



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades

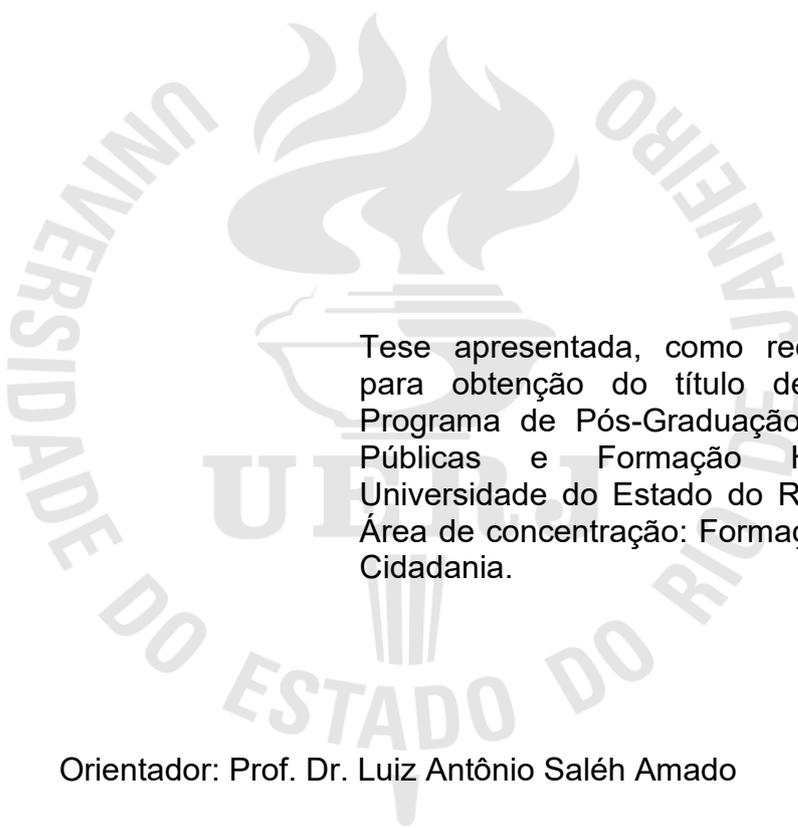
Heitor Pereira Silva

**Sobre a produção de subjetividades no ensino médio**

Rio de Janeiro  
2024

Heitor Pereira Silva

**Sobre a produção de subjetividades no ensino médio**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586	Silva, Heitor Pereira. Sobre a produção de subjetividades no Ensino Médio / Heitor Pereira Silva. – 2024. 205 f.  Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.  1. Educação – Teses. 2. Subjetividade – Teses. 3. Ensino Médio – Teses. I. Amado, Luiz Antonio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.
br	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Heitor Pereira Silva

**Sobre a produção de subjetividades no Ensino Médio**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (Orientador)  
Centro de Educação e Humanidades – UERJ

---

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Del Carmen Fátima González Daher  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Marcelo Nunes Sayão  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Elizabeth Barros de Barros  
Universidade Federal do Espírito Santo

Rio de Janeiro

2024

## Homenagem à Profª Drª Heliana Conde de Barros Rodrigues (1949-2024)



Desenho à lápis: Heliana Conde. Produzido por Wêmila, Ced 08.

Je suis un visionnaire,  
Une personne qui se complète de sa vision  
Avec son visage dans le miroir  
Um miroir tout fait de sourire  
Je vois un corps dans le couloir  
Sans douleur, sans pressé  
Seulement le bon humeur,  
Cheveux longs,  
Un chauve sur la tête et le cœur,  
Et le mains tendues.  
J'ai été étreint  
Par ton sourire  
Un bel endroit pour séjourner  
J'ai été heureux.  
Je voulait du temps, plus de temps  
Je pense que tout le monde voulait.

## DEDICATÓRIA

Nos anos desse doutorado, muitas ausências, graves, e grande parte delas muito provavelmente evitáveis, a pandemia de Covid-19 privou muitos da companhia de tantos, em grande parte anônimos para mim, mas entre eles e elas vários/as amigos/as, ex-alunos/as, colegas de profissão e de vida. Esse trabalho eu dedico a todas essas vítimas.

Em especial, dedico esse trabalho a minha sobrinha Letícia, *In memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

Sempre há muitos, muitas, muitos a quem agradecer,  
A presentes, de várias formas,  
Minha mãe Rita e meu pai Francisco, a Heliana Conde  
Pessoas cujas intensidades jamais as deixarão ausentes.

À FAPERJ, pelo incentivo financeiro.

Ao PPFH/UERJ, por terem acolhido minha pesquisa,  
pelas relações criadas, aulas, leituras, congressos, eventos, e modos incontáveis  
de apoiar, incentivar esse projeto.

Agradeço, enormemente, SEDF - Secretaria de Estado da Educação e à  
EAPE - Escola de aperfeiçoamento dos profissionais em educação, pela concessão  
do afastamento remunerado para estudos.

Agradeço à banca de exame, por terem lido e apresentado sugestões  
preciosas, orientações e correções a esta pesquisa: Camila, Pedro, Bete Barros,  
Maria Del Carmen, Marcelo Sayão.

À minha filha, Rafaela, sempre um horizonte por onde vejo renovar minhas  
energias para seguir em frente.

À Francisca, Companheira... Pelo apoio, fé, amor, incentivo.

Aos meus estudantes, às minhas estudantes, sempre provocando novas  
leituras e uma busca constante por formação, diversificação, e fonte de alegrias.

Ao CEM 01 do Gama, escola onde trabalhei 10 anos, e da qual guardo gratas  
lembranças. Bons amigos e muitas lições. Agradeço as professoras Shyrlei e Mirian  
Que abriram espaços nas rodas de conversa para minha pesquisa.

Amigos, amigas, amigues: Helen Madeira, Emilie Pedrecal, Pedro, Leila,  
Liliane, Thayná Trindade, Dany Poeta, Catiúscia, Leonardo, Marcelo, Michele.

Um agradecimento especial ao meu atual orientador  
Que na falta da saudosa Heliana Conde me acolheu  
Prof.º Dr.º Luiz Antonio Saleh Amado

Ao meu irmão, Ulisses  
Às minhas irmãs  
Renata, Patrícia, Katia, Graça.

[...]

Em toda carne possuída  
Na frente de meus amigos  
Em cada mão que se estende  
Escrevo teu nome

Na vidraça das surpresas  
Nos lábios que estão atentos  
Bem acima do silêncio  
Escrevo teu nome

Em meus refúgios destruídos  
Em meus faróis desabados  
Nas paredes do meu tédio  
Escrevo teu nome

Na ausência sem mais desejos  
Na solidão despojada  
E nas escadas da morte  
Escrevo teu nome

Na saúde recobrada  
No perigo dissipado  
Na esperança sem memórias  
Escrevo teu nome

E ao poder de uma palavra  
Recomeço minha vida  
Nasci pra te conhecer  
E te chamar  
Liberdade

**(Paul Éluard)**

Tradução: Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira

## RESUMO

SILVA, Heitor Pereira. *Sobre a produção de subjetividades no Ensino Médio*. 2024. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Meu texto é uma tese sobre a produção da subjetividade no ensino médio. Fiz uma pesquisa numa escola secundária chamada CEM 01 - Centro de Ensino Secundário 01 da Gama. Na escola, há um projeto de terapia integrativa comunitária que ajuda jovens voluntários em círculos de conversação. Estes círculos foram conduzidos por dois terapeutas (duas mulheres). A minha pesquisa aconteceu nestes círculos. Participei de 15 sessões de terapia e fiz anotações e análises sobre a participação dos jovens. Durante a pesquisa fui um observador ativo e apliquei a metodologia de diário de bordo, proposta por René Barbier. Do ponto de vista teórico, nomeadamente a partir de Lazzarato e Guattari, a subjetividade é uma produção análoga à produção de um automóvel e a instituição escolar faz parte desta linha de produção. Mas isso não é tudo sobre o ensino médio. Na verdade, ele é muito mais do que se mostra. Minha pesquisa nos mostrou que existem linhas de fuga, que este processo não é hermético, que os seres humanos que ali passam parte de suas vidas, constroem relações que não têm valor comercial, e a intensidade dessas conexões pode muda-los em suas percepções, sentimentos, atitudes para o resto de suas vidas. Na escola, podemos revelar linhas de fuga, portas e janelas, através das quais escapam as subjetividades originais e meu texto é uma aposta que os jovens se reinventam como sujeitos no coração da partilha, da confiança, da amizade e do afeto. A minha tese é uma pesquisa sobre estas linhas de fuga.

Palavras-chave: Produção de subjetividade. Escola. Rodas de conversação. Linhas de fuga.

## RÉSUMÉ

SILVA, Heitor Pereira. *Sur la production de subjectivités Dans le Lycée*. 2024. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Mon texte est une thèse sur la production de la subjectivité au lycée. J'ai fait des recherches dans une école secondaire appelée CEM 01 – Centre d'enseignement secondaire 01 de Gama. Dans cette école, il y a un projet de thérapie communautaire intégrative qui assiste les jeunes volontaires dans les cercles de conversation. Ces cercles ont été conduits par deux thérapeutes (deux femmes). Mes recherches se sont passées dans ces cercles. J'ai assisté à 15 séances de thérapie et j'ai fait des notes et des analyses quant à la participation des jeunes. Pendant la recherche j'ai été un observateur actif et j'ai appliqué la méthodologie de journal de bord, proposée par René Barbier. Du point de vue théorique, notamment à partir de Lazzarato et Guattari, la subjectivité est une production analogue à la production d'une voiture et l'institution scolaire fait partie de cette ligne de production. Mais cela, ce n'est pas tout à propos le lycée. En effet, il est bien plus que ce qu'il se montre. Toutefois, ma recherche nous a démontré qu'il existe une ligne de fuite, que ce processus n'est pas hermétique, que les êtres humains qui y passent une partie de leurs vie, construisent des relations qui n'ont aucune valeur commerciale, cependant l'intensité de ces connexions change ces sujets pour le reste de leur existence. Dans l'école, on peut dévoiler des lignes de fuite, des portes et des fenêtres, par lesquelles s'échappent les subjectivités originales et mon texte est un pari que les jeunes se réinventent en tant que sujets au cœur du partage, de la confiance, de l'amitié et de l'affection. Ma thèse c'est une recherche sur ces lignes de fuite.

Mots-clés: production de subjectivité. Lycée. Cercles de conversation. Lignes de fuite.

## ABSTRACT

SILVA, Heitor Pereira. *On the production of subjectivities in High School*. 2024. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

My text is a thesis on the production of subjectivity in High School. I did a research in a secondary school called CEM 01 - Centro de Ensino Médio 01 – Gama, Federal District of Brasilia. At that school, there is a community-based integrative therapy project that helps young volunteers in conversation circles. These circles were conducted by two therapists (two women). My research happened in these circles. I participated in 15 therapy sessions and made notes and analyses on youth participation. During the research I was an active observer and applied the methodology of field diary, proposed by René Barbier. From the theoretical point of view, namely from Lazzarato and Guattari, subjectivity is a production analogous to the one of an automobile and the school institution is part of this production line. But that is not all about High School. In fact, it is much more than it shows. My research has shown us that there are escape lines, that this process is not hermetic, that humans who spend part of their lives there, build relationships that have no commercial value, and the intensity of these connections can change them in their perceptions, feelings, attitudes for the rest of their lives. In a school we can reveal escape lines, doors and windows through which the original subjectivities can escape and my text is a bet that young people reinvent themselves as subjects at the heart of sharing, trust, friendship and affection. My thesis is a research on these escape lines.

Keywords: Production of subjectivity. School. Conversation circles. Escape lines.

## LISTA DE SIGLAS

AGEFIS	Agencia de Fiscalização do Distrito Federal
ANVISA	Agencia Nacional de Vigilância Sanitária
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEM 01	Centro de Ensino Médio 01
CNH-BH	Casa do Homem de Nazaré – Belo Horizonte
CRE-GAMA	Coordenação Regional de Ensino – Gama (Brasília)
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
FGB	Formação Geral Básica
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAS-UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PDPIS	Política Distrital de Práticas Integrativas em Saúde
PIS	Práticas Integrativas em Saúde
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SESDF	Secretaria de Estado da Saúde do Distrito Federal
TCI	Terapia Comunitária Integrativa
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCB	Universidade Católica de Brasília
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 SUBJETIVIDADE: ALGUNS MAPEAMENTOS E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	39
1.1 Sobre o tempo e a subjetividade.....	49
1.2 Lazzarato: da produção de subjetividade.....	56
1.3 Empresário de si mesmo: Dardot e Laval.....	67
1.4 O mundo do trabalho.....	70
1.5 Linhas de fuga.....	73
1.6 Rememorando o percurso.....	75
<b>2 TEMPO E SUBJETIVIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	79
<b>3 DISPOSITIVOS DE RACIALIDADE, SUBJETIVIDADE E NEOLIBERALISMO: DESTITUIÇÃO DE LUGARES</b> .....	90
3.1 Por onde passamos.....	97
<b>4 À SOMBRA DE UMA MONGUBEIRA</b> .....	100
4.1 Um ninho de passarinhos.....	104
4.2 Sobre a amizade.....	109
4.3 “É como ir ao inferno e voltar” .....	115
4.4 Sobre o uso do celular nas aulas e nas rodas.....	118
4.5 “Eu perdi tudo, tem muita gente que perdeu mais.”.....	119
4.6 A cultura nas rodas.....	122
4.7 Sobre o choro nas rodas.....	127
4.8 Fazendo alguns fechamentos.....	129
<b>CONCLUSÕES</b> .....	130
<b>REFERENCIAS</b> .....	135
<b>APENDICE A – REGISTRO DAS RODAS DE CONVERSA NO CEM 01</b> .....	144
<b>APENDICE B - RODAS DE CONVERSA NA CRE – GAMA</b> .....	171
<b>APENDICE C - RODAS DE CONVERSA REALIZADAS NA UnB</b> .....	177
<b>ANEXO A – LEI 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017</b> .....	186
<b>ANEXO B – PROJETO DE LEI Nº 5.230 DE 2023</b> .....	194
<b>ANEXO C - PORTARIA Nº 849, DE 27 DE MARÇO DE 2017</b> .....	198

## INTRODUÇÃO

O que estamos investigando aqui é a produção de subjetividades no ensino médio. Nesta introdução me proponho comentar brevemente algumas razões pelas quais o ensino médio se tornou meu foco de pesquisa, e nele a produção de subjetividade, também me proponho tratar da escolha pelas rodas de conversa numa escola de nível médio do Gama/DF, meu encontro com o tema da subjetividade, num relato biográfico e conceitual, e por último, a estrutura do trabalho.

Concernentes a este tema – a produção de subjetividade na escola – gostaria de apresentar brevemente um cenário em que percebo duas perspectivas dialogando de forma direta com os problemas que procuro discutir.

De um lado, a ideia de que vivemos num mundo que se transforma numa velocidade incomparável. Bauman (2018) discute algumas das mudanças de hábitos, valores ou comportamentos nessa era de vertigem, marcada pela alta velocidade com a qual as instituições se formam e logo em seguida desaparecem, sem anúncio ou despedida. Os estudantes que busco compreender nessa pesquisa são nascidos nesses tempos líquidos, isso para usar a terminologia do autor acima citado.

Uma segunda perspectiva se relaciona mais a estrutura e funcionamento do modo de produção, ou conforme terminologia de Mézaros (2002), o modo de reprodução sociometabólica de capitais. Atualmente o capitalismo é neoliberal, e isso tem incidido diretamente nas políticas de educação, tanto com relação ao seu financiamento, quanto concernente às concepções pedagógicas de fundo, isso diz respeito aos conteúdos, dinâmicas de aprovação/reprovação, e finalidade da educação pública como um todo. As sucessivas crises do capital, seja no setor produtivo ou no setor financeiro, denunciam uma fratura bem mais profunda, e rearticulações produtivas em breve não conseguirão barrar uma transição estrutural do modo de produção, nesse sentido, com esse autor se pode pensar que o mundo está em transição. As rearticulações do modo de produção incidem sobre a concepção de educação pública, sobretudo de nível médio e profissionalizante, e sobre as políticas públicas de educação dela resultante. Atento a estas duas perspectivas, não

excludentes, nos arriscamos a pensar que há muitas mudanças no mundo, e, também, permanências.

Sob diversos aspectos, as mudanças desejadas por um amplo setor social que urge de condições de trabalho e de vida que promovam seus processos de exercício da cidadania, da subjetividade e do pensamento crítico e criativo, não estão acontecendo na velocidade desejada, e em diferentes setores sociais, sequer estão acontecendo. Há que se pensar a esse respeito, qual mundo se transforma de forma tão líquida, tomando emprestada uma expressão de Bauman e Leoncini (2018).

Vigem, na atualidade, as regras do modo de reprodução metabólica de capitais, convivendo com suas contradições, espalhando seus tentáculos sob os diversos setores da vida social, enquanto são desenhadas linhas paralelas e até opostas de uma nova forma de organização da sociedade, do trabalho, da cultura e da educação. Ongs, partidos políticos, entidades civis, organismos internacionais vêm denunciando as condições de *stress* ambiental na qual se encontra o planeta, e a sua incapacidade de prover os recursos para manter o atual nível de consumo. As cidades com altas densidades populacionais, a pouca oferta de empregos com garantias trabalhistas, os precários serviços de saúde e educação pública, tomando isso como parte estruturante de um modo de produção econômica, é preciso produzir legitimidade na consciência de quem está sujeito a estas situações.

Um mundo está sendo criado, e nele, a distribuição de lugares de prestígio, afeto, direitos, perspectivas econômicas não é a mesma para todos, ainda assim é necessário sujeitos para habitá-lo. Esse mesmo mundo precisa ser mantido, e para isso é preciso a produção de comportamentos e conhecimentos que reforcem suas estruturas, notadamente, naqueles que ocupam posições subalternas. Algumas permanências...

O que nos parece em disputa, mais que a reprodução de um modo de vida e organização socioeconômica, são os processos de produção de subjetividades. E nesse sentido, alguns valores são estimulados de forma a se tornarem quase partes constitutivas da pessoa: a competitividade e o empreendedorismo, de maneira mais direta; e, uma certa forma de relação com a verdade, com o saber científico e demonstrativo, individualismo e a indiferença sociais, um pouco mais indiretamente. A escola é um dos lugares onde essa produção acontece.

A educação, sobretudo a educação pública, é o lugar onde o capitalismo expande suas raízes, pois neste espaço são problematizadas as noções socialmente aceitas, e em construção, do sentido do que é humano, e numa perspectiva mais restrita, cidadania, trabalho, riqueza. As desigualdades que o capitalismo produz aparecem francamente na escola, sejam de natureza social, econômica, racial ou política. Uma das situações que alimentadas pelo capitalismo segrega no interior da escola é a questão racial. Negros e negras, estudantes e docentes, sentem de forma desigual a estima dos seus semelhantes, a crença nas suas capacidades, e a defesa, muitas vezes explícita, de que os lugares reservados à população negra são os lugares subalternos. Há, portanto, uma linha investigativa da subjetividade que toca e é tocada pelas questões de discriminação racial na escola, e na própria concepção de políticas públicas. Trataremos disso adiante.

Uma outra situação que recentemente chamou a atenção para a distribuição desigual de oportunidades e educação foi a organização do ensino médio durante a pandemia de covid-19. Enquanto dezenas de milhares de estudantes tiveram acesso a internet e aparelhos que facilitam seu acesso aos conteúdos escolares, circunstancialmente difundidos em meios digitais, outras dezenas de milhões continuaram sem um aparelho de celular, notebook, ou qualquer outro equipamento que faculte seu acesso, isso sem contar as famílias de três, quatro ou cinco filhos que necessitam utilizar o mesmo aparelho para acompanhar as aulas.

Nesse contexto de pandemia, muitas mortes foram provocadas, tanto em níveis regionais, quanto nacional e internacional. Em razão do isolamento social que houve, a escola perdeu muito de sua dinâmica, independentemente de serem elas defensáveis ou não: a convivência diária dos alunos entre si e com os docentes e toda estrutura organizacional da escola; o desenrolar de rotinas e horários; o as descobertas pessoais em face de conflitos gerados pela presença física dos colegas e a gestão dos espaços comuns; o déficit de conversações e comentários acerca dos conteúdos disciplinares; e tudo isso sem mencionar a falta de espaço e da companhia dos colegas para se falar das perdas pessoais. Muitos estudantes tiveram falecimentos nas famílias, amigos, parentes, ou pessoas um pouco mais distantes, que de certo modo eram suas referências, como artistas, políticos, líderes religiosos. De modo geral, fez falta o corpo na escola. A falta dos corpos na escola fez falta aos próprios corpos. Nesse sentido, o corpo na escola é uma presença afetiva. E por essa

razão, a forma como decidi estar na escola é de uma atenção participativa e discreta. Frequentando as rodas de conversa, aprendendo com as experiências, perspectivas, medos, ansiedades, histórias e partilhas que os/as estudantes queiram fazer. Ainda que, como corpo estranho nas rodas<sup>1</sup>, acredito que um encontro afetivo pode ocorrer com todos/as participantes. Essa metodologia me pareceu adequada numa pesquisa sobre subjetividade como forma de espaço aberto para os investigados se expressarem mais abertamente.

Durante os últimos vinte e sete anos a educação no Brasil (tempo em que como docente e estudioso do tema), a educação pública com foco no ensino médio, foi alvo de vários projetos de formação humana e profissional cuja falta de transparência termina por revelar um compromisso com as demandas do mercado, mais que com necessidades sociais e culturais da maioria da população. Sob certo aspecto, se pode pensar que um modelo foi substituído por outro com a mesma facilidade com a qual fora implantado, num jogo opaco de forças, no qual muitas vezes vários/as dos/as atores/as desse espetáculo pouco souberam e pouco decidiram quanto aos principais fundamentos desses mesmos modelos. Entendemos que é parte da conservação dos modelos vigentes financeiros e curriculares uma produção de desinformação da classe do magistério e da família. Em grande parte, as famílias recorrem à escola pública sem ter uma noção apurada do que realmente a escola pode fazer por seus filhos e filhas, e não é infame desconfiar que parte significativa dos docentes também está nessa condição.

O que foi feito do ensino médio nos últimos vinte e sete anos, desde a proposta do governo Fernando Henrique Cardoso até o ex-presidente Jair Bolsonaro culmina numa proposta de ensino médio altamente combatida por setores sociais e educacionais: o novíssimo ensino médio. É opinião corrente entre movimentos sociais, estudantis, de docentes que essas propostas para um novíssimo ensino médio revelam características do modelo econômico em vigor, considerado perverso por amplos setores ligados a educação. A perspectiva de leitura filosófica que se pretende erigir com este projeto gira em torno de uma abordagem da educação como lugar de

---

<sup>1</sup> Do ponto de vista estritamente da Terapia Comunitária Integrativa – TCI (projeto implantado na escola alvo da pesquisa), as rodas devem ser chamadas de Rodas de Terapia, isso quando se utilizam de uma metodologia específica da TCI. No entanto, nessa tese adotaremos a nomenclatura Rodas de conversa, porque entendemos que em alguns momentos, em algumas rodas, foram utilizadas técnicas auxiliares, e formas de condução do processo que agregaram dinâmicas distintas daquelas previstas nos manuais da TCI.

contradição do capitalismo de caráter neoliberal, mas não apenas isso, e como pretendemos demonstrar, isso não é tudo. As perguntas vão se multiplicando à medida que a bibliografia vai se mostrando insuficiente para lidar com todas margens das políticas para o ensino público, não apenas por uma questão bibliográfica, mas também por perplexidade, é improvável não se espantar com a quantidade de questões sem resposta na educação pública.

No Brasil, a educação pública carrega entre suas forças a presença e o trabalho de quem deseja uma mudança estrutural e que entendem que a escola é um lugar para desencadear parte desse processo, e também, um outro grupo que procura articular na escola meios para adaptação ao quadro econômico mais geral, e enquanto faz isso, intencionalmente ou não, termina por dificultar a organização de um pensamento crítico e contestador a esse mesmo quadro econômico.

Nesta pesquisa suspeitamos que a falta de enraizamento desses projetos curriculares para o ensino médio é expressão das contradições do próprio modelo econômico capitalista neoliberal, e nesse sentido, defendemos que a educação pode ser pensada como um dos lugares privilegiados onde se sente, se percebe e se alimenta a possibilidade de transição estrutural do modo de produção, para um ambiente calcado na participação, diversidade e democracia na produção do conhecimento. Existem linhas de fuga na escola, essa discussão que levanto é uma tentativa de mapear algumas delas, reveladas nas rodas de conversa.

A experiência relatada de Cruz e Melo (2014) ilustra que a técnica das rodas de conversa pode favorecer o debate acerca de construção/compreensão subjetiva de aspectos da realidade, num ambiente de franqueza e transparência, em que temas de interesse [e não perguntas e respostas] são apresentados para discussão, não necessariamente debatidos, numa interação dinâmica que pode dimensionar o papel do observador/pesquisador. Talvez, pela diluição de suas pretensões, o pesquisador possa efetivamente se aproximar de uma realidade tão sensível quanto complexa.

Acompanhando Cruz e Melo (2014:33), entendemos a roda de conversa enquanto uma metodologia apropriada a esta investigação, tendo em vista que “as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, (...) são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso”. A ideia não é convencer qualquer dos participantes

a aderirem a alguma posição nas discussões, tampouco descrever a ‘realidade’ da situação e perspectivas dos estudantes do ensino médio. Se, ao final, puder perceber que o olhar do observador pode ser mais agudo e sensível ao modo como os estudantes articulam subjetivamente suas próprias situações e desafios, então, acredito que algumas condições se tornarão melhores para detectar as necessidades, ansiedades, projetos dos estudantes, e assim contribuir para exigir dos poderes públicos propostas mais interativas e consequentes para a educação básica.

O Centro de Ensino Médio 01 do Gama foi a escola na qual fizemos<sup>2</sup> a pesquisa, nela está em andamento um processo de formação de terapeutas comunitários, voltado para professoras/es nela lotados. O curso visa formar terapeutas para trabalhar com a metodologia da Terapia Comunitária Integrativa – TCI. As etapas da metodologia da TCI permitem uma abordagem ampla de questões e problemas levantados pelos participantes, e de certa forma, pode nos permitir sondar processos de subjetivação e produção de subjetividade a partir do depoimento, experiência e questões dos/as próprios/as estudantes e demais participantes.

A TCI possui seis etapas. Acolhimento: recepção e ambientação do grupo, normalmente em grandes círculos, procurando deixar os participantes à vontade;

---

<sup>2</sup> O CEM 01 foi fundado no dia 09/04/1962, inicialmente conhecido como Ginásio do Gama. Ele foi criado pela Fundação Educacional do Distrito Federal, atualmente SEEDF. No começo funcionava no prédio da Escola Classe 01, mas em 31/10/1963, um temporal destruiu a Escola Classe 01 e o Ginásio foi transferido para as lojas do Cinema Itapoã (inativo). O atual endereço só foi utilizado a partir de 10/03/1964, a primeira turma se formou em 19/12/1962. Em 1966 o Ginásio Moderno do Gama (primeiro nome do CEM 01) foi transformado em Colégio do Gama em 14/01, por meio do Decreto nº. 481/66. Os primeiros cursos foram o Curso Técnico em Contabilidade, e 3 anos depois, o Curso técnico em Administração. Em 03/01/1977, o Colégio do Gama passou a ser denominado Centro Educacional 01 do Gama, por meio do Decreto nº. 3547/ 77. Nessa época, era oferecido ensino de 1º e 2º graus. De 1986 a 1991, havia na escola os cursos de Magistério (Normal), Contabilidade, Administração e Científico (voltado para o acesso ao ensino de terceiro grau), nesse mesmo ano de 1991 foram iniciados os cursos de Eletrônica e Secretariado. Gradualmente a escola passou a atender a população do Gama e das cidades do entorno sul do Distrito Federal (Novo Gama, Pedregal, Céu Azul, por exemplo), em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atualmente foi extinto o ensino fundamental e foi implantado o NEM – Novo Ensino Médio (diurno) e EJA (Educação de jovens e adultos), no noturno. A escola recebe estudantes de várias regiões do Gama e do entorno do DF, em geral o grau de escolaridade dos/as responsáveis são os seguintes: fundamental incompleto (13%), fundamental completo (5%), ensino médio incompleto (16%), ensino médio completo (32%), superior incompleto (7%), superior completo (18%) e pós-graduação (9%). Com relação à renda familiar, o resultado foi: até um salário mínimo (9%), de 1 a 3 salários mínimos (41%), de 3 a 6 salários mínimos (25%), de 6 a 9 salários mínimos (16%) e de 9 a 12 salários mínimos (8%). A escola conta com serviço de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, orientação educacional, laboratórios de informática, química, biblioteca, auditórios, 4 quadras de esporte, cozinha, área verde, estacionamento amplo, e projetos interdisciplinares especiais nas áreas de ciências, redação, e oferece estágio, sobretudo para o ensino médio regular e EJA. [Informações disponíveis no [http:// www.cgcem01gama.com](http://www.cgcem01gama.com)]

Escolha do tema: a atitude de escuta é fundamental em todo o processo, mas na escolha do tema é ainda mais significativa, pois é conseguindo que as pessoas do grupo se expressem, falem, que o tema a ser colocado em discussão pode vir à tona, mas não é qualquer tema, é alguma possibilidade que consiga envolver todos do grupo; Contextualização: é aprofundar as informações sobre o assunto escolhido, e assim perceber os contornos do problema ou dos problemas relativos ao tema selecionado; Problematização: a partir do testemunho exposto, o grupo é levado a discutir uma pergunta-chave que possibilita a reflexão de todos durante as sessões (rodas); Encerramento: trata-se, nesse momento, de reconhecer a coragem, a sensibilidade e a determinação de cada participante; Apreciação: é o processo de avaliar a sessão (roda) e o impacto sobre cada um, normalmente isso é feito por meio de perguntas. Essa metodologia me pareceu adequada a um contato não diretivo com os/as estudantes, mas produtivo como forma de intervenção, acompanhamento, e coleta de informações acerca do processo tenso de subjetivação.

Uma roda de conversa é também, pelo que preconiza a TCI, uma forma de intervenção. Isso vem ao encontro do que entendo ser uma necessidade pungente, de abrir espaço e tempo para que os/as estudantes se expressem em suas perspectivas, medos, alegrias, propósitos, afinal o quadro de pandemia (sobretudo no Brasil, em que a situação foi agravada pela inépcia do governo federal nos anos de 2020 a 2022) e pós-isolamento social requer muita pesquisa, investimento, atenção pública e cuidado.

Três visitas distintas foram realizadas: as rodas de TCI na Regional de Ensino do Gama, voltadas para os pais e mães de estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem, inicialmente TEA, posteriormente abertas a quaisquer familiares ou responsáveis; as rodas de TCI da Universidade de Brasília, Campus Gama, dos cursos de Administração e Engenharia, apresentada como uma disciplina de 02 créditos; e as rodas de conversa do Centro de ensino Médio 01 do Gama, também conforme a metodologia da TCI, inicialmente no turno matutino e depois no vespertino. Segue quadro com as datas e outras informações sobre todas as rodas acompanhadas.

**Quadro 01:** Datas, público, local, número de participantes, horário e coordenadoras das Rodas de conversa / TCI.

<b>Nº</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Público</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Horário</b>	<b>Coordenação</b>
<b>01</b>	06/05/2023	CRE/Gama	Pais/mães e professores	13	16:00 – 17:30	Francisca / Patrícia
<b>02</b>	17/05/2023	UnB/Gama	Estudantes do curso de engenharia / administração	13	12:00 – 14:00	Doralice / Irineu
<b>03</b>	31/05/2023	UnB/Gama	Estudantes do curso de engenharia / administração	12	12:00 – 14:00	Doralice Gomes
<b>04</b>	03/06/2023	CRE/Gama	Pais/mães e professores	12	16:00 – 17:30	Liliane Rakel / Doralice
<b>05</b>	28/06/2023	UnB/Gama	Estudantes do curso de engenharia / administração	18	12:00 – 14:00	Doralice Gomes
<b>06</b>	05/07/2023	UnB/Gama	Estudantes do curso de engenharia / administração	16	12:00 – 14:00	Doralice Gomes
<b>07</b>	12/09/2023	CEM 01	Estudantes do ensino médio (misto)	13	11:30 – 12:30	Shirley / Mirian
<b>08</b>	14/09/2023	CEM 01	Estudantes do ensino médio (misto)	12	11:30 – 12:30	Shirley / Mirian
<b>09</b>	21/09/2023	CEM 01	Estudantes do ensino médio (misto)	10	11:30 – 12:30	Shirley / Mirian
<b>10</b>	26/09/2023	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	28	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian
<b>11</b>	05/09/2023	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	24	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian / Sonia-SOE
<b>12</b>	19/09/2023	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	19	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian

<b>1 3</b>	17/10/202 3	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	21	16:30 – 17:30	Mirian
<b>1 4</b>	06/11/202 3	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	25	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian
<b>1 5</b>	14/11/202 3	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	29	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian
<b>1 6</b>	27/11/202 3	CEM 01	Estudantes do novo ensino médio	25	16:00 – 17:30	Shirley / Mirian

As rodas que aconteceram nos dias 12/09, 14/09 e 21/09, com público *misto*, envolveram estudantes do Novo Ensino Médio, e do modelo anterior. Para referirmo-nos às rodas que efetivamente foram consideradas nas análises e observações da pesquisa, utilizaremos a seguinte terminologia, a letra R maiúscula para designar a Roda, e o número da primeira coluna da esquerda. Desse modo, quando aparecer no texto, por exemplo, R11 teremos a informação que foi a décima primeira roda, realizada no dia 05/09/23. Para eventual consulta acerca do registro completo dessa roda, veja apêndice.

A Terapia Comunitária Integrativa se insere no contexto das políticas nacionais de práticas integrativas e complementares do Sistema Único de Saúde - SUS. Uma concepção de fundo dessas práticas é que as pessoas precisam ser compreendidas em sua integralidade, em todas as suas dimensões, somente assim se poderia implementar práticas de atendimento coletivo que contribuam para o fortalecimento do sentimento de pertencimento aos grupos dos quais faz parte, seja a família, a comunidade, a escola, as associações de bairro, movimentos populares etc. Nesse sentido, algumas práticas já existentes nas bases do tratamento e acompanhamento da saúde coletiva foram estimuladas pelo Ministério da Saúde, entre elas a acupuntura, a yoga, ginásticas nas quadras, a fitoterapia, a homeopatia<sup>3</sup>. A partir de

---

<sup>3</sup> Foi em 2003 que vários representantes das associações de Fitoterapia e Homeopatia, além da medicina antroposófica, procuraram o Ministério da Saúde e deram início, por meio de reuniões e protocolos ao que veio a ser chamada de Política Nacional de Práticas integrativas e complementares, isso em conformidade com o que estabelece a Organização Mundial de Saúde – OMS. Nesse contexto, grupos de trabalho foram criados e a partir dessas contribuições foi elaborado e terminado em 2006 o documento final, publicado na forma das Portarias Ministeriais nº 971 em 03 de maio de 2006, e nº 1.600, de 17 de julho de 2006.

2017 a Terapia Comunitária Integrativa passa a figurar oficialmente o PNPIC, juntamente com outras práticas<sup>4</sup>.

De acordo com Zélia Pimentel Andrade (2022), pesquisadora do ENSP,

Terapia Comunitária Integrativa (TCI) é uma prática integrativa e sistêmica genuinamente brasileira e faz parte da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PNPIC) do SUS desde 2017. Sua metodologia foi criada em 1987 por Adalberto Barreto, doutor em antropologia e psiquiatria e professor do Departamento de Saúde Comunitária da Faculdade de Medicina da Universidade do Ceará. A TCI tem construído sua identidade alicerçada em cinco eixos teóricos: o Pensamento Sistêmico; a Teoria da Comunicação; a Antropologia Cultural; a Pedagogia de Paulo Freire e a Resiliência. Enquanto muitos modelos centram suas atenções na patologia, nas relações individuais, privadas, a TCI nos convida a uma mudança de olhar, de enfoque, sem querer desqualificar as contribuições de outras abordagens, mas ampliar seu ângulo de ação, que são: ir além do unitário para atingir o comunitário; sair da dependência para autonomia e a co-responsabilidade; ver além da carência para ressaltar a competência; sair da verticalidade das relações para a horizontalidade; da descrença na capacidade do outro, passar a acreditar no potencial de cada um; ir além do privado para o público; romper com o clientelismo para chegarmos à cidadania; e romper como modelo que concentra informação para fazê-la circular.

No sentido do que afirma essa pesquisadora, a TCI tem como finalidade o fortalecimento das redes solidárias e dos vínculos afetivos. Uma experiência fundante para a consolidação das propostas da TCI é a participação de seus idealizadores nas antigas Comunidades Eclesiais de Base, ligadas ao campo da Teologia da Libertação. Nas rodas de TCI, a partilha de situações-problemas e a discussão sobre as estratégias de enfrentamento e superação das dores emocionais são centrais no processo de integração das pessoas participantes na própria roda.

No Distrito Federal, foi instituída em 2014 a PDPIS – Política Distrital de Práticas Integrativas em Saúde. A esse documento que regulamenta a oferta das PIS no Distrito Federal, foram acrescentadas, em 2019, as práticas de Ayurveda e Técnicas de Redução de Estresse, além da Laya Yoga. Em 2022, pela portaria nº 351, foi acrescentada às PIS a Auriculoterapia.

---

<sup>4</sup> Cf. Anexo III. “Art. 1º Inclui na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), instituída pela Portaria nº 971/GM/MS, de 3 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 84, de 4 de maio de 2006, Seção 1, pág 20, as seguintes práticas: Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga apresentadas no anexo a esta Portaria.”

O Governo do Distrito Federal informa que existe a oferta de Terapia Comunitária Integrativa, via *zoom* (aplicativo para reuniões e eventos via internet), todas as quintas-feiras, a partir das 15:00, com transmissão sediada nas UBS de cada região administrativa. Também existem grupos voluntários operando em instituições como a Universidade de Brasília, escolas da rede pública (na Cidade do Gama, em Brasília, há a notícia de pelo menos 03 escolas de nível médio que oferecem as rodas de terapia para estudantes), além da própria CRE-Gama que oferece essas rodas para familiares de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

## **“E A MINHA SUBJETIVIDADE?”, NOTAS BIOGRÁFICAS, PROVOCAÇÕES, DESENCONTROS COM UMA DISCUSSÃO MARGINAL.**

Meu exercício da profissão começou cedo, no meio do ano de 1991 eu estava participando de um projeto de alfabetização de adultos, em uma escola noturna, no bairro de Pedra Azul, em Contagem-MG. A igreja católica local teve a iniciativa de montar esse curso, auxiliada por profissionais da educação com experiência no método Paulo Freire. Era uma experiência freiriana, portanto. Naquele momento, contava com 21 anos de idade, e fazia esse trabalho voluntário que exigia uma leitura atenta dos textos de Paulo Freire, entre eles destaco ‘Pedagogia do oprimido’. Lemos vários de seus textos e palestras, mas esse livro foi tomado como base da nossa proposta. Os estudos eram constantes, as oficinas, relatos e discussões acerca da experiência em sala de aula. Como o grupo de estudantes era formado por adultos, muitos eram pais e mães de família, avós ou avôs, eles ficavam no curso até alcançarem seus objetivos e logo em seguida abandonavam a escola noturna. Entre os objetivos externados por eles/elas, em sua maioria bem práticos, há que se destacar a necessidade de fazer a leitura das contas mensais da casa (água, luz, IPTU, faturas etc.), fazer pequenos cálculos diários com maior grau de correção, ler e escrever cartas, bilhetes, folhetos de missa ou culto, ou ainda ler a Bíblia.

Uma das senhoras (chamaremos aqui de Dona Maria) tinha o propósito de aprender a escrever e ler o suficiente para redigir uma carta para seu filho, que morava em outra cidade. Quando Dona Maria conseguiu finalmente produzir um texto seu, de umas dez linhas se me lembro bem agora, ela leu a carta para os/as educadores/as, chorou copiosamente de alegria, agradeceu, despediu-se e nunca mais apareceu na escola, apesar de algumas vezes a encontrarmos no bairro. Ela tinha 65 anos de idade nessa época.

Por que depois de mais de trinta anos essa história ainda perambula por minha memória, causando-me deslocamentos? Por que meu corpo ainda acusa o impacto dessa experiência? Não sei responder cabalmente estas perguntas, mas penso em duas considerações acerca delas. A primeira se refere ao afeto e à afetação da presença de Dona Maria no grupo. Todos gostavam dela, sempre trazia uma alegria diferente, honesta e gratuita, apesar de muitas dores na vida e tantas questões pessoais não resolvidas. Talvez tenha sido para mim um primeiro contato com a ideia

de que educação não acontece sem afeto. Uma segunda consideração se refere mais a uma preocupação com o fazer pedagógico, com uma percepção da necessidade que tal fazer seja enraizado e contextualizado, capaz de dar respostas concretas àquilo que realmente desafia o público a quem a educação está voltada. Mas não apenas isso, de certo modo, me parece também uma necessidade do fazer pedagógico escolar incomodar um pouco, deslocar, trazer novos problemas e novas percepções do cotidiano. Talvez tenha sido esse o efeito de Dona Maria sobre mim.

Após essa experiência, fui convidado para trabalhar com crianças em situação de rua, que passavam o final de semana numa casa de acolhimento em Belo Horizonte/MG. Havia diversos/as profissionais envolvidos/as no projeto: assistentes sociais, psicólogos/as, dentistas, artistas, e eu fiz parceria com um colega de faculdade para trabalharmos com música. Durante vários encontros nossas iniciativas foram tímidas e nunca empolgaram a criançada, até o dia em que levamos instrumentos musicais e tentamos cantar algumas coisas com eles. Nosso encontro durava aproximadamente duas horas, nesse dia a primeira hora e meia foi gasta passando os instrumentos musicais, especialmente o violão de mão em mão, para saciar a curiosidade das crianças. Esse encontro não fluiu como tínhamos planejado, mas foi o mais alegre, o que as crianças queriam era tocar o violão, cantar alguma coisa, segurar ele um pouco que seja. Enquanto o violão não passou pela mão de todas as crianças presentes, não conseguimos desenvolver qualquer atividade que tínhamos previsto. À época, a palavra carência não me pareceu suficiente para explicar aquela situação, mas necessária. Esse é o dia em que esse projeto ficou mais fortemente guardado na minha memória.

Nosso trabalho não durou mais que seis meses, também era voluntário e não tinha apoio de nenhum órgão do estado, naquele momento. O destino das crianças para mim é desconhecido. Durante um tempo não era incomum encontrar algum deles em alguma rua do centro de BH. Ainda me questiono sobre o que poderia ter ocorrido com aquelas crianças. A instituição na qual esse trabalho foi realizado se chama Casa do Homem de Nazaré (CHN), fundada pelo falecido missionário holandês Cornélio Kila. Essa casa continua exercendo esse trabalho em Belo Horizonte.

Alguns anos depois estava trabalhando em uma escola de Santa Luzia, cidade da região metropolitana de BH, no ensino médio regular noturno, voltado para estudantes acima de 18 anos. Devido a constante falta de professores, dava aula de

duas disciplinas: história e filosofia. O quadro geral era de precariedade das estruturas escolares, baixos salários, falta de segurança, poucos recursos didáticos e pedagógicos. As remunerações estavam bem abaixo do nível comercial, e variavam conforme a carga horária assumida em cada escola, havia muitos riscos a diversas formas de violência. Não era incomum estudantes com armas em sala de aula, entorpecentes, algum produto furtado, e brigas entre eles eram constantes. Naquela época a escola não tinha muros, de repente chegava alguma pessoa da vizinhança querendo confusão, agredindo verbalmente ou fisicamente algum/a estudante, cobrando dinheiro nos corredores e nas portas das salas de aula, ou pessoas embriagadas perambulando por ali. Enfim, o que realmente garantia a segurança dos docentes era não tomar partido em qualquer tipo de conflito, mas cuidar para que todas as pessoas fossem respeitadas dentro do espaço escolar, até mesmo os/as invasores/as.

Em uma de minhas turmas havia um estudante que usava muitas gírias no tratamento comigo, palavras de baixo calão com os/as colegas, conversava o tempo todo e pouco fazia das atividades da disciplina. Uma noite eu criei coragem e o chamei para conversar, pedi que mudasse seu tratamento comigo, que respeitasse todos/as da classe etc., ele me respondeu “e a minha subjetividade?”. Essa pergunta caiu-me como uma bomba, eu me considerava progressista, leitor de Paulo Freire, e ali estava sendo chamado à atenção por não tratar de forma adequada algo que para mim já era uma das mais significativas tarefas educativas: a produção de subjetividades. Eu entendia ser essa uma tarefa íntima da educação, mas não via, ainda, seus aspectos político-culturais-econômicos de forma ampla. De certa forma eu diria que estava num processo de credulidade ingênua, fabricada nos bancos da faculdade apenas e aparentemente inútil. Passei a ler sobre tal coisa. Talvez esse estudante estivesse querendo falar de individualidade, de qualquer forma, de uma situação pequena, cotidiana na vida de qualquer educador, uma busca intensa se iniciou e até hoje perdura, no entorno daquela pergunta.

O poema de Eluard citado como epígrafe é para mim uma boa ilustração, e também uma enorme provocação, desse processo: no ordinário da vida, podem acontecer demarcações, reivindicações, expressas talvez por uma ou mais palavras, que desconcertam, instigam... e eventualmente, ressignificam quase tudo.

Os anos que se seguiram em Belo Horizonte/MG foram árduos, algumas breves experiências com ensino em escolas particulares, muito trabalho com o ensino médio e fundamental público, sempre alternando em escolas bastante precárias. Uma das experiências que narro desse período foi uma seleção da qual participei para professor numa escola particular que, já naquela época, era considerada a que melhor remunerava na capital mineira, possuidora de instalações excepcionais (seu prédio ocupava todo um quarteirão, próximo a Avenida do Contorno). Nessa seleção tive a oportunidade de conversar com o diretor da escola, ele me disse que meu currículo era praticamente igual ao seu, e isso tinha chamado sua atenção. Graduação na mesma instituição, cursos de complementação praticamente iguais, tivemos os/as mesmos/as professores/as. E foi muito icônico para mim, tínhamos o mesmo currículo, a mesma experiência, e ele era diretor da maior escola de BH e eu um desempregado. Penso que não fiz a leitura adequada naquele momento, só mais tarde é que soube que aquela escola não contratava professores/as negros/as.

Durante sete anos permaneci em Minas Gerais alternando entre escolas sob o regime de contrato temporário.

Fiz dois concursos para professor de ensino médio, um em Brasília/DF e outro na prefeitura de Belo Horizonte/MG. Fui aprovado nos dois, nas primeiras colocações, mas as convocações só vieram quatro anos mais tarde e, curiosamente, no mesmo dia, recebi um telegrama de manhã e outro pela tarde. Na época estava casado e decidimos juntos aceitar a oferta de Brasília.

Após alguns anos, já trabalhando em Brasília/DF, fui convidado por uma pequena faculdade local para compor uma mesa de debates acerca da subjetividade. Eu havia preparado uma pequena comunicação e acreditava poder responder algumas perguntas do público, alunos de primeiro semestre de um curso de licenciatura em Filosofia. Nas rodadas de perguntas, fui bastante questionado pelos estudantes, a maioria parecia bastante interessada no conceito de subjetividade, e formularam muitas perguntas, quase todas tinham a mesma forma: qual o conceito de subjetividade para o autor *fulano de tal...* (Marx, Platão, Kant, Agostinho, Aristóteles etc.). Pareceu-me que cada pensador ocidental tem uma concepção própria de subjetividade, e que cada pesquisador da área deveria se apropriar dessas concepções. Os marxistas deviam saber o pensamento de Marx sobre a subjetividade, os platônicos deviam conhecer as ideias de Platão sobre o tema, e assim por diante.

Essa discussão, entretanto, não me parece supérflua, de alguma forma ela remete ao que pensamos poder ser algum tipo de identidade do professor, do filósofo, do professor de filosofia. O que eu era afinal? A partir de quais referenciais eu colocava minhas questões? Era eu um marxista, platônico, hegeliano, ou uma outra coisa? Acometeu-me, àquela época, um certo espanto por não me encaixar em nenhum desses perfis.

Nessa mesa, a muitas perguntas disse não saber responder naquele momento, mas iria pesquisar e oportunamente daria alguma resposta. Quero chamar a atenção também para o risco que esse exercício pode trazer, de criar um tipo específico de intelectual, erudito. Tal coisa não me despertava grande interesse, sentia-me provocado a fazer algo diferente disso. Me provocava muito naquele momento uma passagem de Deleuze, na qual ele comentava esse tipo de intelectual enciclopédico, e como isso lhe parecia desinteressante. Essas indicações deleuzianas me agradavam. De certo modo parece que eu mesmo estava colocando a questão que insistia em me acompanhar: e a minha subjetividade? Que tipo de pesquisador eu poderia ser, que tipo de intelectual e professor eu, de fato, queria ser? É possível ser um pensador que elege um tema como esse da subjetividade e não se definir por uma ou outra escola qualquer de pensamento, de Filosofia? Essas perguntas estavam vivas em mim, como sempre estiveram, me agradava pouco a ideia de ser alguém que sempre poderia falar do conceito de subjetividade em Marx, ou em qualquer outro, mas não fosse capaz de responder, ainda que superficialmente a quem me perguntasse ‘o que é subjetividade para você?’. Me incomodava o risco de investigar cada vez mais o pensamento de outros, e não ter nada minimamente próprio. E me angustiava mais ainda a ideia de que o meu algo próprio, específico, pudesse ser “saber o pensamento de outros/as”.

A vida acadêmica sempre me pareceu agradável, e na universidade, os/as acadêmicos/as que conhecia tinham uma ancestralidade filosófica, especificamente ligada a algum nome da história da filosofia ou a um tema bem restrito. O que aquela experiência até ali me mostrava é que eu estava me encaminhando para a segunda opção, um pesquisador da subjetividade.

Na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF, sempre ao início do ano letivo acontece a escolha de turmas, de horários de regência e da própria disciplina com a qual trabalhar no ano letivo. Essa escolha é fundada numa contagem

de pontos que tem vários critérios, entre eles destaco dois importantes para a discussão que levanto aqui: o tempo de experiência no magistério no nível pretendido, no caso o ensino médio, e a titulação (curso de graduação, pós-graduação, extensão, etc.). Somando-se a esta necessidade funcional a minha própria curiosidade e interesse em continuar meus estudos, fui procurar cursos de pós-graduação.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília fiz minha primeira especialização sobre o Ensino de Filosofia, sob a coordenação do prof. Dr. Walter Kohan, atualmente no PROPED/UERJ, e da professora Dr<sup>a</sup> Ana Mirian Wuensch, Departamento de Filosofia/UnB. Nesse curso, entre tantos autores/as, três nomes trouxeram novos significados para aquela que estava se tornando minha questão de vida ('e a minha subjetividade?'): Zambrano (1996) e Giroux (1997), e o já citado Gilles Deleuze (1997).

Zambrano e Giroux não foram, naquele momento, objetos de uma pesquisa mais rigorosa, também não posso dizer que tenha me empenhado em aprofundar essas duas leituras, mas hoje reconheço a influência de ambos em minhas questões. Voltei a eles outras vezes, por razões distintas. Nesse curso, escrevi um texto em parceria com uma colega professora sobre o conceito de transversalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas acabou se tornando um texto sobre Gilles Deleuze, mas disso trato adiante.

Maria Zambrano foi uma descoberta desconcertante. Uma experiência. E de muitas maneiras, uma aprendizagem. Uma possibilidade de fazer filosofia, de pensar pela via da sensibilidade e da estética conceitos que a tornam mais entranhada nas cotidianidades e estranhada a ideias abstratas e puramente teóricas, que muitas vezes não alcançam aqueles com quem ela poderia ser experienciada. Um grupo grande de estudiosos defende que a filosofia ocidental nasceu sob a insígnia do exercício do pensar e do diálogo em praça pública, na Grécia, ou em suas colônias. Mesmo tomando como certa esta defesa, ela não nos exime da tarefa de questionar quem era o público que ocupava tais praças, as formas destas comunicações e destes diálogos, a natureza dessa ocupação e daqueles que falam em nome da filosofia, supostamente.

Foi entre entranhamentos e estranhamentos que meu contato com Zambrano intensificou questões, até então largadas ao esquecimento que a falta de acesso às mesmas provocou, ao mesmo tempo em que colocava em xeque-mate o vazio e o

nada de outras buscas. Aquilo que era tão importante para mim poderia e, talvez deveria, ter um contorno e um caráter filosófico, e eu mesmo tinha a tarefa de lho imprimir. Aproximar minha vida da filosofia, revirar ambas, até as vísceras, e amalgamá-las de modo que ao fim e ao cabo, esse movimento seja produtivo, seja produtor de mais filosofia, de alguma outra coisa que faça jus ao nome de filosofia, e ao que até então eu fazia em sala de aula pensando estar ensinando filosofia, uma tarefa pouco fácil e alegremente acolhida.

Para além desses aspectos ligados às minhas indagações subjetivas, há toda uma institucionalidade que cerca a filosofia na escola, por todos os lados. Ela, na escola, se apresentava como uma disciplina. Notas, controle de frequência, avaliações, relatórios, preenchimento de documentos, reuniões, planejamento, organização e controle comportamental dos/as estudantes. Tudo isso regido por um regulamento, tanto em nível de escola quanto em nível de Secretaria de Educação. Nesse labirinto de burocracias não havia novelo de Ariadne<sup>5</sup>, simplesmente tudo tinha que ser feito, isso atribulava e tornava às vezes impossível concentrar nas dinâmicas subjetivas e interativas em sala de aula.

Não me parecia que, já naquela época, apenas a filosofia fosse uma presa fácil dos processos de institucionalização. Ela, na escola, estava quase inteiramente reduzida a uma disciplina, o mesmo ocorria com Sociologia, Projetos Interdisciplinares (P.I.), como por exemplo Ética e direito. Conteúdos com os quais precisei trabalhar. E o que pode significar essa redução da filosofia a uma disciplina? Para docentes em filosofia penso que essa redução pode ser caracterizada como: uma perda razoável de autonomia na criação de formas avaliativas não convencionais e conseguir justificar do ponto de vista da instituição; fazer uma seleção de conteúdos e textos mais aproximada das questões que podem emergir de reflexões estudantis acerca de sua própria realidade epistemológica e social; e, em termos de didática, por negligência institucional ou arrojo profissional, ela talvez seja esse o último abrigo para

---

<sup>5</sup> Ariadne é uma das personagens da mitologia grega. Teseu, herói que lutou com o Minotauro e o venceu, na ilha de Minos, marcou sua entrada no labirinto com um novelo presenteado por Ariadne, a filha do Rei. O labirinto habitado pelo Minotauro era difícil de mapear, quem entrava permanecia perdido nos seus corredores até ser devorado pelo monstro. Teseu utilizou o novelo para encontrar o caminho de volta (SCHWAB, 1996, p.255). A expressão *fio de Ariadne* refere-se a uma demarcação em meio a tantas possibilidades.

uma prática filosófica realmente capaz de instrumentalizar estudantes e profissionais para se posicionarem criticamente diante de seu tempo.

Esses aspectos institucionais se interpuseram num percurso subjetivo bastante árido, e um texto se tornou inevitável nesse momento foi *Claros del bosque*. Zambrano (1986), natural de Espanha, conheceu e trabalhou em países como o Chile, México, Cuba, Porto Rico, França e Itália. Foi no exílio que escreveu *Claros del bosque*, livro iniciado em 1964 e efetivamente publicado em 1977. O capítulo primeiro, que empresta o título à publicação, me foi especialmente provocativo, considerando sua abordagem precisa e sua inovação em questões de método. A forma como Zambrano mescla a linguagem poética à filosófica ultrapassa a estilística da escrita da autora e nos remete a investigações que não emergiriam para o pensamento caso as escolhas de abordagens fossem outras. O casamento entre o poético e o filosófico nesse texto de Zambrano emerge: 1. como resposta necessária a problemas que demovem o observador de suas pretensões de verdade, da necessidade de comprovação de suas hipóteses, e da procura de dados que pensa estarem inscritos em alguma ordem mesma da realidade; e, 2. como um caminho do pesquisador de volta a si mesmo, não como uma dualidade de quem se observa enquanto observador, mas como a descoberta da possibilidade e da capacidade de reconectar, ressignificar, a partir do encontro com o inesperado, algo que só a clareira poderia nos dar.

Parece importante me deter um pouco mais a respeito do modo como entendo o claro do bosque. Zambrano (1976) afirmava não haver necessidade de buscá-lo, ele é anunciado no canto do pássaro, repentinamente, parece uma intuição, ou num certo dizer popular, um *insight*. O que ela fez pode ser considerado uma epistemologia? Sob certo aspecto, um discurso sobre uma forma de conhecer? Penso nesse texto de Zambrano como uma forma especial de metodologia, e sem dúvida, uma forma específica de epistemologia, não por tratar-se de uma forma de conhecer apenas, mas por tratar de implicações e consequências de uma certa percepção do conhecimento.

A clareira não parece ser produto da ação humana, mas sim algo criado por ela mesma, é como um templo dos deuses que parece ter sido edificado por eles mesmos, e carrega sua marca. A clareira dá o nada como resposta ao que se busca; ela diz ainda que se não se procura nada, então o imprevisível e o ilimitado podem ser ofertados, me faz pensar que se nada se busca, talvez o único encontro seja com a capacidade própria de se perceber diante do inesperado, ou seja, revitalizar a

capacidade de conectar, ressignificar, de forma que o vazio e o nada que a clareira revela não sejam ancoragens, mas dinâmicas transicionais e transacionais de um pensamento inventivo, ou que busca inventar.

Na clareira, a passagem de visitante a intruso é causada pelo temor do êxtase, se ele teme o êxtase então não deveria estar nessa posição em que tal o acometerá. Se estou interpretando corretamente, um aspecto metodológico da clareira estar em propor que não se procure o que se quer encontrar, mas talvez seja mais defensável pôr-se à procura para que algo se revele, algo desconhecido de antemão. Tão importante quanto essa preocupação é a discussão acerca das ferramentas com as quais nos municiamos, ou habilitamos, para detectar esse inesperado: a atenção. Isso está longe de ser suficiente, de certo modo, todo o construto que nos permite perceber e voltar nossa atenção para algo (que de alguma forma pressupõe estruturas de saber) já é prévio ao contato com o inesperado, dito de outra forma, o inesperado nos parece parte de um conjunto de coisas esperáveis.

Naquele contexto, essa leitura foi fundamental para eu tentar esquecer aquilo que eu mesmo projetava nas situações que procurava conhecer, sobretudo em sala de aula. Conhecer a sala de aula e as suas dinâmicas, sem retirar de nosso olhar tudo o que já era nosso e que ali colocamos previamente, me parece um esforço inútil e cheio de prejulgamentos. O que me parece hoje, é que a melhor forma de conhecer e interferir numa dada situação só vai emergir em contato com essa mesma situação, seja ela escolar ou não, sem conjecturar previamente.

Sob o prisma destas discussões, me ocorre que minha subjetividade talvez não seja tão 'minha' assim, certamente algo de exterior a determina antes mesmo que eu possa perceber, circunscrever e criar caminhos para apropriação dessas exterioridades. Se o claro do bosque é a nadificação das respostas, de forma tão inevitável que torna o visitante um intruso, talvez se deva pensar, também, a passagem de intruso a hóspede, aquele que passa a habitar suas próprias perguntas, a demorar-se nelas, sem com isso pretender encerrá-las. Deixar a clareira ser clareira, a pergunta ser pergunta, e movimentar-se apenas no infinito de conexões que elas provocam.

Giroux foi uma leitura nova, mas os problemas que ele levantava nos seus textos já me acompanhavam por meio de algumas reflexões que eu fazia, motivado por uma atuação sindical e partidária. Colocar toda a ação pedagógica docente sob o

crivo das teorias críticas, implicava, também, trazer a pergunta ‘e a minha subjetividade?’ para este lugar árido. O lugar de onde ela passa a emergir agora é atravessado por fatores econômicos, culturais, sociais, políticos, e, por isso, se inscreve numa relação de forças ou poderes nem sempre visível. Permanecer com esta pergunta é, também, mais que tentar respondê-la cabalmente, cartografar suas condições de possibilidade, e sob certo aspecto, mapear ao máximo aquilo que a torna possível nesse contexto. A defesa que hoje faço, apoiado em Giroux, é que todo esse mapeamento talvez não seja a *conditio sine qua non* para a atividade docente, mas torna-se fundamental para aqueles que pretendem assumir seu papel como professores/as intelectuais. Sim, há algo de ácido nessa defesa.

E o que significa para o/a professor/a ser um/uma intelectual no sentido de Giroux? Quero apontar aqui dois elementos que me parecem importantes a partir dessa leitura: a necessidade de engajamento numa luta por transformação das condições de trabalho, tanto no interior daquela escola que se apresenta como democrática em sua estrutura, funcionamento e finalidades, quanto daquela autoritária e centralizadora; e, a libertação da memória, que termina por se configurar como uma condição de possibilidade do engajamento. Para Giroux (1997), a libertação da memória é o reconhecimento de situações de sofrimento enquanto situações a serem transformadas, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, ou seja, o/a professor/a intelectual é engajado nas transformações fora de si, e também internas a si mesmo, como da consciência, da moral e de conhecimentos.

De algum modo, toda a história da formação social da comunidade na qual a escola está inserida, bem como aspectos econômicos e políticos mais abrangentes precisam ser revistos sob esta ótica, qual seja, o sofrimento individual também é o sofrimento social, da comunidade, do país. A libertação da memória me pareceu, portanto, uma ruptura na cadeia ideológica que impede compreender o caráter político do sofrimento socioeconômico imputado às classes trabalhadoras.

Essas questões levaram-me a um engajamento partidário e sindical, e após anos de militância, culminaram em duas candidaturas: para dirigente sindical, mas minha chapa jamais foi eleita; e para deputado estadual (no DF chama-se Deputado Distrital), que não chegou a ser formalmente registrada por razões financeiras, apesar de haver uma militância significativa em torno dela.

Ainda nesse curso, no qual as aulas aconteciam nas sextas-feiras à noite e aos sábados durante o dia, pude observar os contornos de algumas questões importantes para o ensino de filosofia e para a Filosofia enquanto área acadêmica de pesquisa: se pode ensinar filosofia sem ser filósofo? O que é ser filósofo? O que é ensinar? O ensino de filosofia é Filosofia? Ao longo das aulas e da elaboração da dissertação de final de curso pude aprofundar meu contato com pensadores como os já citados Giroux e Zambrano, além de Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros/as contemporâneos, como Beauvoir, Nietzsche, Rancière.

Ao término dessa primeira especialização consegui acesso a uma outra, no Departamento de Filosofia, desta mesma universidade. Dessa vez meu foco foram os/as autores/as políticos/as ocidentais, concentrei-me nas leituras de Arendt, Rawls, Marx, Habermas, Rousseau, Gramsci, Kant, principalmente. Mas também tive oportunidade, por meio do professor Wilton Barroso, de conhecer alguns dos princípios da Epistemologia do Romance, a partir da obra de Lukacs. Esta última especialização não me abriu a possibilidade de aprofundar o ensino de filosofia e os aspectos a ele atinentes. Apesar de ambas terem sido relevantes para minha formação continuada, nelas poucas vezes tratamos de questões relativas a gênero, raça, ou mesmo o pensamento latino americano.

Após esse segundo curso de especialização e várias tentativas de fazer o mestrado na UnB, finalmente consegui ser admitido na Universidade Católica de Brasília – UCB, para o programa de Mestrado em Educação.

Havia um problema que ganhava pouco a pouco uma certa maturidade. No curso de mestrado em educação na Universidade Católica de Brasília ele desabrochou: o descompasso entre o currículo escolar da educação básica, que prescreve conteúdos, habilidades (e/ou competências) para cada ano da escolarização e a aprendizagem efetiva e afetiva. De fato, a aprendizagem entre os/as estudantes parece ocorrer num tempo próprio, distinto do tempo escolar, notadamente de modelo industrial. Então foi com a pergunta ‘qual é o tempo da aprendizagem?’ que entrei e saí do mestrado sem obter uma resposta que desse conta definitivamente dos problemas por ela levantados, mas me renderam excelentes leituras.

A dissertação, entretanto, foi escrita no entorno das ideias de Bérgrson e da concepção do tempo enquanto duração. Eu já me sentia no rastro da subjetividade, afinal, a pergunta pelo tempo da aprendizagem, focada na apreensão pessoal do/a

estudante e não na seriação escolar trazia à tona uma relação entre o sujeito sobre quem é exercida uma ação para apreender conteúdos e o significado que ele mesmo conseguia atribuir a esses conteúdos. Quem é esse sujeito sobre quem a estrutura escolar exerce essa ação? Como e quando ele constrói sentido para suas aprendizagens? Estas questões permaneceram fervilhando...

O conceito de tempo se tornou nessa dissertação um tema de buscas mais intensas. Partindo dos conceitos de *cronos*, *kairós* e *aion* (terminologias gregas) e chegando à concepção bergsoniana de duração, penso haver tratado do deslocamento do tempo entre o fora e o dentro do sujeito. Nesse sentido, parece-me agora problemático qualquer tratamento a qualquer um dos conceitos sem acomodar o outro.

Alguns anos se passaram até que eu pudesse retomar essas questões num outro programa de mestrado, na Universidade de Brasília, no Departamento de Metafísica. Sob a orientação do professor Dr. Pedro E. Gontijo, consegui articular algumas leituras e uma escrita acerca da concepção de subjetividade, a partir do pensador italiano Maurizio Lazzarato, em uma obra datada de 2014, *Signos Máquinas Subjetividades*. Se é verdade que a vida assim como a consciência cria algo novo a cada instante, lembrando de Bergson (2006), como compreender essa produção ininterrupta da novidade, inclusive acerca de si mesmo, num ambiente de subjetividades em disputa? Tomando como acertada a defesa de que a subjetividade é um produto (LAZZARATO, 2014), assim como um carro, uma roupa, um livro, que dificuldades restariam do esforço de conciliá-la com a ideia de criação perene de novas formas de ser, pensar e agir? Ainda não tive oportunidade para confrontar esses dois autores e equacionar esta última questão. Talvez alhures.

O lugar onde essas questões de pesquisa surgiram foi o ensino médio, essa é uma das principais razões pelas quais essa pesquisa busca compreendê-lo, partindo de dois aspectos: o processo de produção de subjetividades, ora voltadas para o trabalho, ora voltadas para o acesso ao ensino superior acadêmico. Com relação ao primeiro aspecto, vigem em quase todo mundo regras de um modo de reprodução sociometabólica (MESZAROS, 2002; 2009) de capitais, convivendo com suas contradições, espalhando seus tentáculos sob os diversos setores da vida social, enquanto se desenham em linhas paralelas e até opostas sinais de uma nova forma de organização da sociedade, do trabalho, da cultura e da educação – em grande

parte agora inevitáveis devido às condições ambientalmente extenuantes e economicamente estranguladoras do atual estágio capitalista. O nome que me parece adequado para o atual estágio do modo de produção capitalista é neoliberalismo.

Conforme autores que adiante irei explorar, por exemplo Dardot e Laval, o neoliberalismo pode ser considerado uma forma de racionalidade. Ela ocupou e ainda ocupa espaços do imaginário do indivíduo acerca de si mesmo, de suas relações fundamentais, de como a sociedade pode e deve se organizar, e de quais seriam os valores defensáveis e que mais corroboram para esta sociedade seguir no rumo por ela desejado.

Tenho praticamente trinta anos em sala de aula, no ensino médio de escola pública, e observamos que houve, de fato, uma quantidade bem razoável de propostas curriculares para o ensino médio. E, nesse aspecto, me parece inevitável questionar sobre o que foi feito do ensino médio nos últimos vinte e sete anos. Desde a proposta do governo Fernando Henrique Cardoso até o ex-presidente Jair Bolsonaro como foi modificado o ensino médio? E de que forma essas propostas indicam as características do modelo econômico em vigor? Como compreender filosoficamente tais mudanças? Se pode perceber nas propostas de políticas públicas elementos de racismo estrutural e preconceitos de gênero? No interior de tais mudanças, como pensar uma cidadania crítica? A pergunta colocada por aquele estudante, ainda que imprecisa conceitualmente, retorna repetidamente diante de novas propostas curriculares quase como uma proposta, um ato de rebeldia de cada estudante: e a minha subjetividade?

Minhas questões, elencadas nessa pesquisa, são expressões de algumas inquietações nas quais meus anos de estudo e de trabalho se enraizaram, mas não estou só. O ensino médio tem sido alvo de inúmeras pesquisas acerca de sua natureza, proposta, circunstâncias atuais, currículo. Tais investigações redundaram num número expressivo de publicações em revistas especializadas, congressos, documentos oficiais de governo e livros. Dado o dinamismo e a proficuidade da área educacional, essas publicações vem se multiplicando dentro dos programas de pós-graduação *stritu sensu* nos departamentos de educação, ciências sociais e humanas. A quantidade de teses e dissertações nessa área, preocupadas com a realidade da formação humana e para o trabalho, não para de crescer. A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por meio dos congressos e

documentos que vem publicando, traz uma gama de pesquisas acerca da relação entre o ensino médio e o mundo do trabalho, não apenas do ponto de vista da formação do(a) estudante, mas grande parte destes trabalhos analisa a inserção das propostas de governos nos últimos anos em projetos político-econômico-sociais mais abrangentes, a saber, como determinadas concepções pedagógicas possuem um caráter neoliberal marcante. A esse respeito, veja por exemplo, o trabalho de Kuenzer (1997) e Oliveira (2001). Há ainda, nos anais da ANPED, um conjunto de pesquisas publicadas que tratam dessa questão específica.

Após anos de pesquisa aqui e ali, o que posso chamar de processo de busca também por mim mesmo, conheci o Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ), e pensei ser este um lugar onde minhas pesquisas pudessem ser acolhidas em alguma linha de pesquisa do programa de doutorado. Apresentei, então, como problema de pesquisa principal a questão sobre como se dá a produção de subjetividade no ensino médio. Uma das hipóteses da qual essa leitura parte é que o ensino médio é, de fato, um campo de contradições evidentes, e pode se tornar um lugar privilegiado para pensar uma teoria da transição no modo de produção, com vistas a pensar uma forma de subjetividade e de exercício da cidadania críticos ao modo de produção capitalista neoliberal, levando ainda em conta a interferência do racismo estrutural e dos preconceitos de gênero nas concepções destas políticas e na dinâmica cotidiana da escola de ensino médio. Uma outra hipótese é de que é possível pensar linhas de fuga para o processo de produção de subjetividades, a cotidianidade da escola cria condições para contornar e furar as barreiras que tentam se impor por meio da estrutura e dos modos de organização do currículo e das políticas públicas. A professora Doutora Heliana Conde me acolheu como seu orientando, e após um conjunto de reuniões com o grupo de pesquisa, muitas leituras e conversas, fui conseguindo dar outros contornos para a pesquisa de modo geral. Esse texto é um resultado de todo esse processo. E me parece, ainda, um tanto quanto inacabado.

## Estrutura do trabalho

Esse texto está estruturado em quatro capítulos: no primeiro nos arvoramos a descrever alguns contornos do conceito de subjetividade. A literatura é vasta e as possibilidades de abordagem são abrangentes, nesse sentido fizemos um recorte, que passa por algumas preferências, mas também por entender que são autores e autoras que contribuem da forma como desejamos para pensar a subjetividade no ensino médio: Lazzarato, Foucault, Guattari, Deleuze, Almeida e Carneiro. Não nos parece tarefa muito simples tratar desse conceito, desse modo, nossa intenção é cartografar, o quanto seja possível, e agir com propósitos rizomáticos, se assim se pode propor, ou seja, em várias passagens da discussão conceitual podemos nos conectar com algum aspecto do tema, em explorações de outrem ou mesmo com algum fato ou observação das rodas de conversa.

Também procuramos discutir de início duas noções importantes, assim o entendemos: processos e temporalidade. A ideia de tempo investigada aqui, necessariamente foi relacionada à produção da subjetividade, focada, no entanto, na passagem do tempo das coisas exteriores ao tempo interior, margeando uma concepção contemporânea de que o tempo, na realidade, somos nós mesmos.

No segundo capítulo, nosso foco é uma apresentação, ao mesmo tempo, crítica do novo ensino médio. Ao adotarmos uma concepção de tempo enquanto experiência e produção de subjetividade nos pareceu inevitável pensar a inserção dos/as estudantes na vida escolar como sendo uma experiência temporal. E aí, procuramos distinguir, ainda que de forma não totalmente explícita, o tempo institucional e o tempo escolar, normalmente organizado em séries, anos, conteúdos, expectativas de aprendizagem. Nosso pressuposto, é que a aprendizagem tem um tempo próprio, dependendo dos sujeitos, cada um deles/as faz, no momento oportuno (*kairós*) uma aprendizagem significativa. A escola não adota, sistematicamente, essa perspectiva temporal, ela é cronológica, em geral. Fazendo, quase sempre o cálculo idade/série e entendendo como distorção desse processo a permanência de alguns estudantes na escola, fora da faixa etária desejada.

O terceiro capítulo retoma algumas ideias de Almeida (2019) e Carneiro (2023), para pensar dispositivos de racialidade, eventualmente presentes na vida escolar e

manifestações do racismo estrutural. Quanto a algumas possibilidades de análise dos relatos nas rodas de conversa, esses dois conceitos podem se mostrar bastante úteis, sobretudo quando se leva em consideração a composição dos grupos que participaram das rodas: a maioria de pessoas negras. Seus relatos, suas dores, seus medos e ansiedades são quase unanimemente os mesmos da população negra que sofre em qualquer outro espaço do país. Grande parte dos estudantes não dominam esses conceitos, e não conseguem ainda fazer uma leitura racial das suas condições, das suas dificuldades. Os lugares que ambicionam ocupar, e os lugares para onde a realidade os empurra são, em grande medida, distintos. Essa investigação mostrou o quanto desses lugares, aos quais estão destinados, precisam ser desconstruídos.

O quarto e último capítulo apresenta explorações que fiz a partir das rodas. Talvez tenha sido o mais simples, mas não uma simplicidade fácil. Eu tinha uma certa clareza do que gostaria de escrever, mas essa escrita me revirou de muitas formas. Nesse último capítulo tentei me ater a algumas vias que os depoimentos estudantis me apontavam. Os encontros (rodas) aconteceram embaixo de uma árvore, a mongubeira, ao lado de uma mangueira, lazer, sombra e alimento para os estudantes. Música, poesia, literatura, cinema, culinária e outras formas de arte foram trazidas para discussão nas brechas das suas dores, nas frestas estas formas se esgueiravam como luz, na penumbra do tempo de cada um, com seus enfrentamentos. A amizade, a família e o amor foram dos assuntos mais discutidos. E, não surpreendentemente, razões de maior dano, sofrimento e choro. Neste capítulo procuro demonstrar os efeitos e as possibilidades de fuga, linhas de fuga, da produção da subjetividade em agenciamentos não hegemônicos de poder.

## **1. SUBJETIVIDADE: ALGUNS MAPEAMENTOS E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS.**

Pretende-se tratar nessa unidade o conceito de subjetividade. Despretenciosamente, tratar a subjetividade como conceito nos parece apropriado. Isso significa seguir, ou fazer o esforço em seguir, passos deleuzianos (1992) e nesse sentido pensar pelas conexões que esse termo subjetividade pode encetar. Sob certo aspecto, pensar pelo rizoma, fazer mapas.

Lazzarato (2014), Guattari (1993; 2011), Suely Carneiro (2023) e Almeida (2019) são alguns com os quais procurei dialogar para fazer esse mapeamento. Mas a ideia não era percorrer ou descrever apenas o que esses teóricos e Suely Carneiro tem a contribuir, esse procedimento descritivo pode parecer insuficiente, apesar de não crer nisso, tentamos compor com eles uma percepção dos processos de produção de subjetividade numa época marcada por traços muito característicos da própria estrutura político-econômica. Talvez tenha sempre havido uma produção de subjetividade, mas o que nos parece é que nesse momento ela está enredada majoritariamente por aspectos da estrutura econômica. Vive-se hoje num tempo em que subjetividades estão sendo pensadas como respostas a um mundo centrado nas relações econômicas. E pensamos dessa forma por causa desse diálogo. Por causa dessas escolhas.

Foucault (2003), numa entrevista, enquanto tecia comentários acerca dos métodos dos quais se utilizava, afirmava que tateava, fabricando como poderia “instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos.” (FOUCAULT, 2003, p. 229). Penso que uma pesquisa acerca dos processos de produção de subjetividade exige algo semelhante a isso, e na falta destes instrumentos e da condição de poder fabricá-los satisfatoriamente, optamos por cartografar esse conceito. Nesse sentido, esperamos revelar algumas ideias, comportamentos, políticas, práticas que concernem ao conceito de subjetividade.

A leitura de Lazzarato (2014) sugere duas noções que se nos aparecem como desafios: processos e temporalidade. De alguma forma, penso que esta pode ser deduzida daquela. Há, sob nossa perspectiva, uma imbricação dos conceitos de processo e temporalidade quando se pensa em subjetividade como um produto, se é

um produto, existe, portanto, um processo de produção devidamente contextualizado, e, talvez, melhor percebido por seus efeitos. Resolvi adotar, então, as noções de processo e temporalidade como uma espécie de eixos de leitura.

Em Félix Guattari (1993) penso também que encontramos uma discussão nessa direção. Seu texto, apesar de voltado para as especificidades da relação humano-máquina, explora algumas possibilidades de debate entre o processo e a temporalidade constitutivos da subjetividade enquanto produção. Esse texto no qual buscamos apoio se inicia com o posicionamento de alguns elementos históricos. Não nos parece que a descrição de supostos fatos históricos seja central face aos problemas que pretende tratar. Guattari, opera, então, uma sobreposição que possibilita ver/ouvir a manifestação de vozes que estão na base dos processos de subjetivação ocidentais. As vozes de poder, de saber e de auto referência.

Para Guattari (1993, p. 179), as vozes de poder “circunscvem e cercam, de fora, os conjuntos humanos, seja por coerção direta e dominação panóptica dos corpos, seja pela captura imaginária das almas”; as vozes de saber “se articulam de dentro das subjetividades às pragmáticas técnico-científicas e econômicas”; e as vozes de auto referência, sobre as quais ele se detém bastante, “desenvolvem uma subjetividade processual auto fundadora de suas próprias coordenadas, autoconsistencial (...), o que não a impede de instalar-se transversalmente às estratificações sociais e mentais”. Tais vozes tem sua historicidade, não nasceram para explicar ou serem explicadas em qualquer tempo, nem sempre existiram, e vão desaparecer – ou seja, não pode ser tomada como uma chave de leitura de tudo! Sem pretender qualquer espécie de absolutidade dessas vozes, Guattari (id. p. 181) entende que um conjunto quase infinito de processos foram disparados pelo seu entrelaçamento, em diferentes tempos históricos. Tais processos – exemplo, o neoliberalismo – são responsáveis, em grande medida por colocar em disputa, num plano prático, o direito de quem pode viver ou não<sup>6</sup>, as condições de reprodução social da vida comum, os prazeres estéticos que dela advém, e nessa direção a própria subjetividade.

---

<sup>6</sup> Cf. MBEMBE, A. Necropolítica. São Paulo: Edições N-1, 2018. Não parece haver uma incompatibilidade patente entre uma plurivocidade do poder em Guattari e a ideia de uma governamentalidade que, apesar de estar discursivamente comprometida com a vida, adota ou se omite perante políticas de morte. Para Mbembe a necropolítica passa pela produção do inimigo no imaginário social, isso atravessa diretamente a imagem de si mesmo, assim como a imagem que eventualmente nutrimos dos outros. A produção do inimigo faz parte do processo de subjetivação.

Sob certo aspecto, essas observações de Guattari dão um novo dimensionamento para uma das mais incômodas, porém produtiva pergunta que essa pesquisa vem perseguindo: e a minha subjetividade? Ela se tornou, agora, um lugar. Uma territorialização em alguma medida hostil ao próprio neoliberalismo, pois se por um aspecto ele precisa dela para sobreviver (sujeitos engrenagens!), por outro aspecto, não para de criar formas que não cessam de tentar refreá-la e esmagá-la (sujeitos engrenagens?). Além de uma demarcação de lugar, questionar-se sobre a própria subjetividade é também uma tentativa de demarcação de tempo. Num sentido bem individualizado, quando alguém se questiona nesse emaranhado de forças que o pressionam a agir, a pensar, a ser desta ou daquela forma, também está se percebendo como alguém capaz de fatiar suas experiências entre aquelas que lhe sejam mais ou menos significativas, tendo em vista uma percepção de si, que ocorre num tempo simultaneamente próprio [individual] e social.

Mas, como se pode conceituar a subjetividade?

Para responder a esta pergunta, de forma a atender as necessidades desse trabalho, é preciso visitar alguns escritos de Deleuze e Guattari. O encontro de Deleuze com Hume<sup>7</sup> pode ser sentido intensamente na obra *Diferença e repetição*. Sobretudo por causa da discussão acerca da identidade em relação com a representação, aquilo que há a ser pensado não havia antes no vivido, apesar de não haver uma identificação entre as duas coisas, há, pelo menos, uma dependência. Nesse sentido, as pressões exercidas sobre uma faculdade terminam por caracterizar seu operar mais fundamental, a criação conceitual.

O sujeito que Deleuze vê na filosofia do pensamento de Hume encontra-se provido de duas capacidades essenciais: a invenção e a crença. Por meio da investigação acerca desses conceitos Hume demonstra como o sujeito é uma síntese

---

<sup>7</sup> Entre os estudos de Deleuze, no que arriscamos chamar de uma primeira fase de seu pensamento, ou pré-guattariana, figura a pesquisa histórica da filosofia ocidental, centrada em alguns autores como Kant, Nietzsche, Hume, Espinosa, Leibnz, Bergson. Entretanto, é relativamente consensual entre os estudiosos de Deleuze que ele procura fugir das interpretações canônicas da tradição filosófica destes autores, investigando novos movimentos e possibilidades destes pensadores. Dessa forma, não é absurdo postular que o Hume que Deleuze encontra como interlocutor de suas criações no campo da subjetividade, é um David Hume criado por ele. A história da filosofia de Gilles Deleuze, é uma história que ele escolhe contar sobre conceitos, textos e experiências com os quais pretende dialogar.

do tempo [passado, presente e porvir] e de como a ideia de subjetividade ganha uma nova forma dinâmica de pensar as percepções e sua organização pela imaginação. A ideia de uma subjetividade como lócus do pensar e do saber que ocorre separado da experiência é confrontada por Hume.

De acordo com Rolnik (2000, p.453), a subjetividade em Deleuze e Guattari:

[...] não é dada; ela é objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados. O que temos são processos de individuação ou de subjetivação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. Assim, as figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais.

Esta noção que ela procura articular a partir de Deleuze e Guattari, abre algumas perspectivas. Se não é dada, a subjetividade é construída? Construída por quem? Se é transbordante ao indivíduo, então, será que começa com ele? Se ela começa naquele que não se divide, que não se mistura, que é indiviso, então é uma partícula que se expande? O fato de transbordar o indivíduo de todos os lados, não serve para negar que o único lugar real a partir de onde expande é o centro, hipoteticamente<sup>8</sup>, o núcleo individual.

Se o processo de produção desse objeto – subjetividade – transborda o indivíduo por todos os lados, isso significa um provável início fora dele, além; e o que passa a significar a individuação é exatamente essa diferença entre o não misturado e o além de si mesmo; há uma distância não necessariamente geográfica entre esses dois espaços. Mas se parece mais uma integração dentro-fora que com uma disjunção, dentro ou fora. Essa concepção parece colidir-se com certa acepção de subjetividade, muito comum no período que se estende do século XV ao XVIII, no pensamento filosófico europeu, centrada em um dos elementos do conceito, qual seja, a racionalidade. A tentativa desses autores – como Descartes, Kant, por exemplo – é procurar uma univocidade para o termo subjetividade, e partindo disso, adotá-la como paradigma político-social e epistemológico. Talvez olhar a subjetividade mais como

---

<sup>8</sup> Nesse caso, a ideia de um núcleo duro do indivíduo está sendo tratado como hipótese, ou seja, para fins de argumentação ele está sendo tomado como ponto de partida do transbordamento no processo de subjetivação, entretanto, essa discussão está longe de um encerramento, sobretudo a partir de Deleuze e Guattari.

processo e menos como estrutura possa remeter ao transbordamento referido por Rolnik (2000).

O indivíduo é resultado de um processo de mistura. Assim nos parece. Como pode ser ele resultado de uma mistura e ao mesmo tempo ser algo além dela? Como explicar esses processos? Ou seja, ele carrega a marca da mistura, do processo, e distingue-se dela (ou dele) à medida que se torna ponto de confluência, transitória, de algumas estruturas. Queremos chamar a atenção para um dos produtos deste processo incansável de produção: o indivíduo; e outro, a sua negação, ou vir-a-ser. Também o indivíduo aparece como negação do processo, uma vez que ele não se mistura, ou há que se pensar um novo conceito de indivíduo. Até etimologicamente, *in* (não) e *dividuo* (divisível), ou no caso, nos parece apropriado pensar em algo/alguém que não se dissolve, não se perde, enquanto se produz.

Subjetividade nômade, desencontrada consigo mesmo, mas que pode se encontrar dentro e fora, acima e abaixo, de modo implícito ou explícito nos discursos sobre si mesma. Uma noção de subjetividade que não encerre em si mesma juízos de valor sobre como poderia ou deveria ser para constituir-se enquanto subjetividade; e uma natureza de processo dinâmico e aberto articulado mais a partir das conexões e linhas de fuga do pensamento com a realidade do que com as coincidências entre as percepções do sujeito acerca de sua própria realidade e do mundo exterior. O modo como os indivíduos recebem, organizam, conservam ou excluem toda exterioridade de formas de ser, pensar e valorar tem uma conexão com o dinamismo de sua autopercepção, e da própria sociedade na qual está incluso. Uma subjetividade nômade atravessa esse significado.

Deleuze discute uma subjetividade constituída por linhas e trajetos irregulares, que eventualmente retornam a lugares (encontros/desencontros) já ocupados. Nem mais nem menos que um paradigma, modelo, mas diferente. A ideia de um modelo não carrega, necessariamente, uma suposição de fixidez, mas comporta com dificuldade a possibilidade de uma contradição inerente ao próprio modelo, e de uma negação não dialética, típica do nomadismo.

Essas duas terminologias estão sendo pensadas aqui a partir de Deleuze – negação não dialética e nomadismo – porém busca-se sua fundamentação em seu trabalho com Guattari, de 1997. Por meio de proposições, demonstrações e problemas didaticamente indicados eles desenvolvem uma argumentação acerca do conceito de nomadologia. Uma das ideias nas quais insistem os autores é que o movimento do pensamento acompanha um processo de desterritorialização (não propugnar lugares fixos para o pensamento, nem estabelecer limites ou territórios inegociáveis) e conexão, que não conserva nem supera momentos anteriores (ou se o faz é considerando uma transitoriedade estrutural nestas novas composições), como pensava a dialética de modelo hegeliano-marxista. Nesse sentido é que se afirma que a negação deleuziana é não dialética.

De alguma forma, as noções que se podem inferir de subjetividade a partir de Deleuze se devem ao seu encontro com Nietzsche, e da força que a filosofia desse exerceu sobre aquele. Deleuze comenta a importância que Nietzsche dá para sua própria filosofia. Além de ter escrito dois livros a respeito do seu pensamento *Nietzsche e a Filosofia* e *Nietzsche* (valho-me aqui das edições portuguesas de 2001, da Rés Editora e Edições 70, respectivamente), em vários textos seus, Deleuze explora o tratamento que Nietzsche dá a conceitos como potência, sentido, força, vontade, representação, e esses são conceitos que a tradição filosófica de interpretação dos textos desse pensador alemão elegem como alguns dos mais importantes. Nietzsche foi um dos encontros declarados de Deleuze, e tal como aquele entre Espinosa e o pensador alemão, o encontro não foi físico, pelo menos não no sentido comum. Alguns comentadores asseveram que os alvos de Deleuze e Nietzsche são os mesmos, a saber, uma concepção epistemológica ocidental e uma ideia de pensamento enquanto representação, herança da filosofia idealista de modelo hegeliano. Como Deleuze lê Nietzsche? Mais explicitando suas intenções que destrinchando suas metodologias de trabalho, os comentadores aglutinam-se em torno da ideia de uma recuperação dos aspectos críticos da obra nietzschiana, da revisão do conceito do eterno retorno, e de uma confrontação com a acusação de antissemitismo e elitismo nietzschiano. Deleuze lê toda a obra de Nietzsche, num período em que este autor estava sendo revisitado, no pós-segunda guerra, e seu livro *Nietzsche e a filosofia*, é uma extensão desse revisionismo. Dessa leitura, Deleuze extrai alguns dos conceitos fundamentais para sedimentar sua filosofia da diferença,

sobretudo partindo da ideia de uma vontade de potência, conceito central em Nietzsche.

Sem dúvida, na obra acima citada, se pode observar que Deleuze está fazendo um filho por trás em Nietzsche, essa terminologia é deleuziana. Ao longo do texto pode-se observar o encontro entre duas filosofias erigidas a golpes de martelo: a da vontade de potência e a filosofia da diferença. Deleuze se recusa a repetir Nietzsche, a citá-lo exaustivamente, prefere fazer alguma coisa com ele. Mais que uma filosofia de tradução ou de análise de texto, ele operou com esses dois registros para ir além deles.

A obra deleuziana é vasta, e quando sua escrita encontra Guattari, ela se torna, também, muito mais precisa, e sob certo aspecto, mordaz. O *Anti-Édipo* é um ícone desta novidade, bem como um dos trabalhos nos quais se pode pensar um conceito de subjetividade que seja resultado de um diálogo com a modernidade, por meio de pensadores como Descartes, Leibniz, Espinosa, Kant e Hegel, bem como uma abertura para a abordagem pretendida por Lazzarato, a ser discutida mais adiante.

*Anti-Édipo* é um livro de filosofia, se isso é verificável, então é preciso encontrar aquilo que Deleuze e Guattari defendem como sendo a atividade essencialmente filosófica: a criação de conceitos. Enquanto criação a filosofia também pode ser entendida como uma nova forma de linguagem, de invenção de expressões, deslocamentos, essa é uma das características mais marcantes desse trabalho deleuziano/guattariano: a mistura de signos e significados hauridos de áreas até então pouco afeitas ao discurso filosófico, como a geografia, a geologia, a botânica etc. Originalmente publicada em 1972, pela *Les Editions de Minuit*, o *Anti-Édipo* é uma obra escrita a quatro mãos, e não fossem as assinaturas muito pouco se poderia afirmar sobre se seria apenas um autor ou dois, ou mais. É uma escrita provocativa, no sentido que suscita uma questão fundamental acerca da escrita daquele que lê, sobre como escreve, e como pretende escrever sobre algo tão fugidivo. Trata-se de uma obra que é, inicialmente, um convite. E nesse sentido, é praticamente inevitável se perguntar: qual é o convite que Deleuze faz com Guattari nesta obra?

A exploração das conexões entre áreas aparentemente díspares e o cuidado no tratamento do especificamente filosófico fazem de *Anti-édipo*, uma obra de fronteira. Desta forma, o lugar que ocupa esse trabalho de Deleuze e Guattari permite olhar para várias direções, senão simultaneamente, pelo menos dinamicamente – o que exige do observador uma acuidade acentuada aliada a uma singular capacidade de transitar entre nomenclaturas e conceitos que eventualmente podem ser conflitantes e/ou complementares. Também é possível compreender esta obra como um sinal do possível esgotamento das categorias sólidas com as quais o presente vem sendo pensado. É preciso entender o sentido em que esgotamento está sendo aqui empregado. Uma das acepções dessa palavra deriva de esgoto, comumente reduzido a vias, normalmente subterrâneas, por onde escoam lixo, detritos, restos, fezes e urina. A noção de fluxo é fundante nesse trabalho dos pensadores franceses, e talvez se possa pensar, também, o esgoto como uma forma bem específica de fluxo, que eventualmente pode significar o encerramento de algum processo, de outros fluxos e movimentações.

O esgotamento é uma reunião e movimentação de dejetos, a serem depositados distante de nossa atenção, falar de algumas categorias a partir desta perspectiva é pensa-las como um rio subterrâneo, longe da nossa percepção, e cujas conexões e processos ignoramos. Essa acepção interessa nesse momento, pois acena precisamente para a vitalidade de algumas categorias que nos aparece obscura, por não estarmos mais familiarizados com seus processos, suas conexões, de certo modo, com seu devir. Tal obscuridade ocorre não apenas por falta de familiaridade, mas também por falta de interesse; nesse sentido, pensar na fronteira é, de certo modo, interessar-se, apenas. O que temos afirmado até agora é que, o esgotamento pode significar, tão somente, pensar na fronteira. E esse parece o lugar da subjetividade.

O *Anti-Édipo* é um dos lugares em que aparece mais claramente uma aproximação nas relações entre Marx e Deleuze/Guattari. O próprio Deleuze depõe a respeito desta relação:

Creio que Félix Guattari e eu, talvez de maneiras diferentes, continuamos ambos marxistas. É que não acreditamos numa filosofia política que não seja centrada na análise do capitalismo e de seu desenvolvimento. O que mais

nos interessa em Marx é a análise do capitalismo como sistema imanente que não para de expandir seus próprios limites, reencontrando-os sempre numa escala ampliada, porque o limite é o próprio capital. (DELEUZE, 1992: 212)

Deleuze e Guattari não são marxistas doutrinários (menos ainda partidários), e não corroboram com as teorias da afirmação da dialética na história, de seus processos e finalismos, entretanto a frequência aos textos da juventude de Marx, sobretudo aos Manuscritos de 1844 e a Ideologia Alemã, permitem recolher alguns elementos para pensar o desejo enquanto um processo de produção. Esta é uma fronteira: pensar o não pensado por Marx e Engels, em um território inóspito para estes – o campo do inconsciente, e as contribuições da psicanálise e da psiquiatria. Os efeitos desta tentativa provocaram e ainda provocam investigações entre as interfaces subjetividade/teorias sociais. Pensar a subjetividade depois desta obra de fronteira é ser necessariamente remetido aos condicionantes sócio-políticos dos processos de subjetivação. É relativamente complexo pensar a partir de Guattari e Deleuze e não se aproximar, senão por convicção ideológica ao menos por necessidade metodológica, de alguns conceitos do pensamento marxiano. E, em algumas passagens desta tese, há tangenciamentos e encontros, ora inevitáveis, ora opcionais, mas sempre, ao menos sob certo ponto de vista, coerentes.

Outro convite que o Anti-Édipo faz é o de pensar pela desterritorialização – de maneira positiva, utilizar termos fora de seu domínio de origem; de forma deleuziana, linhas de fuga. Despositivação, para além da positividade da linguagem científica – uma categoria qualquer não parece pertencer exclusivamente a um campo de problemas ou tratamentos que uma área específica lhe outorga; reencontro, para além da redutibilidade de um conceito – após ser criado a partir de um mapa ou problema, um problema pode ser ainda uma possibilidade para pensar outros problemas a partir de outros mapas ou planos, e com isso ganha nova vitalidade; conectividade, para além da definição.

Subjetividade maquínica. Cortes e conexões, fluxos e deslocamentos – estas expressões parecem alinhar-se a uma subjetividade que não cessa de se produzir para além de uma suposta rigidez da identidade. Talvez esta expressão – identidade – não seja realmente a melhor forma de definir o que vem a ser, de fato, a

subjetividade. A identidade não é mais fixa, estável e, saber o que se é ou o que se deseja, aparece como uma tarefa infinita, num jogo em que incidem fatores sociais, tanto ou mais que fatores estritamente psicológicos (não que estes não sejam também essencialmente sociais).

Deleuze adia o uso do conceito de máquinas desejantes e adota a terminologia agenciamentos, aparentemente a partir da obra Kafka (1977). O que é um agenciamento e o que significa isso para os problemas aqui tratados? O agenciamento aparentemente é mais abrangente que o conceito de máquina desejante, o próprio Deleuze estima em um diálogo produtivo com Claire Parnet que “Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído.” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 118-119). Não apenas pela abrangência, mas também pela natureza do maquínico que não remete imediatamente ao plano no qual o desejo é produzido.

A respeito do conceito de agenciamento, Deleuze defende que:

A unidade real mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados têm como causa um sujeito que agiria como sujeito de enunciação, do mesmo modo que não se relacionam com sujeitos como sujeitos de enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo em nós e fora de nós populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. (...) O que é um agenciamento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é um simbiose, uma simpatia. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69;88).

No interior de algum agenciamento o discurso é produzido; o sujeito é produzido. Seja ele um agenciamento capitalista, fascista, nazista, socialista, neoliberal. Então toda discussão acerca da ideia de subjetividade precisa conectar-se com essa perspectiva – ela não é pura consciência de si, como era comum pensar entre os modernos, até porque a noção de consciência que se tem, uma noção de “s” enquanto distinto do mundo e dos outros revelam um agenciamento filosófico-semiótico específico que responde a questões radicais acerca de sua atualidade. Na

tentativa de organizar as ideias até aqui expostas, responder a pergunta sobre a subjetividade não nos parece afirmar quem nós somos, mas quais os movimentos percebemos enquanto somos atravessados por eles, e quais estimulamos ou não.

Para pensar o processo de produção de subjetividade na escola, a partir das noções até aqui apresentadas, de Guattari e Lazzarato, principalmente, penso ser necessário explorar algumas possibilidades que nossos eixos de leitura (tempo e processo) poderiam abrir.

### 1.1 SOBRE O TEMPO E A SUBJETIVIDADE

Tratar do tempo é desafiador. Há um conjunto de abordagens, conceitos, teorias, que se multiplicam ao longo da história do pensamento, seja de matriz ocidental, oriental, africana, indígena etc. Além destas contribuições há, ainda, inscritos em nossa cultura e, portanto, alinhadas a diversos processos de organização social as temporalidades não ocidentais, ritualísticas, místicas, como o tempo não cronológico religioso<sup>9</sup>, seja dos terreiros, ou outra expressão religiosa.

Talvez não haja uma resposta definitiva para a pergunta sobre o que é o tempo. Nesse sentido, para pensar o tempo em relação à subjetividade precisaremos demarcar algumas passagens que podem ser uteis. Obviamente, sem pretender esgotar tais passagens. Navarro (2006), por exemplo, resume assim suas principais intuições acerca do que vem a ser o tempo:

¿Qué es el tiempo? ¿La perplejidad de Heráclito ante el río? ¿La elegante definición de Platón: el tiempo como “imagen móvil de la eternidad inmóvil” (Tim., 37 D)? ¿O la enunciación impecable de Aristóteles: “el número (orden) del movimiento según el antes y el después” (Phys., IV, II, 220a)? ¿O se trata más bien del si me lo preguntas ya no lo sé de San Agustín? ¿Qué es el tiempo? ¿El Detente. ¡Eres tan hermoso...! de Johann W.Goethe? ¿O es una forma de intuición a priori de la sensibilidad, como dice Immanuel Kant? ¿O se trata más bien del Espíritu de Georg Wilhelm Friedrich Hegel desplegándose? ¿Qué es el tiempo? ¿La doctrina del eterno retorno de lo idéntico que Friedrich Nietzsche vislumbró en Sils-María, “a 6000 pies sobre el nivel del mar y mucho más alto aún sobre todas las cosas humanas”? ¿O somos nosotros mismos el tiempo, como asegura Martin Heidegger...? (2006. P.02)

---

<sup>9</sup> Cf. RIBEIRO, R. Alma africana no Brasil. Os iorubás. São Paulo: Editora Ododuwa, 1996.

Que é o tempo? A perplexidade de Heráclito ante o rio? A definição elegante de Platão: o tempo como imagem móvel da eternidade imóvel? Ou a enunciação impecável de Aristóteles: o número do movimento segundo o antes e o depois? Estas perguntas seguem sem resposta, e o pensamento ocidental tem discutido a partir delas diversas experiências do tempo. Me chama a atenção, e talvez seja bastante importante aqui, a definição de Heidegger, o tempo somos nós. Pensar a partir de uma interiorização, e mais, a partir de um movimento duplo, interiorização e exteriorização. Tanto assimilamos elementos político-sociais que demarcam nossa subjetividade, quanto externalizamos elementos próprios e com isso podemos impactar o mundo fora de nós. Sob certo aspecto, o legado das reflexões acerca do tempo desde o período medieval, com Agostinho de Hipona, por exemplo, passando por Kant [um filósofo do iluminismo europeu] e chegando a Heidegger, pensador alemão do século XX, é que o tempo é na realidade uma produção de sentido subjetiva, uma apreensão e uma tomada de consciência do sujeito enquanto sujeito, que possui em si mesmo todo o necessário para pensar sua relação consigo mesmo, com os outros, e com a sociedade de forma geral.

Ao discutirmos alguma noção de ‘elementos próprios’ trazemos a lume a pergunta sobre o tempo na escola, o tempo da escola, que diretamente podem impactar uma noção de produção de subjetividade.

Na organização do currículo, as escolas que trabalham com seriação, elas supõem uma linearidade na aprendizagem, o que muito certamente não corresponde, ao tempo do próprio estudante. Cada estudante tem um tempo próprio para conseguir produzir sentido e conexão para os conteúdos que lhe são apresentados. Sacristán (2005, p.149) alerta para o fato de o tempo do “sujeito-aluno” não poder ser acomodado ao tempo reservado pela escola para o trabalho com determinados conteúdos e aprendizagens. A escola tem operado de maneira linear, a aprendizagem, no entanto, não nos parece seguir essa organização. Ela – a aprendizagem – pode ou não ocorrer no tempo reservado para as aulas, e restrito a elas.

Penso que um dos problemas fundamentais se refere à temporalidade na educação. Em uma das formas como o tempo pode ser pensado na escola, gerou-se

a seriação linear dos anos escolares, com separação de conteúdos e graus de exigência diferentes. Esta forma não parece capaz de dar conta do processo ensino-aprendizagem do/a estudante. Atualmente, com o desenvolvimento de recursos técnicos, com o avanço das redes sociais, das mídias em geral e, em especial sobre aquelas virtuais, não parece mais seguro afirmar que a escola é o lugar privilegiado onde alguma aprendizagem acontece, ou que de certa forma, é o lugar exclusivo dela. Aqueles conteúdos que as escolas se propõem ensinar estão agora disponíveis em outros espaços, sejam virtuais ou não, sejam conteúdos vivenciais ou estritamente teóricos. A título de exemplo, as escolas têm em seu currículo atividades de educação física, artes, linguagens. Mas boa parte do corpo estudantil, se desejar, pode praticar esportes em Centros Olímpicos e Paralímpicos (no Distrito Federal, existem 12 unidades), escolinhas<sup>10</sup> de futebol, vôlei, natação e basquete. Além dessas ligadas ao mundo dos esportes, há nas academias, ONG's e igrejas, a oportunidade de aprender canto, dança, desenho, representação (teatro) e técnicas profissionais de nível fundamental e médio. Além disso, quando a escola trata de temas como, por exemplo, a Revolução Bolchevique, não é mais possível supor que é a única detentora das informações sobre esse assunto. Há uma quantidade insondável de sites na internet que abordam o tema, esses canais trazem artigos, notícias, vídeos, imagens, reportagens, dezenas de filmes e incontáveis livros, acessíveis à boa parte dos estudantes na palma de sua mão. A informação está compartilhada para quem puder acessar.

Acredito que, mesmo em nosso tempo no qual a escolarização é obrigatória e há uma ampliação crescente do número de oferta de vagas na educação básica, não se aprendem conteúdos curriculares escolares somente na instituição 'escola', nem somente em sala de aula, tampouco com o corpo docente apenas. As diversas fontes de informação colocam a escola diante de desafios nunca antes enfrentados. Ela perdeu a exclusividade do processo informativo/educacional, talvez essa

---

<sup>10</sup> O uso do termo *escolinha* pretende ser pejorativo. Se refere mais às dimensões da instituição, ao número de participantes atendidos e aos objetivos e métodos de trabalho. Por exemplo, a escolinha de futebol é um negócio, visa ao lucro. Em média estima-se que uma franquia custe inicialmente entre 20.000 e 40.000 reais, e seu lucro gira em torno de 30% ao ano. Entre seus objetivos fundamentais figuram a geração de renda para o clube mantenedor e a descoberta de talentos para o mercado futebolístico. Por outro lado, a escola pública de níveis fundamental e médio tem propósito distintos (Cf. Currículo em Movimento para o novo ensino médio - DF, 2021, p. 53-54). A educação física escolar, assim sendo, não se propõe formar atletas, mas compor com as demais áreas do conhecimento um projeto de despertar corporal e formação integral.

exclusividade sequer tenha ocorrido. A perspectiva linear, com a qual trabalha a escola, não explica suficientemente o processo intelectual dos estudantes e nem assegura, que ao final da progressão serial, eles terão aproveitado seu melhor tempo para aprendizagem. Também não explica a gama de outras experiências e conteúdos assimilados.

De modo geral, a escola ainda não adota a perspectiva do estudante, não torna a necessidade daquele conteúdo ou daquela habilidade um ponto para alicerçar seus projetos de ensino. E, algumas vezes, sequer se discute quais são as reais necessidades de tais conteúdos. Se pode defender que a perspectiva temporal dos estudantes é realmente considerada no trabalho escolar? Existe uma hora certa para aprender? Essa última pergunta, se respondida afirmativamente acena para uma tentativa de apreender a complexidade inerente ao próprio processo de aprendizagem, tendo em vista um suposto controle do tempo, do espaço, das metodologias de ensino, e da forma dessa aprendizagem; se, no entanto, esta questão for respondida negativamente, então qualquer aprendizagem pode ocorrer fora dos espaços, planejamento e seriação escolar. A ideia de uma produção de subjetividade sob a perspectiva de uma discussão sobre o tempo na escola nos aparece, portanto, como um processo de legitimação do tempo social e suas demandas, sobre o tempo individual. A autopercepção do sujeito se dá mediatizada por uma defesa dos comportamentos e valores sociais com os quais deve se ocupar sob pena de estar fora do seu tempo.

Antes de tentar responder a esta questão e relacioná-la ao tema da produção da subjetividade, penso devermos tratar um pouco do conceito de subjetividade. A partir da exposição de algumas ideias de Lazzarato, leitor assíduo de Guattari, pretendo explorar uma possibilidade de relacionar o tempo à subjetividade, no contexto do novo capitalismo e, na medida do possível, traçar algumas considerações sobre o tempo rebelde, o tempo da contestação – de outra forma, as linhas de fuga ao processo neoliberal de produção de subjetividade, característico do nosso tempo. Pretendo demonstrar mais adiante que essa foi uma aprendizagem com a experiência da pesquisa de campo com as rodas de conversa.

O que estamos entendemos como linhas de fuga?

As linhas de fuga são linhas, dessa forma, e mesmo diante da obviedade de afirmar o que está já explícito, cabe indagar o que é uma linha. Ela é o que acontece quando dois pontos (ou mais) podem ser unidos. Ela é a travessia, passagem, a conexão. Não se trata de desqualificar o ponto (alguma certeza, ou algum tipo de saber), mas precisamente de descrever como é possível que um se ligue a outro: antes de pensar que na afirmação de despedida *Adeus mundo cruel*, pensar, por exemplo, como se chegou a um conceito de crueldade, ou de mundo, ou mesmo de adeus. A síntese disjuntiva parece ser um caso típico de desterritorialização. Em princípio, o uso do ou... ou... ou... sugere um processo de exclusão, característico da lógica clássica em que o raciocínio opera por binaridades. Entretanto, aquilo que é excluído, na síntese disjuntiva retorna, como diferença, com o divergente a ser conectado. À medida que as diferenças podem se conectar, traçar linhas entre os divergentes, inúmeras possibilidades para o pensamento se apresentam. nesse sentido, talvez se possa pensar que uma pista para compreender uma linha de fuga é a imprecisão do início e do fim, não parece razoável supor cabalmente onde ela inicia, isso porque o indivíduo não é tão hermeticamente produto.

O que nos parece é que pensar a partir das linhas de fuga não significa exatamente precisar seu *lócus* inicial, isso talvez por duas razões, por quase se tornar uma pressuposição a ampliação da capacidade de um observador ou de um grupo de provocar uma destas linhas; e, uma outra razão, é porque aquilo que me faz pensar que somos capazes de definir o *principium locus* de uma linha de fuga, nos permitiria dar seus contornos [em detrimento de suas conexões, bifurcações, atravessamentos] suas direções, e nesse sentido, deixariam de ser linha de fuga. Elas se nos aparecem, portanto, como uma inabituação.

Ainda no espectro da desterritorialização, o *anti-Édipo* convida a pensar pelo agenciamento e pelo rizoma. Desterritorializar é buscar novos territórios, agenciamentos. Tais termos estão ligados profundamente, a respeito dessa relação, afirmam Deleuze e Guattari (1997: 193) que,

todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos de alguém, homem ou animal: minha

casa. (...) O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples comportamento.

Haesbart (2011), geógrafo brasileiro, expõe didaticamente a relação entre território e agenciamentos em Deleuze e Guattari. Para ele, esses conceitos carregam desde seu nascimento um dinamismo, uma suspensão geográfica (enquanto espaço físico), que foi não apenas celebrada na obra desses dois pensadores franceses, mas explorada de uma forma inédita, criando possibilidades novas para pensar o conceito de desterritorialidade. O território é dinâmico, ele é atravessado por aquilo que se deseja saber, que se pode saber, que pode se conectar a algo que não se deseja ou não se pode saber – *locus* das disjunções. O território também é da ordem da percepção, do desejo, da construção.

Como já foi afirmado anteriormente, a escrita deleuziana/guattariana é rizomática, de muitas entradas e saídas, inícios, pontos de passagem, em contraposição ao modelo tradicional arborescente, apesar de ser possível, em algum momento o rizoma endurecer alguns de seus segmentos e se tornar árvore, e na árvore pode constituir-se um rizoma. Nesse sentido, os autores afirmam:

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um [a árvore] age como modelo e como decalque transcendentais, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro [o rizoma] age como processo imanente que reverte um modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico. (DELEUZE & GUATTARI, 1995: 31).

Deleuze e Guattari procuram esse livro-rizoma, inauguram uma forma de escrever que subverte o formato livro raiz. Eles indicam algumas características dessa forma de propor o livro. As duas primeiras aparecem associadas, por meio dos princípios de heterogeneidade e conexão: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 15). A partir desse princípio não é defensável a ideia de uma hierarquia ou uma ordem, iniciada a partir de um ponto fixo e pré-determinado a terminar em outro ponto conhecido. O terceiro princípio é a multiplicidade. Ao analisarem, os autores afirmam que, “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou

como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (id. p. 16). Pensar pela multiplicidade é pensar fora do uno, se esforçar para não estabelecer lugares convergentes ou direções rijas, mas tratar qualquer ponto de partida como um ponto válido, e passível de conexões e possibilidades.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção e... e... e... Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 37).

A conexão *E* indica mais movimento que identidade, e sendo assim, há que explorar as possibilidades da velocidade e da conexão. O entre não é um lugar, mas mais uma percepção das inúmeras confluências do pensamento que não para de se movimentar. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1995) afirmam que,

*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (p. 37)

Pensar pelo rizoma é quebrar a fixidez dos lugares por onde transita o próprio pensamento, ou pode transitar. Fazer rizoma é admitir que uma qualquer experiência de pensamento pode, em princípio, ser promissora enquanto possibilidade de conexões e linhas de fuga. Nesse sentido, o *Anti-Édipo* é rizomático como texto e isto sugere um método singular de leitura, apesar de parecer controverso, senão equivocado: leitura rizomática. Parece bastante arriscado procurar ler esta obra fixando ideias e evitando aproximação com as movimentações interdisciplinares dos autores. Pensar desta forma significa, em um aspecto específico, defender que não há uma leitura única da obra, cada leitor a partir dos instrumentos que possui pode conseguir uma penetração no texto que o faculta a pensar a partir do registro de sua própria área, isso o atesta Deleuze em seus últimos trabalhos ao defender a atualidade deste livro. Enquanto leitor de filosofia cumpre tratar o texto como uma produção de conceitos, no caso, adotando como guia de leitura o conceito de subjetividade.

Zourabichvili (2005), estudioso francês do pensamento deleuziano, falecido há pouco tempo, participou de um dossiê organizado acerca do pensamento deleuziano em relação com a educação e apresenta algumas considerações importantes para entender o conceito de rizoma.

Já Deleuze daria uma explicação diferente: “o cérebro é uma erva” não deve, certamente, ser tomado no sentido próprio, pois está claro, para todos, que o cérebro não é um vegetal. Mas é duvidoso que eu tenha uma ideia do cérebro antes desse tipo de encontro estranho. Ou, então, essa ideia é do tipo: “o cérebro é uma árvore”. Deleuze quer dizer que, nos dois casos, não se trata da mesma experiência do cérebro: nem da mesma concepção neurológica, nem da mesma relação vivida com o cérebro. Por muito tempo, acreditou-se que, uma vez que o cérebro era o órgão central, ele próprio deveria ser centralizado, como uma árvore. Os dados da neurologia dos últimos trinta ou quarenta anos nos fazem crer, ao contrário, que o cérebro é um sistema a-centrado, uma multiplicidade, cujas conexões são probabilísticas e não-predeterminadas. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1315.).

Em diversas passagens do *Abecedário*, Gilles Deleuze afirma que ele e Guattari tentaram fazer algo simples com o *Anti-Édipo*, criar um novo conceito de desejo, que serviria de aporte para analisar a psicanálise em seus fundamentos mais significativos, para isso se utilizaram das linguagens disponíveis e compreensíveis tanto ao leitor especializado quanto ao leitor comum. Nesse aspecto a leitura desta obra precisa se desarmar de alternativas complexas, de desconstruções de metáforas, da ideia de que há algo mais para além do que foi dito, ou melhor, escrito, e perceber como o texto delinea na imanência os contornos de um conceito, o que termina por tornar-se um convite a pensar de uma determinada forma.

## **1.2 LAZZARATO: DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.**

As investigações de Lazzarato a respeito do trabalho e das suas dimensões políticas e, especificamente, econômicas, o lançaram na análise daquilo que é o processo mais fundamental de produção capitalista: a produção da subjetividade. Em suas pesquisas, Lazzarato percebe que a subjetividade pode ser entendida como um produto, semelhante a um veículo, um perfume, uma peça de roupa, e como tal, sujeita a massificação na distribuição e no consumo (LAZZARATO, 2014). Nesse trabalho,

Lazzarato dialoga com autores e autoras como Butler, Foucault, Guattari, Deleuze, Rancière, Pasolini, Bakhtin.

*Signos, maquinas e subjetividades* é um dos trabalhos mais contundentes de Lazzarato, sua escrita é profunda, pessoal, mescla elementos técnicos de análise econômica e política à filosófica. Esta obra se caracteriza como uma incursão da filosofia pelo pensamento social e também o inverso, ou seja, deste na filosofia. A sua compreensão dos autores com os quais trabalha é muito cuidada, assim como respeitosa. Seguindo uma tradição filosófica de escrever a partir do antecessor (e muitas vezes contra ele), Lazzarato demonstra fartas leituras dos clássicos, bem como uma capacidade de manejo de seus principais conceitos, uma *virtuose*. As parcerias com Antônio Negri<sup>11</sup> e Michel Hardt<sup>12</sup>, exemplificam o esforço em tratar os problemas conceituais eleitos por ele como fundamentais a partir de uma perspectiva coletiva, entendemos que tal esforço não implica em alguma carência filosófica, mas, ao contrário, na demonstração do rigor de suas reflexões em ambiente de diálogo e colaboração.

Lazzarato é um leitor assíduo de Deleuze e Guattari, sente-se provocado pela negação de uma identidade linear entre a subjetividade e superestrutura – sendo esta causada por uma infraestrutura econômica e política –, ele tenta pensar então, a partir desta ideia sua relação entre os mecanismos infra estruturais que asseguram a reprodução do modo de vida material capitalista. É uma defesa de Lazzarato que a subjetividade é semelhante a um produto. Afirma ele que,

O capitalismo lança modelos (subjetivos) do mesmo modo como a indústria automobilística lança uma nova linha de carros. Portanto, o projeto central da política do capitalismo consiste na articulação de fluxos econômicos, tecnológicos e sociais com a produção de subjetividade de tal maneira que a economia política se mostre idêntica à economia subjetiva. (LAZZARATO, 2014:14).

---

<sup>11</sup> Veja, por exemplo, o trabalho publicado em 2001, no Brasil, *Trabalho imaterial e produção da subjetividade*.

<sup>12</sup> Na construção do conceito de trabalho imaterial são ricas as referências a respeito do trabalho conjunto destes autores, apesar de não ter encontrado algum registro de um texto escrito pelos dois pensadores.

Esta citação lembra uma mudança histórica dentro do próprio capitalismo que numa primeira etapa procurava fabricar produtos para satisfazer as demandas existentes e, agora, cria demandas para os produtos que fabrica. Idealmente, a capacidade de produção material se apresenta sem limites ou com limites largos, ainda mais quando progressivamente, se insere processos de automatização. E nesse caso, o maior esforço é o de produzir a subjetividade que desejará o produto que se oferece.

Qual mundo que se quer? Dependendo de quem se dispõe a responder essa pergunta, e da forma como o faz, emerge uma polêmica ao mesmo tempo histórica e prospectiva: para quem (ou para quantos) é esse mundo? E, mais que isso, um mundo que se recria (não necessariamente novo) para quem trabalha e um outro para quem se apropria do trabalho alheio. A luta de classes não foi superada ainda, parece-nos que ela está se realocando, em movimento contínuo.

Em vista disso, algumas pessoas ou grupos são compreendidos apenas em função de suas potencialidades para o mundo vindouro. Recordamos aqui dos trabalhos de Bauman (2012), Bauman e Leoncini (2018) e Giroux (2011), em que há a denúncia de que juventude tem sido compreendida como descartável e volúvel, dada a formas variadas de violência, indiferença social e marginalidade. Para esses dois autores os jovens têm valor social à medida em que se apresentam enquanto potenciais consumidores, e sobre eles se despeja todo o lixo que a indústria é capaz de produzir e propagandear.

Da mesma maneira como a indústria cria um mercado em que se torna necessário aderir a determinados comportamentos de produção e consumo de massa, cria-se também um mundo em que uma forma de sujeito seja produzida conjuntamente a esta mesma estrutura. Cria-se a subjetividade ou um mundo em que um tipo específico dela seja necessário? A respeito desta questão Lazzarato (2004) afirma que existe uma precedência da produção da subjetividade em relação à produção econômica, e que o domínio em que tais conflitos se desenrolam é o domínio estético das crenças, desejos e inteligências. Lazzarato afirma que a empresa “não

cria objetos, mas mundos em que tais objetos existem, não cria sujeitos, mas mundos em que sujeitos existem”<sup>13</sup> (2004, p. 230).

A força do pensamento social de Lazzarato parece sugerir um alinhamento a concepções estruturalistas de comunicação. A respeito destas aproximações ele sai em defesa do que chama de uma nova perspectiva para pensar a relação entre o sujeito enquanto indivíduo (ou *divíduo*, mais adiante será desenvolvido) e os condicionamentos sócio-político-econômicos. De certo modo parece um impasse: o estruturalismo estende a subjetividade a um resultado de operações significantes; o que parece não ocorrer no quadro contemporâneo, no qual a subjetividade está margeada de semióticas não significantes. Apesar do caráter social da comunicação, não são os fatos da linguagem que criam subjetividades, elas são fabricadas de modo semelhante ao alumínio, a energia elétrica.

Para Lazzarato (2014, p. 54), algo bem distinto do jogo linguístico entra em cena na produção da subjetividade na atualidade: “dimensões etológicas, fantasmáticas, semióticas econômicas, estéticas, corporais, territórios existenciais e universos incorpóreos, todos irreduzíveis a uma semiologia da linguagem.” Não é apenas o estruturalismo que apresenta armadilhas para uma concepção de subjetividade. A psicanálise e a fenomenologia no mais das vezes reduzem a subjetividade às pulsões, afetos e relações intersubjetivas. Pretender localizar a subjetividade preferencialmente no âmbito do inconsciente, mais que da memória e da sensibilidade é agir de forma a circunscrever a subjetividade a um campo onde é impraticável a ideia de uma máquina, um fluxo. O individualismo moderno também é uma cilada para a qual deve-se estar atento, uma vez que a subjetividade é eminentemente coletiva, não é produto da ação de um agente ou um grupo de agentes. Lazzarato (idem, p. 54) afirma ainda que, uma outra ameaça ao pensamento maquínico é a tentação a pensar tudo como produto de uma infraestrutura e, nesse caso, a subjetividade apresentar-se-ia enquanto superestrutura ideológica ou mesmo como um produto de uma infraestrutura instintiva; e, por fim, subjetividade enquanto produção de significados a partir de uma infraestrutura sintática e linguística. São perceptíveis a presença e a força de elementos de teoria marxista nesta concepção

---

<sup>13</sup> Esse texto de Lazzarato foi publicado originalmente em francês na revista *Multitudes*, em 2004. Os fragmentos apresentados nessa dissertação são traduções livres para o português.

lazzariana, entretanto, a cisão entre infraestrutura e subjetividade (enquanto superestrutura) deve-se, aparentemente, ao fato da concomitância de processos produtivos, e não de uma suposta determinação casuística, daquele sobre este.

Em que consiste, precisamente, a defesa de Lazzarato? Estão anunciadas de maneira clara as intenções deste autor na introdução ao seu trabalho de 2014 (p. 18), “examinaremos a diferença e a complementaridade entre dispositivos de ‘sujeição social’ e de ‘servidão maquínica’, pois é no ponto de interseção deles que a produção da subjetividade se dá”. Ele segue afirmando que se faz necessário romper com as modalidades capitalistas de sujeição se pretendemos “iniciar um processo de subjetivação independente e autônomo” (id. p. 18), portanto, há alternativas e possibilidades para novas formas e processos de subjetivação, e que a relação entre estrutura econômica (modo de produção capitalista) e a subjetividade não é determinista, não no sentido de uma determinação vertical daquela sobre esta.

Tome-se como exemplo desse processo, a situação do trabalhador no contexto do capitalismo neoliberal. Há um investimento na perspectiva de cada trabalhador sentir-se e constituir-se como “empresário de si mesmo” e investir em si como “capital humano”. Sua empregabilidade é sua responsabilidade, isso é conforme, por exemplo, a ideia de que as questões sociais são de fundo individual tão somente<sup>14</sup>. Essa ideia é vendida desvinculada de qualquer referência ao mundo do trabalho como regulado por uma oferta que responde a interesses da empresa. É ela que gera ou não novas vagas, mas o indivíduo sente-se culpado se não consegue uma ocupação que sequer foi gerada. Se não se consegue emprego em uma localidade onde as atividades que desenvolve já não encontram demandas, é o trabalhador o responsável pela sua própria obsolescência. Essa é uma lógica que envolve desde os maiores executivos de grandes grupos econômicos até as empregadas domésticas e, inclusive, os desempregados.

---

<sup>14</sup> Byung-Chul Han (2018) desenvolve essa ideia numa pequena publicação, *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas do poder*. Ele comenta, por exemplo, que os aspectos sociais da geração de trabalho e emprego vão sendo apagados da consciência do trabalhador, e quando se vê desamparado, em vez de se organizar sindicalmente, ou num partido político ou mesmo uma associação, esse/a trabalhador/a procura uma ajuda psicológica, ou alguma espécie de *coaching*, como se o seu problema fosse apenas e tão somente seu.

O processo de sujeição social é uma personificação, tanto ocorre com o capitalista quanto com o trabalhador. Assim como o capitalista é o capital personificado, o trabalhador é o trabalho personificado. Lazzarato (2014, p. 28) aproveita essa definição retirada de Marx, e afirma que essa é a primeira forma como o capitalismo age sobre a subjetividade, seguida pela servidão maquínica. Na sujeição social, “Foucault descreve o modo da governamentalidade desses sujeitos – que se concebem e se produzem da mesma maneira que um ator assume seu papel – como um modo de dominação do próprio sujeito sobre si.” (LAZZARATO, 2014, p. 28). Dessa forma, expressões como auto dominação e auto exploração são descritivas e analíticas quanto ao modo da relação do indivíduo consigo mesmo e da produção da alienação.

As funções de usuário, trabalhador e consumidor, e as divisões homem/mulher, pais/filhos, professor/estudante, entre outras, são investidas por conhecimento, práticas e normas – sejam elas sociológicas, psicológicas, de gerenciamento ou de polícia – que solicitam, encorajam e predispõem a produção de indivíduos alienados no interior da divisão trabalho social e por gênero. (LAZZARATO, 2014, p. 28).

Não se trata de uma nova forma de alienação, ou mesmo de uma origem diferente daquela que Marx formulou, seja no campo do estritamente ideológico ou do econômico, mas tão somente outra perspectiva para pensar o processo de estranhamento e exteriorização na produção do indivíduo e de seu produto na tarefa industrial, cria-se com a funcionalidade dos papéis a necessidade que o indivíduo resultante desse processo seja alienado.

Um dos processos de sujeição social é o endividamento, ele afirma-se como instrumento de subjetivação criando a subjetividade do devedor. Hoje as pessoas não somente se endividam em função de necessidades prévias, mas em função de satisfazer desejos que ultrapassam sua capacidade de consumo mais imediato que deveria resultar do que consegue ganhar com seu trabalho. Não é o trabalho que regulará seu consumo, mas a capacidade de endividamento. Será a dívida que regulará muito de sua vida. As pessoas passam a estar sempre endividadas. Há alguma oferta de crédito que alcança todos e todas. A oferta de crédito gera uma situação da promessa que se quitará a dívida. É toda uma máquina de crédito que gera dívidas contínuas e credores cada vez mais ávidos por ofertar crédito. E é uma

conta que é paga pela maior parte da população que não consegue sair do endividamento. Isso parece ser bem ilustrado quando o Brasil, no meio da atual crise econômica que vivemos com desemprego e arrochos assiste à divulgação de resultados financeiros do maior banco privado no Brasil que registrou um lucro líquido em 2017 de quase R\$ 25 bilhões e ainda que esse lucro foi 12,3% maior que em 2016. Lucros auferidos ofertando e gerenciando a vida de milhões e milhões por meio de suas dívidas.

Na servidão maquínica, entretanto, o processo é um pouco mais acirrado.

Na servidão maquínica, o indivíduo não é mais instituído como um 'sujeito individuado', um 'sujeito econômico' (capital humano, empresário de si mesmo) ou como um cidadão. Ao invés disso, ele é considerado uma engrenagem, uma roda dentada, uma parte componente do agenciamento 'empresa', do agenciamento 'sistema financeiro', do agenciamento mídia, do agenciamento 'Estado do bem-estar social' e de seus 'equipamentos coletivos' (escolas, hospitais, museus, teatros, televisão, internet etc.). (LAZZARATO, 2014, p. 28)

Essa articulação entre servidão maquínica e sujeição social deve-se a elementos conceituais hauridos de Deleuze/Guattari, Foucault e Marx, principalmente. E os pensadores franceses teriam nutrido o conceito de servidão maquínica a partir da cibernética e das ciências da automação. Por esta perspectiva, a servidão se assemelha a um modo de controle e regulação (LAZZARATO, 2014). Sujeitos-engrenagens de uma megamáquina capitalista de dessubjetivação, essa é, sinteticamente, a segunda ação do capitalismo sobre a subjetividade. Ainda conforme a leitura que Maurizio Lazzarato faz, há dois tipos de subjetividade derivadas desta forma dupla de dispositivo de poder: [in]divíduos se tornam *dividuais* e as massas tornam-se *bancos*.

O dividual não é apenas *uma peça* conectada no agenciamento maquínico, mas também aquele que é *despedaçado* pelo agenciamento maquínico: os componentes de sua subjetividade (inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física) não são mais unificadas em um "eu", não possuem mais um sujeito individuado como referente. Inteligência, afetos, sensações, cognição, memória e força física são agora componentes cuja síntese não reside mais na pessoa, mas sim, no agenciamento ou no processo (empresa, mídia, serviços públicos, educação escolar etc.). (LAZZARATO, 2014, p. 30).

Este fragmento aponta duas discussões bem oportunas: o que compõe a subjetividade e a não unificação em torno de um 'eu' dos elementos que compõem o sujeito. Lazzarato aponta seis elementos que supostamente reúnem a inteireza de um sujeito e fecha o parêntesis. A generalidade desses elementos por si só já denota sua própria inesgotabilidade. São seis elementos os quais remetem a outros que lhes são correlatos e, pelo menos, ao sétimo: todos eles em uma unidade – a junção.

Cada um desses componentes, se questionado radicalmente acerca de seu sentido, origem, configuração, estrutura etc., levantam algumas das questões que alimentaram a filosofia, e também outras áreas de investigação humana e social: O que é a inteligência e como ela opera? Relacionada a esta, o que é o pensar? O que é a ciência e o que é o saber científico? Relembrando um dos autores discutidos neste trabalho, o tema dos afetos (ou da afeição) foi largamente trabalhado por Espinosa. E após ele, no domínio filosófico, vários outros autores dedicaram escritos, palestras, conferências, teses e documentos de outros registros acerca deste tema.

O que é uma sensação e qual sua origem? Desde o nascedouro grego da filosofia ocidental esta discussão vem sendo sustentada por novas e intrigantes investigações, veja, por exemplo, a forma como o empirismo moderno vale-se de uma teoria das sensações para fundar o conhecimento, em sua possibilidade e validade. A memória e a cognição são largamente tratadas na filosofia contemporânea, cabe destacar, por exemplo, o pensador francês Henri Bergson<sup>15</sup> (2006, p.47), o qual afirma em um trabalho seu que a memória “não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade [...]” Um último componente citado por Lazzarato é a força física. E aí o corpo torna-se o centro de onde emanam uma

---

<sup>15</sup> A filosofia bergsoniana da memória, do tempo, do corpo, da matéria, bem como outros aspectos de suas teorias, foi amplamente debatida no início do século XX, e ainda alimenta investigações filosóficas, e também na área da literatura, da psicanálise. Bergson viveu as últimas décadas do século XIX, e durante o advento do nazismo sua filosofia chegou a uma fase bastante madura. Ele era de origem judia, recusou-se à conversão. Foi premiado em 1927 com o prêmio Nobel de Literatura e morreu em Paris, em 1941. Um dos principais objetivos da filosofia de Bergson é a defesa da criatividade e da irreducibilidade da consciência ou do espírito contra toda tentativa reducionista de matriz positivista. A consciência é sempre outra diante de fatos e diante de outras consciências subjetivas. Por mais polêmica que pareça tal afirmação, ela não é uma simples negação da apreensão da realidade pela consciência, mas a afirmação de que a realidade mesma é tão veloz em seu processo de autoprodução que a consciência corre o risco, senão o fato, de estar sempre atrasada em relação ao real. Assim é com a memória: “a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua”, e Bergson (2006) se pergunta se o que somos não é uma condensação da história que vivemos desde o nascimento.

série de problemas relevantes, a começar por aquilo que afirma Espinosa, depois celebrado por Nietzsche e Deleuze na pergunta “O que pode o corpo?”:

Com efeito, ninguém até aqui determinou o que o Corpo pode, isto é, a ninguém até aqui a experiência ensinou o que o Corpo pode fazer só pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corpórea, e o que não pode fazer senão determinado pela Mente. (ESPINOSA, 2015, p. 243).

A força física origina-se no corpo próprio ou na mente? O que é o corpo? Como pensar o conceito de força? Como já foi indicado anteriormente, cada uma destas questões remonta a abordagens que se inserem em alguma tradição filosófica. E no espírito deste trabalho ainda se pode questionar: se a subjetividade tem no elemento força física um de seus componentes mais fundamentais, como pensar essa força (e o corpo) enquanto um produto gerado no interior de uma sociedade de economia capitalista?

Conforme acenado anteriormente, existe uma junção de todos esses componentes. Aparentemente o sujeito é cada um destes elementos conjugados a outros numa teia de conexões e implicações, em que cada um desempenha um papel estruturante tanto quanto os outros, não parece haver preponderância de um sobre qualquer outro, assim como não parece ser possível dispensar qualquer destes componentes. É na interação destes que o conjunto se estrutura enquanto subjetividade.

Uma das perguntas que ganha força a partir destas análises é se de fato existe uma subjetividade distinta (e mesmo separada) dos elementos conjunturais, seja no aspecto estritamente econômico ou político – de certa forma, quer se saber novamente ‘o que é a subjetividade?’, pergunta insistente nas ciências humanas, sociais e na filosofia.

Um conceito que se revela fundamental para entender essas duas semióticas das quais Lazzarato lança mão é o conceito de máquina. Lazzarato entende que o principal responsável pelo encontro entre o pensamento de Deleuze e Guattari, na década de 60 do século XX é a noção de máquina. Conforme a compreensão desse filósofo italiano, o entendimento desse conceito exige a superação da dicotomia sujeito/objeto, natureza/cultura, uma vez que as oposições binárias mantidas pelo ‘ou’

anulam a ideia de fluxo, mais tarde chamada de agenciamento, possível pela conjunção ‘e’. Máquina é fluxo (agenciamento), pré-requisito para a ramificação da técnica, por isso não se confunde com ela. Nesse sentido, o conceito de máquina carrega essencialmente a ideia de conexão, “... o todo funcional que conecta não apenas como o homem, mas também com a multiplicidade de outros elementos materiais, semióticos, incorpóreos, etc.” (LAZZARATO, 2014, p. 73). A título de exemplo e também como uma expressão do conceito de máquina, o texto segue afirmando que

A fábrica, por exemplo, é uma máquina na qual homens e máquinas técnicas nada mais são do que elementos, componentes. Ela se torna um agenciamento que os ultrapassa. As instituições públicas, a mídia, o Estado de Bem-Estar social etc. devem ser considerados – sem metáfora – máquinas, pois agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras etc.). A arte também é uma máquina, um agenciamento cujos termos – o artista e a obra – podem ser extraídos do agenciamento apenas pela abstração. (LAZZARATO, 2014, p. 73).

Os seres humanos e as máquinas entram numa relação<sup>16</sup> atravessada menos por elementos da linguagem, que por semióticas a-significantes<sup>17</sup>, e dessa forma, o ser humano, a consciência e a própria linguagem não usufruem de prioridades na emanção de sentido, de significantes, e, portanto, na concepção de si e do tecido social.

Guattari (apud LAZZARATO, 2014, p. 62) “distingue diferentes tipos de semióticas<sup>18</sup>, que não são medidas ou hierarquizadas segundo a linguagem humana: codificações a-semióticas ‘naturais’ (sistemas cristalinos e DNA, por exemplo)”, e continua citando outras formas de semióticas, entre elas as semiologias significantes ou pré-significantes e a-significantes. Basicamente, as distinções entre elas gravitam em torno dos modos de funcionamento e o alcance sobre subjetividades diferentes.

---

<sup>16</sup> Lazzarato informa que para vários psicólogos do trabalho, a relação entre seres humanos e máquinas é mais afetiva que primordialmente instrumental, o objeto é animado e constituído de forças que o trabalho humano mobiliza. (LAZZARATO, 2014, p. 74)

<sup>17</sup> Como exemplos dessas semióticas, vale citar a cotação da bolsa de valores, contabilidade corporativa, taxas de câmbio, orçamentos nacionais, linguagens de computador, funções científicas e equações, matemáticas, música e arte.

<sup>18</sup> Para efeitos deste trabalho o conceito de semiótica está sendo tomado genericamente no sentido de conjunto de signos socialmente produzidos e que se prestam a uma forma de comunicação verbal e não-verbal comum a um determinado grupo social.

Mas, para o capitalismo, o que realmente importa é controlar as semióticas a-significantes. Elas não estão determinadas pelas significações, ao contrário, “Elas deslizam em vez de produzir significações ou representações. Elas envolvem modos de semiotização mais abstratos que a linguagem” (LAZZARATO, 2014, p. 72). O conceito de máquina anteriormente citado retorna para auxiliar a compreender esse processo, entendendo-a como um “agenciamento material e semiótico, atual e virtual”, “diagramático” (p.73). Para Lazzarato, as máquinas e as semióticas a-significantes são componentes que definem o próprio capitalismo.

O que importa no capitalismo é controlar os dispositivos semióticos a-significantes (...) através dos quais ele busca despolitizar e despersonalizar as relações de poder (...) Na crise econômica, taxas financeiras a-significantes e índices do mercado de ações dominam, decidindo a vida e a morte dos governos e impondo programas sociais e econômicos que oprimem os governados. As semióticas significantes das mídias, dos políticos e dos especialistas são mobilizados a fim de legitimar, de apoiar e de justificar, diante dos sujeitos individuados – com suas consciências e representações -, o fato de que “não há alternativa”. (LAZZARATO, 2014, p. 41).

Nas semióticas significantes o sujeito consegue uma expressão do eu que é resultante de um processo de individualização e distinção de si em relação a processos sociais maiores, entretanto, o engajamento na reprodução de semióticas a-significantes pode dissolver uma construção de si mesmo. O capitalismo conseguiu essa proeza, fazer com que o discurso que afirma a si mesmo seja, enormemente, o discurso que afirma seus valores mais fundamentais, quais sejam, a concorrência, a competitividade, o lucro, a concentração de renda, entre outros. Nesse sentido, talvez seja interessante lembrar do filme *A procura da felicidade*.

Esse filme é baseado numa história real, na qual o protagonista, representado pelo ator estadunidense Will Smith, sofre muito. O roteiro é inspirado na história de Christopher Paul Gardner, que se tornou um bilionário ao criar e vender uma empresa de investimentos financeiros. Uma das perguntas que acompanham o protagonista durante toda a trama é ‘o que é a felicidade?’, essa pergunta nasce num contexto de sofrimento econômico, separação conjugal, dificuldades em manter a guarda do seu único filho, e ao mesmo tempo, sustentar um código moral alicerçado na honestidade e no trabalho. Após iniciativas em diversos setores, o protagonista consegue se incluir num curso de operador da bolsa e daí em diante consegue realizar seus objetivos.

Mas a pergunta permanece: o que é a felicidade? Aparentemente essa pergunta não possui uma resposta única, talvez não tenha mesmo nenhuma, e cada um pode elaborar sua própria resposta, e viver sua vida a partir dela. Se esta é uma resposta subjetiva, como se tornou possível que os elementos que a compõem funcionam, em quase sua totalidade, afirmando modos de vida, pensar e agir, típicos da estrutura econômica capitalista? Parece estar subentendida a ideia de que ser feliz é fazer aquilo que o modo de produção econômica pede que você faça. Tomando como defensável tal afirmação, a implicação entre semióticas significantes e a-significantes torna ainda mais complexa a afirmação de uma subjetividade dissociada desses elementos socioculturais, bem como recoloca uma questão fundamental: como ser si mesmo distinto das exigências do modo de produção social e econômica?

### **1.3 EMPRESÁRIO DE SI MESMO: DARDOT E LAVAL.**

A empregabilidade do trabalhador é de sua inteira responsabilidade, isso significa, por exemplo, a perda da legitimidade de questões sociais, como o desemprego, a falta de instrução. A defesa é que estas questões são resolvidas individualmente, tão somente. Essa ideia é vendida desvinculada de qualquer referência ao mundo do trabalho como algo regulado por uma oferta que responde aos interesses das empresas, e que o indivíduo tem que criar seu próprio emprego. É ela que gera ou não novas vagas, mas o indivíduo sente-se culpado se não consegue uma ocupação que sequer foi gerada. Se não se consegue emprego em uma localidade onde as atividades que domina já não encontram demandas, é o trabalhador o responsável pela sua própria obsolescência. Nenhum trabalhador parece estar livre dessa lógica, inclusive os desempregados. Se essa mentalidade dominar as políticas educacionais, e dentre elas, aquelas voltadas para o ensino médio, então a juventude está enredada num jogo enganoso: pensa estar se formando enquanto trabalhador/a empregável, quando na realidade está apenas ocupando um espaço previamente preparado na esfera produtiva para ela.

Que espaço é esse?

Uma das posições liberais analisadas por Dardot e Laval (2016) é que o mercado é auto formador, sem a intervenção do Estado o indivíduo aprende a se

conduzir, pois é o melhor conhecedor de seus anseios e necessidades, e é capaz de fazer os cálculos para sua realização com as informações fragmentárias que possui. Para os autores liberais a intervenção do Estado represa um estado natural no qual o indivíduo produz a si mesmo de maneira perene, sempre em busca de condições melhores de trabalho e de vida, aperfeiçoando-se em suas capacidades, notadamente aquelas exigidas pelo mercado. E, em nosso caso, um mercado neoliberal.

Mas, o que é o neoliberalismo? Para responder a esta questão, é preciso um certo deslocamento. Independentemente da máscara que um determinado governo se utilize para se apresentar aos cidadãos, ou mesmo do que se pode dizer explicitamente sobre um partido no exercício do poder federal, as ações políticas de um governo revelam uma racionalidade com a qual compreendem, planejam e atuam no campo econômico e político-social. Mais que estratégia de reforço das ideias liberais, do *laissez-faire*, e além de ser uma força política e econômica degenerativa, “o neoliberalismo produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. (...) o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência”, e nesse sentido, eles continuam, “isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT, LAVAL, 2016:13). É nesse campo que o neoliberalismo deve ser buscado: uma nova racionalidade no mundo (DARDOT, LAVAL, 2016). Que racionalidade é essa? A respeito dessas considerações acredito ser oportuno nesse momento, tratar de algumas ideias de Dardot e Laval.

(...) o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT, LAVAL, 2016:14).

Esses pressupostos analisados por nossos autores apresentam e defendem que um indivíduo deve ser capaz de fazer o cálculo de suas necessidades e dos meios

para satisfazê-las, apesar de não ter o conhecimento do todo – ele não é onisciente – é capaz, por sua racionalidade, de permanecer vigilante quanto as condições mais ou menos favoráveis para seus empreendimentos. E, por tudo isso, é o único verdadeiramente responsável por si mesmo. Como condição de possibilidade da afirmação dessa espécie de antropologia política liberal, há uma discussão cognitivista e pedagógica de fundo. O sujeito liberal capaz de agir é antes, um sujeito capaz de aprender, de ter atenção ao meio e aos recursos disponíveis a sua frente. Não se trata de determinar resultados, isso não parece possível (ao menos para o cidadão individualmente), mas escolher racionalmente para melhorar sua sorte. Mas, como se construíram essas capacidades individuais? Os pensadores liberais criticados por Dardot e Laval (2016) pensam que são elas naturais?

Em seu trabalho, Dardot e Laval (2016) atribuem a Von Mises e Hayek a concepção de que nenhum empreendedor sabe tudo, que há uma névoa de ignorância (nem sempre amplamente conhecida) pairando sobre o campo onde ocorrem as escolhas no jogo econômico, para esses autores liberais (ou neoliberais) a massa não pensa, e por isso, muitas vezes elege regimes de escolhas e de produção material que vai contra a sua própria natureza, seria o caso da escolha do socialismo, ela é produto da falta de pensamento da massa. Ora, ou cada indivíduo é capaz de escolhas racionais tendo em vista o melhor para si e para o mercado ou não é. Se tomarmos a segunda alternativa como verdadeira, há que reconhecer no capitalismo a existência de no mínimo duas categorias de indivíduos: uma vanguarda pensante (que decide pela manutenção do modo de produção econômico), e uma massa trabalhadora, porém manipulada e crédula. É, no entanto, necessário que esta massa seja convencida de sua capacidade de escolha, e reconheça a sua vida cotidiana como resultado destas mesmas escolhas, mesmo que normalmente não sejam.

Partindo dessas considerações, o sujeito que o mercado precisa deve ser capaz de pensar na competição como elemento estruturador de suas relações de trabalho e produção, ser capaz de reproduzir tais elementos, admitir a responsabilidade exclusiva por suas escolhas racionais no plano econômico e de mercado, ser capaz de desenvolver sua atenção e racionalidade num mundo relativamente opaco de escolhas. Esse novo sujeito está sendo produzido no mercado, como querem Von Mises e Hayek (citados por Dardot e Laval, 2016), mas

também na escola, tema em estudo nessa pesquisa. E esse processo nos parece mais franco quanto mais chega próximo da inserção no mercado, quando os/as estudantes concluem seu ciclo básico na escola.

Mas, o que é o mundo do trabalho e como ele está organizado? Até o momento, as habilidades que os/as estudantes estão adquirindo nas escolas de nível médio tem sido responsáveis por alocá-los no mercado, em posições normalmente bastante ambicionadas e que desfrutam da melhor estima social? E o que esperar do novo ensino médio nesse aspecto? E, agora então, do novíssimo ensino médio?

#### **1.4 O MUNDO DO TRABALHO.**

Toda a abordagem acerca do trabalho e da formação profissional aqui pretendida vai ser um exercício de leitura de Antunes (2006, 2004, 2001), principalmente.

Uma das perguntas que ganha força nesse texto a partir destas análises é se de fato existe uma subjetividade distinta (e mesmo separada) dos elementos conjunturais ligados ao trabalho, seja no aspecto estritamente econômico, político ou social. De certa forma, quer se indagar novamente 'o que é a subjetividade?'. A intenção é pensar a partir destes referenciais o sentido de uma subjetividade estimulada no espaço escolar, mas que seja também um rompimento com as determinações impostas por modelos educacionais comprometidos com o modelo de produção capitalista.

Qual é o ambiente de trabalho, e sua estrutura, no qual está sendo reposicionada a questão acerca da subjetividade?

Autores como Kuyumjian e outros (2009), defendem a ideia de que a informalidade é fator atualmente decisivo na organização do trabalho. E esta não pode ser compreendida sem seu par antitético, a formalidade, e que ambas se referem a uma organização do mercado de trabalho que atribui funções, condições de trabalho e estabilidade empregatícia a extratos da população, em detrimento de outros. Além disso, a informalidade vem sendo resultado de uma expulsão dos trabalhadores formais, tendo em vista a concentração do capital provocada pela financeirização da economia. A formalidade gravita em torno de um conjunto de procedimentos de

registro, garantias, organização do trabalho que estão sendo fragilizados em razão do crescente desemprego, ou seja, da incapacidade de oferecer tais postos de trabalho com perspectivas mais duradouras. Daí resulta a flexibilização dos contratos entre empregador e empregado, bem como o surgimento de estratégias de terceirização, baixas remunerações (até porque o exército de reserva força os salários para baixo). Outro elemento que esses autores comentam como constituinte do trabalho informal é a falta de regulação estatal. Sem cair na criminalidade, essa forma de trabalho caracteriza-se pela heterogeneidade e no ilegalismo (Cf. DARDOT, LAVAL, GUÉGUEN, SAUVÊTRE, 2021) na sua relação com os mecanismos de controle e regulação estatais.

Ora, considerando-se esses elementos, fica relativamente claro que quando o Estado se ocupa mais em garantir as condições para que o mercado de trabalho se conduza conforme as necessidades de uma estrutura econômica maior, e menos com as necessidades da população em idade ativa economicamente, cresce seu descompromisso com tais populações. Nessa situação, as políticas adotadas para assegurar as condições de vida dessa população não arranham as estruturas verdadeiramente defendidas pelo Estado. E aqui, pressupõe-se que o Estado está a serviço desses mentores econômicos sistêmicos.

O texto de Antunes (2020) fornece componentes para esta leitura à medida que discute, a partir de diversas contribuições, a transformação que o trabalho passou nas últimas décadas, tanto motivadas pelas transformações na esfera da produção, com novos mecanismos que substituem o trabalhador tradicional, quanto com a indiferença do capital e de seus agentes principais com a criação de instrumentos de inclusão social pelo trabalho. Uma leitura possível a partir da discussão levantada por esse autor é que, de fato, a precarização e a crescente massa de trabalhadores jogados na informalidade não preocupam a classe empregadora, uma vez que encontrar alternativas para a manutenção de seu *status quo* é o que define suas ações, apoiadas e organizadas pelo Estado.

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos

sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2020: 27)

É com esta afirmação que Antunes abre o segundo capítulo de seu livro acerca da degradação do mundo do trabalho. A massa de trabalhadores/as informais, e não apenas sujeitos a salários vis, mas a condições insalubres para o exercício de suas atividades cresce diariamente. Isso não pode ser obra do acaso, é o reflexo de uma política que se especializa cada vez mais em retirar garantias, responsabilizar o indivíduo por sua ocupação, seja ela altamente remunerada ou não. O alerta de Antunes é oportuno e urgente, pois uma sociedade calcada em relações tão precárias de trabalho, sendo ele um elemento dos mais fundamentais para a organização social e para a distribuição de bens e riquezas, precisa estar disposta a assumir a instabilidade que tais estruturas criam. De outro modo é possível afirmar que, uma sociedade que pretende perpetuar-se enquanto sociedade precisa encontrar bases de trabalho menos insólitas, e que promovam a adesão dos indivíduos, em cada esfera da produção e circulação de mercadorias, aos valores desta mesma estrutura social.

A redução de empregos, a terceirização e a exploração daqueles que continuam empregados vem criando uma massa de trabalhadores que procuram outras ocupações, alguns de forma a complementar renda, outros para fugir das estruturas opressoras do trabalho registrado (e com “garantias”) e um número bem maior em busca do sustento individual e familiar. Há que se questionar também como se dá o processo de aceitação dessa informalidade. Nesse contexto que a informalidade vem crescendo. Não é comum encontrar no trabalho informal de entregas, ou transporte de pessoas, indivíduos com formação profissional bem superior à necessária ao exercício daquela atividade.

Para Antunes (2020) a terceirização é uma modalidade de gestão “que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas”, o sistema de contratação baseada no MEI sustenta essa farsa, e em benefício das empresas, são

propostos “contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora” (ANTUNES, 2020: 41), terminam por solidificar uma forma de trabalho que está se tornando dominante sem cumprir seu papel social de garantir as condições de vida dos trabalhadores, seus direitos e condições de saúde. Enquanto o trabalhador vai sendo levado a imaginar que está numa relação de paridade com o empregador, na realidade ele está sendo mantido numa condição servil aviltante, produto do avanço do capital financeiro que exige altos lucros e altas taxas de produtividade. Dessas condições está saindo uma grande quantidade de trabalhadores/as informais, normalmente de baixa renda, e grande número deles está submetendo-se a essas condições com a convicção de que faltou estudos, mais trabalho, atenção ao mercado, e que seus problemas de empregabilidade são causados por si mesmos.

A precarização do trabalho e do emprego vem afetando de forma diferente os/as trabalhadores/as brasileiros/as. É possível fazer um recorte racial dessas diferenças. E tal recorte, atravessa os processos formativos, a saber, a escola pública. O racismo que empurra uma maioria da população negra para posições subalternas no mercado de trabalho não nos parece, do ponto de vista estrutural, uma cisão com o racismo na escola. Mas, pensando com Almeida (2019), o racismo está na escola porque está nos órgãos e instituições educacionais, na sociedade, nas famílias. Esse tema será tratado mais adiante, em capítulo específico.

### **1.5 LINHAS DE FUGA.**

Um conceito necessário à discussão pretendida neste trabalho é o conceito de linha de fuga. Ele é significativo para a leitura e análise que adiante apresentaremos acerca das rodas de conversa.

Guattari e Deleuze publicaram alguns estudos nos quais exploram esse conceito. Algumas das conexões do conceito de linha de fuga chamam a atenção pela possibilidade de compor com uma ideia embrionária no início da pesquisa, mas que após a participação nas rodas de conversa ganharam força: na descrição das relações de afeto e confiança nutridas no ensino médio, há uma confrontação potente às linhas

de produção de subjetividades como atendimento às demandas de mercado. Existem linhas de produção e existem linhas de fuga. Paralelas, em sentidos opostos, porém.

Deleuze caracteriza da seguinte forma as linhas, entre elas a que nos interessa, a linha de fuga:

A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura (ou, antes, já há muitas linhas dessa espécie); a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria. [...] Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. Não que sejam mais íntimas e pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, os grupos quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. [...] Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive. (DELEUZE; PARNET, 1998:145-146).

As linhas de fuga não precisam ser gritantes, efusivas, espetaculares, talvez sejam em algum momento, mas no cotidiano escolar, nos processos de comunicação e de interação entre estudantes, elas – as linhas – vão se revelando, ou melhor, se abrindo. Perceptíveis àqueles que por elas procurarem. Não no sentido de um desvelamento, mas criação. De certo modo, enquanto estão passando pelas linhas de produção, os/as estudantes estão se tornando alguma outra coisa não planejada. Talvez eles deem a resposta desejada socialmente, mas esta não é a única resposta que eles/as apresentam. E nesse sentido, as palavras de Arendt podem ser icônicas:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos bastante o mundo para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e abandoná-los a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-os em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2011, p. 247)

Na educação acontece uma confluência. Não há apenas a produção de uma juventude adaptada, mas renovada, e que pode conservar e modificar, conservar e

modificar-se, desaprisionando as subjetividades e o mundo comum. Tudo pode mudar durante o processo, os sujeitos e o mundo no qual eles estão. Se Arendt tem razão, então educação é um lugar de afeto, de amor.

Uma ideia cara a Deleuze e Guattari (1995) é que a linha de fuga é veloz. Não que isso representasse alguma vantagem sobre a lentidão, “A velocidade não tem privilégio algum sobre a lentidão: as duas põem os nervos à prova, ou, antes, os domam e os controlam” (DELEUZE; PARNET, 1998:75), mas seu significado é que é relevante, pois trata de movimento, deslocamento. Sobre essa questão eles discorrem amplamente em *Mil platôs*, vol. 2. A linha de fuga remete ao meio, sendo ele uma espécie bem peculiar de não lugar, e nesse caso, peculiar porque não tem a finalidade de chegar a algum lugar específico, mas criar, trazer alguma coisa à existência. Deslocar-se, mover-se, fugir é criar. Nesse sentido, nos parece mais importante o movimento de fuga que propriamente uma meta, um novo lugar, um objetivo.

Sob o aspecto particular que nos interessa a utilização da expressão linhas de fuga, com respeito a produção da subjetividade na escola, queremos focar na multiplicidade de modos de ser, engendrados na convivência e no cotidiano na escola, que não operam como respostas imediatas a um modo de organização social da reprodução da vida e da economia, calcado na mercantilização das relações interpessoais, no lucro e na renda. Aquilo que notadamente é um valor numa sociedade que fabrica sujeitos para continuarem seu modo de vida, se confrontado, pode ser considerado, em alguma medida, uma possibilidade de emergência de novos modos de sentir, ser, pensar, agir.

## **1.6 Rememorando o percurso**

Nos propusemos tratar nesse capítulo sobre o conceito de subjetividade. Não como uma definição acabada, que pudesse ser aplicável a qualquer situação e que essa definição pudesse ser manejada, mas como um elo, uma passagem entre conexões possíveis.

As noções iniciais de processos e temporalidade foram trazidas para discussão como forma de organizar o esforço em pensar a subjetividade por conexão. É fato, entretanto, que fizemos indicações quanto ao processo de aprendizagem em relação ao tempo, e tentamos ainda pensar as linhas de fuga como conceitos relacionados a

processos de subjetivação, não controlados nem planejados. Tais processos parecem-nos conviver com seus algozes: o oficial, instituído, normatizado, mercantil.

Nossa discussão de abertura foi sobre o tempo, e tentamos explorar uma via de relação entre ele e a educação. O tempo é um conceito complexo, mas sobre isso já discorremos anteriormente, de certa forma, parece que toda abordagem filosófica que vise tratar de temas como epistemologia (conhecimento), ética, política ou mesmo estética (áreas clássicas da filosofia ocidental), precisa, em algum momento, tocar no assunto do tempo. Neste capítulo discutimos noções de tempo que vão desde Agostinho de Hipona, no século IV do calendário cristão, até Martin Heidegger, pensador alemão em atividade no século XX. De uma ideia do tempo como algo exterior a uma ideia do tempo como 'nós mesmos', portanto uma forma de interioridade, se pode perceber, imbricado nestas ideias, um conceito de subjetividade que perambula, ora mais próximo, ora mais distante, mas sempre presente no conceito de tempo. A educação faz parte desse processo, ela também atravessa os dois conceitos, e é atravessada por eles, não penso ser possível pensar a produção de subjetividades sem incluir nela a educação (compreendida num sentido amplo), e a escola, mais restritamente. Mas a escola tem uma particularidade em relação a outros processos, ela reúne centenas de crianças ou jovens, dezenas de educadores/as, equipe gestora e demais funcionários, além de estar ligada essencialmente às famílias dessas crianças e jovens, a outros setores sociais, político ou jurídicos, todos compondo um processo que não termina nela, nem com ela. Mas é uma passagem obrigatória.

Foi afirmado que a escola promove uma organização dos currículos oficiais em linha, pensando em progressão, aprovação, seriação. Essa organização dos conteúdos nem sempre, ou quase nunca, respeita um tempo subjetivo de aprendizagem, quando tais conteúdos fazem mais sentido para os/as estudantes. Não sei exatamente as condições nas quais se pode afirmar qual o melhor tempo para aprender um conteúdo qualquer, toda pessoa tem seu tempo, e ele raramente coincide com o tempo institucionalmente organizado.

Nosso primeiro autor discutido foi Maurizio Lazzarato, italiano, leitor assaz de Guattari, Marx, Deleuze e Foucault. Lazzarato (2014) pensa a produção de subjetividade como algo semelhante à produção de um veículo, perfume, um aparelho de celular. Nesse caso, sujeito a produção em massa, comercialização e lucratividade.

Entre os alvos da crítica lazzariana estão o capitalismo, em sua atual versão – o neoliberalismo; e, em nossa perspectiva, uma ontologia política na qual o ser do mundo e o ser humano relacionam-se, implicando-se mutuamente, de modo a tornar este adequado àquele, sem levar em conta o quanto de escolha existe nele. De certo modo, o que propõe Lazzarato é desnaturalizar o mundo, em todos os seus aspectos, inclusive sob o prisma da produção de sujeitos que o desnaturalizem.

Dois conceitos que ele lança mão para pensar esse processo são os conceitos de servidão maquínica e sujeição social. Ambos me parecem um apoio para a produção de subjetividades conforme os interesses do mercado. A sujeição social se refere ao indivíduo, com as identidades assumidas, papéis sociais na esfera da produção e com a auto identificação com esses papéis. A servidão maquínica refere-se a modos de controle e regulação, sujeitos-engrenagens.

Dardot e Laval (2016) apresentam igualmente uma leitura crítica aos modos de produção da subjetividade calcados no modo de produção neoliberal. Para eles, o neoliberalismo é uma forma de racionalidade. Vai além da ideia de ser uma forma de organizar as forças produtivas, e sendo assim, ele ocupa espaços do imaginário, do afetivo, da personalidade dos indivíduos. Quando o neoliberalismo alcança todo o sistema de valoração social, e cada indivíduo passar a pensar o conjunto de suas relações sob esse ponto de vista, tudo se torna comercial, ou comercializável, sua formação profissional e intelectual, suas relações afetivas (não é incomum encontrarmos a defesa de que até no amor tem que haver troca, e isso implica uma valoração). Na escola, este discurso neoliberal assume a forma de uma responsabilização individual pelos projetos de vida, carreira profissional, empregabilidade de cada um. Como se ele/a fosse o/a única responsável por sua condição social, profissional e pessoal.

O sofrimento do desemprego não pode ser compreendido, dentro dessa perspectiva, como algo causa do socialmente, mas cabe aos indivíduos procurar melhorar sua formação, sua capacidade de adaptar as exigências do mercado, e, se for um caso, um terapeuta para tratar de seus traumas. Mas, sob hipótese alguma, são estimulados os engajamentos em movimentos estudantis, sindicatos, associações de trabalhadores, pois, sob esse ponto de vista, o problema do sujeito individual não é um problema social. Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para esse apagamento da consciência social.

Problemas de trabalho e emprego são apresentados no regime neoliberal como questões de foro individual, e diante das análises de Antunes (2006), por exemplo, não há como negar o caráter ideológico das representações e da racionalidade neoliberal: as de trabalho e as garantias trabalhistas estão sendo flexibilizadas, tanto no setor privado, quanto no setor público; cabe ao trabalhador, por exemplo, no serviço de entrega ou transporte, prover suas próprias condições de trabalho, veículos, horários etc. Sob certo aspecto é para esse último cenário que a maioria dos/as estudantes do ensino médio está sendo preparada, para empregos que exigem pouca ou nenhuma qualificação, sem garantias, baixos rendimentos, sem atendimento à saúde.

Por fim, tentamos pensar uma ideia de linha de fuga, conforme Guattari, principalmente, existe um projeto em andamento dentro das escolas de ensino médio, não apenas nelas, e ele é hegemônico, mas não é tudo o que ocorre ali. Estudantes tem manifestado, a quem se dispõe a perceber, outras lógicas não ligadas ao mercado produtivo, não relacionadas a reprodução do modo neoliberal e utilitário de viver e valorar as relações. Quando pensamos naqueles que se dispõe a perceber, estamos acentuando a discrição e singeleza de processos poderosos de subjetivação infiltrados numa produção capitalista da subjetividade.

## 2. TEMPO E SUBJETIVIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), atualmente chamado de Novíssimo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024, em substituição ao PL nº 5.230/2023), vem sendo analisado a partir de múltiplos pontos de vista. Neste capítulo pretendo apresentar uma perspectiva de leitura bastante específica, mas que parece adequada aos problemas que estamos tratando. Nesse sentido, nos posicionamos favoravelmente a uma leitura do ensino médio a partir de uma relação com a temporalidade, ou tentando uma expressão mais apropriada, o novo ensino médio em relação com as múltiplas temporalidades na escola.

Há múltiplos tempos na escola, do/a estudante, dos/as profissionais da educação, das instituições que ali se fazem presentes, por exemplo, o Conselho Tutelar (quando acionado), as forças de segurança pública (quando necessárias). Sob certo aspecto, se pode pensar que os/as estudantes organizam seu tempo conforme o tempo da escola, a hora de acordar, de pegar a condução para a escola, de lanchar, de retornar para casa, de ocupar-se com tarefas extraescolares, seu descanso, e é claro, a organização das tarefas no final de semana. E assim fazer por longos treze anos, aproximadamente, durante a educação básica. Isso me recorda o período medieval, no qual o tempo da vida era organizado em função da religião, de seus rituais, do sino que alertava a população em volta das igrejas e dos mosteiros, se era hora de orar, de trabalhar, de fazer refeições, de recolher-se.

A vida na Europa medieval, convencionalmente compreendida do século III ao XVI, no calendário cristão, tem a marca da religião católica impressa em toda a sua cotidianidade. Não se trata apenas de uma forma de organização cronológica do dia a dia, mas de vivenciar o transcorrer dos fatos e da própria vida em razão de perspectivas alhures, a saber, da vida eterna. Era esse o foco das ações, pensamentos e escolhas do cristão medieval. Sob esse aspecto pode-se pensar numa unidimensionalidade do tempo: a vida é um tempo para alcançar a salvação da alma. Le Goff<sup>19</sup> tem estudos sobre essa organização prática e espiritual do cotidiano e é

---

<sup>19</sup> Jacques Le Goff, historiador francês, viveu de 1924 a 2014, aos 90 anos. Considerado um escritor da tradição dos Annales. Sua vasta obra trata de questões do cotidiano, da organização da vida, dos valores e comportamentos, em larga medida, medievais. Em dezenas de obras podemos encontrar uma análise do cotidiano, e temas como o tempo, o trabalho, o imaginário.

uma referência quando se pretende tratar desse período histórico. Entendemos que esse modelo unidimensional acabou por se tornar muito frequente no ocidente, respeitadas as devidas diferenças, e como já foi acenado anteriormente, a indústria ocupou o espaço deixado vago pela religião, e na atualidade, as redes sociais, o instantâneo das tecnologias e a própria escola (para o público infante e adolescente) ocupa o mesmo lugar.

A mudança, entretanto, entre essas duas épocas – o medieval e o contemporâneo – não é apenas de forma, é também de intensidade, e com isso queremos pensar o tempo medieval europeu ocidental como menos veloz que o tempo atual, a vida medieval era lenta. O que não necessariamente significava um tempo de fruição. Acredito que podemos apontar dois pontos de vista sobre essa questão, o primeiro, natural, pensando no tempo da natureza, ecológico, é o tempo das alterações ambientais e climáticas, etc; e o segundo, o tempo humano, vivencial. Agostinho de Hipona (2006), autor expressivo desse período cristão, distingue um tempo das coisas e um tempo psicológico. O tempo cronológico é o tempo das coisas, e o tempo psicológico é o tempo do sujeito, do sentimento, da forma e da intensidade com as quais tudo pode ser vivenciado: uma aula tem a duração média de 50 minutos, mas quando estamos aproveitando, esse tempo passa rápido, e quando estamos desconectados, parece que ela dura horas a fio.

A organização da vida do/da estudante em função do tempo escolar, também lembra o período industrial, sobretudo nos momentos mais intensos, por volta dos séculos XVIII e XIX, na Europa, notadamente na Inglaterra. A vida das pessoas era organizada em função do tempo na fábrica, não mais o sino da igreja, mas o apito para início e fim de turno de trabalho. Sob esse olhar, o enigma do tempo não é tão obscuro assim, o institucional está se sobrepondo ao individual. E, na atualidade, convivemos com a ideia de que o tempo se dividiu em tempo de trabalho e tempo livre, mas do ponto de vista do consumo, não há tempo livre, uma vez que em qualquer situação que nos encontremos há consumo. Da mesma forma que os/as cristãos/ãs medievais europeus se sentiam observados/as e vigiados/as todo o tempo por alguma divindade, em cada ação sua ou em seus pensamentos, na atualidade em cada ação ou pensamento, há a determinação do que nós somos em nosso tempo 'produtivo', e

em nosso consumo. A sociedade consumista fez com que o tempo livre se tornasse também uma mercadoria disponível a quem possa pagar por ela.

Adorno (1995:70), alinha a ideia de tempo livre ao tempo não livre, ele acredita ser difícil não definir aquele por este, e ambos pelo consumo.

A questão do tempo livre: o que as pessoas fazem com ele, que chances eventualmente oferece o seu desenvolvimento, não pode ser formulada em generalidade abstrata. A expressão, de origem recente, aliás – antes se dizia ócio, e este era um privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato, mesmo desde o ponto de vista do conteúdo -, aponta a uma diferença específica que o distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora.

Não estar produzindo, no sentido estrito da palavra, e gozar de tempo com sua família, ou sozinho, para navegar nas redes sociais com aparelhos de telefonia cada vez mais sofisticados, curtir duzentos canais por assinatura da televisão, aproveitar o conforto e a segurança da casa, das refeições conjuntas, ou mesmo de uma viagem de carro ou avião, para lazer e descanso, são mercadorias. E caras. Podemos estar livres da produção em algum tempo, mas jamais fora das redes de consumo, o que nos parece, portanto, é que não existe realmente tempo livre. Para Adorno (1995), no entanto, uma classe cunhou para si o conceito de *hobby*, que corresponderia ao tempo fora da esfera produtiva dos objetos e dedicado a si mesmo. Afirmo, que mesmo diante dessa criação o tempo livre permanece uma mercadoria. E portanto, não livre.

De qualquer forma, os conceitos adornianos nos remetem a pensar o tempo de um ponto de vista histórico, como uma produção contextual. E, vivemos hoje na era do consumismo, e sob certo aspecto, essa constatação atravessa fortemente nossas discussões. A escola é um tempo de produção de si, contudo vivendo numa sociedade consumista, o maior perigo é transformar a si mesmo em mercadoria, e a educação escolar pode estar a serviço desse processo de automercantilização: o domínio de idiomas estrangeiros (notadamente aqueles mais queridos pelo mercado de trabalho) – seria admirável uma escola urbana que se propusesse ensinar aos seus estudantes as línguas originárias indígenas, iorubás e bantos; a atividade de pesquisa; apresentação de projetos científicos; as atividades físicas. Tudo isso visa tornar os/as estudantes alvo do desejo das universidades, das empresas e até mesmo de outras

pessoas. O consumismo não trabalha apenas a ideia de que o consumo te cerca de objetos que distinguem, mas que o/a torna desejável, mais um objeto a ser consumido.

Nesse sentido, o tempo do estudante não é livre também. Enquanto estuda diariamente para a escola, tem a atenção voltada para a faculdade, se pública ou particular, se vai concorrer a bolsas, se vai precisar trabalhar e estudar simultaneamente, como está o mercado para a profissão que está em vias de escolher, etc. A sua atenção está cooptada, foi sequestrada quando fundiu-se as necessidades do mercado de trabalho de sua época à sua percepção mais íntima que unindo sua vontade individual à vontade do mercado poderá ser considerado uma pessoa de sucesso. É com essa pessoa em formação, cheia de atravessamentos que lida os/as educadores, é para elas o NEM.

A vida da escola, entretanto, traz a cada dia uma nova experiência, plena de significados, mas também de dificuldades. Não há tempo para cada um lidar com todas as possibilidades apresentadas por essas experiências, nem mesmo para pensá-las de maneira suficiente. O que parece é que sempre resta algo da experiência inapreensível pelo pensamento. O tempo é transbordante, jorra infinitamente enquanto escapa às nossas capacidades de apreensão.

É como expressão de uma série de contradições político-econômicas que as propostas para o novo ensino médio se-nos-apresentam, e é nesse contexto que o processo de produção de subjetividade precisa ser pensado. É num contexto de transição que esta etapa importante da formação juvenil [ou educacional] vem sendo pensada. Mas transição de quê para o quê? (Cf. MÉSZAROS, 2002) O que realmente tem se transformado na estrutura econômica brasileira nos últimos anos que justifica tanta alteração na proposta curricular do ensino médio? E mais que isso, o tempo do ensino médio é um momento privilegiado para consolidação de aspectos de caráter, personalidade, profissionalismo, afetividade e eticidade dos jovens, nesse sentido o ensino médio se configura como um momento singular na formação de sua subjetividade (Cf. LAZARATTO, 2014). A partir destas considerações é razoável pensar que é tarefa dos/as educadores/as e demais agentes das políticas públicas para a educação, o empenho em desenvolver políticas educacionais em consonância com essas necessidades juvenis e comprometidas com uma transformação social, calcadas numa igualdade de direitos, formação e trabalho, até como forma de

superação das mazelas sociais engendradas pelo sistema econômico capitalista contemporâneo.

A aprendizagem tem sua própria temporalidade, como já foi afirmado, o momento do/a estudante não é necessariamente o momento lógico-linear do currículo, da seriação escolar. Essa temporalidade fugidia explicita uma tensão característica de nosso tempo, talvez mais: de um lado a necessidade de constituir uma identidade pessoal e profissional que articule as condições para uma vida feliz [conceito filosoficamente complexo, sobretudo quando se tem em mente as dificuldades de ser feliz ou viver bem numa sociedade infeliz], e por outro, as demandas sociais. A aprendizagem tem seu próprio tempo, ainda que a escola organize e estruture conteúdos e práticas de maneira linear, não se pode pretender que ocorra da mesma forma, para pessoas diferentes e em tempos semelhantes. Uma concepção de tempo aparentemente produtiva à aprendizagem é a noção bergsoniana de duração (BERGSON, 2006). O tempo próprio de cada um está ligado à necessidade mais subjetiva de construir sentido para os conteúdos estudados, entretanto, de certa forma, o discurso que se faz é que a sociedade não pode esperar, e dessa forma, uma proposta curricular atual deveria articular os dois tempos, o social e o individual, mas não como imposição daquele sobre este. Apesar da lembrança oportuna da filosofia bergsoniana, ela não será tomada como uma referência fundamental deste texto, talvez se volte a ela como aporte para compreender as diversas temporalidades presentes na escola.

O Novo Ensino Médio - NEM (Lei nº 13.415/2017), parece inspirar-se nessas ideias de alguma forma. Ele aparentemente propõe uma flexibilização do currículo ao inserir trilhas e itinerários formativos contextualizados conforme a inserção da escola na comunidade. Entretanto, o NEM dialoga mais com demandas sociais e estatais [como baixo investimento nas estruturas escolares, formação continuada dos professores e professoras, etc.] que propriamente as necessidades da juventude nas escolas, ainda que não estejamos aptos a determinar precisamente quais são e quais não são tais necessidades, e isso tem se tornado fala recorrente dos próprios estudantes, conforme relatado em várias rodas de conversa (Cf. Apêndice). Entre as dúvidas que vários/as deles/as apresentaram, uma das mais recorrentes é se o novo currículo está realmente preparando para a inserção no mercado de trabalho, necessidade da maioria. A redução da carga horária presencial e a flexibilização dos

conteúdos proposta na Lei 13.415/17 não tem algo tão novo assim, ao contrário, faz parte de um jogo pernicioso para a formação dos jovens na escola – nos parece um jogo de interesses escusos e notadamente ideológicos<sup>20</sup>.

Em 1917 foi aprovada a Lei nº 13.415, que altera a Lei 9.394/96, a conhecida LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa alteração estabelece nova estrutura e funcionamento para o Ensino Médio, doravante chamado de Novo Ensino Médio – NEM. Ao longo dos últimos anos o ensino médio foi o *locus* de várias experimentações, as atuais mudanças propostas visam, aparentemente, a uma alteração pedagógica profunda, no entanto, estas mudanças têm sido bastante criticadas por diversos setores ligados aos movimentos populares e de trabalhadores/as em educação. Por exemplo, o processo ligado aos IF's – Itinerários Formativos. A carga horária desse componente curricular está em declínio, e o Novíssimo Ensino Médio prevê uma redução que na prática corresponde a um período de trabalho a menos (uma manhã, 6 horas/aulas; uma tarde, 6 horas/aulas). Essa notícia, no entanto, vem agradando aqueles que estão no dia a dia da escola, pois esses IF's implicam uma formação complementar dos/as docentes, nem sempre possível. Implicam também a proposição de atividades didáticas que não incidem diretamente sobre notas ou aproveitamento dos/as estudantes, o efeito disso numa escola acostumada a atribuir notas e pontos por produção em sala é o descompromisso da maioria dos estudantes.

É fato que existe uma defasagem de matrículas entre os egressos do ensino fundamental e os ingressantes no ensino médio, isso desde a época do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa defasagem de matrículas se explica, em parte, pela necessidade de vários/as estudantes se colocarem no mercado de

---

<sup>20</sup> O Novo Ensino Médio, a BNCC tem conseguido avançar nas discussões governamentais, parlamentares, em detrimento, por exemplo, de possíveis avanços no PNE, cujas metas, em sua maioria, continuam distantes. Em parte, o NEM e a BNCC contam com o apoio, enormemente financeiro, de grupos, instituições e fundações como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Além destes, um vasto grupo de empresas de consultoria educacional, de iniciativa privada ou financiada por bancos como Bradesco, Santander, Votorantim. Esses grupos são adeptos da ideia de que o empreendedorismo, o gerencialismo e o pensamento empresarial em geral são necessidades das escolas de nível médio. No Distrito Federal, por exemplo, a própria SEDF estima que há algo em torno de 65% a 70% da classe do magistério em regime de contrato temporário, recebendo apenas as horas de regência e coordenação efetivamente cumpridas na escola, e todo o tempo de trabalho extra permanece não remunerado. Discute-se, também, a possibilidade real de terceirizar todo o serviço de secretaria das escolas. O que nos parece é que a implantação do NEM é uma oportunidade preciosa para novos negócios e lucratividade. E, nesse processo, produzir os estudantes e cidadãos adaptados a esta realidade.

trabalho ou pela procura por um curso noturno regular ou de Educação de Jovens e Adultos. Na época em que a MP 746/2016 foi apresentada, um dos argumentos utilizados pelo governo federal era que o ensino médio precisava ser mais atrativo para os estudantes, o que poderia ocasionar uma redução nas taxas de evasão. Um sofisma clássico. A procura por emprego explica em parte o abandono escolar e a migração para a educação noturna. O ensino médio regular convive, crescentemente, com o declínio na taxa de matrículas e de evasão não relacionadas às questões de decréscimo demográfico, esse quadro teve uma pequena variação nos anos de 2020 e 2021, quando o número de matrículas no ensino médio aumentou (INEP, 2022). O maior problema, entretanto, parece ser a permanência. As taxas de evasão escolar estão altas, e elevando-se consideravelmente ano a após ano. Entre os principais motivos pelo abandono do ensino médio, estão a necessidade de trabalhar, variando conforme o gênero e a raça, e o desinteresse pela escola. Dados do IBGE – Pnad contínua/Educação 2022 ilustra bem essa situação.

Esse breve retrato do problema da evasão representa uma das dificuldades em justificar o antigo ensino médio, razão pela qual, talvez, o NEM – Novo Ensino Médio – encontrou apoio em algumas camadas populares, além de apoio político e de grupos financeiros. Entretanto, no cotidiano escolar, estudantes, profissionais e familiares, em sua maioria não estão convencidos da viabilidade pedagógica e profissional dessa forma de oferta. É queixa comum entre os estudantes que a preparação para os certames que dão acesso aos cursos de terceiro grau está defasada, tanto do ponto de vista da carga horária de algumas disciplinas quanto das trilhas de aprendizagem e dos conteúdos diretamente relacionados ao ENEM, incluindo o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB. As aparentes vulnerabilidades do antigo ensino médio não podem servir de álibi para a implantação açodada das reformas implementadas desde o governo Temer. Ou, de outro modo, e elaborando como uma questão, o que o novo ensino médio tem de tão novo se já nasceu sob o signo da marca histórica que toma a educação pública como algo voltado para o acesso ao emprego, em contraposição a uma educação para o acesso aos cursos de terceiro grau, normalmente a educação das escolas particulares? O novo ensino médio emerge de uma articulação político-sócio-econômica de produção de subjetividade no contexto do neoliberalismo?

O NEM – Novo Ensino Médio – nasceu, no Brasil, já se defendendo de uma acusação quanto ao seu caráter autoritário<sup>21</sup>. Como medida provisória (MP 746/2016) foi encaminhado para votação e o debate que se esperava com os principais interessados, assentados em lugares fora dos espaços de decisão parlamentar – os/as estudantes, comunidade escolar – não ocorreu. Sequer a consulta realizada pelo atual governo em 2023 foi capaz de dar vazão às críticas mais fundamentais dirigidas às reformas iniciais. Atualmente o modelo vigente encontra-se paralisado, aguardando ajustes, sobretudo na distribuição da carga horária, das disciplinas obrigatórias.

A reforma de uma reforma que não foi inteiramente implantada, e já está suspensa em tão pouco tempo, é um reflexo do quadro político do país nesse mesmo período. Um governo de transição pós-golpe (*Impeachment*), seguido pela eleição de um representante da extrema direita, sem propostas transparentes e dialógicas para o país, e para a educação em particular, e o retorno de um governo federal considerado de esquerda moderada demonstram uma instabilidade política, e tal instabilidade é coextensiva à oferta de todos os serviços públicos e políticas públicas ligadas a estes governos. De modo que, hoje, no ambiente escolar de ensino médio, os profissionais e os/as estudantes convivem com uma insegurança sobre qual modelo, forma, conteúdos, vai se dar nos próximos anos a organização e estruturação curricular do ensino médio.

O Ensino Médio está em disputa. As alternâncias na legislação, as manifestações políticas de parte da população e organizações civis mostram a importância desse tempo de formação para a adolescência e também revela as forças interessadas no projeto educacional que se pode implementar nessa fase da formação juvenil. Em princípio, as mudanças sinalizadas deveriam valer a partir de 2025, mas esse prazo já foi alterado antes. Um dos maiores debates é quanto a carga horária das disciplinas obrigatórias, nomeadas de FGB – Formação Geral Básica, e a carga horária das disciplinas eletivas, trilhas de aprendizagem e projeto de vida. A intenção

---

<sup>21</sup> Em uma Carta Aberta pela revogação do novo ensino médio, diversas entidades da sociedade civil, entre sindicatos, movimentos estudantis e outras instituições denunciam o caráter arbitrário da proposta encaminhada para votação (MP 746/2016). Além de ressaltar a falta de diálogo da proposta, a Carta destaca também as formas como o novo ensino médio aprofunda as desigualdades educacionais, calcadas em diferenças regionais e econômicas.

é, aparentemente, atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A carga horária das disciplinas obrigatórias deve atingir 2,4 mil horas ao final dos três anos do ensino médio. Visando um total de 3.000 horas, as disciplinas eletivas e trilhas deveriam cumprir 600 horas ao final do ensino médio. Se for sancionada, haverá uma correção na carga horária anteriormente prevista, e objeto de intensa disputa, de 1,8 mil horas de disciplinas de FGB - Formação Geral Básica. Conforme vários analistas, o Espanhol torna-se disciplina optativa para os estudantes, o que acarretaria um prejuízo na capacitação de novos profissionais para o diálogo com os países vizinhos, tanto comercialmente quanto academicamente. Conforme o texto atual em trâmite, os itinerários formativos perderão grande parte da liberdade que havia, sendo ligados diretamente aos conteúdos das três áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sócias aplicadas. Também está previsto que o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, se utilize dos conteúdos das eletivas e trilhas nas suas avaliações (Cf. Anexos I e II).

Entretanto, a partir do que se propõe esta pesquisa, é possível articular uma outra análise crítica ao Novo Ensino Médio, e tal crítica pode ser tecida a partir das linhas que nos abre as questões anteriormente expostas.

De fato, cabe-nos indagar acerca da real novidade do ensino médio, se já nasceu sob o signo da marca histórica que toma a educação pública como algo teoricamente voltado para o acesso ao emprego. O novo ensino médio emerge de uma articulação político-sócio-econômica de produção de subjetividade no contexto do neoliberalismo? Acreditamos articular a partir desta indagação uma perspectiva de leitura crítica do NEM.

Projeto de vida, disciplinas eletivas e trilhas de aprendizagem são nomenclaturas adotadas no NEM. Tais nomenclaturas remetem a uma suposta flexibilização do currículo, bem como a uma atualização quanto ao que pode ofertar o ensino público e o que é exigido dos estudantes e das estudantes nas condições socioeconômicas vigentes. Por meio de uma análise destas iniciativas acredito poder articular a análise aqui pretendida.

O uso da expressão ‘projeto de vida’ naturaliza os processos sociais e globais de geração de trabalho e emprego, e isto se torna especialmente perigoso no ensino

médio pois impede o processo de formação de uma consciência histórica sobre a formação da economia geral e do modo de produção em particular; a segunda razão é a adoção do projeto de vida enquanto categoria (e panaceia) para pensar a inserção num mundo de trabalho reificado, perene, com regras intrínsecas que independem da vontade social política. Um dos efeitos nefastos do uso dessa expressão é o véu com o qual ela recobre aspectos da política econômica neoliberal que não dependem da vontade individual, da sua capacidade de projetar-se profissionalmente, a saber, a precarização das condições e dos vínculos de trabalho. No Brasil, em 2023, foram criados mais de 1 milhão de postos de trabalho com CTPS, entretanto é ainda uma redução de 26,31%, em relação ao ano anterior (CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, 2024). O mesmo índice aponta que foram criados mais de 100.000 empregos com CTPS para os concluintes do ensino médio.

Macedo e Silva (2022)<sup>22</sup> apresentam elementos que associam toda política de implementação do novo ensino médio a uma articulação do modo de produção, a saber, o neoliberalismo, sobretudo a partir das noções de projeto de vida e empreendedorismo inseridas nos documentos do Ministério da Educação/MEC. Um dos aspectos mais notáveis do texto de Macedo e Silva (2022) é a forma como ressaltam a necessidade do apagamento na consciência do indivíduo dos vínculos sociais na produção cotidiana da vida e da responsabilidade da sociedade como um todo e do Estado na promoção da vida coletiva e individual. Recai sobre a responsabilidade dos estudantes a elaboração de um projeto de vida voltado para seus ideais e necessidades, sobretudo profissionais. Destaca-se no texto a ideia de que é urgente a “educação do indivíduo para a consecução da vida que projeta para si”, ou seja, a incrustação nos documentos da ideia de que a educação como uma “empreitada intersubjetiva, coletiva, social” não tem mais força e que se vive hoje sob a égide da iniciativa individual.

O NEM na prática da escola tem funcionado como uma esganadura na vida pedagógica. O acúmulo de conteúdos ocasionado pela diminuição da carga horária e pela introdução das trilhas de aprendizagem e das disciplinas eletivas tem deixado a classe docente com 08 a 10 conteúdos, isso implica preparar entre 8 e 10 aulas

---

<sup>22</sup> Vale destacar que as análises de Macedo e Silva (2022) estão calcadas em farta análise de documentos exarados pelo poder federal, e pelas leituras de Foucault e Wendy Brown, quando trata da natureza do neoliberalismo.

semanais, incluindo atividades e avaliações. Entretanto, com a diminuição da carga horária, cada docente precisa avaliar seus estudantes nas disciplinas de FGB (Formação Geral Básica) com uma entrada mínima de duas horas semanais, e no máximo, três horas. Ao cabo, durante um bimestre, excetuando-se as aulas dedicadas às avaliações coletivas e individuais por disciplina, cada docente ministra um total de 04 a 05 aulas-duplas dos conteúdos específicos. A insuficiência dessa experiência tem se revelado nos resultados internos à escola, e também nos exames externos, por exemplo, o PAS – Programa de Avaliação Seriada/UnB, Ideb.

Uma outra consequência desse acúmulo de conteúdos, planejamentos, avaliações é a falta de tempo para pensar a própria escola, suas dinâmicas, necessidades e projetos. A redução da vida pedagógica da escola a eventos esporádicos normalmente ocorrendo em datas festivas, sem conexão com outros eventos, e também a redução às aulas disciplinares, tem feito com que as escolas percam uma possibilidade de construir uma visão global do processo pedagógico, em relação com objetivos mais abrangentes do ensino médio e também com diagnósticos aprofundados acerca da realidade social e intelectual do corpo discente. O acúmulo de atividades e conteúdos está deixando a escola sem a capacidade de tatear a própria realidade na qual trabalha, e dessa forma, não se constitui como um espaço de distanciamento do mundo, ou dito de outra forma, ela não abstrai para pensar suas próprias ações. E pior, perde a condição de conhecer de maneira efetiva as necessidades formativas estudantis e as dificuldades que esse público vem enfrentando para produzir conhecimento.

O NEM e o Novíssimo Ensino Médio prometem flexibilizar o currículo, agregar conhecimentos necessários e urgentes para acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, formação para o exercício da cidadania de forma crítica e participativa. Eles não cumprem essa promessa, e parece que não foram propostos para isso. De início pensamos em demonstrar essa informação apelando para uma noção de tempo implicada nessa nova concepção de organização curricular e do tempo estudantil na escola. O tempo é subjetividade pura, e a escola enquanto máquina produtora de subjetividades, apesar de não fazer isso sozinha, termina por ser uma espécie de linha de produção dos sujeitos que o mercado precisa, que o mundo neoliberal precisa.

### 3. DISPOSITIVOS DE RACIALIDADE, SUBJETIVIDADE E NEOLIBERALISMO: DESTITUIÇÃO DE LUGARES

Um eixo muito específico de leitura das rodas pode ser estruturado em torno de questões raciais. Nesse sentido, os trabalhos de Almeida (2019) e Carneiro (2023) podem contribuir para pensar as condições da produção da subjetividade no ensino médio. Pode soar aparentemente não-racial procurar ofertar uma mesma educação para pessoas negras e não-negras por meio da escola pública, mas a ideia de que a escola pública é lugar de uma educação de qualidade duvidosa, associada à presença maciça de grande parte da população negra sugere que este lugar é racializado. Urge ressignificar esse lugar, senão destituí-lo, pois, as pessoas foram colocadas nesse lugar devido a sua cor. Este capítulo pretende tratar desses aspectos observados nas rodas.

Almeida (2019:44) elenca quatro elementos que considera fundamentais para manifestação estrutural do racismo: economia, ideologia, política e o direito. Ele afirma que,

“...o cerne da manifestação estrutural do racismo: a ideologia, a política, o direito e a economia. Nossa tese é que o estudo do racismo não deve ser desvinculado de uma análise sobre estes quatro elementos, mas o que sustentamos aqui vai também no sentido oposto: a ideologia, a política, o direito e a economia não devem prescindir do estudo do racismo (...). Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2019:44)

Tratar, portanto, de racismo, é tratar de questões de vida e morte. E postulamos que a escola não é um lugar de manifestação dessas práticas, ela se tornou um lugar de produção dessas mesmas práticas. Em se tratando de subjetividade no ensino médio, há que acrescentar um elemento não indicado por ele, mas certamente de primeira ordem para pensar questões de racismo e com relativa autonomia quanto a esses quatro aspectos: a educação. Por essa razão, o processo educacional não apenas aprofunda os mecanismos raciais que vigem em seu interior, ela os recria. Entendemos que a educação é uma estrutura que organiza e produz o racismo, sob seus diversos aspectos, inclusive o estrutural. Isso incide diretamente no processo de

produção de subjetividade, e acreditamos encontrar material para fundamentar esse ponto de vista a partir desse trabalho de pesquisa que encampamos. Para tanto vamos tomar como hipótese aliada a esse trabalho a ideia de que não é possível discutir subjetividade na escola prescindindo da análise crítica ao racismo estrutural.

A ideia de racismo estrutural pode modificar significativamente a compreensão das políticas públicas voltadas para a educação no ensino médio, tendo em vista que elas podem estar comprometidas com a manutenção de um *status quo* social e racial de parte significativa dos estudantes da escola pública. Nesse sentido, suas reflexões contribuem para alinhar perspectivas de leitura, crítica e análise dos pressupostos destas mesmas políticas.

Para Almeida (2019: 39), o racismo pensado estruturalmente é um processo histórico e político que “cria as condições sociais, para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. Entre suas estratégias pode figurar a invisibilização de causas e situações que empurram a maioria da população negra para posições menos prestigiadas, seja em ambientes de trabalho, moradia, atendimento à saúde, formas de lazer e de formação intelectual e profissional. Concomitante a isso, a produção de um certo sentimento de naturalidade na população negra ao ocupar tais posições.

Tudo isso me parece educacional, não apenas escolar. Desde os anos iniciais na escola, na família, na frente da TV, na internet, nas igrejas e suas escolas dominicais, no convívio no bairro ou nas comunidades, nos meios de transporte, em todos os lugares a produção da ideia de que o lugar que uma pessoa preta ocupa, sobretudo se for subalterno, é naturalmente dela. Assim, se seu lugar é natural, os demais também ocupam “legítimos”, por exemplo o lugar de não racializado, privilegiado economicamente, etc. Essa naturalização é reforçada, inscrita em alguns modos de pensar, agir, falar, valorar comportamentos e adotá-los como seus, até o ponto de não poder distinguir mais os limites de uma ação que possa ser transformadora, de si, do seu lugar ocupado. A escola é um desses lugares de naturalização e, talvez, se trata disse apenas, destituir lugares... essa me parece uma tarefa educacional num sentido mais amplo, e, também, escolar. Daí, para isso é preciso conhecer quais dispositivos operam nesse espaço.

Para Cordeiro (2020), o racismo estrutural

Se expressa para além de sua dinâmica subjetiva e se consolida quando esses grupos são cerceados de acessos e permanência à espaços legitimados pela sociedade e são descartados, muitos deles quando não galgam o sucesso profissional, via de regra, muitos fracassam em suas trajetórias escolares, param no meio do caminho e evadem, não avançam, são os que tem menos escolaridade, se tornam profissionais subalternizados, mal remunerados, estão nos posicionamentos mais baixos da hierarquia social. (CORDEIRO, 2020:03)

No sentido do que afirma Cordeiro (2020), as ideias que a população negra pode ter da escola da qual fazem parte são desestimulantes e parecem levar a caminhos sem alternativa: a qualidade do ensino ministrado nas aulas, o compromisso do corpo docente com a construção real das possibilidades de mobilidade social pelo conhecimento, o trato das instalações, as facilidades de acesso e permanência escolar. E, sentindo-se parte de uma escola onde a produção da estima e da autoconfiança convivem com a ideia de que ali é um lugar para desprivilegiados, é comum os/as estudantes pensarem que suas posições sociais devem ser posições subalternas.

Em algumas rodas de conversa, vários estudantes relataram o medo do futuro, de não conseguirem sucesso profissional, de não conseguirem cursar a faculdade desejada, de não conseguirem se manter financeiramente, e de decepcionarem suas famílias. Nesse último caso, o medo de decepcionar é proporcional às expectativas e cobranças familiares ou sociais. Entendemos que a produção do medo aliada à produção das expectativas sobre os corpos negros sobre as vidas negras, são dispositivos de racialidade. Talvez se possa falar que é um dispositivo que opera numa sociedade estruturalmente racista. E o medo inibe, congela, acua o sentimento e o desejo de poder ocupar, e dever ocupar, posições que desafiam os lugares de subalternidade reservados aos corpos negros por uma lógica racista. Mais adiante vamos retomar essa discussão. Vários desses relatos vieram de estudantes negros/as (Cf. Apêndice, Roda 07, 12/09), é o racismo estrutural sendo revelado. Se a escola não contribui para produzir nesses/as estudantes a ideia de que não são descartáveis, o sentimento que são importantes social e economicamente, e que estão disponíveis para eles espaços de grande estima social, ela está sendo racista.

O que Carneiro (2023) entende por dispositivos de racialidade? Ela, em seu trabalho, faz um esforço em detalhar a origem desse conceito explorando possíveis relações entre as ideias de Deleuze e Foucault. Para Gilles Deleuze (2016:360),

um dispositivo comporta linhas de forças. Dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas 'retificam as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajetos de uma linha a outra linha, operam vaivéns do ver ao dizer e inversamente, agindo como flechas que não param de entrelaçar as coisas e as palavras, sem deixar de tocar suas próprias batalhas.

Entendemos que o racismo é atravessado por várias linhas, que não apenas tangenciam, mas tencionam umas sobre as outras, e revelam um jogo de poder, no qual faz parte do jogo esconder as próprias regras. Ser racista sem com isso ser passível de ser chamado de racista, isso inicialmente nos aparece como algo simples, todavia, acena para uma reinvenção das formas arcaicas de práticas raciais, bem como para a invenção de novas formas: o racismo ambiental, jurídico, recreativo, científico. Ainda que não sejam tão novos assim. Quando Deleuze (2016) fala das linhas de força retificarem as curvas das diferentes linhas, talvez o racismo, e outras formas de discriminação "entortem" um pouco essa forma reta, abra trajetos, provoquem novos modos de vê-lo, dizê-lo, reagir.

A noção de dispositivo é exposta por Foucault quando ele apresenta o primeiro volume de sua *História da Sexualidade*, em entrevista realizada em 1977. Para ele, ao tratar da sexualidade, o dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (FOUCAULT, 2012, p. 364).

Diz que se trata, afinal, da rede de relação que se pode estabelecer entre o dito e o não dito, e da natureza da relação que pode existir entre estes dois elementos.

Foucault está pontuando que esta relação entre práticas discursivas e não discursivas compreende um jogo, em que as posições são variáveis, assim como as funções que virão a desempenhar. Considerar estas relações no que elas produzem implica, em linhas gerais, conforme delinea Deleuze, traz duas consequências: 1) o repúdio aos universais: "O uno, o todo, o verdadeiro, o objeto, sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, imanentes a dado dispositivo" (DELEUZE, 2016:363). Nada há por excelência; e, 2) mudança de orientação, desvio do eterno para

apreender o novo. Uma noção de novo que nada tem a ver com modismo, mas justamente com a possibilidade de criação de algo que varie.

Pensar ao modo do dispositivo se parece como um exercício de suspensão, um desgarramento. Esse exercício ativa forças por vezes adormecidas, ou mesmo incriadas, e nesse último sentido, o dispositivo cria a força que o atravessa – seus próprios atravessamentos o potencializam. Entretanto, não se pode confundir com um método, um caminho ora nebuloso, ora límpido, como um jogo sombras e luzes, em que ambas podem ser compreendidas apenas se posicionadas uma frente à outra. Nem tudo é luz ou sombra, talvez nada mesmo seja isso ou aquilo, apenas. Se, de alguma forma, o dispositivo pode ser pensado como uma estratégia de pensar, ela não nos parece fenomenológica ou dialética, mas pode ser atravessado por elas, em algum momento.

Deleuze (2016) faz alguns apontamentos acerca desse regime de luz e sombras no dispositivo. Existe uma forma de ver as sombras ou nas sombras porque elas não significam precisamente uma forma de invisibilidade, apenas são o outro lado da luz, se todo dispositivo tem seu regime próprio de luz (DELEUZE, 2016), então tem seu próprio regime de sombras, ou seja, a pergunta que ganha importância é “o que o dispositivo me mostra?” e, ainda, “o quanto ele me mostra?”. Se existem objetos que só podem ser pensados no interior do dispositivo, estamos diante do pensamento limitado pelo objeto, o que posso saber está limitado/possibilitado pelo objeto – sob certo aspecto, o objeto determina o pensamento que pensa o próprio objeto, ou dito de outro modo, o objeto é pensamento puro, criação do pensamento.

Essas nossas primeiras observações tornam possíveis algumas problematizações. O dispositivo é uma entidade do pensamento puro? O que viria a ser o pensamento puro? E mais, o que é o pensar? De uma questão atinente a uma tradição conceitual específica, migra-se para uma filosoficamente mais ampla, com lastro histórico que remete em sua origem a uma outra tradição, a grega. E isso nos parece contra produtivo do ponto de vista do conceito de dispositivo, acatar o retorno sempre aos mesmos problemas, às mesmas origens, como se qualquer pensamento, em todas as suas determinações, já tivesse sido de alguma forma pensado – uma forma não tão sutil de transformar o pensamento em história, e cancelar a inventividade posterior aos gregos antigos, e a despeito deles. O percurso que vai de uma a outra e de volta à primeira não nos parece linear, de causalidade direta, mas

atravessa e é atravessado por movimentos, passagens, experiências. E aparentemente, qualquer cruzamento é suficiente para ser o ponto de compreensão de todo o processo.

O dispositivo é aparentemente um lugar de movimento, não se fixa indefinidamente, e sob esse aspecto se apresenta como uma espécie de não-lugar. Pensar pelo dispositivo sempre me pareceu pensar pelo movimento que não constitui as coisas, mas está constituído nelas, ou seja, não se trata de pensar o movimento como causa, porque ele não antecede coisa alguma, nem de pensá-lo como efeito ou consequência, pois não sucede qualquer coisa que seja, ou que não seja. No dispositivo o movimento não se apresenta como uma escolha arbitrária, como se fosse possível fixar-se definitivamente, nos parece algo intrínseco. O pensamento está o tempo todo em deslocamento, ao modo nômade – qualquer fixação é temporária. Há, aqui, talvez, uma forma de pensar que não se confronta diretamente com a instituição ou com o instituído, mas com sua origem, não como uma descrição histórica, mas uma origem ontológica, aquilo que faz com que ela seja o que ela é.

Há muitas implicações em se propor pensar pelo movimento, entre elas, há o deslocamento, a força, ocupação. E sobretudo ocupações são emblemáticas do dispositivo, ele ocupa e desocupa lugares, situações, pessoas, instituições. É de um movimento de ocupação que trata o dispositivo. Como resposta a uma realidade que se apresenta e se reconhece enquanto realidade que o dispositivo se torna um farol para o pensamento. Uma realidade que não se deixa capturar senão de uma forma dinâmica, no sentido de que a captura não é uma porção da realidade que se extrai dela, para pensá-la, ou mesmo depois restituir a parte ao todo, como se esse exercício o tornara mais inteligível. O todo permanece tal e qual, em sua auto produtividade, mesmo em face da subtração da qual o pensamento é capaz, ele é sempre maior, mais abrangente, e eterno em relação ao pensamento. Este tem data de nascimento, e virá a óbito em algum momento, se já não o fez.

Scherer (2005) fala de uma polissemia do termo dispositivo, em face disto são compreensíveis as dificuldades no manejo conceitual do termo, mas não nos exime de, ao menos nesse breve texto, tentar fazer algumas circunscrições, algumas balizas, quanto ao que pretendemos. Não tentamos dar nome ao anônimo (SCHERER, 2005: 252), ou criar categoria, mas apontar uma orientação de investigação (id., 252), e concebemos o humor como uma forma de discurso que organiza, direciona, provoca,

e mobiliza o pensamento, e não apenas ele, mas ações que afetam todos aqueles que estão nele enredados.

Há muito ainda a dizer, mas pensamos ter esbarrado em algumas questões importantes, entre elas aquela que problematiza o meio no qual se dá o racismo, e esta talvez seja uma linha de resistência. Afinal, é possível pensar o racismo como um dispositivo ou como linhas de sua composição? Nesse último caso, qual dispositivo? Para responder a estas perguntas, vamos acompanhar algumas ideias de Carneiro (2023).

O neoliberalismo pode ser pensado como uma condensação de dispositivos de racialidade para a produção de subjetividades em maior ou menor grau de confrontação com processos de subalternização. A racialidade como dispositivo, tal qual proposta por Carneiro (2023), constitui-se, em relação às políticas neoliberais para a educação – a saber, o NEM – como um engajamento na produção de saberes desnecessários a uma inserção de grandes parcelas da população negra no mercado de trabalho e na vida acadêmica. Enquanto os estudantes periféricos, de origem negra, estão se acostumando à dinâmica do NEM, o mercado e as universidades adotam critérios de seleção estranhos aos conteúdos estudados nas escolas.

Sobre estas últimas questões pretendemos tratar a seguir. Carneiro (2023:25), afirma que sua proposta é tratar o dispositivo como capaz de “apreender a heterogeneidade de práticas que o racismo e a discriminação racial engendram na sociedade brasileira, a natureza dessas práticas” e, o que pode ser bastante intenso para nossa linha de argumentação, “a maneira como elas (*essas práticas*) se articulam e se realimentam ou se realinham para cumprir um objetivo estratégico” (Id. p.25).

Quando a escola não transmite segurança? Foi relatado em várias rodas de conversa (exemplo disso são as rodas realizadas em 12/09, e 26/09) o sentimento de insegurança, sobretudo quanto ao futuro, faculdade, vida feliz, realização pessoal. Espera-se que durante o processo de formação básica, os estudantes adquiram as condições para realizar seus projetos pessoais e isso os deveria deixar mais seguros de si. No entanto, essa segurança transmitida pela escola é aparente. Sentir-se seguro ou segura na escola, pode ser entendido como uma fuga, uma vez que ela se apresenta como um lugar que concentra pessoas inseguras quanto ao futuro, seja profissional, trabalho, realização pessoal, afetivo.

De modo um tanto caricato e relativamente ácido, diríamos contrariamente ao discurso oficial que: *vá para a escola porque lá é o lugar de quem não tem futuro* (grifo meu adaptado das falas de alguns estudantes). De certo modo, docentes, estudantes, família e entidades da sociedade civil sentem que a escola de nível médio pode estar sendo uma grande enganação e carências de diversas ordens<sup>23</sup>, insistindo em conteúdos distantes do dia a dia da comunidade escolar, em formas de avaliação e atribuição de notas e conceitos arcaicas, em pouca ou nenhuma revisão do conceito de aula, do que pode vir a ser uma aula. Da forma como a escola se apresenta, sobretudo em face das propostas do NEM, ela se torna uma produtora de inseguranças, e tendo em vista que seu público é em grande parte negro<sup>24</sup>, ela opera dentro do dispositivo de racialidade.

### 3.1 Por onde passamos

A escola pública de nível médio tem demonstrado duas dinâmicas em seu cotidiano. Ela é produtora de vivências, conteúdos e experiências que, em alguma medida, podem contribuir no processo de formação dos estudantes, de modo a qualificarem esse público para galgar posições ambicionadas no mercado de trabalho, na vida social, na carreira acadêmica etc. No entanto, um outro processo também acontece no desenrolar de suas tarefas pedagógicas cotidianas: a reprodução de preconceitos, formas de discriminação, exclusão, disseminação de ideologias ligadas ao liberalismo ou ao neoliberalismo, e mesmo ainda a adoção de procedimentos pedagógicos e administrativos conforme posicionamentos políticos extremados, normalmente conservadores. Nesse contexto, recaem sobre a população negra na escola, e não apenas ela, tanto a aparente oferta de um ensino igualitário, quanto formas de discriminação racial, podendo ser religiosa, social, intelectual, estética. E

---

<sup>23</sup> Estudos divulgados pela Agência Brasil mostra que as escolas públicas de educação básica com alunos na maioria negros ou negras tem piores infraestruturas. Itens como laboratório de informática, biblioteca, quadras, esgoto e água filtrada estão presentes em menos de 50% das escolas com maioria de alunos negros. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com/geral/noticia/2024-04>

<sup>24</sup> De acordo com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2019, 86,5% dos estudantes do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal são declarados negros ou negras; apesar das variações estatísticas, o número de estudantes negros ou negras é maioria em todos os níveis de ensino, excetuando-se a pré-escola.

se considerarmos a presença dos povos originários nessas escolas, e não me refiro a todas, existe uma completa indiferença por sua história, problemas de inclusão, dificuldades de aprendizagem ou de linguagens. Enfim, nesse capítulo trouxemos para o debate duas perspectivas teóricas sobre os dispositivos de racialidade e o racismo estrutural, para pensar como o ensino médio, inadvertidamente ou propositadamente, encrava processos de subjetivação no seio de um sistema racista, e economicamente excludente.

De Almeida (2019), utilizamos seu já clássico texto sobre o racismo estrutural. Para ele, a economia, a ideologia, a política e o direito são fundamentais para pensar a manifestação estrutural do racismo, a estes acrescento a educação. E, nesse caso, a educação pode ser compreendida como um processo abrangente, quiçá antropológico, de formação da pessoa, que se inicia bem antes da escolarização obrigatória, e continua bem além dela. Educação se relaciona com a formação ampla, integral e irrestrita da pessoa. Mas durante o tempo em que ela ocorre na escola, sobretudo na escola de nível médio, foco dessa pesquisa, ela pode estruturar por meio do discurso e da prática pedagógica situações de racismo, interligadas aos quatro aspectos anteriormente indicados por Almeida (2019), mas relativamente independentes, renascidos nas condições que a própria escola produz e reproduz práticas racistas. De modo que nos parece, agora, imprescindível até para possíveis desmembramentos desta pesquisa, discutir a produção de subjetividade sem recorrer ao conceito de racismo estrutural. E, de forma mais abrangente, quer-se afirmar que ao tratar de produção de subjetividades na escola passando ao largo da discussão sobre o racismo estrutural, está se fazendo uma escolha que pode distanciar eventos de violência aos sujeitos ali presentes de suas prováveis causas, seja violência simbólica ou não.

Não é de todo forçoso pensar que existe uma continuidade entre a escola e a sociedade na qual está inserida. A ideia de que existe um fora da escola que ela representa ou reproduz é, aparentemente, falsa. O que nos parece é que ela compõe com a sociedade. Nesse sentido, é razoável pensar que ela não é apenas uma reprodutora de formas discriminatórias, mas ela produz conjuntamente, por sua estrutura e funcionamento, tais formas. Ainda que ela não seja apenas isso. Como as rodas puderam demonstrar, e discutiremos adiante. Urge, portanto, desnaturalizar

aqueles lugares ironicamente reservados à população negra, e denunciar o caráter racializado desses lugares subalternizados.

As rodas de conversa, adiante discutiremos isso, demonstram que sem a produção do afeto, não se consegue a adesão dos/as estudantes. E, em se tratando da população negra, há que pensar na produção da estima, da autoconfiança, e de um sentimento muito específico com relação às promessas da educação escolar: certeza. Estudantes negros/as precisam da certeza de que a escola pode dar o que eles precisam para uma mobilidade social, se desenvolverem profissionalmente, e, se o desejarem, academicamente. Isso porque numa escola racializada, essa certeza existe em populações não-negras, excetuando-se outras igualmente ignoradas nas práticas pedagógicas: indígenas, ciganos.

Uma outra discussão nesse capítulo foi acerca dos dispositivos de racialidade. Carneiro (2023), elaborou essa discussão a partir de Mills<sup>25</sup>, Deleuze e Foucault, em um trabalho seu, inclusive indicado ao prêmio de melhor publicação de filosofia em 2023. Um dos dispositivos que têm operado na escola é o simbólico, que precisa ser desconstruído quando se entende que são perniciosos para a formação dessa população. Com isso, aspectos psicológicos como a insegurança, medo do futuro, representações de si e autoimagem e autoestima, podem não figurar entre as metas do trabalho pedagógico, mas deveriam. Carneiro demonstra que esses elementos, com relação a formação da população negra na escola, têm um lastro histórico que remete ao período colonial, e sob pena de não atender aos dispositivos legais (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008), precisam aparecer entre os elementos estruturantes do trabalho educacional. Mais adiante, trataremos como essas questões apareceram nas rodas de conversa.

---

<sup>25</sup> Charles Mills publicou um trabalho nomeado de *The racial contract*, em 1997, explorando alguma analogia com o conceito de Contrato Social, conforme concepção de Rousseau e Kant. Assim como o contrato social foi pensado por estes autores para explicar uma sociedade injusta, o contrato racial surge como resposta a supremacia branca, que inegaliza as relações entre as populações negra e branca. Não há assinaturas formais em ambos os contratos, entretanto, ainda mais que o contrato social, o racial é historicamente detectável em eventos históricos e perceptível em comportamentos e estruturas que se reproduzem continuamente. Dito de outro modo, o contrato social parte de uma situação hipotética, enquanto o contrato racial parte de uma situação historicamente verificável.

#### 4. À SOMBRA DE UMA MONGUBEIRA.

[...] À sombra de uma árvore  
o tempo já não é o tempo  
mas a magia de um instante que começa sem fim  
a árvore apazigua-nos com a sua atmosfera de folhas  
e de sombras interiores...

Antonio Ramos Rosa, 1987.

“Mongubeira, sua flor é linda e cheirosa”, como diziam os poetas e compositores de *Nas palmas da Carnaúba*, Antonio Gondim e Pierre Luz<sup>26</sup>. À sombra dessa árvore de origem amazonense, aconteciam as rodas de conversa no Centro de Ensino Médio 01 do Gama, no turno vespertino<sup>27</sup>. Cercada por grama e árvores frutíferas (por exemplo, a mangueira, cujo fruto era constante objeto de disputa entre os/as estudantes, e que tantas vezes corriam à cantina procurando sal, para acompanhamento), suas sombras estendiam-se por uma área grande o suficiente para abrigar um número sempre próximo de trinta pessoas, e algumas vezes, superior. Estas sombras colheram lágrimas, risos, esperanças, depoimentos que normalmente fazem imaginar o quanto cada um consegue suportar de dores reais, e ao mesmo tempo tomar as próprias lágrimas como um passo para uma insubmissão<sup>28</sup>, para uma resistência ao que causa dor. A sombriedade e a solidão da vida interior encontraram sob os galhos e as folhas da Mongubeira um lugar para se mostrarem. Também celebrações e alegrias foram destiladas em palavras que se assemelham a folhas caindo pela força do vento. E há uma força que faz falar, que faz escutar, e sobretudo que faz dar credibilidade<sup>29</sup> a todo o conteúdo falado: algo comum em todas as experiências narradas. Talvez se trate de um tipo específico de *comum* emergindo

---

<sup>26</sup> Música do álbum Coral do Estado – Cancioneiro do Ceará, Estúdio Rozenblit, 1981.

<sup>27</sup> Foram realizadas 16 rodas de conversa, sendo que no Cem 01 foram 10, e entre elas 07 foram no vespertino, e 03 no matutino.

<sup>28</sup> A inspiração para trazer aqui a noção de lágrimas insubmissas vem de Conceição Evaristo (2016). Não por acaso, a maior parte das pessoas que manifestavam livremente suas lágrimas ao fazer e ouvir relatos foram as estudantes. Nenhum dos estudantes demonstrou suas emoções com lágrimas nas rodas de conversa.

<sup>29</sup> O conceito de credibilidade que aqui nos reportamos é oriundo de Fricker (2023), explicitaremos adiante.

nesses encontros; e desses encontros. Esse comum que emerge está na contramão da produção social da subjetividade ou estamos diante de uma manifestação clara e simples de um projeto de sujeito que ganha materialidade no cotidiano da escola? De algum modo, o que nos parece questionado nessa pergunta é sobre a autenticidade desse comum, é sobre o quanto o que há de comum entre os/as participantes os torna diferentes daquilo que se espera deles/as.

Eu arrisco afirmar que existe algo se constituindo nos encontros à sombra da mongubeira, ganhando forma, contornos irregulares e brechas, tantas quantas são as histórias, sentimentos, expectativas, aprendizagens das pessoas nas rodas. E mais, todo o fluxo inapreensível em sua totalidade acontecimental funda um grupo, ainda que demarcado pela irregularidade das presenças, nem sempre o público era o mesmo.

Como nasceram as rodas de conversa no Centro de Ensino Médio 01 (CEM 01)? As Secretarias de Saúde e de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília conseguiram articular uma parceria para dar início a um projeto de terapia comunitária nas escolas. Dessa parceria nasceu um curso formativo de terapeutas comunitários. Esse projeto é piloto no DF e no Brasil. O CEM 01 tem duas professoras que fizeram o curso e montaram um projeto de rodas de terapia<sup>30</sup>, conforme o modelo da Terapia Comunitária Integrativa (BARRETO, 2008), e conseguiram inseri-lo no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, criando assim uma obrigatoriedade quanto a sua execução durante o ano letivo. Todas as terças-feiras, no turno vespertino, um grupo de estudantes se reúne com as terapeutas comunitárias para uma roda de conversa.

A respeito das etapas da TCI já comentadas anteriormente, retomo agora algumas ideias e faço alguns reparos a este respeito, entendendo poder com isso poder aproximar minhas narrativas sobre as rodas do método que, na maioria delas, foi utilizado. 1. Acolhimento: recepção e ambientação do grupo, normalmente em grandes círculos, procurando deixar os participantes à vontade; nesses exercícios de acolhida as regras das rodas eram apresentadas, quase sempre havia um exercício de afeto, como abraços, apresentação pessoal dinamizada; 2. Escolha do tema: a

---

<sup>30</sup> O nome específico do projeto é Rodas de Terapia, entretanto, devido à pluralidade de procedimentos de organização, dinamização e participação, que em alguns momentos destoam das metodologias estritamente defendidas como Integrativas, optei por tratar essas rodas como 'Rodas de conversa'.

atitude de escuta é fundamental em todo o processo, mas na escolha do tema é ainda mais significativa, pois é conseguindo que as pessoas do grupo se expressem, falem, que o tema a ser colocado em discussão pode vir à tona, mas não é qualquer tema, é alguma possibilidade que consiga envolver todos do grupo, nesse sentido o exercício de escuta era muito importante. Cada um/uma dos/das presentes demonstrava um respeito não apenas pelo relato, mas pela ideia de que aquilo representava o sofrimento de alguém, adolescente como ele/a; 3. Contextualização: é aprofundar as informações sobre o assunto escolhido, e assim perceber os contornos do problema ou dos problemas relativos ao tema selecionado. Algumas vezes, informações técnicas sobre algum aspecto dos problemas apresentados eram indicadas, por exemplo instituições e pessoas que podem oferecer auxílio social ou jurídico; 4. Problematização: a partir do testemunho exposto, o grupo é levado a discutir uma pergunta-chave que possibilita a reflexão de todos durante as sessões (rodas). A pergunta é importante, não porque ela exija uma resposta, mas propõe um fio de reflexão mais manejável pelos estudantes; 5. Encerramento: trata-se, nesse momento, de reconhecer a coragem, a sensibilidade e a determinação de cada participante. Nessas rodas, no encerramento alguma coisa que eles/as tivessem agregado, era exposto oralmente para todo o grupo; 6. Apreciação: é o processo de avaliar a sessão (roda) e o impacto sobre cada um, normalmente isso é feito por meio de perguntas. As avaliações dos encontros eram feitas quase sempre no mesmo dia, pelas terapeutas e com minha participação. Essa metodologia me pareceu adequada a um contato não diretivo com os/as estudantes, e produtiva como forma de intervenção, acompanhamento.

A experiência de ter acompanhado as rodas de conversa me remeteu a um poema de Antônio Ramos Rosa, dele trouxe uma parte como epígrafe desse capítulo. Me pareceu oportuno pensar acerca do que começa sem fim. Por um lado, isto que apenas começa estende-se ao infinito, ultrapassando a própria percepção que dele fazemos, tornando-se inapreensível, mas permanece como uma procura perene. O que nos parece é que estar diante da infinitude do movimento é estar diante da frequente incapacidade de dimensionar a grandeza do início, e talvez por isso, tenhamos que retornar sempre a ele – o início – para acompanhar alguma de suas possibilidades que eventualmente, e muito certamente, tenha nos escapado. Por outro lado, o que começa sem fim, nos parece aquilo que não para de iniciar, reiniciar. O

tempo todo em que é contemplado parece estar começando, de novo e repetidamente. Quase como se o nosso olhar o recriasse, se isso pode ser tomado como verdadeiro, o que começa sem fim pode ser entendido como uma recriação do próprio observador, ou pelo menos uma mudança. Não há magia, mas intensidades; não nos parece uma experiência semelhante ao ritual sagrado, no qual se deseja resgatar as energias originais, mas encontrar algo que é de fato uma nova criação. Quando pensamos que não há magia, nos referimos não a uma suposta falta de leveza, beleza ou encanto, mas exatamente o contrário, remetemo-nos ao ordinário desses adjetivos que precisam ser revelados. De qualquer forma, o que começa sem fim passa pelo sujeito, o atravessa. E nesse atravessamento ganha os sentidos que o sujeito pode lhe emprestar, ganha seus contornos ainda que moventes, dessa forma somos provocados a pensar que o nosso tempo somos nós mesmos.

Essa breve digressão traz consigo uma potencialidade, uma que possa se comunicar mais diretamente com um movimento de não nos fixarmos no conceito do tempo do ponto de vista de uma definição daquilo que ele é, mas de pensá-lo a partir de suas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 1993). Deter-nos numa questão sobre como 'o tempo já não é o tempo' pode nos lançar numa incursão na qual teríamos que responder sem saber àquilo sobre o qual nos perguntam e do qual temos que falar. Mas, lembrando o pensador de Hipona, se sobre tal coisa não nos perguntam e, portanto, não temos que nos pronunciar, então sabemos exatamente o que é (AGOSTINHO, 1984). De certa forma, o tempo é aquilo que reside na sabedoria do silêncio, e mais que fazê-lo falar quando deve permanecer calado, talvez possamos nos focar em contempla-lo em seu infinito recomeço. Nesse caso específico, a contemplação não se parece com um estado de estranheza e alteridade, ou seja, não é como se o tempo fosse algo além e tão fora de nós que não possamos fazer algo senão nos colocar diante dele. O que nos parece contemplativo nesse caso, é dar-nos conta de que somos atravessados um pelo outro<sup>31</sup>, enquanto vivenciamos uma

---

<sup>31</sup> É inevitável nesse ponto não me recordar da música de Gonzaguinha, especificamente um fragmento de *Caminhos do coração*.

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente

experiência de ser, essencialmente compartilhada. O tempo é à medida que eu sou, que nós somos. Cada roda me pareceu um começo sem fim, uma impermanência no tempo que logo sou.

Foi à sombra de uma árvore – Mongubeira – que essas rodas aconteceram. Delas trato a seguir. Cada subtítulo a seguir representa uma abordagem ou uma forma de observar o que acontecia nas rodas de conversa. É dessa maneira que o capítulo está organizado.

#### **4.1 UM NINHO DE PASSARINHOS**

Em mais de uma ocasião a coordenadora Shirley comparou a Roda de Terapia Integrativa – TCI com um ninho de pássaros. A esse respeito, dos ninhos, se pode pensar que é ao mesmo tempo um lugar de afetos, de nutrição, de trocas (e chamamos a atenção para o trânsito entre o sentimento de estarem protegidos/as por serem parte de uma rede, e, ao mesmo tempo, contribuir para o bem-estar dos demais), sua primeira casa, e também um espaço provisório, no qual não se fica para sempre. O ninho é um lugar de impermanência, de transitoriedade. Assim como os passarinhos que largam o ninho, em algum momento cada estudante vai sentir que pode (ou deve) arriscar um voo solo. Em algum momento, semelhantemente aos pássaros cada um precisa criar seu próprio ninho, uma espécie de espaço em que se sinta confortável e seguro. A comparação das rodas com um ninho é rica mas há algo que se pode fazer além disso, ou seja, não nos prender à comparação. O que nos parece é que, de fato, as rodas são ninhos de passarinhos, redondos, acolhedores, lugar de aquecimento, reprodução e proteção. Talvez seja possível explorar a gradatividade da entrega dos/as estudantes à atividade, o sentimento de pertencimento àquele lugar; e o espaço que elas ocupavam na experiência estudantil.

---

Que nunca está sozinho por mais que pense estar.  
(GONZAGUINHA, lançada em 1982)

Se é verdade o que diz o músico, perceber-se parte de uma costura social é antes de tudo um sentimento, uma experiência estética. Talvez estejamos procurando o comum que emerge da experiência das rodas na consciência ou em nossos modos de pensar e não em um lugar talvez mais apropriado, o sentir.

Entretanto, diante da impossibilidade de fazer essa gradação, não estamos impedidos de explorar o quanto de entrega pudemos testemunhar nas rodas de conversa.

Há vários elementos, ou fios, com os quais o ninho era tecido nas rodas. De alguma forma a ideia de ninho remete mais a uma forma da presença que propriamente a uma estrutura física. Nesse sentido, um que vamos abordar é a confiança, alicerçada na credibilidade que cada estudante atribuía aos falantes nas rodas. Esse nos parece um fio poderoso, pois novamente remete a alguma forma de emergência do comum.

Normalmente os temas nas rodas de conversa eram muito intensos, pessoais, íntimos e, essencialmente, comuns. Essa profundidade, na maioria das vezes, também significava dor, alguma situação de conflito consigo mesmo ou com a família, e tratar disso termina por exigir uma atitude de coragem, franqueza, disponibilidade e confiança ao se exporem ao grupo. A partir destes aspectos, algumas questões se tornaram inevitáveis: qual o grau de confiança que cada um deposita nas falas dos/as demais? Cada um toma como verdade o relato ouvido? E se toma, isso o estimula ou não a apresentar seu próprio relato? Cada falante goza do que, poderemos chamar aqui, justiça testemunhal? E como isso incide nos processos de subjetivação de cada um? De início não dispúnhamos de instrumentos para leitura e análise desses aspectos da participação estudantil nas rodas, até que uma autora nos apareceu como referência nessa discussão, Miranda Fricker (2023), a partir de suas contribuições passamos a observar o comportamento nas rodas. Para essa pensadora, o processo de subjetivação passa pelo diálogo numa situação de confiança mútua, nele estabelecemos compromissos de valores e opiniões, que nos produzem à medida que sinceramente os professamos em grupo, nós “nos tornamos aquilo que declaramos” (FRICKER, 2023, p.1).

Miranda Fricker é filósofa e professora na Universidade da Cidade de *New York*. Pesquisa na área de epistemologia social e ética e tem especial interesse em teorias da injustiça epistêmica. Em que consiste a injustiça epistêmica? Fricker (2023) propõe que a injustiça epistêmica pode ocorrer em duas formas: testemunhal e hermenêutica. A injustiça testemunhal “ocorre quando o preconceito faz com que um ouvinte dê um nível de credibilidade deflacionado a um falante” (2023, p. 17), calcado num preconceito de identidade, e a injustiça hermenêutica ocorre quando há “uma lacuna nos recursos interpretativos coletivos” (2023, p.18) e isso deixa alguém em

desvantagem, por exemplo, um caso de assédio sexual numa cultura que ainda não tem esse conceito disponível. A vítima sente incômodo, desconforto, sente que alguma forma de violência está sendo praticada contra ela, mas seu contexto não permite denominar àquela forma específica de violência. Para efeitos desse trabalho, discutir-se-á preferencialmente a primeira forma.

A injustiça testemunhal ocorre quando uma pessoa falante é desacreditada como produtora de conhecimento, de informações válidas, em função de quem é, de sua identidade. Assim, se uma mulher goza de menos credibilidade apenas por ser mulher, estamos diante de uma situação de injustiça testemunhal. O mesmo pode ocorrer com uma pessoa negra, uma criança, uma pessoa idosa, indígena ou mesmo uma pessoa com deficiência. Nesses casos, se pode afirmar que o preconceito é o que determina a porção de crédito epistemológico que cada um vai receber, conforme Fricker (2023, p. 37), podendo ocorrer por excesso ou por carência. Para ela

Ou o preconceito faz com que a falante receba mais credibilidade do que ela teria em outras circunstâncias – um excesso de credibilidade – ou resulta em ela receber menos credibilidade do que teria em outras circunstâncias – um déficit de credibilidade.

Dessa forma, o preconceito pode tanto atribuir ou retirar credibilidade ao falante, ainda que em condições muito específicas ele seja justificável. Dito isso, se pode afirmar que o preconceito injustificável ocorre quando se direciona a alguma identidade, tornando-a indigna de confiança enquanto pessoa produtora de conhecimento válido, a despeito do valor epistêmico de seus juízos, mas considerando apenas quem a pessoa é.

À sombra de uma mongubeira, onde normalmente as rodas aconteciam, ouvimos depoimentos, e às sombras dos seus galhos, que normalmente faziam imaginar o quanto cada um consegue suportar de dores reais: eram comuns relatos de violência doméstica, aliados a episódios de abuso de bebidas alcólicas ou entorpecentes; falta de alimentos; barulhos de tiros ou brigas na vizinhança; abuso sexual; agressão física por motivo banal; situações de despejo ou perda de tudo em casa, as vezes causado por chuvas, incêndio. Muitos crimes foram e ainda são praticados contra a juventude, nas rodas pude observar isso de perto. Às vezes, a denúncia leva a resolução do crime, mas não da dor. Para lidar com ela são necessárias outras ações. Num espaço onde todos/as compartilham suas dores, e a

criação desse espaço é uma destas ações, penso que a credibilidade mutuamente reconhecida é parte essencial do processo.

A sombriedade e a solidão da vida interior encontraram sob os galhos e as folhas da Mongubeira um lugar para se mostrarem, para se revelarem. Também celebrações, como parte constitutiva da TCI, e alegrias foram testemunhadas nos encontros, assim como uma miríade de formas de sofrimento, mas em todas elas consideramos existirem elementos comuns. E reputamos a esse comum em todas as narrativas, uma das principais forças que provocava a fala dos participantes, a sua entrega gradativa às atividades das rodas. Acredito ter chegado o momento em que devemos tratar dessa emergência do comum, e a partir daí encontrar seu aspecto de produção social. O que emerge de comum está na contramão da produtividade social da subjetividade ou estamos diante de uma manifestação clara e simples de um projeto de sujeito encarnado na cotidianidade da escola? Essa é uma pergunta que ainda vai aguardar um tempo para ser respondida.

Ainda, antes de tratarmos diretamente do que entendemos ser uma forma de emergência do comum, há algo a tratar a respeito da credibilidade nas rodas, o que me parece, também, uma condição para pensar o comum. Para isso vamos retomar algumas questões anteriormente apresentadas. Qual o grau de confiança de cada um deposita nas falas dos/as demais? Cada um toma como verdade o relato ouvido? E se toma, isso o estimula ou não a apresentar seu próprio relato? Cada falante goza do que, poderemos chamar aqui, justiça testemunhal? Não acredito que uma resposta única seja possível a todas elas, tampouco tenciono responder a cada uma exaustivamente, mas no sentido que elas apontam penso haver algo a ser indicado: a roda de conversa é um lugar de confiança, tanto naquilo que se refere ao que se pode fazer do conteúdo exposto pelos participantes, quanto ao valor enquanto conhecimento desse mesmo conteúdo. De certo modo, o que a experiência nos permitiu concluir, ainda que preliminarmente, é que a decisão de confiar uns nos outros foi tomada quando ao entrar na roda de conversa cada estudante vai se dando conta dos elementos comuns entre sua narrativa e as dos demais. Por causa desse comum os/as jovens acreditam uns nos outros. Essa confiança termina por fortalecer um ambiente estimulante para a autoconfiança e a reflexão.

No dia 19/09/23, ocorreu uma roda muito significativa para a discussão que estamos levantando agora. Segue adiante um fragmento da 6ª roda, descrita em sua inteireza no apêndice.

Foi realizada uma dinâmica de entrosamento, autoconhecimento e conhecimento do outro, descontração e acolhimento. Em um pedaço de papel cada um colocou três informações sobre si, sendo que uma delas necessariamente deveria ser uma mentira. Poderiam ser informações sobre qualquer aspecto, gosto, história, circunstância pessoal, etc. Após preencherem os papéis, cada um falava livremente sobre o que escreveu e esperava o grupo descobrir o que era verdade e o que era enganação. Alguns estudantes já se conheciam bastante, apesar de não terem convivência, o que remete aos anos anteriores de escolarização, vizinhança e outras coisas. O que ocorreu foi um índice de acerto bem alto quanto ao que é verdade ou não, muitos risos pela dificuldade de mentir sobre si, ou sobre o quanto era difícil escolher algo totalmente aleatório sobre o qual mentir. Explicando: ao falar a verdade, eles eram bem pessoais, mas ao mentir, escolhiam assuntos muito externos. Poucas pessoas foram íntimas quanto estavam mentindo. Isso me causou um certo espanto, ao escolher mentir, e sobre o que mentir, normalmente os assuntos eram voltados para torcidas de futebol, gosto por animais (algo sobre o qual raramente escondem suas preferências), e comidas (pratos preferidos etc). Não tem a ver apenas com sua transparência pessoal, mas com a capacidade de enganar, pois se a pessoa se sente conhecido/a/e do grupo, ou de alguns membros do grupo, ela é conhecida naquilo que ela é mesmo, e não em aspectos aleatórios. Daí, a necessidade de exercitar capacidade de enganar tentando encontrar um assunto sobre o qual eu/outro não seja conhecido. (CF. Apêndice, 19/09/23)

Essa dificuldade mencionada logo acima era comum a todos nessa roda, ou dizendo em outros termos, cada estudante sentia a mesma dificuldade em mentir sobre coisas que eram verdades para si, isso não apenas me causava espanto, mas também uma certa admiração. E depositamos nessa atitude um dos critérios que atribuíam credibilidade às falas, deles mesmos para eles mesmos, nas rodas. Se somarmos a essa atitude o fato de que eles/as se conheciam muito (sobretudo por uma grande parcela virem da mesma escola no ano anterior), pode-se, então, postular, que as falas eram sinceras. Mas, ainda que não fossem, todos/as/es agiam de maneira crédula.

Um exercício feito nas rodas que corroborava com o que afirmava Fricker (2023) sobre a necessidade de fazer a autocrítica dos próprios preconceitos de identidade é a atitude de silêncio/escuta e não apresentar conselhos e orientações aos falantes tão logo façam a exposição de suas questões, essa é uma parte integrante fundamental da estrutura da Terapia Comunitária Integrativa, metodologia

utilizada nas rodas. Evitar aconselhar é praticamente um convite para cada estudante fazer, internamente, uma confrontação entre uma experiência ou vivência que tenha tido em sua vida pessoal, ligada a alguma afiliação religiosa ou igreja, à família, ao trabalho, com a necessidade real da pessoa falante naquele momento. São seus pressupostos que entram em processo de análise, e junto com eles, seus preconceitos sobre como uma pessoa deve viver sua vida, que escolhas deve fazer. À medida que as coordenadoras das rodas inibiam essa prática de dar conselhos, criava-se uma atmosfera de responsabilização, centrada no esforço por encontrar algumas soluções para si, a despeito do que pensam os demais, ainda que um universo comum de experiências deixe claro a cada um deles/as que seus depoimentos são críveis.

O ninho ao qual se referia a professora Shirley era a própria roda. E nela, a confiança era estruturante, uma espécie de viga mestra; o respeito, o silêncio, e a escuta eram os demais fios que circundavam o ninho, e terminavam por ser poderosas ferramentas pra vencer o medo de falar, de se expor, de se emocionar.

## 4.2 SOBRE A AMIZADE.

Amigo é coisa pra se guardar, no lado esquerdo do peito,  
mesmo que o tempo e a distância digam: Não!

[Fernando Brant e Milton Nascimento]

Em todas as rodas de conversa realizadas no CEM 01, de forma direta ou transversal, o tema da amizade emergiu. Cito duas das razões pelas quais essa discussão me chamou a atenção: a relação da amizade com a filosofia ocidental, em particular aquela cujo nascimento é reportado à Grécia e algumas de suas colônias, por volta do século V a.C., e que se estende a filósofos contemporâneos como Blanchot, Deleuze e Foucault; a extensão dessa ocupação<sup>32</sup> – a amizade – na cotidianidade do ensino médio. E ousou nomear aqui de ocupação porque o espaço da organização da vida e dos afetos está sendo sitiado, vigiado, e de certo modo

---

<sup>32</sup> Com a devida permissão dos movimentos de ocupação dos estudantes secundaristas, que se iniciou em São Paulo contra uma proposta de reestruturação da educação básica do governo Alckmin, me utilizo aqui da expressão 'ocupação', levando em consideração dois dos aspectos mais gerais do movimento dos estudantes, a saber, o caráter de afeto coletivo e o corte no tempo político de estagnação planejada. Cf. Pelbart, 2016.

produzido num jogo de forças, em que expressões intensas de intimidade e afeto são desencorajadas, sobretudo quando acenam para uma certa rebeldia. Estar numa relação de amizade é encontrar um aliado para uma estranha relação de forças, num campo de conflitos em que nossas potências são testadas contra o tempo e a distância, como lembra a epígrafe desse capítulo, retirada da canção de Brant e Nascimento<sup>33</sup>.

Não me ocorre agora a necessidade de elucidar vários dos possíveis sentidos do tempo e da distância nesse contexto, a ideia não é fazer uma filosofia do tempo ou do espaço, mas acredito ser importante discutir algum sentido, que possa revelar o tratamento aqui pretendido.

O tempo somos nós! Percorre a história do pensamento ocidental uma concepção de que o tempo vai do exterior para o interior de cada um de nós. Ele deixa de ser contemplado como uma espécie de *lócus* para ser compreendido como uma experiência interna ao sujeito (HEIDEGGER, 1997). Dessa forma, a pergunta sobre o que é o tempo dá lugar a uma outra, talvez mais oportuna, sobre quem é o tempo. Ou ainda, acerca de que tempo somos nós. E a luta contra o tempo que nos afasta dos/as amigos/as, contra o tempo que diz não, é uma luta em grande medida contra nós mesmos. Há uma força em nós que deseja nos afastar [ou pelo menos estabelecer de forma objetiva parâmetros de aproximação], e podemos estar mais ou menos expostos e vulneráveis a essa força, inclusive, é possível que sequer tenhamos dela uma clara percepção. Mas também podemos ser permissivos, permitirmo-nos a amizade, e quando nos dispomos a isso, nos colocamos diante de forças que nos impedem de constituir relações afetivas e com potencial reestruturante dos nossos modos de ser e agir, normalmente são forças exteriores que detectamos, podendo ser sociais, econômicas, culturais. Como exemplo disso, podemos pensar na competitividade como um valor de nossa época, e como ela exerce uma pressão sobre as relações que criamos e mantemos, entre elas a amizade. Como ser amigo num ambiente competitivo? Numa escola competitiva? Numa família competitiva? Como consolidar relações de amizade na luta quase diária por trabalho, emprego, sobrevivência?

---

<sup>33</sup> Em 1979 Milton Nascimento e Fernando Brant lançaram a 'Canção da América', originalmente produzida em inglês em homenagem a um amigo sul-africano Ricky Fataar. Faz parte do álbum Journey To Dawn de Milton Nascimento.

Me ocorreu que tantos dos problemas que os/as adolescentes apresentam (Cf. Apêndice R7, R8, R9, R11, R13) gravitam em torno de sua busca por amizades, o que os/as faria sentirem-se pertencentes a algum grupo. Talvez, a luz do que dizem Deleuze (2016), Blanchot (1971), Foucault (2010), por exemplo, a amizade não esteja tão diretamente ligada ao pertencimento, mas a alguma espécie de solidão, e de atitude. “Seguir como amigo por zonas de silêncio e penumbra”, e quais seriam elas? Me parece que é relativamente seguro pensar que a adolescência é uma delas, carregada de preocupações com emprego, futuro, estudos, relacionamentos familiares e amorosos, e sobretudo se no tempo próximo será alguém que deixará os parentes orgulhosos. Esse depoimento sobre a necessidade de deixar os pais/mães orgulhosos foi recorrente nas rodas de conversa. (Cf. Apêndice 1).

Estar nessas zonas de penumbra é estar na tensão que acima fazíamos menção. É possível pensar que uma dessas zonas, talvez a mais desafiadora, seja cada um de nós e a permissão que nos damos para sustentarmos amizades inúteis, que não nos coloca no mercado de trabalho, que não escuta pacientemente nossas agruras, que não paga as contas dos passeios, ‘rolês’, que não me estimula a estudar para o vestibular, o ENEM, o PAS, etc. A coragem da amizade inútil vai ao encontro daquela que rompe as artimanhas da competitividade onipresente. Quando se pretende fazer uma análise crítica da racionalidade econômica que prega a competição e a eficiência como parâmetros de todas as nossas relações, é necessário perder o medo da amizade inútil, talvez até da própria palavra inútil. Uma amizade na qual não ganhamos nada, nem damos, na qual não trocamos nada, é provavelmente um contraponto a uma lógica produtiva que visa tencionar e descaracterizar relações onde a gratuidade é possível. Uma amizade que não serve para nada pode ser, ou vir-a-ser, provavelmente, uma amizade significativa.

Há muitos discursos na moda sobre como ser ou não ser cheio de amizades supostamente honestas. Entretanto, há algo de comercial em quase todos eles, sempre tem alguém vendendo uma imagem de si, do outro, do que é possível entre eles, de uma forma tão elaborada e pronta, que seu caráter de exterioridade fica muito evidente. As redes sociais tem sido um grande exemplo desses processos: intimidade induzida, interesses fabricados por meio de algoritmos, omissão e silêncio em territórios virtuais onde honestidade pode ser o diferencial entre o pertencimento e o

cancelamento. Fazer o elogio da inutilidade é dizer não a essas exterioridades, coerções, pressões.

Mesmo a compreensão mais elementar que temos desses processos é estruturada por uma racionalidade contextual, ou ao menos por racionalidades em conflito num presente compartilhado. Isso é o que nos parece, cada um é seu próprio tempo, mas não sozinho. No contexto do neoliberalismo, a amizade ganha significados intrigantes, afinal a competição e a produção de si enquanto empresário de si mesmo se tornaram partes vitais de uma racionalidade. Ou seja, um processo de compreensão de si que não traga em seu bojo esses elementos parece constitutivamente falho. Talvez nessas falhas possa ocorrer algo potente, se a tomarmos como zonas de sombras, nas quais o panóptico neoliberal não enxerga. Talvez a amizade seja a construção de um espaço onde o neoliberalismo não nos emaranha em suas teias.

A despeito das pressões socioeconômicas, há alguns apontamentos e/ou indicações de possibilidades que circunscrevem espaços não negociáveis, ou seja, me ocorre agora que o neoliberalismo não é tudo, não é toda nossa vida. Chama-me a atenção o discurso que estudantes secundaristas fazem a respeito da amizade. Se estamos num ambiente de competição generalizada e que ocupa todos os espaços de nossas vidas e de nossa constituição, então é nessas condições que se pode falar mais ou menos de amizade. Que tipo de amizade é possível dentro dessa racionalidade neoliberal? Sob certo aspecto, quando as amizades são dóceis ao formato desejado pelo modelo econômico vigente, elas seriam relações interessadas, mercantis, de troca. A solidificação deste tipo de relação pode significar o fim de tantas outras potencialidades que ela poderia carregar consigo, como a gratuidade, cumplicidade, cooperação.

Se é possível circunscrever espaços inegociáveis e impenetráveis à uma lógica econômica, talvez a amizade, por exemplo, possa ser um deles. Ou seja, somos capazes de criar relações independentes das relações opressivas de mercado, ou fingimos amizade enquanto inconscientemente competimos? Há linhas de fuga ou o novo ensino médio é apenas um *lócus* de reprodução massiva dos mecanismos neoliberais de subjetivação? Esta pergunta, da forma como está, nos lança para além do ensino médio, qualquer que seja ele, para as dinâmicas da vida mesma, na qual se pode perceber as investidas dos processos de subjetivação neoliberal. As rodas

de conversa na escola, de alguma forma, operaram reativando práticas e saberes esquecidos, exatamente por não representarem mais valores nessa economia neoliberal.

Uma aplicação dessa lógica na escola, fato ocorrido no Cem 01, local da pesquisa de campo, mas comum em todas as escolas que já trabalhei, é a enturmação no início do ano letivo. O grupo de professores/as e a equipe pedagógica se encarrega de colocar em turmas separadas os/as estudantes cuja amizade com os/as demais está atrapalhando o rendimento. O que me parece é que em vez de aproveitar as relações de amizade como elemento propulsor de novas aprendizagens, a escola se arma contra esse tipo de afeto, separa amigos/as, cria distâncias (mesmo as que dizem não, lembrando de Brant e Nascimento, na epígrafe) como forma de não criar algum prejuízo ao processo individual de cada um.

Penso ser urgente acreditar existirem linhas de fuga das lógicas estritamente mercadológicas, uma delas talvez seja a afetividade, especificamente, a construção e a manutenção de relações ao modo da amizade, necessária a processos de subjetivação contrários a lógica econômica que tencionamos criticar nesse trabalho. De certa forma, é isso que as rodas estão mostrando. De alguma forma estou querendo responder a pergunta: como não ser neoliberal em nossas relações pessoais? Urge pensar a amizade nas condições do neoliberalismo. Talvez se possa tratar de uma outra amizade, não essa estimulada por redes sociais, onde o sentimento de pertença repousa na fé de que não será cancelado num *click do mouse*, não aquela que nos mantém a uma distância segura, ou seja, capaz de manter-me devoto a meus próprios particularismos, inclusive a capacidade de me desligar de tudo isso que me rodeia quando me for oportuno e desejável.

Nous devons renoncer à connaître ceux à qui nous lie quelque chose d'essentiel; je veux dire, nous devons les accueillir dans le rapport avec l'inconnu où ils nous accueillent, nous aussi, dans notre éloignement. L'amitié, ce rapport sans dépendance, sans épisode et où entre cependant toute la simplicité de la vie, passe par la reconnaissance de l'étrangeté commune qui ne nous permet pas de parler de nos amis, mais seulement de leur parler, non d'en faire un thème de conversations (ou d'articles), mais le mouvement de l'entente où, nous parlant, ils réservent, même dans la plus grande familiarité, la distance infinie, cette séparation fondamentale à partir de laquelle ce qui sépare devient rapport. Ici, la discrétion n'est pas dans le simple refus de faire état de confidences (comme cela serait grossier, même d'y songer),

mais elle est l'intervalle, le pur intervalle qui, de moi à cet autrui qu'est un ami, mesure tout ce qu'il y a entre nous, l'interruption d'être qui ne m'autorise jamais à disposer de lui, ni de mon savoir de lui (fût-ce pour le louer) et qui, loin d'empêcher toute communication, nous rapporte l'un à l'autre dans la différence et parfois le silence de la parole<sup>34</sup>. (BLANCHOT, 1971:269)

Essa passagem é especialmente intrigante, e me remete a uma certa transitoriedade da amizade relatadas nas rodas de conversa. Parece que os amigos são escolhidos pelo enfrentamento as sombrias experiências, mais que afeição. Não é apenas alguém de quem se gosta ou se deseja estar próximo, mas de alguém que nos momentos em que se decide olhar para o abismo, esse alguém olha com você.

Na segunda roda realizada no Cem 01 (Cf. Apêndice R8). Apareceram duas ideias importantes: a amizade como forma de amor não romântico; e a amizade como superação do medo. Essa foi uma roda temática: o amor. Foram vários e intensos depoimentos sobre experiências de namoro, amor familiar, e é claro, amizade como forma de amor. Tratar de amor e de amizade é colocar-se num campo em que paira uma certa polifonia quanto aos usos desses termos. Desde o nascimento da chamada filosofia ocidental, nas terras de domínio grego, a *Philia*, que está na etimologia da palavra Filosofia, pode significar amor ou amizade. E, em alguns casos, o que se pode falar da amizade também pode ser dito sobre o amor: proximidade, troca, cumplicidade, segredo, transparência, e um dos que mais gosto, sem sentimentos de superioridade.

O que pode significar tratar de amizade entre e com os adolescentes no contexto escolar? Essa pergunta também coloca em foco alguma distinção possível entre o ambiente da escola e outros ambientes externos, como família, igrejas, trabalho, grupos de prática esportiva [escolinha de futebol, natação, academias de

---

<sup>34</sup> Nós devemos renunciar a conhecer aqueles a quem nos liga algo de essencial; quero dizer, nós devemos acolhê-los na relação com o desconhecido onde eles nos acolhem, nós também, em nosso distanciamento. A amizade, essa relação sem dependência, sem vicissitude e onde entra, no entanto, toda a simplicidade da vida, passa pelo reconhecimento da estranheza comum que não nos permite falar de nossos amigos, mas somente de lhes falar, não de fazer disso um assunto de conversas (ou de artigos), mas o movimento de compreensão onde, nos falando, eles se reservam, mesmo na maior familiaridade, a distância infinita, esta separação fundamental a partir da qual o que se separa torna-se relação. Nesse caso, a discrição não está na simples recusa em relatar confidências (como isso seria grosseiro, mesmo em pensar nisso), mas ela é o intervalo, o puro intervalo que, de mim à este outro que é um amigo, mede tudo que existe entre nós, a interrupção de ser quem não me autoriza jamais a dispor dele, nem do meu saber dele (nem sequer para o elogiar) e que, longe de impedir toda comunicação, nos traz um ao outro na diferença e às vezes no silêncio da fala. (Tradução livre)

lutas], grupos de teatro, etc. Em todos esses espaços são produzidas zonas sombrias, tantas vezes ligadas a desejos, perspectivas, experiências e expectativas que não se realizam da forma como foram planejadas. Há que ressaltar as dimensões desses espaços como uma forma de intensificar a necessidade de relações de amizade. No caso do nosso trabalho, a escola pesquisada tem mais de dois mil [2.000] alunos/as/es. Sem contar todo o quadro de funcionários/as e os docentes. A criança ou o adolescente sai de sua casa, de uma família reduzida, de três, quatro ou cinco pessoas [em geral], para um universo de milhares de pessoas no mesmo espaço, e ao mesmo tempo. É comum deparar-se com rostos estranhos que permanecerão como tal. Como não pensar em si como um estranho entre outros: não ser conhecido, e conseqüentemente não ser amado. Não sendo amado, corre-se o risco de ser tomado como hostil, ainda que não o seja, como normalmente é o caso. Talvez, nesse aspecto, a amizade seja uma clareira, uma criação de espaços de auto expressão e intimidade num mundo de pessoas alheias.

Essa segunda roda provocou-me memórias afetivas acerca da relação entre amor e amizade: alguns filósofos definem uma expressão de filosofia, na sua origem grega, como amizade com o saber, e outros a definem como amor ao saber; e, a escritora e ativista hooks, no seu empenho em não reduzir o amor a romantismo, entende que são dimensões próprias de um amor-atitude: responsabilidade, conhecimento, respeito, cuidado, compromisso, confiança (2021:113/114). Penso que tais dimensões poderiam ser atribuídas à amizade igualmente. Alguns elementos diferem esses dois, eu ressaltaria a natureza do afeto e o desejo erótico pelo outro. Mas penso que essa abordagem não é oportuna.

#### **4.3 “É COMO IR AO INFERNO E VOLTAR”**

Um deslocamento. De certa forma todas as rodas realizadas no cem 01 provocam algum deslocamento. Mas há algo específico apresentado por uma estudante em uma roda (Cf. apêndice 11ª roda de conversa, 05/09/2023). Ao falar de sua experiência de trabalho, ela menciona o inferno. Ir ao trabalho e voltar para casa ou para a escola, é como ir ao inferno e voltar. Conforme seu próprio depoimento, ir

ao inferno não está ligado ao fato de ter que trabalhar, mas ao tipo de atividade que ela desenvolve, a saber, atendimento ao público.

Um deslocamento geográfico. A estudante sente que se expõe com franqueza diante da própria capacidade ou incapacidade de responder às demandas de terceiras/os/es, e isso mexe com suas inseguranças, inexperiências e aprendizagens; estar na posição de atendimento ao público é também saber lidar com afrontas, ofensas, ameaças quase cotidianamente; esse deslocamento é, portanto, uma experiência corpo-afetiva. E, lembrando do pensador holandês Baruch Espinosa (2015), nesse emaranhado de afetos tristes ou alegres, reencontramos nossa potência de agir. Ela – a estudante – não teria levado essa sensação e essa experiência para a roda de conversa se não tivesse sido impactada afetivamente. Mas, também, na sua percepção do trabalho que desempenha, das suas dificuldades, das relações de afetividade ela pensa a si mesma num processo de devir, um dever ser, e, ao mesmo tempo, pensa no inferno como um lugar do não-ser, ou de não ser.

Aparentemente, “ir ao inferno e voltar” é uma menção a um deslocamento incômodo, caracterizado por uma série de desafios cujos ganhos pessoais, ou profissionais, não são tão evidentes quanto são as próprias dificuldades. Por outro lado, remete também a ideia de que existe algo profundamente incômodo no trabalho e não precisaria ser assim, mais que isso, o incômodo não parece fazer parte da natureza específica do trabalho.

Um deslocamento é uma movimentação e uma percepção. É, portanto, da ordem do subjetivo. Em conformidade com um certo discurso a respeito do espírito do nosso tempo, sobretudo do tempo dos estudantes secundaristas, não apenas o movimento caracteriza as necessidades e as premências de nossa época, mas o movimento acelerado. De certa forma a defesa que se faz hoje é que o tempo está acelerado (BAUMAN; LEONCINI, 2018) e que já há uma geração nascida nesses tempos, que os autores nomeiam de tempos líquidos. Entrar e sair de uma situação de desconforto é também uma confrontação com suas próprias percepções enquanto sujeito nessa situação, é dar-se conta de seu próprio percurso na experiência, é conhecer um pouco mais de si ao perceber-se incomodado com uma determinada situação. Nesse sentido, ir ao inferno e voltar é parte de um processo de conscientização, e, portanto, de subjetivação, em condições de liquidez factual, aquilo que é o inferno agora, pode já não ser mais, e seguidamente se transforma, e de novo,

cotidianamente. Um resíduo de si mesmo, indissipável, é o que possibilita o reconhecimento, a recusa e o enfrentamento ao desconforto. Se assim se pode falar, então esse resíduo é talvez o sujeito que resta. Algo em alguém, não passível de negociação.

Na literatura mitológica existem alguns relatos de viagens ao inferno, que podem abrir algumas perspectivas para pensar o relato dessa estudante. Na mitologia grega, existem personagens que fizeram a viagem ao inferno, também chamado naquela mitologia de Tártaro, Submundo. Um desses personagens é Sísifo, conhecido por sua malícia e esperteza sobretudo no trato com os deuses. Quando levado finalmente ao Tártaro, Sísifo foi punido de forma exemplar, ele deveria empurrar uma pedra montanha acima, e quanto mais próximo do topo estivesse, a pedra rolaria de volta ao ponto de origem, obrigando-o a empurrar novamente, e assim, durante toda a eternidade. A expressão ‘trabalho de Sísifo’ significa modernamente aquele esforço repetitivo, inútil e destinado ao fracasso que fazemos cotidianamente. Isso se assemelha a quem trabalha atendendo a um público irritado, agressivo, apressado. Devido a alternância das pessoas que procuram algum atendimento, todo o trabalho de acolhimento e educação dispensados hoje, não trazem consigo necessariamente, algum efeito sobre o público de amanhã e dias após. Nesse sentido, se pode dizer da fala da estudante, que seu trabalho não é apenas ir ao inferno, é também empurrar a pedra ladeira acima.

Grande parte dos/as estudantes demonstraram em várias rodas a preocupação com o trabalho, e como ele pode ser um apoio para a composição das rendas familiares. Apesar desse tema não ter sido central em nenhuma roda, ainda assim me pareceu que esta é a primeira preocupação do público juvenil nas rodas. O depoimento dessa estudante não parece ter trazido alento aos demais, e aparentemente, cada um deles/as encara esse trabalho ao final do ensino médio como algo transitório, um passo na direção de um emprego que realmente realize seus projetos pessoais.

#### 4.4 SOBRE O USO DO CELULAR NAS AULAS E NAS RODAS

De certo modo as tecnologias não conhecem fronteiras. O mundo virtual tem invadido senão todos, pelo menos a maioria dos setores da vida social. A escola não foge à regra. É um desafio por si só conseguir a atenção dos/as estudantes em condições ordinárias de trabalho, e esse desafio se torna ainda maior quando há uma disputa com dispositivos eletrônicos bem mais atrativos. Os recursos de um aparelho celular, seja *iphone* ou outro qualquer, são bem mais atrativos que uma aula expositiva, por exemplo. Ainda que os temas debatidos nas aulas estejam intrinsecamente relacionados ao cotidiano dos/as próprios estudantes. Docentes não conseguem competir com esses aparelhos. Tem crescido recentemente a pesquisa sobre o uso dos aparelhos celulares em sala de aula, e a tentativa de boa parte dessas referências é encontrar sugestões de como se utilizar desses aparelhos pedagogicamente. A esse respeito, gostaríamos de nos ater aos trabalhos de Zuin e Zuin (2018), Sibilia (2012), Nagumo e Teles (2016).

A partir das contribuições destes pesquisadores e de Sibilia (2012), existe uma possibilidade de equilíbrio entre o uso descontrolado dos aparelhos celulares e a adoção de medidas que resguardem o êxito pedagógico da escola. Contudo, penso que a atenção da maioria estudantil está voltada para uma situação que considero problemática quanto ao uso do celular em sala de aula. Sob certo aspecto talvez seja apropriado descrevê-la nos valendo de uma expressão em voga entre os mais jovens: o uso tóxico do celular. Existe uma tendência a restringir a utilização de dispositivos informáticos, e especialmente de smartphones, nas escolas por todo o mundo. Alguns países europeus, entre eles a Suécia, que estão entre os que mais impulsionaram a inserção de aparelhos eletrônicos nas salas de aulas, estão retrocedendo tendo em vista algumas consequências indesejáveis, como a baixa atenção, apatia, doenças físicas e mentais, aumento do suicídio, diminuição da motricidade, sedentarismo, individualismo e dificuldade em trabalhar em grupos, diminuição da capacidade de leitura de textos longos e impressos, incapacidade de concentração. Apesar de procurar observar bem esse aspecto, nas rodas de conversa não houve problemas com o uso exagerado dos telefones celulares.

A despeito das experiências exitosas em algumas redes de ensino quanto ao uso pedagógico dos aparelhos celulares na sala de aula, é uma queixa comum entre os profissionais da educação que os/as estudantes se utilizam desses aparelhos durante as aulas para atenderem ligações, jogarem *on line*, responder suas redes sociais [Twitter, Instagram, Facebook, Tiktok, WhatsApp], ouvir músicas, etc. Por quê? Por que, na escola, a maior parte dos/as estudantes prefere (se é realmente uma preferência) ocupar sua atenção com as demandas do telefone celular e não se ocupar com as atividades pedagógicas propostas pelo corpo docente? Aqui ensaiaremos quatro possibilidades de respostas: a) sobre o pertencimento [usar o celular para se sentir parte de alguma coisa; inclusão pelo consumo]; b) protagonismo [não se está em disputa com o telefone, mas com aquilo que empurra o estudante para seu uso desenfreado, talvez a falta de um sentimento real de protagonismo nas atividades pedagógicas, e a relação com a proibição do professor]; c) a ideia de um tempo próprio [sobretudo quando pensamos que a juventude está sendo empurrada prematuramente para o mercado de trabalho, para escolhas sobre carreira e universidade sem se sentirem preparados, e o excesso de agenda semanal – esportes, cursos de línguas, pré-vestibulares, ensino integral, atividades de igrejas, estágios, etc.]; d) a carência de formas seguras de lazer.

De certa forma, cada situação descrita acima me remeteu a alguma carência na vida familiar ou social dos jovens, penso que uma roda de conversa não resolve tais carências, mas tem o mérito de explicitá-las para os agentes públicos interessados nessas questões. A respeito disso, menciono que algumas das rodas realizadas no CEM 01 foram veiculadas na grande mídia, e atraíram a atenção de algumas autoridades tanto da SEDF, quanto de elementos do GDF.

#### **4.5 “EU PERDI TUDO, TEM MUITA GENTE QUE PERDEU MAIS.”**

O título escolhido para essa discussão remete a uma fala de uma mulher vítima das enchentes no sul do país, no ano de 2023<sup>35</sup>. Infelizmente, no ano seguinte o caso foi igualmente grave para outros milhares de pessoas e centenas de municípios, na

---

<sup>35</sup> Cf. (G1, 04/09/23, no site) <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/09/04/tempestade-tropical-deixa-mortos-no-rio-grande-do-sul.ghtml> acesso 12/09/23 14:00.

mesma região do país. O que é perder tudo? O que é perder mais que tudo? O que resta depois que tudo a ser perdido, foi perdido? Estamos iniciando essa discussão porque, de alguma forma, a narrativa da perda entre os/as estudantes é constante, seja da amizade, da confiança, de um emprego, da casa. Qual a origem desse sentimento de perda e como ele foi parar na auto percepção estudantil? Perceber-se como ser de perda é, de certa forma, dar-se conta de não ser um ser destinado para as conquistas, daí, talvez, uma certa acomodação com as suas condições? De que forma a perda como elemento constitutivo alinha processos de subjetivação? Esse juízo é uma descrição, talvez uma posição política, sobre a existência. E nossas percepções sobre a realidade e existência acontecem a partir de relações que estabelecemos com o que pode ser considerado o real. Dessa forma, existência e realidade são demarcadores, em que o primeiro, diferencia-se por sua pretensa objetividade e materialidade, e o segundo, pela intensificação que pode trazer ao primeiro.

Existência e realidade, testemunha da própria vida, viver no mínimo e a partir dele, são expressões que a roda realizada no dia 26/09 (Cf. Apêndice, 10ª Roda de Conversa) trouxe à baila. A intensidade dos sentimentos e os fatos relatados nesse encontro, sobretudo quando uma estudante relatou a perda da casa (por uma ordem de despejo exarada pelo GDF e executada pela AGEFIS<sup>36</sup>) me remeteram a algumas considerações de Lapajoude (2017). Trato a seguir de algumas aproximações entre esses relatos e o trabalho desse filósofo francês.

Uma obra filosófica está quase sempre numa encruzilhada, não por casualidade, mas intencionalmente. Ela pretende mostrar caminhos possíveis, rotas, linhas, e se não houver tais rotas ou linhas de fuga, é quase inevitável que ela mesma não crie algumas, ou que não instaure<sup>37</sup> algumas. *As existências mínimas* de Lapoujade (2017) me parece uma obra por onde passam muitos caminhos, que descortina, que abre janelas e portas para o inexplorado, ou para o insuficientemente explorado, para o que não se esgota, e sendo assim, ela mesma não se propõe

---

<sup>36</sup> A Agência de Fiscalização do Distrito Federal – AGEFIS – foi extinta pelo atual governador Ibaneis Rocha, em 16/05/2019, e substituída pela Secretaria de Proteção da Ordem Urbanística – **DF Legal**. A casa estava localizada numa pequena comunidade de moradores numa área de proteção ambiental.

<sup>37</sup> Para Lapoujade, “Souriau prefere esse termo aos de produção ou de criação, considerados excessivamente ambíguos (IP, 73n). Instaurar consiste em fixar a existência de um ser, assim como estabelecemos uma instituição, uma cerimônia ou um ritual.” (Cf. LAPOUJADE, 2017:82).

esgotar qualquer discussão que venha a provocar. Nesse sentido, uma compreensão única da obra não me parece desejável, ou possível; uma interpretação hermética não me parece apenas improdutiva, como também insuficiente e equivocada. E aqui não nos propomos defender esse ponto de vista para fazer apenas um exercício livre de leitura e compreensão acerca das ideias desse pensador francês, mas para seguir de perto uma reivindicação intrínseca à própria obra.

Lapoujade se debruça sobre o trabalho de Étienne Sourieu<sup>38</sup>, ele faz um resgate da relevância dos textos desse filósofo, no campo da estética, da ontologia, das realidades virtuais, de Deus, mas, essencialmente, para Lapoujade, “Todo o pensamento de Souriau é uma filosofia da arte, e não quer ser outra coisa.” (LAPOUJADE, 2017:12).

Perder tudo, ou perder mais que tudo, é, e assim nos parece, ter o próprio direito a existência contestado. Seja por um fato considerado por alguns como natural – as enchentes – seja por uma ação pública, olhar para sua residência e vê-la derrubada ou arrastada pelas chuvas é imbuir-se do sentimento de que nada resta, a não ser talvez uma pergunta: como vai ser agora? Essa situação nos parece especialmente grave pois se trata de uma adolescente, em meio a outras e outros, tentando pensar se vão conseguir produzir um novo ‘como’ a partir de agora, uma nova organização de vida, da cotidianidade, da fé que vai poder seguir o caminho que escolheu para si. Havia um caminho, um modo de ser e fazer as coisas válido até agora, mas diante de parte importante de sua vida que é arrastada ou destruída diante de si, essa existência se questiona sobre sua legitimidade enquanto existência mesmo, sobre “que espaço-tempo ainda pode ocupar legitimamente” (LAPOUJADE, 2017:21).

O relato dessa estudante é semelhante ao que Lapoujade (2017) chama de figura testemunhal, ou testemunha. Ela não apenas vê algo, mas precisa fazer com que as outras vejam o que ela também vê.

---

<sup>38</sup> Nascido em Lille, França, em 26/04/1892, e falecido em Paris, em 19/11/1979, Étienne Sourieu foi um filósofo francês, com uma obra vasta acerca de temas variados em Filosofia da Arte. As obras que Lapoujade privilegia em seu trabalho analítico são: *L'Abstraction sentimentale*, 1925; *L'Ombre de dieu*, 1955; *Avoir une ame - essai sur les existences virtuelles*, 1939; *Les Differents modes d'existence*, 1943; *VInstauracion philosophique*, 1939.

Nesse caso, perceber não é simplesmente apreender o que foi percebido, e querer testemunhar ou atestar seu valor. A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver). (LAPOUJADE, 2017:19).

Daí deduzimos a vontade e a necessidade de falar nas rodas, de comentar o que se desenrolava diante de seus olhos: há vidas frágeis, vulneráveis, que precisam justificar quase o tempo todo sua própria existência. E, na passagem do ser para o nada, ou do nada para o ser, há estendida uma corda onde equilibram-se precariamente formas atuais de vida, a despeito de suas próprias virtualidades.

#### 4.6 A CULTURA NAS RODAS

É uma regra da TCI – Terapia Comunitária Integrativa, a Cultura. Como funciona? Durante as falas dos/as participantes, a qualquer momento, quando uma delas suscitar uma lembrança relacionada a cultura, seja um filme, uma música, um livro, um espetáculo que tenha assistido, qualquer pessoa pode interromper e cantar, dançar, falar do livro ou filme, etc. Todas as rodas suscitaram alguma experiência de cultura, mesmo aquelas realizadas fora do CEM 01. Entretanto, junto aos estudantes de ensino médio algumas lembranças muito afetivas vieram à tona. E, apesar do tempo ser preferencial para a fala deles/as, eu externalizei essas lembranças. Trago algumas aqui.

Em quase todas as rodas, apareceu o problema do interesse ou desinteresse afetivo dos/as estudantes por algumas pessoas, seja para namoro ou uma relação de amizade. Isso me pareceu muito importante, sobretudo na fala das estudantes. Daí, me coloquei a pergunta: por que algumas pessoas nos interessam afetivamente e outras não? Não é difícil supor que cada um tem um universo onde estão posicionadas pessoas, discussões, experiências que nos interessam mais que outras, ou que nos interessam exclusivamente. Por que nos interessamos por pessoas de um determinado grupo e não de outro? Essas falas, mais de uma vez, me provocaram a lembrança de Sherazade. E assim narrei em duas ou três rodas de conversa.

Mítica e literária, a história de Sherazade e *As mil e uma noites* é bem sintomática do tipo de relação que se está aqui querendo problematizar. Shariar

flagrou sua esposa num evento de orgia extra palaciana, com a participação de vários serviçais e um em especial, Mussad. Tal episódio não fora casual, mas repetia-se sistematicamente, como o sultão pôde perceber por seus próprios olhos. Num ato de vingança, não apenas contra sua esposa, Shariar decidiu mandar matar aos dois e a todos os servos que participaram da orgia. Ainda, a cada casamento seu, a noiva seria morta na manhã seguinte, para evitar futuras traições. E assim sucedeu. Essa prática homicida estava aterrorizando o Reino, e espantando prováveis alianças políticas calcadas nos matrimônios do sultão, além é claro, de afugentar qualquer pessoa que por ele tivesse interesse afetivo. Percebendo-se capaz de um ardil que poria fim a esse tormento, Sherazade, a filha mais velha do grão-vizir, se propôs ser a próxima noiva do sultão.

O grão-vizir era uma figura ministerial e conselheiro, presente em vários reinos desde a antiguidade, por exemplo, na Pérsia. Ele foi considerado o segundo homem no poder, abaixo apenas do sultão. Seu posto o obrigava a estar sempre bem informado sobre questões políticas, militares, econômicas e culturais, de modo que carregava sempre consigo livros por onde circulasse e era sempre dono de enormes bibliotecas. Dessa forma, não é absurdo supor que Sherazade, filha de um grão-vizir, tivesse uma educação bem cuidada, acesso a muita bibliografia e uma enorme inventividade.

Após o casamento de ambos, a cada noite o sultão era encantado com uma história diferente, e ela, sabiamente, não terminava a história, deixando para o dia seguinte o final do enredo apresentado. No início ela utilizava-se desse artifício com sua irmã mais nova na presença do sultão, como um recurso para adiar sua própria execução, sob o pretexto de contar histórias para sua irmã, ela encantava os dois com suas narrativas. À primeira noite, ela sobreviveu, à segunda também, e assim, repetidamente ele a pedia que contasse uma história nova, ou que terminasse a história da noite anterior. O tempo foi passando e o sultão terminou por desistir de matá-la, amou-a e com ela teve filhos. Essa é resumidamente a história de Sherazade e *As mil e uma noites*, contada por mim nas rodas, em mais de uma ocasião. Tentei aproveitar essa narrativa para colocar algumas perguntas sobre seus campos de interesses pessoais.

Em todas as narrativas lidas sobre Sherazade não consta o que foi feito das famílias que ofereceram suas filhas em noivado ao sultão, e o que ocorreu após a

morte dessas mulheres. Também não consta em nenhuma narrativa encontrada, de que forma o sultão foi castigado por ter mandado matar tantas mulheres inocentes. Esse é provavelmente o maior caso de feminicídio da literatura, e isso não significa que não tenha ocorrido de alguma forma, em algum lugar. Mas o sultão encontrou alguém disposta a conviver com os pecados que ele cometera, com a memória de todos eles e com a falta de ressentimento por tantos assassinatos. O sultão encontrou alguém disposta a arriscar-se para frear um comportamento seu tomado como legítimo: matar suas esposas. O caminho de ambos não se cruzou por acidente, eram membros da corte, acostumados a estarem na presença de quem tem poderes políticos, se encontraram porque fazem parte do mesmo mundo: frequência a espaços comuns; concepções de status social e poder alinhados; infância e histórias compartilhadas; visões de mundo complementares. Não são estranhos, se interessam mutuamente porque um já é parte do mundo do outro.

Essa história das *Mil e uma noites* é também a história de um homem com o coração ferido, ele utiliza-se dos poderes que seu cargo lhe afere para matar mulheres inocentes, matar e permanecer impune. Para Sherazade o melhor recurso para frear tais ações é reencantar esse coração, cuidando para que ele possa amar e confiar novamente<sup>39</sup>. Uma curiosidade, ainda que valha apenas como especulação, é que o sultão ‘assassino’ não apenas desconfiava da honestidade e sentimentos de qualquer das mulheres que viessem a ser sua noiva, quanto desconfiava de sua própria capacidade de cativar verdadeiramente alguma delas, de modo que elas não o quisessem trair. Para ele, a natureza da mulher é o que a impulsionava para episódios de traição, sendo assim, ele entendia que a única tática capaz de as impedir de tal ocorrência é o assassinato precoce no casamento.

Matar suas esposas pode ser, sob um aspecto muito particular, e nefasto, um recado político. Afinal, se um sultão não pode controlar sua própria casa, como poderia governar um reino? Então o assassinato das esposas é um recado a quem o pretende trair de alguma forma. A maioria das mulheres que tomava como esposa eram nobres,

---

<sup>39</sup> Cf. Zambrano (1986, p. 46). A autora espanhola, traz em seu texto uma passagem interessante acerca disso. “O coração é o vaso da dor, pode guardá-la durante um certo tempo, mas inexoravelmente, logo em um instante, a distribui. É, então, o cálice que todo o ser da pessoa tem que sorver. E se o faz lentamente com a impavidez necessária, ao espalhar-se pelas diversas zonas do ser, começa a circular com a dor, mesclada a ela, nela, a razão”. Aparentemente, o que aparece como razão de Estado, como forma de agir do governante, é apenas a dor circulando por todo o seu corpo. (Tradução e interpretação livre).

com isso o sultão impedia que novas alianças fossem construídas entre seus súditos, e fragilizava as próprias alianças, nesse sentido, o caos se avizinhava do reinado. Sob a concepção de Sherazade, uma pessoa amarga e amargurada à frente de um reino, agindo dessa forma, causaria mais tragédia, e como não se poderia puni-la, a forma melhor de lidar com a situação, é curá-la. E restabelecer o equilíbrio político e social. Por tudo isso se pode pensar que esse tipo de amor é, antes de qualquer coisa, um amor político. As atitudes de Sherazade podem ser compreendidas como uma forma ancestral de sororidade? Por enquanto, essa resposta vai ficar por conta do leitor. Para além disso, será que ela amava também ao sultão Sharir? Todos os rituais amorosos, a cotidianidade da vida, a tarefa de inventar histórias a cada noite, as refeições conjuntas, os/as/es filhos/as/es: será que suportar tudo isso foi por uma vontade de salvar a vida das pessoas das mãos amarguradas do sultão e não por um gesto de amor romântico também? Naquele contexto já se falava em amor romântico? Em mais de uma roda os estudantes manifestaram interesse por essa discussão.

Sob certo aspecto a intenção aqui é problematizar a calma do universo individual onde estão sediados nossos interesses. Há algum componente racial invisível, ou mesmo social, cultural, intelectual, estético, psicológico na construção de nossos interesses? Talvez todos eles! Cada um desses componentes demandaria um trabalho de investigação amplo, e a pretensão aqui é bem mais modesta. Colocando algumas questões a partir da história de Sherazade, e dialogando com ela, espera-se poder sugerir algumas pistas para uma desconstrução dos discursos que visam legitimar certas escolhas e colocar um véu naqueles motivos pelos quais uma pessoa escolhe “amar” uma outra e não nos apetece olhar tão francamente tais motivos.

Aprendemos com uma certa tradição de pensamento ocidental, que atravessa o século XIX, e ganha ainda mais força no século XX, a suspeitar do quanto sabemos sobre nós, do quanto podemos dizer sobre o que sabemos a nosso respeito, e a suspeitar, enfim, das condições nas quais nós mesmos nos produzimos enquanto sujeitos de saber e de discurso acerca de nós mesmos. O sentimento está, assim, sob suspeita, e é preciso desnaturalizá-lo. Acredito que, talvez, ele tenha sempre estado sob suspeita, e ao menos duas perguntas produzem novas respostas (e também novas questões) conforme o contexto epistemológico e sociocultural em que são debatidas: o que é o sentimento? Com o que se pode relacioná-lo? A partir de uma perspectiva, pode-se afirmar que não há naturalidade no modo como nos

reproduzimos (economicamente, politicamente, eticamente, esteticamente, discursivamente etc.), nem nos valores que elegemos como pilares dessa forma de (re) produção, e não parece haver naturalidade em toda a carga emocional e afetiva que deriva desse processo, e nalgumas vezes, é sua causadora.

Convivemos com o discurso de que o sentimento 'não é certo nem errado', entretanto, para defender a validade desse discurso seria necessário demonstrar que na constituição dos sentimentos não há a intromissão de valores políticos, sociais, éticos, econômicos, culturais. De um ponto de vista reflexivo, o que se nos apresenta como 'nem certo nem errado' assemelha-se mais a uma zona de fronteira, uma demarcação, um lugar em que o pensamento não pode agir, porque o que tem diante de si lhe é anterior e mais abrangente. Talvez, aderir a uma outra posição seja mais produtivo para a discussão pretendida aqui, qual seja, a zona em que o pensamento não pode valorar, talvez seja exatamente a zona em que ele atua mais intensamente enquanto pensamento, conectando. O sentimento talvez possa, então, ser associado a um pensamento que não atribui valor moral, mas liga e desliga, aproxima e afasta. Não atribuir valor não significa diminuir as potencialidades do pensar, mas posicionar-se num campo diferente, um campo em que é menos fácil evitar pensar algo que possa ser tomado como certo ou errado como partes de um jogo de forças, quase sempre opacas. Desnaturalizar o sentimento é tornar transparentes essas forças, é também, mostrar o atravessamento de fatores supra individuais naquilo que vem sendo chamado de amor, ódio, angústia, etc.

Nas rodas de conversa, nas várias ocasiões em que as pessoas presentes se queixaram de alguma frustração no seu campo amoroso, ou de amizades, não houve alguma problematização do próprio interesse.

Nas poucas rodas em que tais temas foram tratados, talvez por falta de hábito em problematizar a experiência afetiva de um ponto de vista mais teórico, os sentimento manifestados foram tomados pelos/as estudantes como algo sobre o qual não temos grande poder de interferência, é quase como algo que nos acomete, ao qual sucumbimos incapazes de reagir. Não houve problematização do interesse por essa ou aquela pessoa, ainda que individualmente tenham surgido dúvidas e perguntas sobre como esses interesses dizem algo sobre sua identidade pessoal. *Como e por que* gosto não apareceram como questões urgentes, mas o deleite com o próprio estado pessoal de paixão e afeto, para vários/as foi uma grata surpresa, e

uma resposta sobre sua capacidade de gostar. Essa última observação ocorreu mais em decorrência de algumas conversas com estudantes após as rodas que propriamente durante a realização das rodas de conversa.

#### **4.7 SOBRE O CHORO NAS RODAS.**

Em praticamente todas as rodas houve choro abundante. Não da parte de todos, normalmente daquela pessoa que colocava algum tema muito intenso em discussão, e várias vezes, das pessoas mais próximas a estas. Em nenhuma ocasião os rapazes choraram, sempre foram as meninas. Talvez o motivo disso seja o machismo. Todas/os as/os participantes reconheceram que os assuntos abordados, as dinâmicas utilizadas e os depoimentos eram intensos, pessoais e podiam emocionar os presentes, seja com alegria, tristeza, medo, confiança. Mas, repito, nenhum dos rapazes chorou uma vez sequer. Talvez eles não tenham se emocionado, ou talvez não tenham conseguido se permitir expressar suas emoções. Por quais motivos? Qual a relação deles com o choro?

Com relação ao choro das estudantes presentes, veja por exemplo os relatos das rodas 09, 10 e 14 [Cf. Apêndice], nem todas as manifestações de choro foram devidamente registradas, mas era comum as meninas chorarem sobre seus relatos com respeito a relação familiar, fim de namoro, doenças em membros da família, amizades que acabavam ou conflitos pessoais.

Atribuir a dificuldade dos rapazes em expressar suas emoções por meio do choro a alguma forma de machismo me parece correto, apesar de insuficiente. Uma discussão que nos parece adequada é a ideia de que o choro é, também, um produto social.

Não nos parece apropriado atribuir uma maior ou menor facilidade para chorar a algum aspecto natural ligado ao homem ou à mulher. A masculinidade ou a virilidade estão calcadas em valores, veja, por exemplo, o que afirma Barbosa (1998):

Os parâmetros usados na definição de masculinidade e virilidade geralmente se apoiam na diferenciação binária entre papéis masculinos e femininos, na distinção biológica, no discurso do corpo, na divisão de trabalho, na estrutura de poder, na dominação da esfera pública e na necessidade de controlar emoções e sentimentos. Neste contexto, a família como o *locus* privilegiado da construção das diferenças de gênero e os sistemas de símbolos e significados

culturais tornam-se a medida e o léxico da construção de práticas que estruturam e definem masculinidade e virilidade e as suas representações e manifestações socioculturais.

O que nos é apresentado como essência ou natureza do masculino, são valores morais acolhidos por uma certa organização social que distribui desigualmente o poder, e aos homens é apresentado uma armadura que o reveste emocionalmente para continuar a exercer esse poder. O homem se afirma à medida em que se nega, anula ou esconde sua capacidade de demonstrar afeto e emoções publicamente. Enquanto houver o predomínio de uma mentalidade patriarcal e machista, vai ser difícil a quem ocupa posições de poder, demonstrar livremente suas emoções, e, portanto, chorar, diante de um grupo qualquer, estando este potencialmente sob seus cuidados. O choro, nesse contexto, é demonstração de fraqueza, de fragilidade, e o que pensar de um líder, um pai de família, um empresário responsável por dezenas de trabalhadoras/es, ou um governante que chora diante de seus próximos?

Uma distinção agora oportuna é a diferença entre o espaço público e o privado. Esses são dois espaços que demarcam formas de ser e agir bem distintas, entretanto, exigem uma descontinuidade de caráter invisível à primeira vista, na passagem de um a outro. O trânsito entre o público e o privado, no tocante aos processos de expressão emocional são determinantes para uma escolha de conduta, e legitimam comportamentos aceitos no âmbito particular, e inaceitáveis, em espaços públicos, se consideramos alguns pontos de vista como hegemônicos, a saber, o patriarcado. Um homem chora, na intimidade, por razões diversas. Algumas dessas razões dão legitimidade para chorar em público, o luto, por exemplo. Algumas situações, no entanto, são inaceitáveis como *lócus* para chorar. Cenas de um filme, uma declaração romântica, uma raiva ou ressentimento, quando um homem chora diante disso, ele é ridicularizado pela sociedade patriarcal. Então, se precisa chorar por esses motivos, só na intimidade. Numa roda de conversa, há a convergência desses dois espaços. Ela é pública e privada ao mesmo tempo. É pública pois reúne um grupo de pessoas que, eventualmente, podem nunca terem se visto antes; e privada pois o grupo de pessoas reunido ali tem um objetivo compartilhado, e o sentido do pertencimento àquele espaço diz respeito a eles apenas. Mesmo assim, os rapazes ali presentes não externaram suas emoções por meio do choro, mas voltavam seguidamente para as rodas.

#### 4.8 FAZENDO ALGUNS FECHAMENTOS...

Neste capítulo trouxe inicialmente a narrativa de como as rodas de conversa foram estruturadas no CEM 01, isso de uma forma bem prática. Inicialmente como um projeto da Secretaria da Saúde e da Universidade de Brasília, migrando depois para a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O curso de formação de terapeutas comunitários ocorre anualmente, e os/as participantes são previamente selecionados/as. As rodas que aconteceram nessa escola contaram com a participação de duas participantes do curso, Shirley e Mirian. De acordo com as normas do curso, as rodas não podem ser conduzidas por uma única terapeuta, é sempre no mínimo duas.

As rodas aconteceram em espaços variados, mas a maioria delas ocorreu à sombra de uma mongubeira, e contou com a colaboração dos funcionários da escola, que preparavam o ambiente para acolher as terapeutas, os convidados, e os/as estudantes.

A pluralidade temática era incrível, e entre as diversas possibilidades de exploração encontrei algumas que penso atravessarem mais intensamente todos os participantes: o tema da amizade, do amor, do trabalho, da família. Acredito que tenha chegado a hora de tratar, ainda que no formato de uma suposta conclusão do capítulo, do que entendo ser um elemento constitutivo do processo de subjetivação entre estudantes do ensino médio: o afeto.

Após ler e reler várias vezes as anotações das rodas, e também minhas próprias observações ao longo desse capítulo, postulo que a escola não está povoada de cérebros sem história, corpo ou afeto, ao contrário, me parecem ser pessoas ávidas pela construção de relações, de conexões. A produção maquínica da subjetividade está diante de um contraponto inesperado, qual seja, a vontade de estar junto; o mundo individualista não é tão individualizado assim; e a sociedade da indiferença precisa se impor a uma juventude que, na escola, tem demonstrado o interesse mútuo, a confiança.

## CONCLUSÕES

Nessas conclusões, nem tão conclusas assim, gostaria de privilegiar o último capítulo. Retomar algumas discussões, apontamentos, experiências, e pensar a partir dele algumas possibilidades de fuga.

Durante essa escrita tivemos em mente um cenário em que se articulavam uma velocidade cada vez maior de circulação das informações (normalmente confundida com uma velocidade de todas as transformações sociais), e as articulações de um modo econômico que só se transforma na aparência, mas essencialmente permanece o mesmo: concentração de renda, exploração do trabalho, má oferta da maioria dos serviços públicos que atendem à maioria da população usuária desses serviços, como educação, saúde, segurança. Nesse quadro se encaixam diversos discursos e práticas acerca de como deve ser a juventude, ou do que ela deve ser para permanecer incluída, ou ainda, o que ela deve ser para atender às necessidades de permanência dessas estruturas mais abrangentes.

Entendemos que é nesse contexto que algumas concepções de ensino médio vêm sendo propostas, a saber, o Novo Ensino Médio - NEM, e atualmente, a Política Nacional de Ensino Médio - PNAEM. E, a partir desta perspectiva: o que o mercado de trabalho precisa, o que o novo mundo tecnológico precisa, a educação precisa prover, precisa produzir. Talvez não se possa dissociar a educação do trabalho, e pensar um processo educacional que esteja distante das reais necessidades da juventude – como trabalho e acesso a uma graduação universitária, por exemplo – mas o que ocorre nos bancos escolares vai bem além disso, é uma produção de subjetividades. E nesse trabalho entendemos que isso ocorre de duas maneiras, a primeira é intencional e a segunda, marginal.

Por intencional pretendemos nos referir àquela produção de subjetividade planejada, por meio de conteúdos, dinâmicas escolares, escolhas pedagógicas tanto com relação às estratégias de ensino, quanto de avaliação, e também, é claro, por instâncias que escapam ao controle da escola que são políticas mais abrangentes de acesso e permanência na escola, documentos curriculares oficiais. O NEM é uma rearticulação curricular, conteúdos foram inseridos, outros retirados, a carga horária das várias disciplinas foi alterada, e em geral, o quadro que se observa atualmente é

de muito conteúdo e pouco tempo para trabalhar em sala de aula. Nesta pesquisa, nas primeiras rodas de conversa, havia estudantes no grupo que cursavam o antigo ensino médio, o novo ensino médio e o ensino médio integral (que chegava a propor em alguns casos até 16 conteúdos disciplinares). Entre eles, a confusão sobre como funcionava a escola era bastante grande, quando algum se referia a um determinado conteúdo, outros/as não tinham noção do que se tratava. Muitas vezes, as queixas contra determinado conteúdo, ou docentes, causavam estranheza a vários dos participantes nas rodas. Independentemente de qual seja a proposta de organização do Ensino Médio, o quanto ela confunde seu público primário (estudantes e docentes) nos parece uma denúncia de seus objetivos, fundamentalmente daqueles que estão ocultos ao grande público.

Esse sujeito-produto, adaptado, e ajustado como peça da máquina neoliberal estava nas rodas. Defendendo a competitividade em todas as esferas da vida, justificando de forma meritocrática algumas situações de miséria, violência, exclusão e até racismo, reforçando com isso o caráter individualista da responsabilização das pessoas por sua condição social e econômica, assumindo declaradamente posições machistas, misóginas, homofóbicas e patriarcais (ou patriarcaicas). Se a pergunta fosse 'a máquina capitalista funciona na escola produzindo sujeitos que o modo de organização produtiva precisa?', minha resposta seria 'sim, ela funciona'. Mas não é só isso.

A produção da subjetividade também ocorre de outras formas, e uma que aqui nesta conclusão estou chamando de marginal, me interessa mais. São as linhas de fuga.

No sentido dessas linhas de fuga, penso que uma delas é inevitável. Ao longo do segundo capítulo, sobretudo, pretendemos fazer essa demarcação. Os tempos não são os mesmos: o da escola e o da aprendizagem de cada pessoa. Não nos parece de todo eficiente a escola pretender aprisionar a aprendizagem de cada pessoa em sua organização serial, de conteúdos (de alguma forma, o trabalho por competências e habilidades ressaltado no currículo em movimento e na BNCC se propõe fugir da lógica linear conteudista. Entretanto, na prática, se verifica nas escolas uma distribuição ainda bem seriada de conteúdos e expectativas de aprendizagens), como se houvesse um tempo único e adequado para algumas aprendizagens, e esse tempo

é o que a escola organiza em seu currículo, de modo que ao final do ensino médio os/as estudantes teriam aprendido todo conteúdo prescrito pelo currículo. Entendemos que isso não ocorre assim, de maneira tão automática. Algumas aprendizagens só conseguem fazer sentido para estudantes muito depois do ensino médio, algumas nunca chegam de fato a ocorrer, e, em grande parte, talvez nunca façam falta realmente. Nos espaços das não-aprendizagens, e com isso refiro-me aos momentos em que o público juvenil nas instalações escolares ocupa-se de qualquer coisa, menos de 'estudar disciplinas', acontecem encontros e vivências que dão significado ao estar junto naquele espaço da escola: as amizades que estão se formando; as rodas de conversa onde falam de suas inquietações e sofrimentos; jogar nas quadras etc. E, sob certo aspecto, como a própria indisciplina parece agora uma dessas linhas, uma espécie de grito sem forma específica pelo respeito ao tempo próprio, talvez expressa na pergunta 'E a minha subjetividade?'

Quando a expressão *marginal* aparece adjetivando essa última forma de produção de subjetividades, queremos nos referir ao fato de que uma discussão teórica não acontece em coordenações pedagógicas, que porventura se propusessem entender esse processo, ou mesmo o ponto de vista sob o qual ela pode ser colocada para a escola. As escolas nas quais tenho vivido, nas quais tenho percorrido meus quase trinta e um anos de trabalho, raramente tocaram nesse assunto do ponto de vista teórico como parte do planejamento pedagógico, ou mesmo como parte do processo de formação docente. No entanto, ele está lá. Esgueirando-se pelas frestas dos assuntos não tratados, do foco excessivo em burocracias, e, sobretudo, nas ausências ao trabalho coletivo (falta de docentes às reuniões, dispensa das coordenações pedagógicas gerais e de área), excessiva carga de trabalhos individuais aos docentes (planejamento, provas, conteúdos, aulas, fichas, formulários, diários eletrônicos etc.).

As linhas de fuga têm demonstrado que o produto desejado não está sendo inteiramente ajustado, há ranhuras, desvios, quebra de padrões, e elas têm deixado a salvo um resíduo de singularidade pessoal nas escolhas, valores, aptidões, interesses do alunato. Uma linha de montagem foi erigida, mas ela falha grosseiramente em suas etapas medulares: a frequência e a permanência na escola; as avaliações de desempenho docente e discente; a seleção de programas e conteúdos; a disciplina em sala de aula; a formação para pesquisa; e, um outro, o

acesso ao ensino de terceiro grau. Nas rodas, pude perceber comportamentos tomados como valores entre os estudantes que negam de forma fulcral estas pretensões acima indicadas: a cumplicidade diante de ações consideradas como indisciplina, as ausências injustificadas, o silêncio em vez da participação nas atividades de sala de aula; em vez da pesquisa e da elaboração, a cópia, normalmente de algum *site* da internet; a indisposição com processos seletivos e avaliativos (ENEM, vestibulares, PAS, SAEB, Olimpíadas de conteúdos como matemática, filosofia, português, ciências, etc). Mais que uma sabotagem ao seu próprio processo formativo, há uma subjetividade planejada sendo confrontada, ainda que não inteiramente consciente. As rodas me mostraram que os/as estudantes estão se tornando sujeitos como quer o modo de produção, e como ele não quer principalmente.

As narrativas apresentadas nas rodas são impactantes, de várias formas. O quanto elas expressam carências familiares e afetivas, é sempre preocupante. Alguns desses relatos claramente apresentam crimes que são praticados contra esse público, de muitas maneiras vulnerável, seja financeiramente, socialmente, seja por um quadro pessoal de adoecimento ou isolamento social, e alguns desses crimes acontecem na própria escola, como foi relatado em algumas das rodas. Repito, existem crimes sendo praticados contra a juventude, por causa de suas fragilidades. E essa experiência com as rodas de conversa não é apenas uma experiência de sensibilização, é também de proximidade, ao ponto de tatear a dor e a forma da violência, mas também de sentir a produção de algo novo, como a amizade inútil, improdutiva do ponto de vista econômico, mas intensa, e como me referi anteriormente no capítulo IV, a amizade como o dar as mãos para caminhar pela penumbra, não necessariamente assumir a posição de quem joga luz no caminho do outro. E nesse sentido, não penso a amizade como uma fuga, mas uma linha de fuga, nesse espaço aberto por ela, não se é utilitarista, competitivo, preconceituoso. Não em amizades autênticas, que normalmente são poucas.

As rodas eram muito sensíveis, profundas, verdadeiras. Todos os relatos foram considerados merecedores de crédito pelos presentes, em parte por representarem uma experiência compartilhada. A dor e a violência talvez sejam os bens mais bem distribuídos (e digo isso, ironicamente) entre os/as jovens, e, em parte, porque ao

tratar de questões profundas, não houve quem conseguisse mentir com facilidade (e isso também está relatado em uma das rodas).

A cultura, o trabalho, as relações familiares e de amizades, as dificuldades pessoais, foram esses os temas dominantes nas rodas de conversa. Por meio deles penso ter vislumbrado duas forças em movimento, de um lado o poder institucional tentando se impor, e assim provocar formas de ser, e, de outro, o estar junto dos/as estudantes produzindo relações e formas de ser contrárias àquelas.

O NEM (ou PNAEM) nos aparece hoje como uma tentativa polêmica, não consensual e tumultuada de organizar vários dos aspectos do ensino médio público: propõe uma organização curricular por competências, não linear-conteudista, e dessa forma procura romper com uma tradição (a despeito das análises com as quais tal tradição venha lidando), sem contudo convencer o corpo docente e a comunidade escolar da viabilidade e eficácia dos novos métodos de ensino; dissocia o trabalho pedagógico interno às escolas e às salas de aula de políticas mais abrangentes para o ensino médio. Por exemplo, ao mesmo tempo em que se discute flexibilizar o currículo com os itinerários formativos e as trilhas de aprendizagem, propõe-se aumentar o número de escolas cívico militares. Esse processo nos parece quase uma separação entre as pretensões formativas escolares e a forma como ela se organiza e é gerida. O cenário nos parece caótico. E esse caos é necessário para ocultar a vinculação cada vez mais explícita das políticas de ensino médio com uma concepção de organização social e econômica mais abrangente.

Acredito que ainda há muito a se pesquisar, escrever sobre essa temática, essa tese foi uma parte desse exercício..

## REFERENCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTUNES, R. (Org.). **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Afinal quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n.7, p.55-61, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006c.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2020. Págs. 24-59; 138-159.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de António da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Págs. 181-354.

BARBOSA, M<sup>a</sup>. J. S. **Chorar, verbo transitivo**. Cadernos PAGU (11) 1998: pp.321-343.

BARRETO, A. P. **Terapia Comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Terapia comunitária integrativa: cuidando da saúde mental em tempos de crise**. [et al.]. - Recife: Fiocruz-PE; ObservaPICS, 2020.

BARROS, R. B. **Grupos: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFGRS, 2007. (Coleção Cartografias)

BARROS, M.E.B.; BARROS, L.M.R. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 373-390, Maio/Ago. 2013.

BAUMAN, Z; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos – transformações no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2018.

BLANCHOT, M. **L'amitié**. Paris: Éditions Gallimard, 1971. Págs. 268-271.

BERSON, H. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 39**, de 8 de dezembro de 2004. MEC/CNE/CEB: 2004.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Projeto de Vida: ser ou existir? Disponível em:** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>, **acesso em 30/3/2024**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, **de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Alteração da LDB**. Publicada no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico**: compilação sobre índices de desenvolvimento da educação. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.].

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares para o ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1998.

CARDOSO JR., H. R. **A amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual, segundo Deleuze e Guattari**. Revista *Kriterion*, nº. 115, p. 33-45. Belo Horizonte, 2007.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2023.

**CNTE. Carta aberta pela revogação do novo ensino médio. 2022. Disponível:** [https://www.cnte.org.br/images/stories/2022/2022\\_06\\_08\\_carta\\_aberta\\_revoga\\_em.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2022/2022_06_08_carta_aberta_revoga_em.pdf)

CRUZ, G. C.; MELO, M. C. H. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P. [et al.] **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Trad. Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021. Págs. 156-191; 226-243.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** 2ª ed. Tradução Bento Prado Junior e Alberto Munoz. São Paulo: Edições 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução: rizoma.** Tradução Aurélio G. Neto. In: Mil Platôs, v.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1980. Págs. 10-36.

\_\_\_\_\_. **Micropolítica e segmentaridade.** Tradução Suely Rolnik. In: Mil Platôs, v.3. capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996. Págs. 76-106.

\_\_\_\_\_. **Appareil de capture.** In: Mille plateaux – capitalisme et schizophrénie - 2. Paris: Les Editions de Minuit, 1980. Págs. 514-573. [Ed. Brasileira: Mil Platôs, vol. 5, tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. Págs. 111-177.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 2 ed. São Paulo: Editora 34. 1993.

DELEUZE, G. **Correspondência com Dionys Mascolo.** In: DELEUZE, G. Dois regimes de loucos – textos e entrevistas 1975-1995. Trad. Guilherme Ivo. Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Editora 34, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do ensino médio.** Portaria 507/2020. DODF, 04/01/2021.

ELUARD, P. **Poésie et vérité.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1942. Pages. 52-54.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** – 3ª ed.– São Paulo: EDUC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault e o direito.** São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981).** Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. (Coleção obras de Michel Foucault)

\_\_\_\_\_. **Poder e saber.** In M. Foucault, Estratégia, poder-saber. Coleção Ditos e Escritos, Vol. 4. Seleção de Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 223-240.

\_\_\_\_\_. **Ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: M. Foucault, Ética, sexualidade e política. Coleção Ditos e Escritos, Vol. 5. Seleção de Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 264-288.

\_\_\_\_\_. **Da amizade como forma de vida.** In: Ditos e Escritos Vol. VI. Tradução Ana Lucia Paranhos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Págs. 348-353.

FRICKER, M. **Injustiça epistêmica. O poder e a ética do conhecimento.** Tradução Bruno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Youth in the era of disposability [A juventude na era da dispensabilidade].** Disponível em: <http://bad.eserver.opgr/issues/2011/Giroux-Youth.html>.

GUATTARI, F. **Da produção de Subjetividade.** In: Imagem-Máquina. PARENTE, A. (Org.) Rio de Janeiro, Ed. 34. p. 177-191, 1993.

\_\_\_\_\_. **A revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** Tradução Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Tradução Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAN, B-C. **Psicopolítica. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Tradução Mauricio Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Vols. I e II. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 1997.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021. [versão digital]

**INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso 29/08/2023.

**IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio, 2022.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2023.

JUNIOR, D. M.A. **O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas.** In: O tecelão dos tempos – novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019. Págs. 105-124.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo, Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 63).

KUYUMJIAN, M. DE M. M.; MELLO, M. T. F. N. DE; SANTOS, C. C. B. Vivências cotidianas do trabalho informal em Brasília. **SER Social**, n. 9, págs. 187-216, 14 ago. 2009.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas.** Tradução Hortencia Santos. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LAZZARATO, M. **Créer des mondes. Capitalisme contemporain et guerres esthétiques.** In: Multitudes, 15, Art Contemporain. La recherche du dehors. Paris: Hiver, 2004.

\_\_\_\_\_. **Signos. Máquinas. Subjetividades.** São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O intolerável do presente, a urgência da revolução: minorias e classes.** Tradução Pedro Taam e Flávio Taam. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MACEDO, E. F.; SILVA, M. S. **A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida.** Revista Educação Especial, v. 35, 2022 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

MBEMBE, A. **Necropolítica.** 3ª ed. São Paulo: Edições N-1, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. **O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online). Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

NAVARRO, E. V. **El tiempo a traves Del tiempo.** Athenea Digital, 9: 1-18. Valencia: 2006. Disponível em <http://antalya.uab.es/athenea/num9/Navarro.pdf>, acesso em 23/08/2009, 11:28.

OLIVEIRA, R. **Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes.** GT – 09: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br>

PELBART, P. P. **Carta abeta aos secundaristas.** São Paulo, 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/> acesso, 15/11/2023

ROLNIK, S. **Esquizoanálise e antropofagia.** In: ALLIEZ, E.(Org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.451-462.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões - Livro XI.** São Paulo: Ediouro, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos – métodos para análise de textos, entrevistas, interações.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

SCHWAB, G. **As mais belas histórias da antiguidade clássica. Vol. I.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VASELLI, P. **Maffesoli, Echange et projets: tempo industrial e tempos individuais.** In: DE MASI, Domenico (org.). A sociedade pós-industrial. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

VICENTE, E. B. **Perguntas em Terapia Comunitária Integrativa: um estudo em uma organização.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012. 105 p. [Tese de doutorado]

WHITEHEAD, A. N. **O conceito de natureza**. Tradução Julio B. Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAMBRANO, M. **Claros del bosque**. Cap. I. Barcelona: Seix Barral, 1986.

\_\_\_\_\_. **Filosofía y poesía**. — 4a ed. — México: FCE, 1996.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. **O celular na escola e o fim pedagógico**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 143, p.419-435, abr.-jun., 2018.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze e a questão da literalidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016.

## **APENDICES**

## I - REGISTO COMPLETO DAS RODAS DE CONVERSA NO CEM 01.

[1] 7ª RODA DE CONVERSA: 12/09/2023. Centro de Ensino médio 01 do Gama. Coordenadoras Professora Shyrlei/Mirian (Vice-diretora). Início 11:00; encerramento 12:30. Terça-feira. Iniciou com 13 participantes, e terminou com 11.

### Legendas:

1E♀: estudante primeiro a falar na roda, com identificação de gênero feminino. [obs. Essa identificação é para fins de rememoração das falas e posterior, possível, discussão de gênero, e para evitar usar os nomes dos/as estudantes]. Doravante, quando aparecer esse símbolo, com outros numerais, indica a ordem de fala, 2º, 3º, assim por diante.

1E♂: estudante primeiro a falar na roda, com identificação de gênero masculino. [obs. Essa identificação é para fins de rememoração das falas e posterior, possível, discussão de gênero, e para evitar usar os nomes dos/as estudantes]. Doravante, quando aparecer esse símbolo, com outros numerais, indica a ordem de fala, 2º, 3º, assim por diante.

**Coord. 1:** coordenadora 1: Shirley

**Coord. 2:** coordenadora 2: Mirian

**P-EU:** o observador pesquisador.

A roda de conversa iniciou às 11:00, com alguns minutos de atraso. Havia 13 pessoas, mas uma jovem alegou que a roda estava cercada de muito barulho (o que foi rapidamente resolvido mudando de lugar) e saiu, levando uma colega consigo. Talvez haja aí um indicativo da intensidade da dificuldade dela de se expor, uma vez que antes de sair havia alegado que não conseguia ficar perto de pessoas, de três acima era problema para ela. **Eu me perguntei como ela conseguia ficar em sala de aula.** Logo de início da roda, duas pessoas se posicionaram, uma já citada acima, que se ausentou da roda, e outro, que só foi porque não queria participar do trote do terceiro ano, alegou não ser preconceituoso com as formas de festa da cultura terceiro anista, mas que preferia não participar, também afirmou não gostar de barulho, nem das disciplinas eletivas daquele dia.

As coordenadoras foram bem precisas ao comentarem as regras da roda de conversa, tais como não falar segredos, a não ser que queira expô-los, a saber escutar, a não dar conselhos, e a não fazer análises. Além da fala delas comentando essas regras básicas, foram passados cartazes para os/as/es estudantes lembrando tais regras. Nenhum dos/as/es alunos/as/es fez qualquer comentário acerca destas normas.

Fizemos um exercício de respiração, em pé, e de silêncio para escutar a natureza, e tentar relaxar o corpo e a mente. Durante alguns instantes ficamos de olhos fechados,

tentando respirar profundo e escutar os sons mais longínquos da natureza ao nosso redor, os pássaros, os cachorros andando, pessoas falando, sons de carros em movimento etc.

A coord.2 pediu que se alguém tivesse um fato que gostaria de celebrar nesse dia, que expusesse, caso quisesse, para o grupo. Aconteceram 4 falas: 1E♀ disse querer celebrar a vontade de viver novamente, crescendo dentro de si; 1E♂ quis celebrar a liberação de alguns livros que estava precisando para estudar; coord. 1 quis celebrar o aniversário do filho de 8 anos; coord. 2 celebrou a realização desta roda de conversa e as que já aconteceram, em razão dos resultados que obtiveram.

O primeiro objetivo da roda era eleger um tema que todos quisessem debater, e a metodologia utilizada para tal fim foi a metodologia da TCI. Cada um apresentou uma situação que entendia poder ser tomada como tema central da roda, foi votado entre todos os presentes, e o tema eleito foi a insegurança, de maneira geral, a insegurança de ser si mesmo, sobretudo diante das pessoas que duvidam, criticam seu modo de ser e pensar. Outros dois temas foram apresentados, mas não tiveram votos suficientes: a incapacidade de resolver coisas, sobretudo quando dependem também e outras pessoas; a relação com os animais e a forma como as pessoas se sentem superiores a eles.

Nesse momento eu me coloquei uma questão que me pareceu importante: **será que os/as/es estudantes tem noção de uma certa dimensão política e social da insegurança?** Ou seja, a insegurança pode ser vista como um produto social, tal qual a segurança, a autoestima, etc.

Essa insegurança e ansiedade me remeteu a um poema de W. H. Auden, publicado em um livro chamado *The age of anxiety*, em 1951. O fragmento de poema está na página 106/107. A ideia de troca, de pacto, consigo mesmo ou com alguém, encontrar uma contrapartida para cada sentimento ou estado que de alguma forma me fere, é o que me agrada nesse fragmento. São votos trocados entre duas pessoas, ou entre uma pessoa e uma entidade divina, a-histórica, e a forma como esses votos são apresentados, sugere que sempre há uma possibilidade de troca, e de compromisso. Mas com quê e com quem?

If you blush, I'll build breakwaters.  
When you're tired, I'll tidy your table.  
If you cry, I'll climb crags.  
When you're sick, I'll sit at your side.

If you frown, I'll fence fields.  
 When you're ashamed, I'll shine your shoes.  
 If you laugh, I'll liberate lands.  
 When you're depressed, I'll play you the piano.  
 If you sigh, I'll sack cities.  
 When you're unlucky, I'll launder your linen.  
 If you sing, I'll save souls.  
 When you're hurt, I'll hold your hand.  
 If you smile, I'll smelt silver.  
 When you're afraid, I'll fetch you food.  
 If you talk, I'll track down trolls.  
 When you're on edge, I'll empty your ash-tray.  
 If you whisper, I'll wage wars.  
 When you're cross, I'll clean your coat.  
 If you whistle, I'll water wastes.  
 When you're bored, I'll bathe your brows.

Se corar, construirei quebra-mares.  
 Quando estiveres cansada, arrumo a tua mesa.  
 Se chorares, subo penhascos.  
 Quando estiveres doente, sento-me ao teu lado.  
 Se você franzir a testa, eu vou cercar campos.  
 Quando tiveres vergonha, engraxo-te os sapatos.  
 Se te rires, liberto terras.  
 Quando estiveres deprimido, toco-te o piano.  
 Se suspirar, saquearei cidades.  
 Quando tiver azar, lavarei sua roupa.  
 Se cantares, salvarei almas.  
 Quando te magoares, dou-te a mão.  
 Se você sorrir, vou cheirar prata.  
 Quando tiveres medo, vou buscar-te comida.  
 Se falares, vou procurar trolls.  
 Quando estiveres nervoso, esvazio o teu cinzeiro.  
 Se sussurrar, farei guerras.  
 Quando estiveres zangada, limpo-te o casaco.  
 Se você assobiar, eu vou desperdiçar água.  
 Quando estiveres aborrecido, dou-te banho às sobancelhas.  
 (*tradução livre*)

1E♀: talvez a expressão que ela esteja buscando não seja exatamente insegurança, mas essa/e/o estudante afirma ficar insegura em qualquer situação de vida, seja familiar, com amigos [amizade], escola. Ela/e afirma lidar com a insegurança fugindo da situação ou da pessoa que a deixa insegura.

2E♂: afirma lidar com a insegurança ignorando a pessoa ou situação. Não foi questionado sobre quando isso não é possível, mas insistia em gestos que as situações em que experimentou situações de insegurança são muitas.

Questionados no encerramento sobre o que levavam para casa, a 1E♀ foi enfática em dizer que leva o prazer em ter sido ouvida, coisa que não acontece com frequência, em nenhum espaço que ocupa.

As coordenadoras orientaram bastante quanto ao respeito que o grupo deve ter por todas as falas, disseram que no grupo não há necessidade de expor qualquer segredo, não é nisso que as pessoas estão interessadas na roda, e sim na capacidade de interagir, se ouvirem, se apoiarem mutuamente. O quadro da maioria dos participantes é de sofrimento, e a ansiedade e a insegurança apareceram nesta primeira roda como os principais fatores de adoecimento. No grupo havia outras pessoas vivendo situações de conflito familiar por conta de orientação sexual, mas não tiveram interesse/disposição/vontade/liberdade (?) para expor suas aflições.

Restou uma dúvida acerca do segredo no grupo. E do que pode significar isso num grupo de apoio mútuo. O que é o segredo e o que não pode ser segredo?

**[2] 8ª RODA DE CONVERSA: 14/09/2023.** Centro de ensino médio 01 do Gama. Coordenadoras Professora Shirley/Mirian. Início 11:00; encerramento 12:30. Quinta-feira. Iniciou com 13 participantes, e terminou com 12.

A roda iniciou num ambiente um pouco mais natural, aos pés de uma árvore, no jardim da escola. Cadeiras foram colocadas em círculo, o que é uma prática comum das sessões de TCI, apesar do tempo frio e do vento que incomodava um pouco, as pessoas preferiram permanecer na sombra da árvore. Essa roda foi temática, e devido a proximidade do dia dos namorados, debateu-se o amor. A intenção era que a roda não fosse muito extensa, mas era importante que todos/as/es pudessem falar, caso desejassem. A acolhida foi conduzida pela professora Mirian, e as regras da TCI mais uma vez foram dinamicamente apresentadas: sempre o eu, não julgar, escutar, trazer cultura, não fazer análises, não contar segredos... as coordenadoras sempre trazem um cartaz com essas regras para ficar lembrando aos participantes no momento em que eles/as se desviarem dessas regrinhas. O primeiro momento foi de celebração, cada um/a pôde trazer algum fato relevante que gostaria de celebrar, uma participante lembrou o aniversário de sua irmã mais velha, que também tinha sido aluna da escola, uma outra quis celebrar o otimismo e o pensamento positivo que tem tomado conta de suas ideias, eu celebrei a cura do covid-19. Após esse momento, foram colocadas algumas questões iniciais: o que significa o amor? Onde eu o vejo? Onde coloco o meu amor? Uma das participantes falou da importância da amizade, e de como ela pode ser uma forma de amor não romântico, comentou que tinha medo de não fazer amizades na escola, mas que agora tem pelo menos duas pessoas em quem confia, gosta e considera amigas. Outra participante disse que o amor para ela é como uma forma de renúncia, e quem ama alguém sempre precisa renunciar a alguma coisa, de modo que, para ela, se alguém diz que ama e não tem renunciado a nada, provavelmente esse amor é só uma fala, não um sentimento verdadeiro. Eu apresentei uma questão após a fala dela: que tipo de renúncia caracteriza o amor, e se é relativamente mais simples ou difícil renunciar as coisas por amor. Coloquei essa questão por pretender defender que se o processo de renúncia é muito penoso, doloroso, talvez haja algo desconexo, mas, se ao contrário, renunciar a algumas coisas é relativamente “fácil”, as vezes quase sem perceber, talvez essa naturalidade mostre mais claramente que estamos numa relação amorosa. [Lembrei, mas não comentei sobre um pensamento de Ortega y Gasset sobre o amor. Ele afirma que quando as pessoas amam, elas se transformam quase sem perceber, caberia as pessoas ao redor perceberem essas mudanças. Ele afirma ainda que os homens quando estão apaixonados mudam mais rapidamente e mais intensamente que as

mulheres, ele reputa isso a uma imagem pré-formada que as mulheres têm do homem ideal, e quando um homem entra em contato afetivo com uma mulher, inconscientemente ele tenta corresponder a essa imagem, e por isso muda rapidamente. O contrário não acontece.]. Eu fiz o relato, sob o signo da 'cultura' de um filme, baseado em um romance 'O bandolin de Corelli', de Louis de Berniére. Lembrei que nesse romance um dos personagens, soldado italiano, é enviado junto a uma tropa para ocupar e dominar uma das ilhas gregas, que não se submetiam ao regime nazista alemão. Entretanto, a efusividade dos italianos, aliada à alegria dos gregos fizeram que a ocupação se tornasse uma grande festa, e não uma batalha. Esse soldado, cujo nome não me recordo, encontrou na cultura grega antiga, especificamente na filosofia e nas artes gregas clássicas elementos para pensar sua identidade de gênero, e se sentiu acolhido pela cultura grega. Desse momento em diante ele vive uma contradição, combater a única cultura na qual foi capaz de se assumir e reconhecer a beleza de sua homossexualidade. Os alemães, insatisfeitos com a forma como as tropas italianas se misturaram aos gregos, invade novamente essa ilha e humilha, prende, deporta e mata um conjunto de soldados italianos e cidadãos gregos. Esse soldado vai para o paredão de fuzilamento e é executado ao lado de um homem por quem estava apaixonado. Aproveitei esse relato para aproximar o amor da cultura. E perguntei se alguém ali tem um amor secreto, e se o amor deveria ser um segredo. Comentei ainda sobre a minha formação em filosofia e que falar de amor e amizade está na origem do que o ocidente chama de atividade filosófica, a etimologia da palavra e as consequências de pensar de uma e outra forma, tentando distinguir o amor e a amizade. Uma estudante comentou que a amizade é uma forma de superar o medo, e disse que ser amigo faz bem. Respondendo a minha questão, praticamente todos disseram que tem amores secretos, platônicos, sonhos e ilusões amorosas. E que fazem segredo do que sentem. A coordenadora Mirian comentou que as falas sobre a amizade e o medo podem significar uma tentativa de fugir da exclusão, seja digital ou presencial. O medo de não fazer parte de algum grupo, de não fazer parte de alguma coisa, sobretudo no nosso tempo, em que uma certa forma de pertencimento vem sendo estimulada pelas redes sociais; sob certo aspecto, "não ser curtido", "não ser comentado", "não ganhar likes" ou mesmo "não ter seguidores" tem tentado se impor como um medo legítimo de nosso tempo, e um motivador para as ações. *Talvez esse seja o discurso a ser analisado, a ser cartografado.* Foi comentado ainda que as rodas na escola têm criado vínculos entre

os/as estudantes, eles estão se procurando nos intervalos, nos eventos da escola, comentando essa experiência comum entre si nas suas redes e grupos sociais. A ideia de que estão formando uma rede de apoio como produto dessas todas de TCI tem motivado bastante as coordenadoras. No encerramento, ficamos em roda, de pés, pensando o que estamos levando da experiência daquele dia, alguns estudantes lembraram que estão levando para casa, um certo otimismo, alegria de ter um lugar onde expressar suas emoções.

**[3] 9ª RODA DE CONVERSA: 21/09/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Professora Shyrlei/Mrrian (vice-diretora). Duas convidadas do Serviço de Orientação Escolar. Início 11:30; encerramento 12:30. Quinta-feira. 10 participantes.

Essa sessão de TCI ocorreu num espaço já bastante utilizado para esse fim, a sala 20. É uma sala de aula regular, mas como todas as salas da escola, tem ar condicionado, ventilador, câmeras, sistema de som, mesa e cadeiras novas. O grupo dos estudantes e as coordenadoras participam de um grupo no WhatsSap, meio pelo qual divulgam as informações sobre reuniões, horários, local, etc. Acreditava-se que a baixa frequência hoje na sessão de TCI se deveu a um projeto desenvolvido na escola, *Caleidoscópio*, nesse projeto os estudantes apresentam trabalhos tentando unir todas as disciplinas que participaram no semestre. Esse projeto dinamizava as aulas eletivas, mas ainda assim alguns alunos se queixaram dessas matérias. É um critério de avaliação e mobiliza a escola com apresentações mais dinâmicas, envolve ensaios, organização de figurinos, vídeos, músicas, etc. O projeto *caleidoscópio* nasceu com a necessidade de fazer um trabalho mais interdisciplinar nos terceiros anos, tendo como matéria-prima as obras propostas pelo PAS – programa de avaliação seriada da UnB, 3ª etapa. O projeto é desenvolvido no primeiro bimestre e tem uma culminância no segundo bimestre, os/as estudantes preparam apresentações no auditório e tem dois horários para apresentar. A ideia é que cada apresentação tenha um caráter essencialmente artístico e interdisciplinar. As estudantes foram chegando paulatinamente, e tão logo findou os minutos de tolerância a professora Shiyrlei iniciou explicando as regras, a importância da participação, o valor que tem expressar seus sentimentos. Conduziu uma dinâmica que consistia no seguinte: todos de pé, cada um escolhia um participante, ficava em frente a ele/ela e dizia “eu sou o ..., se você me conhecesse saberia que eu gosto de ...”, apareceu de tudo, bolo de chocolate, estrogonofe de frango, ler, ler romances, músicas antigas, balé, violino, intensidade. Com isso, fomos associando cada pessoa a alguma coisa que ela gosta, conhecendo um pouco melhor as participantes e nos dando a conhecer também. Foi muito produtivo, penso que o ambiente descontraído que marcou toda a reunião foi em grande parte devido a essa dinâmica. A seguir procedeu-se a escolha dos temas. Foram apresentadas três propostas: 1E♀: incertezas e insegurança quanto ao futuro profissional e familiar; EU: construir imagem de mim mesmo que pode me aprisionar dentro dela; CONVIDADA: dificuldade em desenvolver habilidades para ajudar com os/as jovens que precisam de ajuda, apoio e orientação. O tema escolhido foi o primeiro. A estudante relatou o seguinte: 1E♀: esta aluna comentou sobre sua insegurança quanto ao futuro, pensa que o futuro é incerto, mas acredita que suas ações e escolhas atuais vão incidir diretamente sobre

o futuro, e não gostaria de decepcionar ninguém, principalmente sua mãe. Ela se emocionou ao fazer esse relato. Em sua percepção, toda a família deposita muitas esperanças, e isso a faz se sentir pressionada, tira um pouco de sua liberdade de escolha. Entre as coisas que deseja fazer, existem aquelas que a família apoia, e há uma tentação muito grande de ceder às pressões familiares, afinal, o que as pessoas desejam de bom não pode ser tão ruim, ela pensava assim. O aspecto financeiro é algo importante, enquanto fica dividida entre escolher uma carreira que lhe agrade, pensa em escolher uma que lhe provenha com recursos financeiros para viver bem, afinal isso também é importante. Ela é a caçula da família. Essa estudante afirmou estar terminando de ler um livro, que começou no dia anterior, chama-se 'todo esse tempo', é um livro de Mikki Daughy e Rachel Lippincott, publicado em 2020 pela editora Alt, sediada no Rio de Janeiro. Uma pergunta que o livro traz logo na orelha me chamou a atenção 'é possível encontrar o amor verdadeiro depois de perder tudo?'. Na trama, lida superficialmente, um rapaz se envolve num acidente de carro e perde a namorada, e tem comprometimentos cerebrais. Essa namorada era, aparentemente, o amor de sua vida. Muito me ocorreu a esse respeito, como especulação, evidentemente. Se o amor que se encontrou após a tragédia é o verdadeiro, seja o que for que isso signifique, o que havia antes por mais intenso que fosse, não era verdadeiro, talvez sequer fosse amor. Uma questão psicológica: que estrutura emocional tem alguém para identificar e se entregar a um sentimento que exige tudo, pois é verdadeiro, após sofrer uma perda tão enorme? Afora as reflexões provocadas pelo livro, ficaram alguns resquícios de provocações com relação ao conceito de futuro. E a tentação filosófica de desconstruir qualquer ideia de futuro é muito grande. Mas não detectei os benefícios de uma tal desconstrução naquele momento, e para aquela pessoa especificamente. Só ouvi. O tema se mostrou intenso e visceral, quase todas as estudantes presentes desejavam falar, mas tiveram alguma dificuldade em adequar suas falas às regras da TCI, tipo não aconselhar, falar em primeira pessoa. Quando cada um precisou expor o que estava levando dali, foi dito alegria, confiança, paciência com o tempo.

**[4] 10ª RODA DE CONVERSA: 26/09/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Professora Shyrlei/Mrrian (vice-diretora). Início 16:00; encerramento 17:30. Terça-feira. 28 participantes.

Essa foi a primeira roda realizada após o recesso, devido a um ajuste de horário, foi realizada no vespertino. Todos os/as/es estudantes participantes são matriculados no novo ensino médio, no primeiro ou segundo ano. A abertura ocorreu conforme os padrões da TCI, com acolhimento e explicação da metodologia da sessão, também comentaram as regras, assim resumidas: silêncio, escuta, sem conselhos, não é um debate, sem revelar segredos, sem julgamentos e com a introdução de elementos culturais (filmes, poesias, música, culinária) quando for oportuno. As regras estão impressas e foram passadas de mãos em mãos. O início foi de celebração, mas os/as estudantes estavam tímidos e tiveram pouco a falar. Foi realizada uma dinâmica de entrosamento, nessa dinâmica cada um se dirigia a um/a colega dizia seu nome, e a frase “se me conhecesse saberia que eu gosto de ...”, e o/a colega por sua vez, procurava alguém da roda e fazia a mesma coisa, até que todos tivessem se apresentado ao colega e associado a alguma coisa que gosta. Funcionou bem, as pessoas começaram a se sentir mais a vontade para falar. O tema da roda é sempre uma escolha do próprio grupo, e é eleito entre três apresentados: 1E♂ comentou a ansiedade no cotidiano da escola e da vida em geral, mas foi solicitado pelas coordenadoras que especificasse um pouco melhor o tema, então preferiu ficar com a ansiedade causada pelo cotidiano escolar; 2E♀: essa estudante começou a falar que está tendo dificuldade em agradar a mãe (começou a chorar) todos os dias, ela disse sentir que a mãe está cansada dela; 3E♀: a carga excessiva de responsabilidades, normalmente que ainda não são deles/as foi o tema apresentado pela terceira estudante [fiquei com uma dúvida sobre quais seriam as responsabilidades de um estudante adolescente, na percepção dela, mas não coloquei a questão]. O primeiro tema teve 06 votos, o segundo 08 e o terceiro 04. Após essa eleição a estudante foi convidada a falar sobre sua questão. Foi um momento muito forte, sensível, todos fizeram silêncio. Enquanto ela fazia o relato do que a incomodava, chorava copiosamente, precisando parar várias vezes, e ao seu lado estavam duas amigas que a abraçavam e tentavam consolar. A reunião foi interrompida para que a coordenadora providenciasse lenços e água. No relato que fez, essa estudante comentou que sua mãe é separada do seu pai e seu padrasto já a agrediu fisicamente e também a sua mãe. Ela afirmou ter irmãs e irmãos mais velhos mas todos/as/es são casados/as/es, ela é a caçula e a única que mora com a mãe. Na realidade, em casa, ela não tem apoio, e disse encontrar nas amigas da escola todo o suporte que tem tido ultimamente para enfrentar essa situação. Para ela,

conforme sua opinião, é a escola que faz atualmente o papel de família. Ela relatou que a mãe está reduzindo cada vez mais o tempo que passa com ela, e inclusive alguns programas que faziam juntas a mãe está cortando porque imagina que a filha está grande demais para ficar tanto tempo grudada nela, ela mencionou um programa de desenhos que ambas assistiam juntas no sábado, e a mãe falou que ela está velha demais para esse tipo de programa. Seu pai teria cometido algo muito grave contra ela e sua mãe, que ela não quis mencionar. Em geral, a mãe cobra notas na escola, trabalho (agora que está estagiando), um projeto de vida, e a pressiona constantemente por resultados. Alguns estudantes comentaram após a fala dela que já passaram por situações semelhantes, um deles disse que a única saída foi sair de casa, porque seu tio fazia o mesmo tipo de pressão e ele não tinha apoio dos demais familiares (ressaltou que não morava com os pais, e sim com a avó). Uma outra relatou que precisou muito da família quando sua casa foi derrubada pela AGEFIS (A Agência de Fiscalização do Distrito Federal foi extinta pelo atual governador em 16/05/2019, foi substituída pela Secretaria de Proteção da Ordem Urbanística – chamada de **DF Legal**.) e ficaram sem ter onde morar, até encontrar aluguel em outra cidade. Ao final das considerações dos/as colegas a estudante estava mais calma e esses relatos parecem ter desanuviado um pouco seus pesares. Antes do encerramento eu fiz uma fala, breve, sobre uma das raízes dos problemas que elas/es apresentaram, sobretudo sobre as considerações que fizeram: o patriarcado. Entretanto, minha fala se pareceu com uma análise, e não era esta minha pretensão, e alguns estudantes tomaram meus dizeres como um conselho. O que eu pretendia desde o início da minha fala era chamar a atenção para o tipo de ser humano do sexo masculino que estamos nos tornando, com que tipos de comportamentos de violência compactuamos quando nossa resposta a tais comportamentos é o silêncio e omissão. O encerramento, como de praxe, a cada um foi solicitado que dissesse o que está levando da roda, e entre todos que falaram, a alegria foi o elemento mais indicado.

A partir dessa roda comecei a observar a credibilidade que eles/as se dão mutuamente e me questioneei acerca de sua origem. Ao ouvi-los/las/les pensei não se tratar de algum tipo de ingenuidade perene, intrínseca à adolescência. Não é um tipo de aceitação como verdade de todo discurso que escutam, pareceu-me algo mais profundo. E, acredito, que essa credibilidade é uma das chaves mais fundamentais para um possível êxito das rodas de terapia comunitária – as pessoas, aparentemente, não se encontram para mentir umas para as outras, elas estão ali para compartilhar

informações, vivências (em grande medida semelhantes), e por meio desse compartilhamento demarcar algumas linhas divisórias entre o eu e o outro/a/e, entre a experiência dele e o quanto ela me faz me expressar acerca da minha própria, e também, e fundamentalmente, a credibilidade acerca do meu próprio discurso. Uma dúvida que me ocorreu é se esse processo pode ser chamado de dialógico, ou seja, o que ocorre na sessão de TCI é um diálogo? Mesmo não sendo dialógica, caso não possa se configurar como um diálogo, existe nas rodas de TCI a emergência de alguma forma do comum, já que se trata de encontrar nas semelhanças das vivências compartilhadas um sentimento de pertencimento, de acolhimento, e motivos para buscar alguma solução? Essa roda foi muito emblemática, aparentemente o que dá força e credibilidade aos relatos é o fato de conhecerem e terem passado por experiências semelhantes.

**[5] 11ª RODA DE CONVERSA: 05/09/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora), com participação da Sônia (Serviço de Orientação Educacional - SOE). Início 16:00; encerramento 17:30. Terça-feira. 24 participantes.

Essa roda aconteceu em horário de regência, então alguns estudantes foram liberados das aulas para participar. Muitos/as professores/as liberaram seus estudantes, o que ocasionou um inchaço da roda, vários/as estudantes infelizmente não puderam participar. A procura foi muito grande. Os procedimentos formais foram adotados como de costume, abertura [com explicação do sentido da realização das rodas, da história da terapia comunitária na escola, do sentido do projeto, da organização e horários], também foram explicadas as regras para participação: silêncio, cultura, ouvir, sem julgamentos ou conselhos, sem análises e debates. Após a explicação dessa metodologia, foi realizada uma dinâmica de apresentação. Cada estudante deveria se apresentar, dizendo o nome e algo de que gosta. O/A estudante seguinte deveria repetir o anterior, e acrescentar o seu nome/gosto. Mas, o estimulante da proposta, é que cada vez aumentava mais o número de nomes que deveria apresentar antes de falar o próprio, dessa forma ninguém queria ser o último. Entretanto, salvo algumas exceções [basicamente um grupo de cinco ou seis estudantes que não conseguiram largar o telefone durante esse processo] todos/as deram uma boa demonstração de como sua memória está muito boa. Logo após a apresentação, foi pedido que cada um [conforme desejasse falar] comentasse alguma coisa que gostaria de celebrar. Entre os temas para celebração apareceram: ♀ - o feriado prolongado (lembrando que essa roda aconteceu nas vésperas de 07 de setembro – dia da independência – e no dia 06/09, quarta-feira, inexplicavelmente eles não teriam aula, então seriam 05 dias de ‘folga’ da escola); ♀ - 1 ano de namoro; ♀ - realização de algo que foi prometido; ♀ - primeiro salário como estagiária; ♀ - conseguiu comprar ingressos para uma festa de som automotivo. Foi comentado pela coordenadora que algo muito importante no processo é deixar que o outro ressignifique sua própria história, a partir das narrativas que ele vai ouvir. A eleição do tema de discussão ocorreu conforme os parâmetros estabelecidos para a TCI, ou seja, foram apresentados três temas e um apenas foi escolhido. 1º tema : ♀ - é muito triste trabalhar com público, o modo como tratam as pessoas que os servem é degradante, humilhante, todos os dias, é como ir ao inferno e voltar [coloquei ao final a pergunta sobre como é ir ao inferno e voltar, e que mudanças essa ida faz conosco?]; 2º tema: ♀ - o relacionamento que mantém mas que não é aceito pelos pais, e aparentemente, por ciúmes, não por outras razões que possam confortar a adolescente; 3º tema: ♀ - amizades que podem se tornar grandes decepções, sobretudo quando se acredita profundamente na pessoa, e ela age contra você. O tema escolhido foi o terceiro, que

alcançou a maior votação, apesar de haver 05 abstenções. A estudante que apresentou o tema comentou sobre uma amizade que a decepciona sempre, mas ela sempre volta às boas relações com essa pessoa, por acreditar que mudanças podem ocorrer, mas é novamente traída. O quadro descrito é de que a amiga sempre entra em situações problemáticas, seja com namorado, trabalho, fofocas, e coloca 'a falante' no meio de seus rolos, de seus problemas. É quase como envolver e culpar sem que realmente ela tenha feito algo para estar nessa posição. Nesse momento eu me questionei sobre o sentido de gostar de alguém que te faz mal, mas não apresentei a questão para discussão, e também me questionei, o que depois foi explicitado por um dos participantes, sobre como é difícil superar uma decepção com amizades.

Uma das coisas que me chamaram a atenção foi o uso da expressão 'ir ao inferno e voltar', sobre isso fiz pequenos comentários como participante, mas questionei o sentido de estar no inferno. O que seria exatamente o inferno? Que ideia eles/as tem disso? E o que se ganha com essa viagem? Enquanto falava me lembrava da narrativa de Dante d'Alighieri, da viagem do personagem, da projeção moral cristã e do imaginário católico do pecado, do erro, e das punições. Esse debate não ocorreu, por duas razões, não é objetivo da TCI, e não havia tempo hábil para tratar desse tipo de reflexão com os/as estudantes. Mas acredito, e comentei superficialmente, que os três temas são, de certa forma, uma ida ao inferno, a perda da confiança e da relação de amizade, o atendimento a pessoas que aproveitam da oportunidade para humilhar, os pais que criam dificuldades para um relacionamento saudável... ir ao inferno é mais democrático do que parece, todos, em algum momento e de alguma forma, fazem essa viagem. Uma outra coisa que me chamou a atenção foi a estudante que apresentou esse tema e concluiu com essa frase, a fala dela estava crivada do medo e da insegurança de desagradar alguma entidade metafísica, então ela dizia de sua infelicidade em estar naquela posição e, logo em seguida, pedia perdão e agradecia por tudo na vida. Ao final da roda, um estudante, maior de 18 anos, que afirmou ser Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade, externalizou uma situação na qual foi acusado de abuso contra sua ex-namorada. Ele disse que jamais faria algo assim, que não se via como monstro, mas que os fofocas das amigas/os/es da ex-namorada fizeram com que ela terminasse o relacionamento, o que o fez sofrer bastante. Afirmou ser filho de policial, e portanto, tem bastante consciência do que é certo ou errado. Ele iniciou sua narrativa dizendo que a transparência do pessoal da roda o estimulou a contar sua história. Nem todos/as ficaram convencidos de sua inocência. Mas devido

ao horário avançado não foi possível tratar dessa questão e ele foi encaminhado para acompanhamento do SOE.

**[6] 12ª RODA DE CONVERSA: 19/09/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora). Início 16:00; encerramento 17:30. Terça-feira. 19 participantes.

Como havia um número grande de estudantes que não conheciam as rodas de conversa e a metodologia da TCI, a terapeuta Shirley iniciou comentando os objetivos das rodas, o histórico na escola, o projeto que está sendo levado adiante, a

periodicidade dos encontros. Após esse relato, as regras e a metodologia dos encontros foram detalhados para todos os/as/es presentes. No início, havia bastante estudantes interessados, mas como o número desejado é 20 participantes, alguns tiveram que sair, o que ocorreu no entanto, é a saída em pequenos grupos ou entrada em pequenos grupos, mas ninguém queria decidir sozinho se iria sair ou permanecer na roda. Então, enquanto uma pessoa decidia isso, esperava que outros a acompanhassem na escolha, isso ocasionou um certo atraso para iniciar. Algo do tipo, “tem que estar junto”, mais um ou mais dois para dar uma certa força/coragem ou convicção da decisão tomada. A roda iniciou com o exercício já tradicional de celebrar as pequenas ou grandes conquistas/vitórias cotidianas. Uma estudante quis celebrar a formatura no curso de atendente de farmácia; a Shirley celebrou seu aniversário. Foi realizada uma dinâmica de entrosamento, autoconhecimento e conhecimento do outro, descontração e acolhimento. Em um pedaço de papel cada um colocou três informações sobre si, sendo que uma delas necessariamente deveria ser uma mentira. Poderiam ser informações sobre qualquer aspecto, gosto, história, circunstância pessoal, etc. Após preencherem os papéis, cada um falava livremente sobre o que escreveu e esperava o grupo descobrir o que era verdade e o que era enganação. Alguns estudantes já se conheciam bastante, apesar de não terem convivência, o que remete aos anos anteriores de escolarização, vizinhança e outras coisas. O que ocorreu foi um índice de acerto bem alto quanto ao que é verdade ou não, muitos risos pela dificuldade de mentir sobre si, ou sobre o quanto era difícil escolher algo totalmente aleatório sobre o qual mentir. Explicando: para falar a verdade, eles eram bem pessoais, mas para mentir, escolhiam assuntos muito externos. Poucas pessoas foram íntimas quanto estavam mentindo. Isso me causou um certo espanto, ao escolher mentir, e sobre o que mentir, normalmente os assuntos eram voltados para torcidas de futebol, gosto por animais (algo sobre o qual raramente escondem suas preferências), e comidas (pratos preferidos etc). Não tem a ver apenas com sua transparência pessoal, mas com a capacidade de enganar, pois se a pessoa se sente conhecido/a/e do grupo, ou de alguns membros do grupo, ela é conhecida naquilo que ela é mesmo, e não em aspectos aleatórios. Daí, a necessidade de exercitar capacidade de enganar tentando encontrar um assunto sobre o qual eu/outro não seja conhecido. Estou me detendo nisso porque entendo que tem muito a ver com os processos de subjetivação, sua relação com conteúdos verdadeiros ou falsos sobre si, sobre uma escolha ética de falar o que pensam ser a

verdade sobre si, e como isso impacta positivamente o grupo, conforme já havíamos assinalado sobre a potência da roda em criar um ambiente em que falar e ouvir produzem abertura e confiança. Uma das falas da Shirley, que estava conduzindo a roda inicialmente, foi uma comparação das rodas de conversa com um ninho de passarinho. Eles são acolhedores, quentes, lugar de confiança, proteção e afeto. Eu fui pesquisar acerca dessa comparação e pude observar que os ninhos de passarinho servem a tudo isso que ela falou, mas que entretanto nem todos são redondos/circulares, nem todos estão no alto das árvores [alguns são encravados nas árvores, outros no solo, e outros ainda nas margens de rios ou lagos], e além disso, servem prioritariamente para reprodução da espécie, ou seja, são lugares de fertilidade, de produção, de criação e cultivo do novo. É, basicamente, uma preparação da vida que há de vir, penso nisso como mais que uma metáfora, é o sentido mesmo de uma prática de escuta, cuidado. O ninho, portanto, está dentro de uma lógica da renovação. Shirley conduziu a escolha do tema do dia, como de costume, foram apresentados três possibilidades: 1º tema: ♂ - sentimento de não ter forças suficientes para apoiar pessoas adoecidas (câncer); 2º tema: ♀ - ansiedade no ambiente familiar, causada [aparentemente] por um caso de depressão na família; 3º tema: ♀ - não se sentir bem consigo mesma, com suas próprias atitudes. Esse terceiro tema foi o mais votado pelo grupo. A estudante fez um relato sobre suas dificuldades em resolver alguns problemas com as pessoas com as quais se relaciona, gostaria de ser mais afetiva, mais doce, no entanto, a acusação que escuta sempre é que ela trata com brutalidade, magoa as pessoas frequentemente, sente-se incomodada com isso mas não sabe como agir para corresponder ao que as pessoas esperam dela, e principalmente, afetar de modo positivo os demais ao seu redor. Uma das coordenadoras da roda perguntou para ela como ela se sente com isso e, em seguida, perguntou, como ela gostaria de agir. Eu entendi que a pergunta 'como' tem criado dificuldade para os/as participantes. Acredito que vale a pena discutir o sentido do como nos diálogos que eles tratam, e pensar uma forma de alternar o como por outra pergunta que tenha um efeito similar, mas que seja mais compreensível. Isso me remeteu a um outro aspecto interessante, o aspecto cognitivo do pertencimento a essa roda, algo a respeito do nível de compreensão individual da linguagem usual nas rodas, de conceitos tais como 'escuta', 'aconselhar', 'analisar', 'julgar'... que imagem eles/as tem dessas noções? Uma outra fala disse: ♀ - quer ser alguém melhor, por isso peço desculpas! Essa estudante estava respondendo a uma discussão que foi

levantada sobre a importância de pedir desculpas quando destratamos alguém, quando os desrespeitamos... mas continua a indagação ser melhor do ponto de vista de quem? Essa estudante continuou “sinto-me uma babaca por escutar as pessoas que não deixam eu ser eu mesma, já sofri muitas pressões e cedi a elas, estou cansada de tentar corresponder ao que o outro espera de mim”. Essa fala foi um disparador de atenções na roda, mas infelizmente, pelo adiantado da hora, suas considerações não foram comentadas. Mas na despedida, quase todos que falaram disseram levar da roda naquele dia a coragem que essa moça teve ao falar de todas as suas questões, outros indicaram levar experiência, sabedoria e otimismo.

**[7] 13ª RODA DE CONVERSA: 17/10/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora). Nessa data contou com a participação apenas da Mirian. Início 16:00; encerramento 17:45. Terça-feira. 21 participantes.

Após realizada a acolhida aos estudantes, a coordenadora Mirian comentou brevemente a história das rodas de conversa no Cem01, de como o projeto foi estruturado na Regional do Gama e das outras escolas que participam. Foram

comentadas as regras da roda: escuta, silêncio, não julgar, não aconselhar, introduzir elementos de cultura. Cada um dos/as participantes foi lembrado de assinar a lista de presenças, pois é com base nelas que os/as professores/as vão atestar a presença deles na escola, e continuar autorizando a realização do projeto nos horários de aula. A decisão tomada pela Mirian é que esta roda deveria/poderia ser temática. Um pouco antes de iniciar, escolhemos três temas e apresentamos aos estudantes: 1: A paz nossa de cada dia (isso por causa das guerras que ocorrem no mundo atualmente, dos conflitos mais próximos de nós, por exemplo, familiares, no trabalho ou mesmo na escola, e de que forma podemos contribuir para cultivarmos a paz em nossos meios); 2: O que admiro e o que critico no comportamentos dos meus/minhas professores/as (esse tema foi sugerido pela proximidade com o dia dos professores – 15/10 – e foi uma oportunidade para olhar um pouco para a realidade da escola e como os estudantes estão se posicionando diante da direção, da atitude dos professores/as, do apoio escolar); 3: Com relação a sua infância, qual memória não gostaria de perder, e qual, por acaso, gostaria de esquecer prontamente? (esse tema foi sugerido por causa do dia das crianças, 12/10, na semana anterior, foi uma forma de reacender a criança que existe em cada um de nós, e pensar algumas formas de trazer alegria e credulidade de volta aos nossos dias). O tema que os/as estudantes escolheram foi o tema 2, com 12 votos entre os 19 estudantes presentes. Antes da discussão do tema, foi lembrado o momento nas rodas em que se celebra eventos e conquistas da semana. E vários/as estudantes comentaram que gostariam de celebrar a amizade, o nascimento de sobrinhos, aniversários que passaram despercebidos, a vida. No início das falas, alguns/mas estavam tímidos, mas aos poucos foram se soltando e, apesar de ter sido solicitado não comentar nomes de professores/as, foi inevitável para alguns/mas não reclamarem de nomes específicos, por exemplo, docentes de biologia, espanhol e matemática. Os mais elogiados foram os de artes e português. Foi comentado que dentro da mesma disciplina, por exemplo, biologia, existem docentes que se dispõem a escutar os/as estudantes e vários/as que não se propõem nenhum tipo de aproximação ou amizade entres eles e os estudantes. A maioria dos comentários foram unânimes em admitir que algo que mina a vontade de vir para a escola e de estudar é a forma como são tratados, eles/as acreditam que é possível conciliar amizade com autoridade, sem cair no autoritarismo. A inteligência de vários/as professores/as foi destacada, alguns apresentaram esse elemento como fortemente motivador. Algumas estudantes entendem que os docentes têm o “dever”

de explicar, nesse momento me ocorreu a discussão de Rancière acerca do mestre ignorante, ou seja, explicar pode ser uma aposta na incapacidade discente de aprender por si mesmos. Uma inspiração das falas dessa roda é que o conhecimento que estão buscando não está contido nos docentes, mas é uma produção deles/as mesmos/as. Dessa forma, a linguagem adolescente não alcançou uma discussão pedagógica e filosófica acerca do ato de ensinar que poderia ser bastante relevante para o contexto da amizade que estão procurando. Ou seja, eles/as estão repetindo um discurso sobre como a escola deve/pode “transmitir” os saberes que estão em seu encargo. Resumindo, o discurso que fazem sobre a escola vem da própria escola. Um tema que foi amplamente comentado foi sobre a autoridade e o autoritarismo dos docentes. Houve o questionamento na roda se eles sabem o que significa a palavra autoridade, e se eles/as sabem onde se origina a autoridade dos docentes. A maior parte respondeu que a autoridade vem dos próprios professores/as, e que eles/as afirmam que a autoridade é deles. O que me pareceu, além de uma *petição de princípio*, um cometimento de vários outros sofismas, tais como uma generalização desqualificada, argumento de história (ou seja, sempre foi assim, então é por isso que tenho autoridade). Mas uma das questões postas e insatisfatoriamente comentadas, foi sobre a conciliação entre autoridade e amizade: O amigo/a não exerce autoridade sobre o/a outro/a? Que tipo de fascínio o/a amigo/a exerce? Aliada a essa reflexão sobre a autoridade do professor, vários participantes arguiram que a autoridade nasce e se conserva no exercício do respeito, e que quem deseja ser respeitado, precisa dar-se ao respeito, e isso não é o caso de todos/as docentes. Eu aproveitei o ensejo e questionei se entre amigos/as há respeito e como eles definem isso com objetividade, mais não houve resposta. Ao final da roda um depoimento muito forte foi apresentado. Uma estudante *trans* comentou sobre um professor transfóbico, que se recusa a trata-la pelo seu nome social, e faz comentários jocosos e piadinhas em sala de aula sobre sua condição. Esse caso foi encaminhado para o Serviço de Orientação Educacional. Nos rituais de encerramento, foi comentado que levavam da roda daquele dia respeito, compreensão, conhecimento, vontade de voltar, sentimento de que os problemas têm solução. A roda se encerrou as 17:45.

**[8] 14ª RODA DE CONVERSA: 07/11/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora). Início 16:00; encerramento 17:45. Terça-feira. 25 participantes.

A roda aconteceu no espaço externo, sob a sombra de uma mangueira [guardar essa ideia, pode ser um título de uma parte, capítulo etc]. No início os/as estudantes estavam um pouco desorganizados, carregando suas cadeiras [os/as auxiliares de serviços gerais tinham colocado apenas 16 cadeiras a pedido das coordenadoras]. Mas tão logo a roda se formou, fisicamente, foram iniciados os trabalhos. Como de

praxe, as coordenadoras se revezaram explicando as regras da TCI e a as etapas, foi comunicado também que a roda da semana seguinte teria uma gravação para um programa de televisão. Foi bastante acentuada a necessidade de colaborar com o silêncio, uma das regras que incidem diretamente sobre o ato de escutar. Apesar de alguns estudantes (♂) estarem bem agitados, conversando sem parar, eu observo que eles estão sempre presentes, participando, como quem está em busca de algo para si. Para entrosamento foi proposta por uma estudante uma atividade chamada de telefone sem fio, consiste em uma pessoa falar algo ao ouvido do/a colega ao lado e à medida que esse conteúdo vai passando de um/a para o/a outro/a, ele vai se modificando. Ao final, o último socializa o conteúdo recebido e analisa-se o processo de modificação da mensagem. Basicamente, a mensagem iniciada, foi “estou triste, pois vou reprovar de ano”, o que chegou foi algo ininteligível... Após essa dinâmica, foram apresentados alguns elementos para celebração: aniversário, receber o salário, aniversário de namoro [duas participantes]. Houve uma breve fala da coordenadora Mirian sobre a importância da confiança na roda, e no que as pessoas estão socializando, vários colegas concordaram que a roda deveria se chamar a “Roda da confiança”. Em seguida foi iniciado o processo de escolha do tema. Tema 1: ♂ Ansiedade e autoestima baixa, juntamente com tristeza, mas sem clareza ao apontar o motivo; Tema 2: ♀ Medo do futuro, de não conseguir ser nada (não conseguir ser alguém, uma pessoa independente); Tema 3: ♀ A dificuldade em lidar com os ciclos da vida, em relação a tudo, mas principalmente com respeito a amizade [deixar pessoas para trás, modificar rotinas]. Elaborei duas perguntas: quando se sabe que um ciclo se encerra? Quais tipos de ciclos existem? Ambas não foram comentadas nem se tornou a tônica da roda. É de praxe da TCI que a pessoa cujo tema foi eleito para discussão faça uma exposição mais detida do que ela realmente está querendo expor. A estudante que apresentou essa proposta falou em seguida. E sua fala emocionou a muitas pessoas presentes. Basicamente, o final do ano letivo está chegando, e é natural um afastamento dos/as colegas. Algumas amizades se esfriam, e o medo de passar um tempo sem vê-los/as causa ansiedade e tristeza, ao mesmo tempo que faz perceber o quanto o futuro próximo pode ser duro sem as/os amigas/os de todos os dias na escola. Nesse sentido, a amizade para eles/as tem uma força tremenda, se parece mais que um suporte, é como um modo de ser diante da amplitude de um presente aberto, e de um futuro, ainda que próximo, mas incerto, absolutamente. Nesse momento da fala da estudante, me lembrei de Foucault

“amizade como forma de vida” e Blanchot “L’amitié”, texto no qual ele comenta sobre as sombras internas que percorremos ao lado do/a amigo/a. Para mim foi inevitável pensar que a intensidade com a qual eles/as agarram as amizades construídas na escola é, em enorme medida, uma resposta às obscuridades internas, bem como aos desafios da vida familiar, escolar e do medo do futuro: emprego, uma universidade, etc. Ao falar do afastamento que enfrentarão daqui para frente, muitas meninas se emocionaram, houve bastante choro, e essa intensidade emocionou a quase todos/as na roda. Pedi para falar e apresentei alguns conteúdos culturais: a amizade e sua importância para a filosofia, desde o nascimento da filosofia ocidental na Grécia, o papel de Sócrates e Platão no estabelecimento das relações entre a *philia* e o saber; também lembrei de Maurice Blanchot e sua contribuição para pensar a amizade não como ponto de apoio, ou como alguém que te traz para a luz, mas como alguém que caminha com outro na escuridão de cada um. Shirley lembrou de um poema de Drummond sobre a amizade. A roda foi muito afetuosa, as pessoas falavam do tema com cuidado e carinho com as pessoas que escutavam. Os depoimentos que se seguiram a fala inicial da estudante, acabaram por promover uma certa tranquilização de um grupo de amigas, houve uma troca de experiências, sob certo aspecto, apesar de não haver muita objetividade na demarcação do fim e do início de um ciclo, qualquer que seja ele, foi considerado por vários/as que essa transição é inevitável. E temos que nos fortalecer para isso. Sobre o que levaram da roda, disseram levar a ideia de superação, confiança, conexão, emoção. A roda se encerrou as 17:25.

**[9] 15ª RODA DE CONVERSA: 14/11/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora). Início 16:00; encerramento 17:25. Terça-feira. 29 participantes.

Nessa roda houve a gravação de um especial sobre estratégias que as escolas se utilizam para tratar de temas de saúde mental entre estudantes. A Agência Brasília enviou dois repórteres e uma equipe de filmagem para acompanhar os trabalhos da roda de conversa e entrevistar alguns/mas estudantes. Em razão disso, a roda demorou um pouco para iniciar.

A roda foi temática: a depressão. Uma pergunta que foi eleita para seguir de linha de raciocínio foi a seguinte: “o que te deixa triste hoje?”

Como de praxe, as coordenadoras Mirian e Shirley fizeram o acolhimento e explicaram as regras da roda de TCI. De início foi alertado sobre a importância do autocuidado e do cuidado com o outro. Como a roda tinha muitos participantes, as coordenadoras foram bem incisivas a respeito do cumprimento das regras, sobretudo o silêncio, a escuta, não aconselhar e respeitar o direito de fala dos/as colegas. Uma das perguntas iniciais que tinha o propósito de instigar a fala dos/as estudantes era sobre sua própria vida, se fazia reflexões sobre ela, quais reflexões seriam... após a introdução, todos/as/es foram convidados a celebrarem, entre os motivos figuraram o aniversário, a conquista de um emprego, o recebimento do salário, o pai que conseguiu terapia para alcoolismo, aniversário de namoro, a própria roda. Shirley conduziu uma dinâmica de relaxamento. Solicitou a todos/as/es que fechassem seus olhos, respirassem calmamente, sentindo o ar entrar e sair do corpo, lentamente, fazer isso repetidamente e até ter consciência do corpo próprio. Havia uma frase que era repetida em cada respiração “respirar me faz acalmar, respirar me faz relaxar”. Após essa etapa procedeu-se o desenvolvimento do tema, expresso na questão ‘o que te deixa triste hoje?’, a palavra ficou aberta, e quem quis compartilhar alguma experiência, sentimento, ideia acerca do tema pode falar. No início, como de costume, havia alguma timidez, mas aos poucos as pessoas foram se desinibindo. Uma das presentes comentou sobre a ansiedade com o P. A. S. [programa de avaliação seriada/UnB], ela externalizou que tem o sentimento de que seu futuro vai ser decidido num pedaço de papel, falou que se cobra muito, que por sua irmã ter participado e ter conseguido o curso que queria exerce pressão sobre ela, mas pensa que tal pressão vem mais de si mesmo. Ela disse que repentinamente sua ‘bateria social’ arria, e deixa sem retorno as pessoas que estão por perto e querem sua atenção; uma outra estudante afirmou que é uma decepção para seus pais, “não sou suficiente boa para eles”, ela comentou que faz os pais chorarem, não consegue fazer com que tenham orgulho dela, nem quando se dedica ao máximo, ela afirmou que já tentou conversar com a mãe em diversas ocasiões e a mãe é sempre grosseira, rápida e não dá importância aos seus problemas reais. Ela contou que alguns anos atrás, num dia de seu aniversário, seu cachorro havia sido assassinado por alguém, propositalmente, ela estava triste e sua mãe não lhe deu a menor importância. Elas brigaram naquele dia e a mãe falou que se ela quisesse se matar que o fizesse, e colocou a faca na

frente da adolescente. Ela não se cortou, mas foi para o quarto e ingeriu diversos remédios em grande quantidade. Ela narrou que foi levada ao hospital, e lá os médicos disseram que ela não ia sobreviver. Mas, a estudante reputa sua recuperação a algum milagre de Deus, pois já se sentia morta. Ela conta que nesse mesmo dia, seu pai tentou matá-la, enforcando-a enquanto sua mãe estava distante. Ela chorou e foi confortada pelas amigas que também estavam emocionadas com seu relato. Um dos rapazes comentou sobre o suicídio de um primo, da mesma idade, com quem tinha uma convivência amistosa, eles estavam brigados quando o primo se matou e por isso ele se culpa, por não terem tido uma conversa boa, e sim uma briga. De maneira geral, os/as estudantes acabaram por tematizar a relação entre pais/mães e filhos/as/es, sobretudo ressaltando a capacidade que eles mesmos tem de tornar essa relação amistosa. Vários depoimentos seguiram após esses relatos. Alguns/mas comentaram que partiu deles, e não dos pais, a iniciativa de tirar um pouco do peso dessa relação, sorrindo, contando piadas, dançando, fazendo graça e, às vezes, simplesmente ficando, em silêncio. A coordenadora comentou sobre a experiência da pérola, que nasce do sofrimento da ostra. E indagou sobre se já pensaram nas pérolas que estão nascendo do sofrimento que eles estão passando agora. Eu comentei sobre dois livros: *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, lembrando de uma frase dele que dizia que nunca houve um sofrimento que resistisse a uma hora de boa leitura. E o livro de Tony Morrison, *Sula*, que conta a história de várias mulheres de uma mesma família, e em suas experiências elas tentam se aproximar umas das outras. Mas com a franqueza de olharem suas reais necessidades afetivas, econômicas. Também comentei, que me parece muita responsabilidade para eles/as zelarem pelo bem-estar da relação com os pais, não é proibido, mas assumir isso como tarefa exclusivamente sua, me parece um exagero. No encerramento da roda foi perguntado sobre o que cada um levava da roda nesse dia, e as respostas foram: alegria, fé no futuro, força, amor, esperança, expectativa, que tudo na vida valia a pena, propósito. Uma das pessoas presentes disse que essa roda devia se chamar roda da confiança, porque é o que ela sente quando se expressa e ouve os/as colegas. A roda se encerrou as 17:30.

**[10] 16ª RODA DE CONVERSA: 21/11/2023.** Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Coordenadoras Shyrlei (terapeuta e professora) e Mirian (terapeuta e vice-diretora). Início 16:00; encerramento 17:25. Terça-feira. \_\_\_\_ participantes.

Essa era uma roda de encerramento, houve mobilização para chamar todos que compunham o grupo, via WhatSapp, mas como já estava no encerramento do ano letivo, e havia poucas pessoas na escola, a roda acabou não acontecendo.

## **II - RODAS DE CONVERSA NA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO GAMA.**

**2ª RODA DE CONVERSA: 06/05/2023.** Regional de Ensino do Gama. Coordenadoras Professora Francisca/Patrícia. Início 14:00; encerramento 17:30. Sábado. Iniciou com 13 participantes, e terminou com 12. A roda contou com a participação de mais quatro terapeutas em formação: Jairo, Vinicius, Liliane e Francisca (Chiquinha).

Essa roda de conversa contou com a participação de pais/mães de alunos/as/es com TEA, TDAH, altas habilidades, Déficit de atenção, principalmente. O grupo de

participantes foi formado por algumas professoras, e mães em estado de sofrimento psíquico. Esse encontro foi quase exclusivamente com adultos, as crianças que lá estavam, filhos/as/es dos pais/mães, não tinham idade suficiente para compor a roda, por esse motivo, uma pessoa foi designada para cuidar das crianças, um espaço foi providenciado para elas permanecerem enquanto a conversa entre os demais participantes se desenrolava. Houve música e dinâmicas de relaxamento e acolhimento, como reza o manual da TCI, as falas iniciais de motivação foram bem conduzidas [coisa que eu disse depois a pessoa que conduzia a roda]. Foram apresentadas três situações consideradas problemas. O grupo escolheu uma delas, a mais dramática na minha opinião: uma mãe colocou uma situação de duas filhas com altas habilidades, mas que não conseguem se enturmar na escola, e por isso tem faltado as aulas, quando recebem visitas, fogem para seus quartos, não conversam com ninguém, e o marido está em depressão profunda, recluso em casa também. Essa mãe declarou ter dificuldade para sair de casa para as coisas mais simples, por motivo de estar cuidando o tempo todo de todos, menos de si mesmo. Seu testemunho foi longo, e em vários momentos ela se emocionou e foi às lágrimas. Dois outros testemunhos foram apresentados, um deles acerca de uma situação de sobrecarga emocional e física por ser quase a única a cuidar do pai adoentado (em estado semi-vegetativo, *homecare...*), e o outro, uma senhora um pouco mais idosa que as demais, sobre um filho autista que tem pouca independência para fazer as coisas, e ela comentou que ele conseguiu voltar da escola sozinho algumas vezes nesse último mês.

Três coisas me chamaram a atenção nessa roda em especial: a primeira, semelhante à primeira roda com alunos/as/es, foi a falta de um discurso que, de alguma forma, expressasse alguma consciência de que os problemas individualmente expostos são, sob certo aspecto, sociais. Não apenas como produto social, mas como uma situação compartilhada por uma parcela da coletividade. Ou seja, seu problema é também o problema do/a outro/a/e. isso me lembra a analogia como transporte de qualidade, não se resolve se cada cidadão/ã ganhar um carro, o transporte público é que pode dar agilidade aos que precisam se deslocar. Volto a isso depois. A segunda é que ao compartilhar informações acerca do seu sofrimento particular, e o grupo se comprometendo em ouvir, não julgar, analisar ou aconselhar, mas compartilhando igualmente sua experiência e como respondeu àquela situação, uma nova noção de

coletividade [comunidade/comum] está sendo acenada. O que me parece é que esse processo de subjetivação em movimento na roda é, também, a forja de uma coletividade. O que me leva a perguntar que comunidade é esta da qual trata a TCI? De que forma é comunitário: no espírito ou no resultado? Quais são as dificuldades que uma comunidade transitória/temporal como as comunidades da roda podem trazer para o exercício de autoexposição? É preciso pensar um conceito de comunidade que dê conta de descrever minimamente esse processo de produção de si e de um tipo específico de grupo. A terceira discussão que me chamou a atenção foi quando uma mãe disse “se os/as estudantes tiram boas notas, não se observa bem o seu ‘quadro geral’ de saúde”, parece que o desenvolvimento intelectual esconde, na escola, os outros percalços, dificuldades. Parece que somente os/as/es “alunos/as/es – problemas” tem visibilidade. A luta pela visibilidade dos transtornos dos estudantes que tiram notas acima da média é parte da luta dos/as pais/mães de filhos com altas habilidades.

Não havia pais presentes, nessa reunião, apesar da notícia de que em outras, alguns pais participaram. O grupo não aconselhou, mas lembrou às mães presentes o poder que elas tem, a intuição poderosa, e a necessidade de encontrar algum tempo para cuidar de si em meio as batalhas de todo dia. Ouvir uma música, sentir o silêncio, fechar os olhos e meditar um pouco, assistir a um filme, escrever algo, fazer um diário... e sobretudo, celebrar as pequenas conquistas.

Pessoalmente ainda estou preocupado em limpar minhas expectativas, não ficar confrontando o tempo todo minhas teorias com as realidades que estou vivenciando nas rodas. As vezes sinto que é como se estivesse deixando escapar o que é realmente novo nesse processo, e isso me incomoda porque não quero perder nenhuma emergência que esteja saltando aos olhos que estão realmente abertos.

**5ª RODA DE CONVERSA: 03/06/2023.** Regional de Ensino do Gama. Coordenadoras Professora Liliane Rake/Francisca/Doralice. Início 14:00; encerramento 17:30. Sábado. Iniciou com 12 participantes, e terminou com 12.

Essa roda de conversa ocorreu no espaço ... que tem sido previamente preparado para a ocorrências das rodas. Nesse sábado, o centro da roda foi ornamentado com um tapete, um jarro deitado, uma almofada e um ramo com flores. Por um instante me perguntei sobre o significado do jarro de barro deitado...mas naquele momento não me ocorreu nada. Foi feita a apresentação de praxe, cada um disse seu nome, ocupação, moradia e onde trabalha [com o quê trabalha]. Quando chegamos ao espaço da realização da roda estava tocando uma musica de Flávio Venturini “Espanhola”. Eu penso que a reprodução da música contribuiu para um ambiente de acolhimento. A Francisca e a Liliane conduziram a toda a parte inicial, de

apresentações, discutiram rapidamente as regras do encontro: falar sempre em primeira pessoa, ouvir, partilhar cultura, não julgar, analisar ou dar conselhos. Foi realizado um momento de celebração das conquistas recentes, ou descobertas que nos fizeram bem nos últimos dias. Várias pessoas falaram e celebraram situações que ordinariamente passariam despercebidas, a companhia de algum ente querido, pagar uma conta atrasada, reunir a família, conseguir um emprego, conseguir participar da reunião do grupo naquele horário (sábado de tarde). Uma outra música foi ouvida inicialmente e após isso cantada à lapela: Luiza, de Tom Jobim. Três situações foram apresentadas: uma primeira senhora comentou sobre sua dificuldade de comparecer aos encontros no sábado à tarde, vinda de Luziânia, especificamente da zona rural. Mas o problema que ela estava tratando era o medo da impotência diante dos desafios da vida familiar, de ajudar algumas pessoas, entre elas seu neto, e falou sobre a falta que sente diante da perda do seu filho, o professor Alberto Roberto, conhecido e querido de todo o grupo, que morreu de covid-19, em 2021. Foi um momento de comoção do grupo, pois era um professor querido, engajado, e de acordo com depoimentos de vários presentes, um homem inteligente e sensível. Uma segunda senhora, apresentou um drama familiar, caracterizou sua família como uma família que não aprendeu a acolher, bruta e indiferente ao sofrimento dos próprios membros do grupo familiar. Comentou que a morte de uma irmã tem causado muita dor à sua mãe, idosa, e que os irmãos e sobrinhos pouco se importam com esse sofrimento, e que a ela foi dito que se quisesse chorar a morte da irmã, que fosse ao cemitério. Disse ainda que dois dos seus irmãos são alcóolatrás e que a maioria da família vive no mesmo espaço. Uma terceira participante também apresentou uma situação de perda de ente familiar, e levantou questões sobre a dificuldade em lidar com o luto, como enfrenta-lo [eu me questioneei, nesse momento, se o luto é algo a ser combatido, e me recordei do trabalho de Renato Nogueira, sobre o luto, mas não fiz indicações]. Apesar da convergência entre os três temas, o luto não foi debatido. O caso escolhido foi o segundo ser apresentado. A Maria (nome fictício) discutiu detalhadamente a situação que vivencia, emocionou-se seguidamente durante o relato. Sua família vive num espaço comprimido, isso parece afetar as relações entre eles. Excesso de intimidade e sentimento de poder interferir na vida dos outros, seja no ambiente doméstico seja em casos maiores, escolhas profissionais, afetivas etc. Essa situação foi descrita como agressiva e dura para a expoente, ela sente a necessidade de mais afeto e acolhimento no ambiente familiar, segundo seu relato, sua família teve a

oportunidade de aprender a cuidar uns dos outros, mas não aprenderam nada. E a mãe, em sofrimento por causa da filha que partiu, doente de câncer, não pode contar com a cooperação e acolhimento dos próprios filhos e netos. A expoente sentiu que não tem com quem conversar no espaço familiar, e entende que a família não tem paciência, vontade de entender o sofrimento da mãe, e capacidade de entendê-lo. Ela emocionou-se a ponto de não conseguir falar mais. A palavra foi franqueada ao grupo para que pudesse trazer relatos de experiências semelhantes. As conversas tomaram uma direção interessante, o problema eleito para discussão do grupo foi a força e a influência que algumas pessoas querem ter sobre nossa vida e a nossa reação a esta tentativa de domínio. Vários relatos foram apresentados nesse sentido. Acredito que se possa dizer de todos eles que chegaram a uma mesma afirmação, é preciso dizer não, fazer algumas demarcações, e por mais doloroso que seja, lutar contra a força que a família pensa ter sobre nossas vidas. Algumas músicas foram tocadas durante os relatos: pequeno mapa do tempo [belchior, o conteúdo dessa canção tem um caráter fortemente político e social, foi censurada pela ditadura militar no Brasil, e retrata poeticamente o medo do artista de ser exilado, ou jogado em algum porão, onde longe dos amigos e familiares seria torturado, e talvez morto.], naquela mesa [sergio bittencourt, cantada por nelson Gonçalves essa música foi composta como uma homenagem póstuma ao pai de Sérgio], sou rebelde [versão brasileira de Paulo Coelho, cantada pro Leno e Lilian, gravada em 1978. Essa música aparentemente traz um conteúdo individual-existencial forte, mas seu caráter político também é bem visível, apesar desse aspecto ela foi trazida para o grupo, por causa da terceira expoente, que para sua família, era uma rebelde], ovelha negra [imortalizada por Rita Lee, cantora de rock dos anos 60/70, principalmente, falecida recentemente, em 05/2023. Essa, particularmente, me deixou inquieto pelo uso da expressão 'negra' como sendo algo associado ao negativo, negação, ruim. Por causa da repetição da expressão 'eu sou a ovelha negra' eu senti um tipo de racismo velado, até certo ponto invisível]. Ao final houve uma apreciação, desta vez conduzida pela Dora, a coordenadora regional dos cursos de TCI e das práticas de terapia comunitária da SES-DF. Alguns aspectos foram indicados, mas basicamente foi notada a necessidade de acolher a qualquer pessoa que compareça ao grupo, mesmo que não esteja no perfil inicial desejado [mães/pais de TEA, ou alguma outra característica que necessite de atendimento especializado]; também foi notado a convergência que está se tornando comum nos temas e problemas que os participantes estão trazendo. A

coordenadora foi enfática ao lembrar que é tarefa do mediador [terapeuta comunitário] notar as diferenças entre os temas/problemas e incentivar as pessoas a apresentarem outras discussões.

### **III - RODAS DE CONVERSA REALIZADAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

**3ª RODA DE CONVERSA: 17/05/2023.** Universidade de Brasília/Campus Gama - Engenharias. Coordenadoras Professora Dora/\_\_\_\_. Início 12:00; encerramento 14:00. Quarta-feira. Iniciou com 14 participantes, e terminou com 13.

A roda iniciou num prédio novo do Campus Gama, numa sala de reuniões ampla, com cadeiras confortáveis, mesas [ambiente bem diferente do cem01]. Os estudantes foram chegando aos poucos por se tratar do horário de almoço, boa parte estava vindo do restaurante universitário. Havia quatro pessoas na coordenação, apenas duas conduziram a roda. Foi feito um acolhimento aos estudantes, todos ficaram em pé, fecharam os olhos e tentaram, por meio da respiração, se concentrar no momento, focalizar no exercício que estava rolando. A metodologia da TCI pede que no início

seja feito tal acolhimento, em seguida foi realizada a dinâmica do espelho, em que um participante faz gestos, mímica, que serão imitados pelo colega do lado, ou de frente, após algum momento, troca-se os papéis, e quem foi espelho passa a ser o agente. Essa dinâmica foi útil para desinibir os participantes. A Dora comentou que eles estavam especialmente agitados, falantes, talvez seja o efeito da dinamização. Os/as estudantes tem um perfil muito parecido, ao menos todos que falaram. São filhos da classe trabalhadora, ninguém deles estava ostentando nenhuma roupa de marca ou tênis. Isso é importante dizer porque os/as estudantes da UnB normalmente são vítimas do preconceito que afirma que são todos/as/es filhos de classe média ou alta. Nenhum deles era concluinte do curso de engenharia, apesar de nenhum deles se apresentar como aluno de primeiro semestre. Após a dinâmica de apresentação foi realizada a eleição do tema da roda. Foram apresentadas três propostas: Uma estudante apresentou uma situação de luto, a respeito de um frade franciscano que faleceu alguns dias antes, era parte da experiência dela da igreja, um conhecido seu e um amigo, um confessor. Ela disse que estava tendo dificuldade em processar o luto, que havia chorado copiosamente no velório, e na roda, enquanto falava sobre isso ela chorou novamente. Eu disse conhecer o frade, mas não tinha como ter ido ao velório nem ao enterro. O frade era novo e morreu de ataque cardíaco, logo após uma celebração, em que comemoravam a passagem do estatuto do “santuário” de São Francisco para “basílica menor”. Ela afirmava que o maior sonho do frade era construir no bairro noroeste a basílica e que isso seria feito. A segunda proposta veio de um estudante. Ele colocou a situação da quebra de confiança em um membro próximo da família. Ele e sua família estavam construindo sua casa, com o esforço de todos os membros (pai, mãe, ele e 2 irmãos), quando um parente próximo se aproveitou da “inocência” deles e tentou tirar o profissional que fazia a construção, oferecendo mais dinheiro para que abandonasse a obra, que já estava desgastando sua família, afirmou que estavam todos morando num único quarto com banheiro, amontoados. Essa quebra de confiança para ele foi fundamental, ele disse que a partir daquela experiência não acreditaria em mais ninguém, ou que ninguém deve ser acreditado de antemão. A terceira situação foi apresentada por uma estudante frustrada com um “certo professor” que parece ignorar a situação particular de vida de cada um/uma dos/as estudantes e age como se sua disciplina fosse a única que eles precisam estudar. Esse professor é indiferente ao pedido de ajuda dos discentes, excessivamente rigoroso nas provas, prazos e tarefas, e isso faz com essa estudante

se sinta “esmagada” por tanta pressão a ponto de pensar em desistir do curso. Numa conversa com sua mãe, ela relatou que as esperanças da mãe estão sobre ela, e sobre a permanência no curso. Ela relatou que a mãe é diarista e que moram numa região bem empobrecida do entorno do DF (um lugar chamado Lago Azul). Sob certo aspecto, pensando agora com calma, apesar da fala da mãe ter sido motivadora, ela pode ser considerada mais uma pressão na filha que está insatisfeita com o curso e com esse professor em particular. O tema escolhido, por identificação dos participantes, foi a quebra de confiança narrada pelo segundo estudante. Lhe foi repassada a palavra e ele pode entrar em detalhes sobre o ocorrido, como se sentia, e como agiram em relação a esse parente. Ele relatou que o pai foi quem lidou mais de perto com a questão, confrontando o parente e o profissional (pedreiro), e encontrando uma solução para o caso, reputou isso a experiência do pai, se fosse ele a lidar com a situação, não saberia como agir. Mas expressou mais de uma vez sua decepção com essas pessoas “lobas em pele de cordeiro”, que se aproximam, e utilizam da proximidade com amigos e familiares para tirar alguma vantagem. Cada um dos participantes foi convidado a comentar se tinha tido alguma experiência semelhante e como agiu diante do fato. Várias pessoas expuseram suas frustrações e decepções, quebras de confiança (abandono paterno do lar, terminação de noivado às vésperas do casamento, pequenos golpes financeiros). Eu me lembrei de uma música ‘Epitáfio’, dos Titãs, enquanto ele relatava sua experiência, “o acaso vai me proteger, enquanto eu andar distraído” [mas não comentei isso publicamente]. De fato, me parece que alguma coisa protege os distraídos, aqueles que confiam excessivamente nas pessoas nas quais não deveria depositar tanta confiança. A lição que esse rapaz fez questão de enfatizar foi que é difícil agora acreditar em qualquer pessoa, e que dali em diante ele vai ser desconfiado com todos. Eu me questionei se essa seria uma lição que representasse realmente aprendizado significativo, ou se seria apenas mais uma expressão da sua dor e decepção. E paralelo a isso me questionei se a dor é realmente uma grande mestra. Ou seja, o que a dor ensina? Se fizermos a defesa de que a dor e o sofrimento nos amadurecem, isso pode ocasionar a procura pelo sofrimento como forma de ensinamento, mas também e pior, nos levar a uma dose de indiferença ao sofrimento dos demais, afinal ele precisa passar por “tais dores” para aprender. Ou seja, de que forma as transformações que passamos por causa da dor e do sofrimento podem ser considerados um amadurecimento? E nesse ponto eu aproximei imaginariamente os três relatos: a decepção com o parente,

com o professor, e o luto, juntos trazem dor e uma oportunidade de aprendizagem, mas é amadurecimento? Como definir tal termo? Tais situações me pareceram um ponto de passagem para uma outra forma/conjunto de crenças e de atitudes, mas com uma certa dose de nocividade às relações entre as pessoas. Talvez haja algo aí relacionado ao isolamento social, medida de saúde durante a pandemia (encerrada em 05/05/23, pela OMS), sem contato com o/a outro/a/e algumas pessoas talvez tenham ficado um pouco aprisionadas ao seu modo de ver o mundo, e sem confrontação com outros pontos de vista, algumas “inocências” ganharam mais força no seu imaginário. Até que ponto o ensino remoto facultou uma confrontação capaz de quebrar certa ingenuidade sobre como pode ser a sociedade, a realidade, as relações interpessoais? Qual é a realidade? O discurso fácil que ouvimos e, as vezes repetimos, sobre maturidade, aprendizagem com a vida, precisa ser desconstruído. E como pensar as fragilidades do discurso sobre a maturidade?

**4ª RODA DE CONVERSA: 31/05/2023.** Universidade de Brasília/Campus Gama - Engenharias. Coordenadoras Professora Doralice. Início 12:10; encerramento 14:00. Quarta-feira. Iniciou com 12 participantes, e terminou com 12.

O acolhimento foi promovido pela coordenadora Dora, ela trouxe uvas para todos, e ao início isso acabou criando um certo favorecimento à socialização e desinibição dos presentes. Ela utilizou-se de uma dinâmica de roda, na qual os participantes, de mãos dadas, diziam o que esperavam do encontro, cada um a seu momento, repetindo a frase “[nome], quero apresentar minha expectativa ..., desejo levar daqui hoje ....., posso contar com seu apoio?”, ao que o grupo respondia “ *fulano...*, nós te apoiamos, te damos espaço e seguimos em frente”. Essa primeira roda era dinâmica, a medida que falávamos, dávamos um passo para o lado direito, de modo que ao final, estávamos de volta aos nossos lugares. Após essa acolhida, alguns falaram sobre o que gostariam de celebrar, uma das participantes lembrou de uma causa na justiça

que sua família ganhou contra uma empresa aérea, outro comentou sobre as notas nas provas e de como conseguiu êxito na maioria delas, um outro comentou sobre um projeto de foguete que foi premiado e sua turma [menos ele, por razões que não quis detalhar] vai ao Novo México/EUA apresentar o projeto, no mês de junho. Uma das jovens presentes comentou sobre um show que foi em Belo Horizonte, uma ou duas semanas antes, de um grupo K-pop. Ao final desses relatos de celebração ela tocou no celular uma das músicas do show e mostrou fotos do evento, inclusive uma que ela tirou com o grupo coreano. A coordenadora solicitou que apresentássemos situações problemas que haviam nos desafiado nos últimos dias, ou que estejam naquele momento nos importunando. Uma estudante relatou a situação que a preocupava que era a possibilidade da greve de funcionários/as e técnicos/as da UnB, que acarretaria num atraso das aulas, visto que os/as professores/as não conseguiriam ministrar suas aulas sem a estrutura laboratorial necessária, fora as outras instâncias da instituição que ficariam paralisadas, limpeza, administrativo, portarias etc. Dessa situação, a coordenadora propôs que o mote fosse o 'medo de uma experiencia que nunca viveu', de certo modo o medo do desconhecido, isso porque no relato da estudante, ela dizia ter medo e não saber enfrentar uma situação de greve pela qual nunca tinha passado na sua vida estudantil. Eu relatei uma situação em que uma sobrinha minha estava iniciando um tratamento contra câncer, mas que era seu desejo que isso não fosse de conhecimento comum da família. Eu argumentei que sem o conhecimento do fato, seria mais difícil criar uma rede de apoio, de ajuda. E coloquei a seguinte manchete (mote): para cuidar de alguém é preciso sua permissão? De certo modo, é como questionar se é da 'natureza' do cuidado esperar pela permissão da pessoa que está sendo cuidada, ou se algumas formas de cuidado não exigem com elas que se "desrespeitem" alguns limites impostos pela própria pessoa cuidada. O grupo elegeu esse segundo tema como sendo o mais desejado para debate nesse dia. Eu expus toda a situação de saúde da minha sobrinha, expus minhas preocupações com relação a necessidade de respeitar suas vontades, aceitar os limites que ela impôs, e ao mesmo tempo convencê-la que é necessário se abrir para que outras pessoas possam se mobilizar em redes de apoio, uma vez que a luta contra uma doença dessas não é fácil de 'encarar' sozinha. As minhas iniciativas deram resultado favorável e em pouco tempo, minha sobrinha aceitou visitas, conversas, partilhas... falar do assunto, deixar que todos manifestassem seu apreço por ela e a vontade de vê-la restabelecida. Alguns dos participantes partilharam

experiências semelhantes, com parentes mais idosos [avôs/avós, pais/mães], basicamente foi da intervenção de uma estudante [*Rebeca*, nome fictício] que me convenci que alguns limites precisam ser quebrados para que o cuidado possa ser efetivo, ainda que tal quebra seja contrária a vontade da pessoa a quem damos nossa atenção e cuidado. Um outro estudante colocou uma situação importante, sob meu ponto de vista, ele afirmou que estava do ‘outro lado da corda’, ou seja, ele foi em alguma situação de vida a pessoa que não quis o cuidado, apesar de reconhecer que precisava, e imaginou que tinha força suficiente para lidar com as suas dificuldades de saúde sozinho, e com isso pouparia as pessoas de tanto trabalho. A respeito da fala dele muitas reflexões me ocorreram, inclusive a lembrança da frase de Nietzsche, “o homem forte é como o camelo”, que para mim significa que o homem forte é vítima da própria força, ou da força que imagina ter. De certo modo, o medo está de volta ao debate, não o medo do desconhecido apenas, mas o desconhecido que vem junto com a exposição de nossa vulnerabilidade, fraqueza. O que pode vir quando reconhecemos nossas vulnerabilidades, e as expomos? Talvez, numa roda de TCI expor suas vulnerabilidades seja um ato de fé, em algum momento talvez de desespero, mas me parece que seguramente é um ato de fé, uma aposta na sensibilidade, afeto e respeito dos ouvintes. Sob certo aspecto esse ato de fé parece calcar-se na percepção da própria atitude diante dos depoimentos dos demais. Ou seja, confia-se que o outro vai acolher [não zombar, fofocar etc] porque fazemos isso também. Portanto, estar numa roda é estar sob a égide de um pacto, dimensionado pela própria roda, pelos participantes. Quiçá, pudesse ser mais amplo...

O medo parece ser uma constante na fala dos/as estudantes, e isso me lembra de uma frase de um filme espanhol antigo, não me recordo o nome, que dizia “vivir con miedo es viver a medias.”[viver com medo é viver pela metade]. Acredito que o medo merece um estudo a parte, talvez estudar a história do medo no ocidente, suas transformações. E é claro, sempre me ocorre, que o medo é uma forma de controle. Nos caberia indagar de que medo estamos falando? Quando dizemos que alguém tem medo de se expor, cabe-nos perguntar o que o amedronta? Seria, talvez, o que as pessoas podem fazer com o conteúdo partilhado? O que é o medo? Talvez se possa pensar em termos de dispositivo...*dispositivos de medo*.

**7ª RODA DE CONVERSA: 28/06/2023.** Universidade de Brasília – Campus Gama  
Coordenadoras Professora Dora/Irineu/Lucimar. Convidada Delane Fernandes. Início  
12:00; encerramento 14:30. Quarta-feira. 18 participantes.

Essa foi uma roda temática. O tema foi a quadrilha junina. No início, como forma de acolhida, houve uma caracterização dos participantes, com pinturas que uns faziam nos outros. No centro da roda havia um tapete com comidas típicas, levadas por alguns dos participantes: canjica (coco e amendoim), bolos variados, refrigerantes, pipoca e paçoca. O alimento estava disponível durante todo o tempo da sessão de TCI. A convidada especial é uma culturalista, especializada em festas juninas e quadrilhas, coreógrafa, dançarina, contadora de histórias e professora de Artes da SEDF. Ela é de região de intensas festas juninas, no sul da Bahia e norte de Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha. Sua biografia mistura-se inextricavelmente ao seu interesse por manter viva a tradição da quadrilha. Ela conduziu uma quadrilha enquanto explicava o valor de cada passo, de cada gesto, das falas, e as diferenças que se podem traçar entre a quadrilha tradicional e a quadrilha de competição. Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi a discussão que ela propôs sobre o significado crítico-social e político das quadrilhas. Na sua origem, as danças tradicionais de quadrilha apareceram como crítica aos costumes da corte de dançarem em seus bailes animados com valsa e muita maquiagem, o calor fazia a maquiagem derreter e a imagem final era simplesmente tenebrosa, para caricaturizar essa situação, os mais humildes se pintavam de forma risível e dançavam de maneira desordenada, esquisita, com o *for all*, nosso forró. Também foi comentado que grande parte das comidas vem de algumas tradições dos povos indígenas de celebrarem a colheita do milho e da mandioca. Houve uma roda de quadrilha, em que todos dançaram, ao mesmo tempo que ouviam explicações sobre os passos, por exemplo, a mulher no braço direito do homem, para ter proteção, ficar sempre ao centro, e ele poder puxar com o esquerdo, por fora. A lenda da mula sem cabeça, uma solteirona que acabou ficando com o padre da paróquia, e como castigo foi transformada em mula sem cabeça, ou no lugar da cabeça, uma chama intensa em noites de lua cheia. Ao final, todos comentaram o que tinham levado da roda, basicamente foi de aprendizado cultural para os presentes, de leveza, de histórias e *causos*.

**8ª RODA DE CONVERSA: 05/07/2023.** Universidade de Brasília – Campus Gama  
Coordenadoras Professora Dora/Lucimar. Convidada Flávia, do campus Ceilândia.  
Início 12:00; encerramento 14:30. Quarta-feira. 16 participantes.

As atividades da TCI na Unb-FGA acontecem por meio de uma disciplina de 02 créditos. Nesta sessão os/as estudantes apresentaram trabalhos de conclusão da disciplina. Um grupo apresentou nesta quarta e o outro vai apresentar na outra semana. Há que se destacar que os trabalhos são livres em sua forma de apresentação, devem tratar do que significou a disciplina para ele, seus sentimentos, aprendizagens. Foi comentado por um dos estudantes que o/a professor/a da disciplina é diferente dos demais, não é professor/a no sentido clássico, tipo aula e prova. Uma estudante trouxe um exercício que viu no portal Tic Toc, em que as pessoas imprimem suas digitais numa árvore pintada numa tela, como forma de guardar uma recordação preciosa, e ao mesmo tempo dizer que todos estão interligados. Uma outra aluna trouxe uma paródia, cantou para todos, apesar de afirmar que é tímida para isso, mas foi muito bem. Na letra o que mais chamou a atenção foi o verso sobre “é aqui que eu desisto de largar a faculdade”. Um outro estudante trouxe um jogo, tipo *Quiz*, com perguntas e respostas sobre fatos, ideias, comentários e músicas que rolaram nas sessões. Para esse jogo, ele montou as questões e usou um site kahoot.it, todos tem que conectar seus celulares, e as perguntas e respostas vão aparecendo para todos de uma vez e a rapidez que respondem cria um ranking. Ao final todos disseram o que levavam da roda, alegria, confiança, certeza de que esforço pode dar um bom resultado (preferia colocar “resultado desejado”).

**ANEXOS**

## I – LEI 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

D.O.U.: 17.02.2017

Altera as Leis nºs [9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. ...

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

...

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26. ....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

...

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

...

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

...

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

...

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

...

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 44. ...

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61. ...

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

...." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - [CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a [jornada de trabalho](#) semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o [intervalo](#) para refeição." (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10. ...

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

...." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16. ...

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

II – PROJETO DE LEI Nº 5.230 DE 2023

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos**

**PROJETO DE LEI Nº 5.230 DE 2023**

Mensagem nº 546

Mensagem nº 673

Exposição de Motivos

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

**O CONGRESSO NACIONAL** decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24. ....

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

.....” (NR)

“Art. 35-A. ....

.....

§ 1º A garantia da formação geral básica dos estudantes do ensino médio ocorrerá mediante articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos de que trata o **caput** do art. 26 desta Lei, a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do **caput** deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

- I - língua portuguesa e suas literaturas;
- II - língua inglesa;
- III - língua espanhola;
- IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;
- V - educação física;
- VI - matemática;
- VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e
- VIII - física, química e biologia.

.....

§ 4º A organização por áreas de conhecimento não exclui componentes curriculares e implica o fortalecimento das relações entre eles e requer planejamento e execução cooperativos dos professores.

§ 5º Estudos e práticas relativos à cultura digital, ao pensamento computacional e às tecnologias da informação e da comunicação compõem a formação geral básica.

.....

§ 7º Os currículos do ensino médio assegurarão aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, compreendidos numa perspectiva orientada pelo seu desenvolvimento integral, por sua integração comunitária no território e por sua participação cidadã.

§ 8º As unidades escolares que atendam ao ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerados os seguintes elementos:

- I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;
- II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social;
- III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e
- IV - articulação entre os diferentes saberes a partir das áreas do conhecimento e, quando for o caso, do currículo da formação técnica e profissional.

§ 9º A carga horária destinada à formação geral básica dos estudantes do ensino médio será ofertada de forma presencial, ressalvadas as exceções previstas em regulamento.

§ 10. A inclusão do componente curricular de que trata o inciso III do § 2º deste artigo dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, nos termos do § 10 do art. 26 desta Lei.” (NR)

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto por uma formação geral básica e por percursos de aprofundamento e integração de estudos, que serão organizados com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

I - linguagens, matemática e ciências da natureza;

II - linguagens, matemática e ciências humanas e sociais;

III - linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza;

IV - matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; e

.....

§ 1º Os sistemas de ensino observarão parâmetros definidos em nível nacional na organização curricular dos percursos de aprofundamento e integração de estudos, asseguradas as condições de autonomia previstas na legislação.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as suas escolas de ensino médio ofertem, no mínimo, 2 (dois) percursos de aprofundamento e integração de estudos com ênfases diferentes, dentre aquelas definidas no **caput** deste artigo, até o início do ano letivo de 2025.

§ 3º Os sistemas de ensino poderão articular os percursos definidos nos incisos I a IV do **caput** deste artigo com o percurso de formação técnica profissional de que trata o inciso V do **caput**, na forma de cursos de qualificação profissional, quando houver aderência.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo percurso de aprofundamento e integração de estudos.

§ 6º Para a oferta de percursos de aprofundamento e integração de estudos com ênfase na educação profissional e tecnológica, os sistemas de ensino observarão:

II - a priorização da oferta de percursos de aprofundamento e integração de estudos vinculados à educação profissional e tecnológica na forma de cursos técnicos com certificação prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e carga horária compatível.

§ 7º Consideradas as características de cada território e eventuais limitações na oferta de cursos técnicos nos percursos formativos de aprofundamento e integração de estudos na modalidade definida no inciso V do **caput**, os sistemas de ensino poderão ofertar cursos de qualificação profissional técnica, asseguradas a continuidade e a coesão entre os cursos disponibilizados e observado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou o ato normativo editado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 12. Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos percursos de aprofundamento e integração de estudos.

§ 18. O Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá parâmetros nacionais para a organização curricular e a revisão contínua dos percursos de aprofundamento e integração de estudos.

§ 19. A proposta pedagógica da escola preverá a articulação entre componentes curriculares das áreas do conhecimento na oferta dos percursos de aprofundamento e integração de estudos.

§ 20. Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, em regime excepcional, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com a formação geral básica proposta para o ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária, iniciação científica ou atividades de direção em grêmios estudantis.

§ 21. A oferta de percursos de aprofundamento e integração de estudos com ênfase na formação técnica e profissional poderá ser feita mediante cooperação técnica entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação.

§ 22. Excepcionalmente, nas hipóteses em que a oferta do ensino médio em tempo parcial for combinada com a oferta de cursos técnicos, com certificação prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, será admitida a carga horária total mínima de 2.100 (duas mil e cem) horas para a formação geral básica.

§ 23. Para os cursos técnicos com duração de 1.200 (mil e duzentas) horas, os sistemas de ensino, em colaboração com o Ministério da Educação, adotarão, preferencialmente, organização curricular que permita a extensão da jornada escolar.

§ 24. A partir do início do ano letivo de 2026, a oferta de cursos técnicos com duração de 1.200 (mil e duzentas) horas deverá ocorrer em jornada escolar que supere a de tempo parcial de turno único.” (NR)

Art. 2º O ensino médio em tempo integral priorizará a organização curricular que permita a articulação com a oferta de formação profissional, na modalidade de cursos técnicos, com certificação prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou em ato normativo editado pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 3º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral, os sistemas de ensino buscarão a equidade educacional e o enfrentamento das desigualdades de oferta, de modo a assegurar a inclusão dos estudantes em condição de vulnerabilidade social e da população negra às diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação.

Art. 4º Na perspectiva da garantia de igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão do ensino médio para todos os educandos, os sistemas de ensino garantirão que a oferta curricular do ensino médio obedeça às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada uma das modalidades da educação básica, reconhecendo:

I - as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; e

II - as condições necessárias à estruturação da oferta e do atendimento escolar em período noturno.

Art. 5º As secretarias estaduais e distrital de educação elaborarão planos de ação para a implementação das alterações dispostas nesta Lei.

Parágrafo único. O Ministério da Educação estabelecerá, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estratégias de assistência técnica e formação das equipes técnicas das secretarias de educação, com foco na elaboração dos planos de ação definidos no **caput**.

Art. 6º Ficam assegurados aos Estados e ao Distrito Federal os recursos e as condições de execução estabelecidos na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de que trata a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e pactuados até a data de publicação desta Lei.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação estabelecerá os procedimentos para as transferências e a gestão da Política de que trata o **caput** até a finalização dos termos pactuados com os Estados e com o Distrito Federal.

Art. 7º Ficam revogados:

I - os seguintes dispositivos da Lei nº 9.394, de 1996:

a) o § 11 do art. 36; e

b) o inciso IV do **caput** do art. 61;

II - os art. 12 a art. 20 da Lei nº 13.415, de 2017; e

III - o art. 15 da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília,

### **III - PORTARIA Nº 849, DE 27 DE MARÇO DE 2017**

#### **MINISTÉRIO DA SAÚDE - GABINETE DO MINISTRO**

Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares.

O MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, no uso da atribuição que lhe confere o inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e

Considerando o disposto no inciso II do art. 198 da Constituição Federal, que dispõe sobre a integralidade da atenção como diretriz do SUS;

Considerando a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências;

Considerando o Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011, que regulamenta a Lei nº 8.080, de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde (SUS), o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa;

Considerando a Portaria nº 971/GM/MS, de 3 de maio de 2006, que aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde.

Considerando a Portaria nº 2.488/GM/MS, de 21 de outubro de 2011, que aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas

para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS);

Considerando a Portaria nº 2.446/GM/MS, de 11 de novembro de 2014 que redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) que tem como um dos Objetivos específicos: valorizar os saberes populares e tradicionais e as práticas integrativas e complementares;

Considerando a Portaria nº 2.761/GM/MS, de 19 de novembro de 2013, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS);

Considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza o reconhecimento e incorporação das Medicinas Tradicionais e Complementares nos sistemas nacionais de saúde, denominadas pelo Ministério da Saúde do Brasil como Práticas Integrativas e Complementares; e

Considerando que as diversas categorias profissionais de saúde no país reconhecem as práticas integrativas e complementares como abordagem de cuidado e que Estados, Distrito Federal e Municípios já tem instituídas em sua rede de saúde as práticas a serem incluídas, resolve:

Art. 1º Inclui na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), instituída pela Portaria nº 971/GM/MS, de 3 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 84, de 4 de maio de 2006, Seção 1, pág 20, as seguintes práticas: Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga apresentadas no anexo a esta Portaria.

Art 2º Define que as práticas citadas nesta Portaria atendem as diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**RICARDO BARROS**

## ANEXO

### INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), instituída pela Portaria 971 GM/MS de 3 de maio de 2006, trouxe diretrizes norteadoras para Medicina Tradicional Chinesa/Acupuntura, Homeopatia, Plantas Medicinais e Fitoterapia, Medicina Antroposófica e Termalismo Social/Crenoterapia no âmbito do Sistema Único de Saúde.

As Medicinas Tradicionais e Complementares são compostas por abordagens de cuidado e recursos terapêuticos que se desenvolveram e possuem um importante papel na saúde global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) incentiva e fortalece a inserção, reconhecimento e regulamentação destas práticas, produtos e de seus

praticantes nos Sistemas Nacionais de Saúde. Neste sentido, atualizou as suas diretrizes a partir do documento "Estratégia da OMS sobre Medicinas Tradicionais para 2014-2023".

A PNPIIC define responsabilidades institucionais para a implantação e implementação das práticas integrativas e complementares (PICS) e orienta que estados, distrito federal e municípios instituem suas próprias normativas trazendo para o Sistema único de Saúde (SUS) práticas que atendam as necessidades regionais.

Os 10 anos da Política trouxeram avanços significativos para a qualificação do acesso e da resolutividade na Rede de Atenção à Saúde, com mais de 5.000 estabelecimentos que ofertam PICS. O segundo ciclo do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade na Atenção Básica (PMAQ) avaliou mais de 30 mil equipes de atenção básica no território nacional e demonstrou que as 14 práticas a serem incluídas por esta Portaria estão presentes nos serviços de saúde em todo o país.

Esta Portaria, portanto, atende às diretrizes da OMS e visa avançar na institucionalização das PICS no âmbito do SUS.

## DESCRIÇÃO

### ARTETERAPIA

É uma prática que utiliza a arte como base do processo terapêutico. Faz uso de diversas técnicas expressivas como pintura, desenho, sons, música, modelagem, colagem, mímica, tecelagem, expressão corporal, escultura, dentre outras. Pode ser realizada de forma individual ou em grupo. Baseia-se no princípio de que o processo criativo é terapêutico e fomentador da qualidade de vida. A Arteterapia estimula a expressão criativa, auxilia no desenvolvimento motor, no raciocínio e no relacionamento afetivo.

Através da arte é promovida a ressignificação dos conflitos, promovendo a reorganização das próprias percepções, ampliando a percepção do indivíduo sobre si e do mundo. A arte é utilizada no cuidado à saúde com pessoas de todas as idades, or meio da arte, a reflexão é estimulada sobre possibilidades de lidar de forma mais harmônica com o stress e experiências traumáticas.

### AYURVEDA

É considerado uma das mais antigas abordagens de cuidado do mundo, foi desenvolvido na Índia durante o período de 2000-1000 a.C. Utilizou-se de observação, experiência e os recursos naturais para desenvolver um sistema único de cuidado. Ayurveda significa a Ciência ou Conhecimento da Vida. Este conhecimento estruturado agrega em si mesmo princípios relativos à saúde do corpo físico, de forma a não desvinculá-los e considerando os campos energético, mental e espiritual.

A OMS descreve sucintamente o Ayurveda, reconhecendo sua utilização para prevenir e curar doenças, e reconhece que esta não é apenas um sistema terapêutico, mas também uma maneira de viver.

No Ayurveda a investigação diagnóstica leva em consideração tecidos corporais afetados, humores, local em que a doença está localizada, resistência e vitalidade, rotina diária, hábitos alimentares, gravidade das condições clínicas, condição de digestão, detalhes pessoais, sociais, situação econômica e ambiental da pessoa. Considera que a doença inicia-se muito antes de ser percebida no corpo, aumentando o papel preventivo deste sistema terapêutico, tornando possível tomar medidas adequadas e eficazes com antecedência. Os tratamentos no Ayurveda levam em consideração a singularidade de cada pessoa, de acordo com o dosha (humores biológicos) do indivíduo. Assim, cada tratamento é planejado de forma individual. São utilizadas técnicas de relaxamento, massagens, plantas medicinais, minerais, posturas corporais (ásanas), pranayamas (técnicas respiratórias), mudras (posições e exercícios) e o cuidado dietético.

A teoria dos três doshas (tridosha) é o princípio que rege a intervenção terapêutica no Ayurveda. As características dos doshas podem ser consideradas uma ponte entre as características emocionais e fisiológicas. Cada dosha está relacionado a uma essência sutil: Vata, a energia vital; Pitta o fogo essencial; e Kapha está associado à energia mental.

A abordagem terapêutica básica é aquela que pode ser realizada pelo próprio indivíduo através do autocuidado, sendo o principal tratamento.

## BIODANÇA

É uma prática de abordagem sistêmica inspirada nas origens mais primitivas da dança, que busca restabelecer as conexões do indivíduo consigo, com o outro e com o meio ambiente, a partir do núcleo afetivo e da prática coletiva.

Configura-se como um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de integração psicofísica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida. Sua metodologia vivencial estimula uma dinâmica de ação que atua no organismo potencializando o protagonismo do indivíduo para sua própria recuperação. A relação com a natureza, a participação social e a prática em grupo passam ocupar lugar de destaque nas ações de saúde.

É um processo altamente integrativo, sua metodologia consiste em induzir vivências coletivas integradoras, num ambiente enriquecido com estímulos selecionados como músicas, cantos, exercícios e dinâmicas capazes de gerar experiências que estimulam a plasticidade neuronal e a criação de novas redes sinápticas. Nesse sentido, configura-se como um sistema de aceleração dos processos integrativos existenciais: Psicológico, Neurológico, Endocrinológico e Imunológico (PNEI), produzindo efeitos na saúde como: ativar a totalidade do organismo; gerar processos adaptativos e integrativos; através da otimização da homeostase do organismo.

## DANÇA CIRCULAR

Danças Circulares Sagradas ou Dança dos Povos, ou simplesmente Dança Circular é uma prática de dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. Os indivíduos dançam juntos, em círculos e aos poucos começam a

internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades.

O principal enfoque na Dança Circular não é a técnica e sim o sentimento de união de grupo, o espírito comunitário que se instala a partir do momento em que todos, de mãos dadas, apoiam e auxiliam os companheiros. Assim, ela auxilia o indivíduo a tomar consciência de seu corpo físico, harmonizar o emocional, trabalhar a concentração e estimular a memória.

As danças circulares podem criar espaços significativos para o desenvolvimento de estados emocionais positivos, tornando-se um recurso importante no contexto de grupos, uma vez que estimulam a cooperação, despertam o respeito ao outro, a integração, a inclusão e o acolhimento às diversidades. A prática tem o potencial mobilizador da expressão de afetos e de reflexões que resultam na ampliação da consciência das pessoas.

No círculo trabalha-se o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo, o sentimento de pertinência e do prazer pela participação plena dos processos internos de transformação, promovendo o bemestar, a harmonia entre corpo-mente-espírito, a elevação da autoestima; a consciência corporal, entre outros benefícios.

## MEDITAÇÃO

É uma prática de harmonização dos estados mentais e da consciência, presente em inúmeras culturas e tradições. Também é entendida como estado de Samadhi, que é a dissolução da identificação com o ego e total aprofundamento dos sentidos, o estado de "êxtase".

A prática torna a pessoa atenta, experimentando o que a mente está fazendo no momento presente, desenvolvendo o autoconhecimento e a consciência, com o intuito de observar os pensamentos e reduzir o seu fluxo.

Permite ao indivíduo enxergar os próprios padrões de comportamento e a maneira através da qual cria e mantém situações que alimentam constantemente o mesmo modelo de reação psíquica/emocional. Atrelado a isso, o conjunto de atitudes e comportamentos, aliado aos mecanismos de enfrentamento escolhidos pelo indivíduo diante as diversas situações da vida, tem impacto sobre sua saúde ou doença.

A meditação constitui um instrumento de fortalecimento físico, emocional, mental, social e cognitivo. A prática traz benefícios para o sistema cognitivo, promove a concentração, auxilia na percepção sobre as sensações físicas e emocionais ampliando a autodisciplina no cuidado à saúde. Estimula o bem-estar, relaxamento, redução do estresse, da hiperatividade e dos sintomas depressivos.

## MUSICOTERAPIA

É a utilização da música e seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), em grupo ou de forma individualizada, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos

terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e restabelecer funções do indivíduo para que possa alcançar uma melhor integração intra e interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

É importante destacar que a utilização terapêutica da música se deve à influência que esta exerce sobre o indivíduo, de forma ampla e diversificada. No desenvolvimento humano a música é parte inerente de sua constituição, pois estimula o afeto, a socialização e movimento corporal como expressões de processos saudáveis de vida.

A Musicoterapia favorece o desenvolvimento criativo, emocional e afetivo e, fisicamente, ativa o tato e a audição, a respiração, a circulação e os reflexos. Também contribui para ampliar o conhecimento acerca da utilização da música como um recurso de cuidado junto a outras práticas, facilitando abordagens interdisciplinares, pois promove relaxamento, conforto e prazer no convívio social, facilitando o diálogo entre os indivíduos e profissionais.

## NATUROPATIA

É entendida como abordagem de cuidado que, por meio de métodos e recursos naturais, apoia e estimula a capacidade intrínseca do corpo para curar-se. Tem sua origem fundamentada nos saberes de cuidado em saúde de diversas culturas, particularmente aquelas que consideram o vitalismo, que consiste na existência de um princípio vital presente em cada indivíduo, que influencia seu equilíbrio orgânico, emocional e mental, em sua cosmovisão.

A Naturopatia utiliza diversos recursos terapêuticos como: plantas medicinais, águas minerais e termais, aromaterapia, fitologia, massagens, recursos expressivos, terapias corpo-mente e mudanças de hábitos.

Cada indivíduo recebe um tratamento individualizado, planejado para suas especificidades, seguindo seis princípios fundamentais: não fazer mal - por meio do uso de métodos que minimizam o risco de efeitos colaterais; identificar e tratar as causas fundamentais da doença - identificando e removendo as causas subjacentes das doenças ao invés de suprimir os sintomas; ensinar os princípios de uma vida saudável e uma prática promocionista - compartilhando conhecimentos com os indivíduos e os encorajando a ter responsabilidade sob sua própria saúde; tratar o indivíduo como um todo por meio de um tratamento individualizado - compreendendo fatores físicos, mentais, emocionais, espirituais, genéticos, ambientais e sociais únicos que contribuem para a doença e, personalizando os protocolos de tratamento para o indivíduo; dar ênfase à prevenção de agravos e doenças e à promoção da saúde - avaliando os fatores de risco e vulnerabilidades e recomendando intervenções apropriadas para manter e expandir a saúde e prevenir a doença e, dar suporte ao poder de cura do organismo - reconhecendo e removendo os obstáculos que interferem no processo de autocura do corpo.

## OSTEOPATIA

É um método diagnóstico e terapêutico que atua no indivíduo de forma integral a partir da manipulação das articulações e tecidos. Esta prática parte do princípio que as

disfunções de mobilidade articular e teciduais em geral contribuem no aparecimento das enfermidades.

A abordagem osteopática envolve o profundo conhecimento anatômico, fisiológico e biomecânico global, relacionando todos os sistemas para formular hipóteses de diagnóstico e aplicar os tratamentos de forma eficaz. Desta forma, a osteopatia diferencia-se de outros métodos de manipulação pois busca trabalhar de forma integral proporcionando condições para que o próprio organismo busque o equilíbrio/homeostase.

Pode ser subdividida basicamente em três classes, a saber: osteopatia estrutural; osteopatia craniana; osteopatia visceral. Esta abordagem para os cuidados e cura do indivíduo, se baseia no conceito de que o ser humano é uma unidade funcional dinâmica, em que todas as partes se inter-relacionam e que possui seus próprios mecanismos para a autorregulação e a autocura.

O foco do tratamento osteopático é detectar e tratar as chamadas disfunções somáticas, que correspondem à diminuição de mobilidade tridimensional de qualquer elemento conjuntivo, caracterizadas por restrições de mobilidade (hipomobilidades).

A osteopatia diz respeito à relação de corpo, mente e espírito na saúde e doença, enfatizando a integridade estrutural e funcional do corpo e a tendência intrínseca do corpo, direcionada à própria cura.

## QUIROPAXIA

É uma abordagem de cuidado que utiliza elementos diagnósticos e terapêuticos manipulativos, visando o tratamento e a prevenção das desordens do sistema neuro-músculo-esquelético e dos efeitos destas na saúde em geral.

São utilizadas as mãos para aplicar uma força controlada na articulação, pressionando além da amplitude de movimento habitual. É comum se ouvir estalos durante as manipulações, isso ocorre devido à abertura da articulação, que gera uma cavitação.

O ajuste articular promovido pela Quiropraxia é aplicado em segmentos específicos e nos tecidos adjacentes com objetivo de causar influência nas funções articulares e neurofisiológicas a fim de corrigir o complexo de subluxação, cujo modelo é descrito como uma disfunção motora segmentar, o qual incorpora a interação de alterações patológicas em tecidos nervosos, musculares, ligamentosos, vasculares e conectivos.

## REFLEXOTERAPIA

Também conhecida como reflexologia, é uma prática que utiliza estímulos em áreas reflexas com finalidade terapêutica. Parte do princípio que o corpo se encontra atravessado por meridianos que o dividem em diferentes regiões. Cada uma destas regiões tem o seu reflexo, principalmente nos pés ou nas mãos. São massageados pontos-chave que permitem a reativação da homeostase e equilíbrio das regiões do corpo nas quais há algum tipo de bloqueio ou inconveniente.

As áreas do corpo foram projetadas nos pés, depois nas mãos, na orelha e também em outras partes do corpo, passando a ser conhecida como microssistemas, que utiliza o termo "Terapias Reflexas", Reflexoterapia ou Reflexologia.

A planta dos pés apresenta mais de 72.000 terminações nervosas; na existência de um processo patológico, vias eferentes enviam fortes descargas elétricas que percorrem a coluna vertebral e descendo pelos nervos raquidianos, pelas pernas, as terminações nervosas livres, que se encontram nos pés criam um campo eletromagnético que gera uma concentração sanguínea ao redor de determinada área. Quanto maior a concentração de sangue estagnado, mais crônicas e mais graves são as patologias.

## REIKI

É uma prática de imposição de mãos que usa a aproximação ou o toque sobre o corpo da pessoa com a finalidade de estimular os mecanismos naturais de recuperação da saúde. Baseado na concepção vitalista de saúde e doença também presente em outros sistemas terapêuticos, considera a existência de uma energia universal canalizada que atua sobre o equilíbrio da energia vital com o propósito de harmonizar as condições gerais do corpo e da mente de forma integral.

A terapêutica objetiva fortalecer os locais onde se encontram bloqueios - "nós energéticos" - eliminando as toxinas, equilibrando o pleno funcionamento celular, de forma a restabelecer o fluxo de energia vital.

A prática promove a harmonização entre as dimensões físicas, mentais e espirituais. Estimula a energização dos órgãos e centros energéticos. A prática do Reiki, leva em conta dimensões da consciência, do corpo e das emoções, ativa glândulas, órgãos, sistema nervoso, cardíaco e imunológico, auxilia no estresse, depressão, ansiedade, promove o equilíbrio da energia vital.

## SHANTALA

É uma prática de massagem para bebês e crianças, composta por uma série de movimentos pelo corpo, que permite o despertar e a ampliação do vínculo cuidador e bebê. Além disso, promove a saúde integral, reforçando vínculos afetivos, a cooperação, confiança, criatividade, segurança, equilíbrio físico e emocional.

Promove e fortalece o vínculo afetivo, harmoniza e equilibra os sistemas imunológico, respiratório, digestivo, circulatório e linfático. Permite ao bebê e à criança a estimulação das articulações e da musculatura auxiliando significativamente no desenvolvimento motor, facilitando movimentos como rolar, sentar, engatinhar e andar.

## TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA (TCI)

É uma prática de intervenção nos grupos sociais e objetiva a criação e o fortalecimento de redes sociais solidárias. Aproveita os recursos da própria comunidade e baseia-se no princípio de que se a comunidade e os indivíduos possuem problemas, mas também desenvolvem recursos, competências e estratégias para criar soluções para

as dificuldades. É um espaço de acolhimento do sofrimento psíquico, que favorece a troca de experiências entre as pessoas.

A TCI é desenvolvida em formato de roda, visando trabalhar a horizontalidade e a circularidade. Cada participante da sessão é corresponsável pelo processo terapêutico produzindo efeitos individuais e coletivos. A partilha de experiências objetiva a valorização das histórias pessoais, favorecendo assim, o resgate da identidade, a restauração da autoestima e da autoconfiança, a ampliação da percepção e da possibilidade de resolução dos problemas.

Está fundamentada em cinco eixos teóricos que são: a Pedagogia de Paulo Freire, a Teoria da Comunicação, o Pensamento Sistêmico, a Antropologia Cultural e a Resiliência. Reforça a autoestima e fortalece vínculos positivos, promovendo redes solidárias de apoio e otimizando recursos disponíveis da comunidade, é fundamentalmente uma estratégia integrativa e intersetorial de promoção e cuidado em saúde. Tendo a possibilidade de ouvir a si mesmo e aos outros participantes, a pessoa pode atribuir outros significados aos seus sofrimentos, diminuindo o processo de somatização e complicações clínicas.

É uma prática que combina posturas físicas, técnicas de respiração, meditação e relaxamento. Atua como uma prática física, respiratória e mental. Fortalece o sistema músculo-esquelético, estimula o sistema endócrino, expande a capacidade respiratória e exercita o sistema cognitivo. Um conjunto de ásanas (posturas corporais) pode reduzir a dor lombar e melhorar Para harmonizar a respiração, são praticados exercícios de controle respiratório denominados de prânâyâmas. Também, preconiza o autocuidado, uma alimentação saudável e a prática de uma ética que promova a não-violência.

A prática de Yoga melhora a qualidade de vida, reduz o estresse, diminui a frequência cardíaca e a pressão arterial, alivia a ansiedade, depressão e insônia, melhora a aptidão física, força e flexibilidade geral.