



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA**

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS ADOLESCÊNCIAS:
CARTOGRAFIA DAS LINHAS DE FORÇAS NO CONTEXTO
ESCOLAR NEOLIBERAL**

Luis Claudio Saraiva Pereira Júnior

Dissertação apresentada à
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro - Programa de Pós-Graduação
em Psicologia (UFRRJ/PPGPSI),
como parte das exigências para
obtenção do título de Mestre em
psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Luciene de
Fátima Rocinholi
Área de Concentração: Clínica, Saúde
e Educação na contemporaneidade.

Seropédica, RJ

2023

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS
ADOLESCÊNCIAS: CARTOGRAFIA DAS
LINHAS DE FORÇAS NO CONTEXTO
ESCOLAR NEOLIBERAL**

Luis Claudio Saraiva Pereira Júnior

2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436p Pereira Júnior, Luis Claudio Saraiva, 1991-
 Processos de subjetivação das adolescências:
cartografia das linhas de forças no contexto escolar
neoliberal / Luis Claudio Saraiva Pereira Júnior. -
Seropédica, 2023.
 117 f.

 Orientadora: Luciene de Fátima Rocinholi.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA, 2023.

 1. Cartografia. 2. Subjetivação. 3. Neoliberalismo.
4. Adolescência. I. Rocinholi, Luciene de Fátima,
1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUIS CLÁUDIO SARAIVA PEREIRA JÚNIOR

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Psicologia

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/08/2023

BANCA EXAMINADORA

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI (DRA.), UFRRJ

(Orientador - Presidente da Banca)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

MONICA MARIA RAPHAEL DA ROZA (DRA.), UFF

Examinadora Externa à Instituição

MARCELO PRINCESWAL, (DR.), UFRRJ

Examinador Externo ao Programa

ROSA CRISTINA MONTEIRO, (DRA.), UFRRJ

Examinadora Externa ao Programa

DEDICATÓRIA

O mestrado é para mim um sonho antigo, tenho um desejo enorme por lecionar em um curso de Psicologia e esse processo não foi nem um pouco fácil. Usando como base Deleuze e Guattari afirmo, escrevi o mestrado a duas mãos, mas como eu sou vários a dissertação foi escrita por muita gente. Então, quero agradecer a todos que compuseram e proporcionaram a escrita deste trabalho, sendo me incentivando, trocando saberes, me acolhendo, me dando forças, puxando minha orelha, quando necessário, e principalmente estando junto comigo neste sonho acordado. Dedico este pedaço de minha vida a vocês!

À **Daniele Ouverney**, minha esposa que está e esteve em todos os momentos do mestrado, me dando forças, ouvindo, incentivando e me potencializando para conseguir ingressar no mestrado, cursa-lo e agora por fim defende-lo. Obrigado por acolher minhas queixas, meus lamentos, meus murmúrios e meu choro, por mostrar que sou capaz e tenho muito a devolver para o mundo. Sem sua presença esse processo seria como uma viagem ao deserto sem nenhum equipamento e nenhum preparo, você foi a árvore de folhas vermelhas que fez o deserto não ser assustador.

Ao **Eduardo Miranda**, que me incentivou a escrever um projeto de mestrado em um momento muito difícil da minha vida, onde me encontrava institucionalizado realizando trabalhos robotizados para um plano de saúde. Obrigado por me ajudar a realizar um sonho e por mostrar o caminho ao qual conheci minha orientadora.

Aos meus pais **Luis Claudio Pereira e Lanúcia Alves**, que estiveram comigo nos momentos mais difíceis da minha vida. Que me mostraram os caminhos para me tornar um ser humano ético, que acreditaram em mim mesmo a escola tendo me rotulado como aluno-problema, que sempre fizeram de tudo para me dar o que podiam de melhor, e me deram o AMOR! Obrigado por tudo, sem vocês não seria o homem que sou hoje, tenho muito orgulho de ser filho de vocês!

Aos amigos que fiz no decorrer do mestrado **Débora e Will** que me receberam em Seropédica dando atenção, carinho, acolhimento e um teto onde pude dormir em incontáveis ocasiões para poder realizar minha pesquisa, sem vocês seria quase impossível realizar a pesquisa com mente-corpo tranquilo.

Muitos quilômetros economizados, muito conhecimento adquirido e trocado, muitas risadas verdadeiras a cada encontro. Obrigado pela hospitalidade e por serem quem são.

Aos **adolescentes**, que sem saber eram uma fonte de potencialização, a cada encontro era um novo aprendizado, uma nova troca, um novo momento de poder observar e participar dessa efervescência que é o processo das adolescências.

Aos lugares maravilhosos onde pude aprimorar meu fazer psicólogo. **Associação Singulares, Jovem Montanhista, Grême, Cruz-Vermelha, Clínica da Multiplicidade.**

E por fim dedico essa dissertação a **Mim**, que pude realizar um sonho, aprender com as dores e delícias do mestrado. Saio com muito mais ferramentas para habitar-intervir no mundo, saio de mãos dadas com Guattari, Deleuze, Paulo Freire, Laval, Sibilia, Nietzsche, Foucault e tantos outros que estão presentes nesta dissertação e também em minha vida. Sou o que sou por conta dos encontros que tive com todos, e neste processo de mestrado houveram muitos encontros potentes que produziram paixões alegres. “Vou mostrando como sou e vou sendo como posso, jogando meu corpo no mundo, andando por todos os cantos. E pela lei natural dos encontros eu deixo e recebo um tanto e passo aos olhos nus, ou vestidos de lunetas passado, presente participo sendo o mistério do planeta...”

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Essa dissertação só saiu da minha mente e tornou-se realidade escrita por intermédio das orientações de **Luciene de Fátima Rocinholi**. Fico muito grato por poder ser seu orientando, entrei no programa sem ter ideia de como seria, a única coisa que conhecia era o currículo Lattes, que me mostrou um olhar esquizoanalítico o que me produziu um desejo de pesquisar com você. O processo de pesquisa não foi fácil, principalmente a parte escrita, sem sua paciência, carinho e a forma doce de chamar atenção nada disso seria possível. Mesmo boa parte do meu mestrado sendo online sinto que não perdi em discussões, pois por muitas vezes estávamos discutindo textos, práticas e psicologias juntamente ao projeto SER. Você tem o poder de sacudir estruturas através de sua fala. A cada encontro de orientação eu conseguia ver o invisível do meu trabalho, você me ajudou a descobrir os caminhos da pesquisa e quando eles não existiam ajudou a inventar novos caminhos. Entreguei o melhor que pude no momento em que estava pesquisando, entreguei o melhor que pude no momento em que estava escrevendo, e acredito que tenha notado isso, por isso e por muito mais que a escrita não da conta de dizer MUITO OBRIGADO!

Resumo

PEREIRA JÚNIOR L. C. S.; ROCINHOLI, L. F. **Processos de subjetivação das adolescências: cartografia das linhas de forças no contexto escolar neoliberal**. 2023. 117p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

O ambiente escolar é um espaço obrigatório para todos os brasileiros, estabelecido por lei nacional, que determina a inserção dos indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade. Devido à relevância desse período inicial e extenso na vida humana, torna-se imprescindível realizar uma investigação aprofundada sobre o funcionamento da escola em seu modelo contemporâneo neoliberal e a produção de subjetividade advinda desta instituição. O presente trabalho teve por objetivo analisar os processos de produção de subjetividade dos adolescentes inseridos no contexto escolar, buscando identificar as linhas de forças duras, maleáveis e de fuga que atravessam este território e o que é produzido a partir do encontro entre adolescências e a instituição escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa utilizando o Método Cartográfico, que foi realizada a partir dos dispositivos de grupo e oficina com adolescentes do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR) com idades entre 14 e 18 anos. Foram realizadas duas oficinas com duração média de 100 minutos, uma com o primeiro ano do ensino médio e outra com o terceiro ano, trazendo como pano de fundo a vivência no ambiente escolar contendo três perguntas-dispositivos que nortearam as oficinas: “Para que serve a escola?”, “O que vocês pensam sobre o concurso público para ingressar na escola?”, “Como seria uma escola utópica?”. Além das oficinas foram realizados exercícios de deriva e rodas de conversas que ocorreram nos espaços de convivência escolar no momento de intervalo das aulas. Ao final de cada dia, habitando o CTUR como um pesquisador-estrangeiro, um diário de bordo foi redigido com o objetivo de narrar e acompanhar os processos de subjetivação das adolescências inseridas no contexto escolar contemporâneo. Com este trabalho, identificamos que afloraram nos adolescentes linhas de forças instituintes com um poder disruptivo, em meio as linhas de forças duras e instituídas, produzidas pelo projeto político neoliberal presente em instituições e que persiste em capturar subjetividades.

Palavras-Chave: Adolescências, Subjetividade, Cartografia, Escola, Neoliberal

Abstract

PEREIRA JÚNIOR L.C.S.; ROCINHOLI, L. F. (2023). **Adolescent subjectivation processes: cartography of lines of force in the neoliberal school context.** 2023. 117p. Thesis (Mastersy in Psychology). Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.2023.

The school environment is a mandatory space for all Brazilians, established by national law, which determines the insertion of individuals from 4 to 17 years of age. Due to the conversion of this initial and extensive period in human life, it is necessary to carry out an in-depth investigation into the functioning of the school in its contemporary neoliberal model and the production of subjectivity arising from this institution. The present work aimed to analyze, through the Cartographic Method, the processes of production of subjectivity of adolescents inserted in the school context, seeking to identify the hard, malleable and escape lines of forces that cross this territory and what is produced from the encounter between adolescents and the school institution. This is a qualitative research that was carried out from group and workshop devices with adolescents from the Technical College of UFRRJ (CTUR) aged between 14 and 18 years. Two workshops with an average duration of 100 minutes were held, one with the first year of high school and the other with the third year, bringing as a background the experience in the school environment, containing three questions-devices that guided the workshops: "What is school for?", "What do you think about the public contest to enter the school?", "What would a utopian school be like?". In addition to the workshops, drift exercises and conversation circles were carried out in the school spaces during the adolescents' break. At the end of each day inhabiting the CTUR as a foreign researcher, a logbook was written with the aim of narrating and accompanying the processes of subjectivation of adolescents incorporated into the contemporary school context. With this work, we identified that instituting lines of forces with a disruptive power emerged in adolescents, amid the hard and instituted lines of forces, produced by the neoliberal political project present in institutions and that persists in capturing subjectivities.

Keywords: Adolescence, Subjectivity, Cartography, School, Neoliberals

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	UM BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	13
2.2	A ESCOLA E A EDUCAÇÃO	19
2.3	A ESCOLARIZAÇÃO.....	21
2.4	A ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA	23
2.5	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	27
2.6	OS ADOLESCENTES E A ESCOLA	29
2.7	A ESCOLA E O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	33
2.8	O MÉTODO CARTOGRÁFICO: O APRENDIZ-CARTÓGRAFO E SEUS DIÁRIOS, RELATOS DE EXPERIMENTAÇÃO E IMPLICAÇÃO	36
3	TEORIA DA DERIVA	37
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO	40
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1	O CAMPO DE PESQUISA: TECENDO O CAMINHO E ALMEJANDO AS POSSIBILIDADES	43
4.2	RECONHECENDO O TERRITÓRIO ESCOLAR: UMA VIAJEM AO CTUR	44
4.3	PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E AS LINHAS QUE NOS COMPÕEM.....	45
4.4	DERIVA.....	46
4.5	A ESTÉTICA DOS UNIFORMES E AS TÉCNICAS DE MORALIZAÇÃO	52
5	CARTOGRAFIA DAS RODAS DE CONVERSA	55
5.1	A RODA DE CONVERSA, O PANDEIRO E O MALABARISMO COMO DISPOSITIVOS NA ESCOLA.....	56
5.2	AFETOS, PANDEMIA E O ISOLAMENTO SOCIAL	59
5.3	CONCURSO E MERITOCRACIA.....	64
5.4	OS ATORES-PROFESSORES NO CTUR PÓS-DISTANCIAMENTO SOCIAL	68
6	CARTOGRAFIA DAS OFICINAS	74
6.1	PISTAS PARA CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS	74

6.2	OFICINA COM PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	77
6.3	OFICINA COM TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

1 INTRODUÇÃO

A escola representa um território de significativa importância em minha trajetória pessoal. A motivação para investigar esse contexto surge a partir das experiências vivenciadas como aluno, assim como das experiências profissionais nas quais conduzi oficinas e rodas de conversa como psicólogo em várias cidades do Vale do Paraíba. Essas vivências profissionais proporcionaram um contato direto com o público adolescente e suas diferentes perspectivas no contexto escolar, despertando em mim o interesse em compreender as questões que eu mesmo percebia e aquelas que eram trazidas à tona pelos jovens durante nossos encontros e diálogos. Uma experiência que me causou forte impacto foi observar a dificuldade dos adolescentes em participar de atividades em formato de círculo, uma vez que estavam acostumados a passar grande parte de suas vidas em filas e sem permissão para expressar suas vozes dentro da sala de aula. A disposição em fila limita o campo de visão, resultando em uma interação visual restrita entre os alunos. Essa configuração, presente no atual modelo educacional, favorece o estabelecimento de um ambiente marcado pelo silêncio e pela passividade, desencorajando a interação entre os estudantes. De forma distinta, ao adotar o formato de círculo, espera-se uma maior participação por parte dos alunos. Durante os primeiros grupos que tive a oportunidade de conduzir, observei que essa configuração gerava uma participação entusiasmada, impulsionada pela liberdade relacional que o círculo proporciona. No entanto, também pude perceber a existência de uma passividade reforçada em alguns alunos, manifestada por meio de uma certa timidez em participar, possivelmente devido à falta de estímulos prévios nesse sentido.

Por meio das minhas experiências profissionais e dos meus contatos no contexto escolar, pude constatar a presença marcante da força instituída neoliberal atuando dentro da escola. Essa influência neoliberal traz consigo uma visão utilitarista, competitiva e individualizante do ambiente escolar, reduzindo-o a um mero trampolim para a entrada na universidade ou no mercado de trabalho. Tal perspectiva afasta a instituição escolar de suas potencialidades, negligenciando uma abordagem crítica e problematizadora da sociedade. Em

vez disso, a escola passa a funcionar como uma ferramenta de conformidade ao modelo social vigente, produzindo indivíduos economicamente orientados ao mercado de trabalho, em detrimento da formação de seres humanos munidos de ferramentas para lidar de forma mais ampla com o mundo que os cerca. Estamos vivenciando um contexto de educação bancária e voltada exclusivamente para o mercado (FREIRE, 2020), e essa é uma educação que mantém suas bases no neoliberalismo (LAVAL, 2019).

Este estudo propôs a realização de um mapeamento das linhas de forças instituídas e instituintes no contexto escolar, em um recorte geográfico, social e cultural centrado no Colégio Técnico UFRRJ (CTUR), localizado na baixada fluminense. A partir desse contexto, buscamos compreender a relação dos adolescentes com o ambiente escolar, considerando os aspectos físicos, afetivos e sociais, e sua influência na produção de subjetividade. Para a condução da pesquisa, adotamos o método da cartografia, que envolveu a realização de rodas de conversas e oficinas, além da utilização de diários de bordo para coleta de dados relevantes para a construção desta dissertação.

A abordagem cartográfica adotada neste estudo proporcionou a construção de um posicionamento do pesquisador como um estrangeiro no território investigado. Essa postura implicou em nos desvincularmos das convicções preexistentes e estabelecer uma relação transversal com o território, afastando-nos de modelos hierarquizantes. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda e imersiva no contexto estudado, possibilitando uma análise mais sensível às dinâmicas e complexidades presentes no território do estudo, assim consideramos que “Não se busca um caminho linear para atingir um fim” (KASTRUP, 2020 p.32).

As rodas de conversas e oficinas proporcionaram uma oportunidade de interação e diálogo com os adolescentes, estabelecendo espaços coletivos de construção de pensamentos. Esses encontros permitiram uma abertura para que os jovens expressassem suas vozes e fossem ouvidos de forma ativa, possibilitando uma escuta atenta e sensível às suas demandas e vivências. É relevante ressaltar que todas as atividades foram conduzidas dentro das dependências do colégio, estando intrinsecamente relacionadas à temática escolar, o que contribuiu para uma análise contextualizada e aprofundada das

experiências dos adolescentes nesse ambiente específico. Os diários de bordo desempenharam um papel fundamental ao registrar e relatar as experiências vivenciadas no contexto do CTUR. Esses diários funcionaram como um mapa detalhado, documentando as vivências nas rodas de conversa, as explorações e percepções durante as derivas no espaço escolar, bem como as interações e diálogos estabelecidos com o corpo docente e os insights surgidos durante as oficinas. Essas narrativas pessoais e reflexivas presentes nos diários de bordo foram elementos orientadores essenciais para a análise dos resultados e aprofundamento das discussões presentes nesta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Um breve histórico da instituição escolar

A instituição escolar é um elemento que passou por transformações ao longo de sua trajetória, assim como a sociedade na qual está inserida. É importante reconhecer que a escola é sempre um projeto político que serve a determinados interesses em detrimento de outros. Apesar das diferenças entre os projetos políticos ao longo do tempo, podemos identificar semelhanças no funcionamento e propósitos dessa instituição na contemporaneidade. A escola “foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (SIBILIA, 2012, p.16-17).

A origem da escola remonta à antiguidade, particularmente ao período clássico grego, quando surgiram as primeiras instituições de ensino formal. Nessa época, as escolas eram frequentadas principalmente por jovens provenientes de famílias abastadas e privilegiadas, que tinham acesso à educação. As escolas eram geralmente dirigidas por filósofos ou professores especializados, cuja função era transmitir conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a formação dos jovens. O currículo abrangia diversas disciplinas, como matemática, gramática, retórica, música e filosofia, visando a uma educação integral e abrangente. Segundo Saviane (2007) o modelo escolar surgido na Grécia se desenvolveu “como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho” (p. 156-157), A primeira palavra, quando associada à educação, refere-se à inserção da criança no meio cultural, buscando desenvolver seu senso crítico e conhecimento. Por outro lado, a segunda palavra alude a uma educação que visa promover a aceitação passiva da condição de escravidão, negando a busca por liberdade e autonomia.

Philippe Ariès (1978) nos auxilia a compreender a evolução da formação escolar e a identidade da criança ao longo dos períodos históricos. Ele destaca três fases distintas: a criança-adulto ou infância negada nos séculos XIV-XV, a criança-filho-aluno ou criança institucionalizada nos séculos XVI-XVII, e, por fim, a criança-sujeito ou sujeito de direitos no século XX.

Segundo Ariès (1978), até meados do século XII, não há evidências de uma noção de infância, sendo provável que "não houvesse espaço para a infância nesse mundo" (p. 50). Nesse período, não existia uma distinção clara entre crianças e adultos, e pouco se preocupava com a educação infantil.

A partir dos séculos XVI e XVII, com o surgimento da família moderna impulsionado pela revolução industrial, observa-se uma transformação significativa no olhar sobre a infância. A infância, antes negligenciada e não considerada, passa a ocupar um lugar central de atenção e interesse educacional, preparando os filhos para a vida adulta. Surgem sentimentos de afetividade, preocupações, reconhecimento e continuidade familiar. Nessa época, as crianças passam a ter roupas distintas dos adultos, simbolizando essa diferenciação. A educação torna-se valorizada e desejada nesse período. Ariès, (1978, p. 277) destaca que

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho — e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas —, uma preparação para a vida. Ficou convencional de que essa preparação fosse assegurada pela escola

Durante essa fase histórica, a instituição escolar desempenhou um papel de extrema importância na formação dos indivíduos, nesse contexto, a criança não mais adquiria conhecimentos de forma empírica, por meio da convivência com os adultos, mas sim por meio do ensino escolar. Essa abordagem educacional tinha como objetivo transmitir os valores morais e religiosos, uma vez que a instituição escolar se encontrava vinculada à Igreja Católica, a qual assumiu o papel de formadora dos indivíduos. De acordo com as palavras de Ariès (1978, p. 277), "a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, resultando, nos séculos XVIII e XIX, no enclausuramento total do internato". Neste período histórico então surge o

conceito de infância e com ele a noção de fraqueza na infância, sendo vista como um período de fragilidade e de não maturidade, criou-se também a ideia de responsabilidade moral do mestre, incumbido de ensinar e criar este aluno que nada sabe.

O sistema disciplinar descrito por Foucault (2013) é utilizado nesta lógica escolar e em toda sociedade industrial, assim podemos descrevê-lo dentro de suas três características “principais a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição e a aplicação ampla de castigos corporais” (Ariès, 1978, p180). Este é o contexto, da criança-institucionalizada, onde seu corpo e comportamento são capturados e domesticados pelos mestres/professores e até mesmo pelos familiares, com o intuito de desempenhar um papel político na sociedade, que passa por um processo de industrialização acelerado. Esse período é marcado pela necessidade de formar indivíduos prontos para o trabalho, sem questionar as estruturas e demandas impostas. A criança se torna alvo de um processo de socialização voltado para a preparação e adaptação aos valores, normas e demandas do sistema industrial.

Esse processo tem como objetivo moldar a criança de acordo com as necessidades do sistema produtivo, buscando criar uma mão de obra disciplinada e submissa, pronta para atender às demandas do mercado de trabalho em expansão. Esse controle e domesticação dos corpos e mentes das crianças ocorrem tanto no ambiente escolar, por meio de práticas disciplinares, como na esfera familiar, que assume o papel de reforçar os valores e as normas vigentes na sociedade. Dessa forma, a criança é instrumentalizada para desempenhar um papel político e econômico na sociedade industrializada.

“O nascimento e desenvolvimento de um aparelho de educação e instrução separado da família e do ambiente de trabalho constituem uma das grandes transformações no Ocidente” (Laval, 2019, p.31). A burguesia estabeleceu uma instituição escolar voltada para o ensino prático, visando preparar os indivíduos para a vida e o comércio. Essa conexão direta entre a instituição escolar e o surgimento e crescimento do capitalismo durante a revolução industrial torna-se evidente.

Sibilia (2012) aponta como a pedagogia de Immanuel Kant trouxe como base da educação uma conversão de “animalidade” em “humanidade”, que claramente se pauta nos ideais iluministas, assim como, a disciplina, a instrução e a civilidade. O homem necessitava da escola e da educação para se tornar mais socializável e menos animalesco, em suma, buscava-se produzir um “bom cidadão”, em um modelo ao qual seu corpo era excluído da aprendizagem por ser atrelado a questões instintivas e começava-se a valorizar, em demasia, a racionalidade. Como fator secundário a educação, pensava-se no letramento e em outras habilidades específicas.

Notamos aqui uma aproximação da moralidade e a criação de normas de civilidade, sociabilidade e até da criação de “maneiras certas” de pensar e viver. Sendo então, a educação formal e a disciplina, as bases para a expansão do iluminismo, produzindo assim uma uniformização cultural, colocando seus saberes acima de outros, que por eles eram considerados inferiores. O controle dos corpos e do pensamento, não é algo que surgiu na educação contemporânea, visto que já no século XIX ele se encontrava presente nesta instituição, sendo somente atualizado para os contextos contemporâneos. Esse controle se associa a outras formas de poder para produzir uma manutenção do sistema vigente.

Segundo Sibilia (2012, p.24, apud LEWKOWICZ, 2012) podemos compreender essa modulação quando pensamos as lógicas institucionais, “A escola trabalhava sobre as marcações familiares; a fábrica, sobre as modulações escolares; a prisão, sobre as molduras hospitalares”. A lógica fabril e militar se instaurou de maneira global na sociedade, onde o campo social é compreendido por uma máquina maior e os sujeitos são compreendidos somente como peças dessa maquinaria necessitando irem para o “torno” para serem moldados a medida do necessário. Por “torno” compreendemos as instituições que produzem as subjetividades que permitem a perpetuação e expansão dos modelos liberais, que possibilitaram a criação do neoliberalismo.

Com o advento da revolução francesa a escola teve seu local repensado, e democratizado através da inserção de boa parte da população nas instituições, segundo Rodriguez (2010, p.67) algumas questões pertinentes a pedagogia atual “como instrução pública, serviço público, obrigatoriedade, laicismo,

gratuidade, foram formulados nesse momento histórico como um ambicioso projeto pedagógico liberal da burguesia”. Dá-se o nome de projeto pois ele traz consigo objetivos políticos, sociais e morais sobre os discentes e docentes produzindo o pensamento e a sociedade em que vivemos.

A correlação entre o aumento da taxa de escolarização e o crescimento econômico é intrínseca, constituindo um fator determinante no cenário contemporâneo. Essa relação, por sua vez, impulsiona a ênfase atribuída à educação voltada para os princípios e habilidades inerentes ao universo laboral. Em uma sociedade neoliberal, emergem máximas paradigmáticas, tais como "o trabalho dignifica o homem" e "trabalhem enquanto eles dormem" Laval (2019). Nesse contexto contemporâneo, observa-se uma progressiva concentração da formação educacional no propósito de dotar os indivíduos com as competências essenciais à sua inserção no mercado de trabalho. O enfoque educacional volta-se, então, para o escopo de preparar e equipar os sujeitos com as habilidades demandadas pelo contexto profissional

A escola nos tempos atuais se encontra a serviço da economia. Segundo Laval (2019) algumas dessas mudanças ocorreram após o termino da segunda guerra mundial, onde necessitavam-se de mão de obra qualificada para uma indústria de alto desempenho, “os anos de 1960 e 1970 foram dominados pela obsessão de fornecer trabalhadores qualificados [...] e de formar futuros consumidores capazes de utilizar os produtos mais complexos fabricados pelo sistema industrial”(p.34), então, o sistema educacional está pautado nas necessidades das empresas e de seu funcionamento, transformando-o em uma educação tecnocrática, utilitarista e pensada para o mercado de trabalho em uma sociedade capitalística neoliberal. A escola enquanto projeto político, que sempre foi, está de mãos dadas com o neoliberalismo e suas premissas, as reformas educacionais estão cada vez mais “guiadas pela preocupação com a competição” pautadas pelo livre mercado e a competição entre os iguais, com objetivos de estimular a “produtividade econômica” e melhorar a “mão de obra para o trabalho” (p.35).

Como projeto político a escola se atualiza de acordo com a demanda do mercado, agora, a “referência” ideal de escola passou a ser o “trabalhador flexível”, diferente do modelo estabelecido com a revolução industrial onde o

patrão esperava um funcionário submisso que obedeceria a suas ordens, agora o mercado espera um funcionário que se adapte, que demonstre iniciativa e autonomia. Não é necessário mais o patrão vigiar e punir, agora o próprio empregado se “autodisciplina” e tem uma “autoaprendizagem”, houve uma produção de subjetividade capitalística para que o funcionário pense que ele é seu próprio patrão, então ele tem que dar sempre o seu melhor independente das condições em que se encontra.

Para fortalecer e melhorar as bases desse projeto político, a educação vem sofrendo mudanças em suas estruturas. No Brasil houve a criação da Lei Federal nº 13.415/2017, popularmente conhecida como a "Reforma do Ensino Médio", implementada com o intuito de modernizar e adequar o sistema educacional brasileiro às demandas contemporâneas. No entanto, desde sua promulgação, essa legislação tem sido objeto de críticas por diversos setores da sociedade, levantando questionamentos sobre seus impactos e desafios. Podemos compreendê-la como uma política governamental educacional, trazendo em suas bases o pensamento neoliberal de uma educação utilitarista voltada ao mercado de trabalho, perpetuando a manutenção social das elites.

Para a reforma do ensino médio foram definidas “uma nova organização curricular, mais flexível”, o que poderia compactuar para criação de empregados mais flexíveis. Outra mudança foi a criação dos “itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”, obrigando os alunos escolherem entre 4 categorias de formação, priorizando algumas em detrimento de outras, como exemplo alguns itinerários não contam mais com aulas de filosofia e história no terceiro ano do ensino médio. Esse novo ensino médio havia começado a ser implementado, entretanto o governo atual do presidente Luiz Inacio Lula da Silva suspendeu o cronograma de implementação. Segundo a Agência Brasil na voz do ministro da educação Camilo Santana (2023):

Nós reconhecemos que não houve um diálogo mais aprofundado da sua implementação, não houve uma coordenação por parte do Ministério da Educação. O ministério foi omissivo, principalmente no período difícil que foi a pandemia nesse país, e há a necessidade de a gente poder rever toda essa discussão

2.2 A escola e a educação

A escola é uma instituição fundamental na educação básica, destinada a crianças, adolescentes, jovens e adultos que buscam formação e desenvolvimento acadêmico. No entanto, é amplamente reconhecido que muitas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, enfrentam desafios significativos em se adaptar às necessidades e demandas dos estudantes contemporâneos. Essa falta de conexão pode ser descrita como uma "maquinaria antiquada" que não acompanha as transformações sociais e as experiências dos indivíduos que a frequentam (Sibilia, 2012). A instituição escolar, em sua configuração atual, tem se aproximado de um modelo que reflete princípios e valores neoliberais, negligenciando as transformações tecnológicas e sociais ocorridas no século XXI. Essa falta de consideração abrange aspectos essenciais, como os novos modos de subjetivação que emergiram a partir dessas mudanças, especialmente no contexto da adolescência. Além disso, são desconsideradas as dinâmicas das relações grupais, as questões afetivas e tudo aquilo que é atravessado por essa temática (Laval, 2019).

Segundo Martins (2006), o termo "escola" deriva do grego *scholé*, cujos significados abrangem "descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a" (p.35). No entanto, é importante ressaltar que o conceito de tempo livre e ócio contemporâneo no contexto ocidental difere do conceito grego original. Na contemporaneidade, sob a influência do sistema capitalista, o ócio é frequentemente malvisto e repreendido, associado a vagabundagem, preguiça ou visto como sinônimo de ociosidade e desocupação. Em contrapartida, o conceito grego de ócio era concebido como um tempo necessário para o desenvolvimento da capacidade crítica de reflexão e pensamento.

Com o advento da revolução industrial, o conceito de ócio passou a ser estigmatizado e malvisto socialmente, perdendo sua valorização e sendo compreendido de forma pejorativa. Essa perspectiva negativa em relação ao ócio perdura até os dias atuais, sendo evidenciada inclusive no âmbito legal. No

contexto brasileiro, por exemplo, o Artigo 59 da Lei das Contravenções Penais (Decreto-Lei 3.688/1964) considera o ócio como uma contravenção, reforçando assim a visão depreciativa associada a essa prática. "Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita, incorre em pena de prisão simples, de quinze dias a três meses". Resquícios constitucionais da ditadura militar que assolou o Brasil de 1964 à 1985. De acordo com Aquino e Martins "a escola tende a preparar a criança para a importância da profissão e do trabalho no futuro, isto é, prepara crianças e jovens para a vida adulta moldada pelo trabalho, porém não há orientação nesse processo para o uso adequado do tempo de ócio, um fator de vital importância para a edificação de um indivíduo equilibrado." (Aquino; Martins, 2007, p. 482).

De acordo com Martins (2006), a palavra "educação" deriva do verbo latino "educare", que originalmente tinha o significado de "criar (uma criança), nutrir, fazer crescer". Nessa perspectiva, podemos compreender a educação como um processo de trazer à luz ideias e conhecimentos, envolvendo uma dimensão crítica e a passagem da potência para o ato. No entanto, nos tempos atuais, a educação tem passado por significativas transformações influenciadas pelo modelo social predominante, o capitalismo.

O sistema educacional ocidental, como destaca Laval (2019), tornou-se um pilar central do projeto neoliberal, orientado para uma perspectiva utilitarista, cujos objetivos estão voltados para a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação tem se distanciado de suas potencialidades, tornando-se subjugada a premissas econômicas e de consumo. Contudo, é importante refletirmos sobre a educação à luz de outros referenciais, como o modelo grego, que a concebia como uma potencialidade, ou ainda os princípios freirianos, baseados na autonomia, criticidade, debates e prática da liberdade. Assim, compreendemos a educação como um compromisso com a vida e com a transformação social, buscando resgatar suas dimensões mais humanas e emancipatórias. "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (Freire, 2019, p.127).

2.3 A escolarização

Podemos pensar a escolarização como um conjunto de saberes e aprendizados adquiridos através da escola, desenvolvendo saberes e habilidades cognitivas nos estudantes. No entanto aqui, analisaremos a escolarização considerando-a um dispositivo de saber-poder, o “dispositivo de escolarização”. Segundo Veiga (2002) com base no pensamento Foucaultiano o dispositivo de escolarização opera nas relações de poder, sendo a escolarização um dispositivo que carrega consigo “elementos heterogêneos que envolvem o discurso” (p.91), suas práticas pedagógicas, procedimentos escolares, o território escolar habitado pelos estudantes, assim como uma gama de fatores que atravessam o que chamamos de escola.

Portanto, o dispositivo de escolarização é o responsável por produzir as subjetividades, produzir os saberes dando conta do projeto político pedagógico educacional e por conseguinte reafirmando as práticas neoliberais contidas na educação contemporânea, um “projeto de poder”. A escolarização propaga o saber e para Foucault poder e saber estão estritamente interligados, portanto a escolarização é uma relação de poder posta em prática para manutenção social, e no caso da contemporaneidade, a manutenção do capital, do mercado e do neoliberalismo.

O papel da escolarização é “desenvolver as competências cognitivas de cada estudante e futuramente, preparar estes indivíduos para o **mercado de trabalho**.” Esta frase foi retirada do site *Aliança brasileira pela educação* (2022), que é um movimento da Kroton e Platos – empresas, que tem uma atuação no ensino superior, de uma holding chamada “Cogna Educação”. Damos ênfase no que se propõe por escolarização, a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, reduzindo o processo educacional a fabricação de mão de obra qualificada em prol do mercado. Uma holding é uma empresa ou entidade que possui ações majoritárias de outras empresas, com o objetivo de controlá-las. Em outras palavras, é uma empresa que detém participação acionária significativa em outras empresas, geralmente exercendo influência ou controle sobre as atividades e decisões dessas empresas que servem ao mercado e que

no caso em destaque atua no campo da educação, propiciando a manutenção de um modelo educacional restrito a transformação de estudantes em trabalhadores para o mercado. Segundo o site da empresa, as mantenedoras desse projeto são, majoritariamente universidades de ensino particular, editoras e distribuidoras de material educacional, que claramente estão à procura do que Dardot e Laval (2006) chamariam de “capital humano”, desqualificando a educação em um campo mais amplo e potente de formulação de saberes, criticidade, autonomia em prol da criação de um sujeito-empresa.

Deleuze (1992) alerta para modificação social ocorrida no neoliberalismo onde a sociedade disciplinar proposta por Foucault foi sendo substituída pela sociedade de controle, a docilização e as punições previstas na sociedade disciplinar foram sendo modificadas por uma nova formulação das relações de poder na contemporaneidade. Essa nova formulação permitiu a criação do homem empreendedor de si, de um sujeito empresa. A escola e o dispositivo de escolarização foram algumas técnicas de poder que possibilitaram essa transformação na lógica de funcionamento social. A escolarização no modelo contemporâneo neoliberal produz o que Foucault (2008) chamou de “O homo oeconomicus”, que “é um empresário, é um empresário de si mesmo” (p.311).

O dispositivo escolarização, produzindo um empresário de si, não controla então pela vigilância e punição, mas pela conduta. Lazzarato (2017, p.175) aponta que “A sujeição contemporânea submete o indivíduo a uma avaliação ‘infinita’, fazendo do ‘sujeito’ seu primeiro juiz”, este projeto político pode ser observado na criação do “Novo ensino médio” brasileiro, onde são avaliadas as competências e habilidades dos alunos, fazendo com que a visão se torne individualizada e não coletiva, sendo de responsabilidade do próprio aluno seu “sucesso”. “A ordem para ser sujeito, se dar ordens, negociar permanentemente consigo mesmo e obedecer a si mesmo leva o individualismo à sua completa realização” (p.175). O individualismo e a competitividade são questões presentes na escolarização neoliberal e são responsáveis por produzir essa subjetividade empresária, que é marcada pelo desejo de sucesso e reconhecimento próprio em detrimento do campo social.

Busquemos e almejemos então dispositivos de escolarização pautados por uma pedagogia da libertação proposta por Paulo Freire, uma escolarização

que priorize o pensamento crítico, um pensamento pautado nas questões sociais em detrimento das individuais, uma escolarização que envolva a afetividade e o corpo, que não exclua de suas técnicas o próprio aluno, que não seja refém do mercado e do capital que propicie a proliferação das multiplicidades e não das individualidades, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79).

2.4 A escolarização brasileira

No Brasil, a escolarização segue as orientações do Ministério da Educação (MEC), que trabalha em parceria com os municípios do país para implementar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de articular como práticas educacionais em todo o território brasileiro. Essas diretrizes e documentos fundamentais fornecem um referencial pedagógico e curricular para garantir a qualidade e a uniformidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica.

De acordo com Ostermann e Rezende (2021) a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (9.394/96) foi criada em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso “e se buscou implementar políticas educacionais alinhadas à posição neoliberal” (p.1382), temos como exemplo a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova utilizada para definir quem entrará para as universidades públicas e quem conseguirá bolsa em universidades particulares, promovendo assim uma segregação com recorte social, financeiro e geográfico. A LDB estabelece os princípios e as normas gerais da educação no Brasil, incluindo a definição dos níveis e modalidades de ensino, a estruturação dos currículos, a formação de professores e a organização das instituições de ensino.

Com a aprovação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema de ensino foi dividido em Educação Básica e Ensino Superior. Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, mediante a lei 12.796 de 4 de abril de 2013, impera a obrigatoriedade da frequência regular de crianças e adolescentes em instituições de ensino, no intervalo etário compreendido entre 4 e 17 anos. Tal legislação preconiza a necessidade de matrícula e participação efetiva desses indivíduos em unidades escolares (Brasil, 2013). A LDB desempenha o papel de definir os currículos da educação básica, a qual se divide em três etapas distintas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cabe ressaltar que o ensino médio representa a fase conclusiva de um período de formação educacional de natureza abrangente.

A LDB deve estar em consonância em todo o país, criando uma base nacional comum que também exige que cada localidade complemente essa base de acordo com as “características regionais, culturais e econômicas” vivenciadas em cada estado brasileiro, entretanto, há uma problemática envolvendo a complementação, pois a lei não é clara a respeito do que deve ser priorizado. Não consta na lei os conteúdos mínimos a serem lecionados, o foco está nas competências que o aluno deve adquirir no sistema educacional “o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências.” As diretrizes preconizam que a educação desenvolva o que são chamadas de habilidades do século XXI “como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” Sendo formação comum composta por suas três etapas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, ofertando-lhes formas de exercer e progredir no trabalho e em possíveis estudos posteriores, como relatado no artigo 22º (BRASIL, 1996).

Segundo Ostermann e Rezende (2021), no governo Dilma Rousseff deu-se início a elaboração de um documento a fim de contribuir para criação da Base Comum Curricular, entretanto em meados de 2015 houve a nomeação “de um empresário para o cargo de ministro da Educação, José Henrique Paim e o “protagonismo do Movimento pela Base (Fundação Lemann)” demonstrou a continuidade “em direção à posição neoliberal” (p.1382), que marcou o que podemos considerar a 1ª versão de uma Proposta da BNCC. Em 2016 houve a criação da segunda proposta do documento. “Após o golpe de 2016, com a ascensão do Governo Michel Temer, políticas educacionais foram

redirecionadas” (p.1382), e temos o documento que hoje é considerado a Base Nacional Comum Curricular sendo implementada em 2017. “Em contrapartida, como forma de resistência, foi criado, em 2017, o Fórum Nacional Popular de Educação e a Conferência Nacional Popular de Educação.” (OSTERMANN; REZENDE, 2021 p.1382)

Segundo o MEC a Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017), este foi um documento exclusivo para educação infantil e ensino fundamental, sendo complementada posteriormente para a Reforma do ensino médio. A reforma se consolidou sob a alegação de “resgatá-lo” de seu estado de falência, desamparado com inúmeras disciplinas obrigatórias, com pouco aprofundamento e sem atrativos para aluno (BRASIL, 2017).

Segundo o Ministério da Educação, a BNCC foi criada com o intuito de diminuir as desigualdades escolares oriundas de cada estado do país, levando em consideração as singularidades e especificidades regionais, trazendo consigo as “aprendizagens essenciais” necessárias para todos os alunos. A BNCC preconiza o desenvolvimento de dez competências gerais, sendo que por competência compreende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017) as habilidades descritas no documento são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de críticas por parte de profissionais da área educacional, especialmente em relação às competências mencionadas anteriormente, por difundir uma educação “utilitarista”, afastada da realidade social “imposta pela lógica das competências” (p.1383), que reafirmam a educação enquanto projeto político pedagógico neoliberal, visando produzir capital humano e não cidadãos, compactuando para criação de trabalhadores empresários de si ao invés de seres humanos críticos capazes de problematizar a sociedade que habitam. As habilidades descritas de forma “alfanumérica” no documento corroboram para relação direta com o Exame Nacional do Ensino Médio, causando o “empobrecimento dos objetivos da educação científica, por meio de sua limitação ao que é cobrado nesse exame.” (OSTERMANN; REZENDE, 2021, p.1383).

2.5 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Segundo o Ministério da Educação houve uma reformulação nos modelos federais de educação profissional e tecnológica. Foi adotado um “novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou Ifs)”, criados a partir de outros modelos já existentes principalmente baseados nos “Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.” Eles trazem como destaque o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas através de pesquisas realizadas juntamente a comunidade buscando avanços econômicos e sociais nas localidades em que se encontram.

Os Centros Federais de Educação Tecnológicas, mais conhecidos como Cefets, funcionam em regime especial e têm uma natureza “pluricurricular” e de “multiunidade”, contando com uma sede e outras unidades de ensino descentralizadas, e de acordo com a “Lei nº 6.545/1978, atuam na oferta de

cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação, cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu, tendo como missão pesquisa e extensão”.

Já as Escolas Técnicas vinculadas a universidades são unidades de ensino pertencentes à uma estrutura organizacional das universidades federais, que podem ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio, assim como formação inicial continuada, de acordo com suas áreas de atuação, como o CTUR, que tem como base o ensino agrícola.

O Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR) “é fruto da junção, em 1973, de duas instituições: o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) e o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes. No entanto, sua história começou com a implantação do Aprendizado Agrícola, em 1943”. O CTUR atualmente, é uma escola de ensino médio e técnico profissionalizante que está localizada no município de Seropédica na baixada fluminense, estado do Rio de Janeiro. Posiciona-se próxima ao campus da UFRRJ, às margens da Rodovia BR 465, sendo que “A área total do colégio é, atualmente, de 60 hectares, onde se desenvolvem várias de suas atividades voltadas para os cursos técnicos que oferece. Hoje, o CTUR permanece vinculado à UFRRJ e pertence à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008”.

A instituição oferece os cursos técnicos em Agrimensura, Agroecologia, Hospedagem e Meio Ambiente sendo realizados conjuntamente ao Ensino Médio. Trata-se de uma instituição federal que para seu ingresso é necessário passar por concurso público, fazendo assim com que o limite geográfico não seja a principal característica de acesso, como ocorre na maior parte das escolas públicas, e sim a nota obtida no concurso. Assim a escola conta com alunos de diversos municípios ao redor, aumentando a diversidade cultural e regional, possibilitando a interação de diversos adolescentes de outras localidades. Entretanto, como todo concurso, também produz segregação impossibilitando o acesso dos alunos que não conseguem obter nota maior que seus concorrentes, já produzindo desde o início uma competitividade e uma mensuração através da nota dos “melhores alunos”.

2.6 Os adolescentes e a escola

A escola é uma instituição de extrema importância, na qual crianças e adolescentes são obrigados, por lei, a estarem inseridos. É nesse ambiente que eles passarão grande parte de suas vidas, desde os quatro até os dezessete anos de idade. Ela desempenha um papel fundamental na formação desses indivíduos, proporcionando oportunidades para que eles se engajem em grupos, estabeleçam relacionamentos e compartilhem experiências. Além disso, por meio do currículo escolar, eles adquirem conhecimentos específicos e, de forma prática, aprendem a interagir socialmente. A escola sempre estará ligada a infância e adolescências, pois são os períodos preconizados para educação básica.

Não aprofundaremos neste trabalho o conceito de infância e pensaremos o conceito adolescência para além de uma faixa etária predeterminada por questões biológicas, não teremos a pretensão de com seu uso conceitual categorizar, nem tampouco delimitar este fenômeno. O conceito será utilizado para compreendermos esse fenômeno, seus processos e atravessamentos. Não obstante pensaremos o fenômeno adolescência em conjunto com o meio social, que na contemporaneidade é um meio capitalista, neoliberal controlado pelo mercado. Segundo Coutinho (2009) a dinâmica do mercado de consumo condiciona os destinos e a subjetivação acerca da adolescência, portanto não podemos conhecê-la fora do contexto sociocultural. A forma como a sociedade se encontra também é responsável pela produção das adolescências contemporâneas, assim como é responsável pelo modelo educacional vigente.

Para Coutinho (2009), a adolescência como fenômeno surge da necessidade adulta de um ideal, então pode ser entendida como um período em que se pode exercer uma certa “liberdade” enquanto se pensa-experimenta uma construção de futuro, uma subjetividade. O ideal descrito por Coutinho toma essa forma no liberalismo e individualismo proveniente das sociedades capitalistas, e se torna um ideal cultural, almejado pelos adultos que em outrora também foram adolescentes e sentem o desejo de retorno, vislumbrando a adolescência como um simples período deixando de lado todos seus atravessamentos afetivos e

sociais. A adolescência “para os adultos é a representação do prazer e do descompromisso do qual eles são privados, apesar de, em sua vontade manifesta reprovarem as condutas dos adolescentes” (p.85). Por isso a adolescência é compreendida como um ideal, um período ao qual se “pode fazer tudo”, produzindo uma falsa sensação nos adultos de impunidade, liberdade e exploração que por esses não são mais experimentados devido a rotina maçante de uma sociedade neoliberal que produz “cansaço e dívidas” (LAZZARATO, 2017).

Pode-se analisar por vários ângulos o fenômeno das adolescências e seus atravessamentos, mas por estarmos vivendo em uma sociedade ‘adultocêntrica’ a visão mais utilizada é a taxação da adolescência sob a ótica de uma espécie de delinquência e rebeldia. Havendo assim a tentativa da captura de seus corpos através de algumas técnicas disciplinares e de controle que se efetuam tanto na instituição família quanto nas demais instituições, escolas, creches, hospitais. Por isso os fenômenos da adolescência e juventude são vistos como rebeldia em nossa sociedade, pois os adultos estão a viver de forma cristalizada, arborizada com suas raízes que impedem novas conexões e experimentações do mundo ao seu redor. Entretanto, podemos também compreender as adolescências na perspectiva de um rizoma, um fenômeno não hierarquizado e produtor de rupturas, de cortes e conexões. Como descrito por Deleuze e Guattari (1995) o rizoma pode ser entendido como um platô, sendo que Maia e Rauter (2016) complementam “A adolescência poderia ser entendida como um platô e não como uma estrutura sólida, fixa, num só tempo e espaço. Os platôs podem ter consistência, forma, relevo, memória, porém não podem ser homogeneizados ou estabelecer hierarquias.” (p.63). Maia e Rauter (2016) alertam ainda para importância do fenômeno adolescência na produção de subjetividade, a “adolescência é também o momento da produção de novos valores, novas formas de ver a vida que se confrontarão com aquelas já cristalizadas do mundo adulto” (p.60).

Historicamente, a adolescência vai sofrendo alterações diante das mudanças sociais e institucionais decorrentes do período ao qual está inserida. De acordo com Coutinho (2009) a adolescência nos tempos contemporâneos tende a se iniciar de maneira mais precoce do que anteriormente, assim como,

tende a demorar mais para se encerrar, produzindo um período maior deste fenômeno, o que faz com que os adultos, de maneira geral, não consigam compreender pois suas experiências empíricas com esse fenômeno foram outras, em outros recortes temporais, sociais e subjetivos. É um momento na vida do ser humano que na sociedade neoliberal contemporânea se encontra aproximado de uma perda de sentido de “identidade”, desse rosto que até então havia sido criado pelos responsáveis e o pequeno ciclo ao qual a criança e posteriormente o adolescente está inserido. Ademais, a adolescência não se encontra a mesma após o aparecimento e a propagação da internet e suas novas maneiras de experienciar as relações humanas, que produziram mudanças de maneira geral na sociedade e por conseguinte no fenômeno que chamamos de adolescência, assim como em sua escolarização.

Michel Serres, em seu livro *Polegarzinha* (2013), chama atenção para os alunos e os adolescentes na contemporaneidade, que se encontram ambientados em uma construção de mundo muito diferente daquela experimentada por seus pais, avós e outros responsáveis, com o qual o modo de se relacionar com este mundo não é mais o de outrora pois, foi atravessado por diversos avanços científicos e tecnológicos fazendo com que os espaços físicos se ampliassem em espaços virtuais, que são uma extensão da realidade. O mundo está se relacionando de forma cada vez maior e mais rápida com as tecnologias da informação, sendo as crianças e adolescentes os mais afetados por já terem nascido neste contexto e não terem experimentado o mundo sem a expansão drástica do espaço virtual.

Podemos dizer que atualmente, os adolescentes vivem boa parte do tempo no mundo virtual, tendo que lidar com múltiplas informações, propagandas e estímulos audiovisuais, sem necessariamente terem ferramentas para lidar com os excessos de estímulos produzidos por esses conteúdos que são consumidos através dos smartphones, computadores e notebooks. Diferentemente dos estímulos experimentados pelas gerações passadas, que eram bem diminutos comparados aos dos dias atuais, estes equipamentos fazem com que o mundo vivenciado pelos adolescentes hoje seja bem diferente do vivenciado por seus pais e responsáveis.

Segundo Serres (2013) os adolescentes “não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo” (p. 13), este novo tipo de experimentação do mundo faz com que eles se relacionem com os outros e consigo mesmo de maneiras diferentes as que eram vivenciadas antigamente, afetando e modificando suas relações sociais, que agora muitas vezes acontecem no ambiente virtual por intermédio de aplicativos, jogos e redes sociais. Por isso Serres aponta que necessitamos de um novo paradigma: Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva do ensino – mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições –, mas estamos longe disso ainda. (SERRES, 2013, p. 28)

O que vemos atualmente é uma juventude resistente, mesmo tendo em suas mãos smartphones com suas redes sociais e a televisão, que seguem despejando de maneira cada vez mais complexa e ardilosa sobre os adolescentes os estereótipos e conteúdos massificados de pouca criticidade. Soma-se a isso a miséria escolar imposta por modos de funcionar cristalizados de muitas escolas que os aprisiona as metas absurdas, inalcançáveis produzindo competitividade e adoecimentos, derivados da quantidade de conteúdo a ser decorada.

Quando colocado frente ao sistema educacional o adolescente deseja uma forma diferente de relação aluno-professor, de relação com a aula em si, “os jovens de hoje pretendem que as aulas sejam divertidas” (SIBILIA, 2012) e por não serem contemplados em seu desejo a escolarização acaba por gerar frustração e um afastamento por parte do adolescente ante a esse processo de aprendizado, tornando-o massivo e desinteressante para esse aluno que tem toda informação na palma de sua mão, no entanto não tem muitas ferramentas para saber o que realmente fazer com essa informação.

Se faz necessária uma mudança no paradigma da educação como uma transfusão de saber, pois se em outrora o adolescente que chegava a escola era

desprovido de conhecimento e encontrava no ambiente escolar um espaço de novas descobertas, atualmente os adolescentes já chegam tendo experimentado aquele conteúdo de diversas formas e através de inúmeras plataformas como o *Instagram*, *Twitter*, *Tik Tok* fazendo-se necessário, não reproduzir aquele conteúdo, mas sim criar ferramentas para que o adolescente saiba o que fazer com aquele conteúdo que está na palma de suas mãos.

Diante disso, nos interessa a resistência adolescente que se refere a sobreviver diante da tentativa de massificação e homogeneização que impede as singularidades de criar mundos outros. “Fazemos uso do conceito de rebeldia ou desobediência, buscando nele o que pode haver de positividade enquanto resistência. Em cada ato rebelde há um ato de criação e produção de subjetividade (MAIA; RAUTER, 2016, p. 68)

Em 2013, Serres já nos apontava uma mudança nessa forma de se relacionar com o mundo, entretanto notaremos que essa mudança, principalmente no universo tecnológico digital, foi acelerada devido ao contexto da pandemia de COVID-19 onde as pessoas, por medidas sanitárias, foram obrigadas a ficar em casa. Com essa obrigatoriedade, as instituições tiveram que se adaptar ao momento, e não foi diferente com a escola. Os adolescentes foram afetados no quesito sociabilidade, e notamos que a escola, local onde aconteciam essas socialização e trocas afetivas também passou por algumas reformulações no seu modo de funcionar, realizando aulas online com nenhuma ou pouca interação entre discentes e docentes.

2.7 A escola e o ensino durante a pandemia de COVID-19

A COVID-19 (Novo Coronavírus) é uma doença de escala global, que foi reconhecida em 11 de março de 2020 em seu potencial pandêmico pela Organização Mundial da Saúde (OMS), modificando a forma como lidamos com esse vírus. Houve a necessidade de medidas de isolamento social para que não houvesse uma grande propagação da doença, já que não havia remédios nem tampouco vacinas para lidar com os sintomas derivados da doença, que em

muitos casos levaram pessoas a óbitos. Segundo os números oficiais dos países aproximadamente 5,5 milhões de pessoas faleceram em decorrência do vírus, entretanto a OMS aponta para mais de 15 milhões, afirmando que os países subnotificaram e maquiaram alguns números. Cinquenta e três por cento (53%) das mortes ocorreram em países considerados com renda Média-Baixa, categoria a qual se insere o Brasil, onde houve mais de 700 mil mortes segundo os dados do Governo Federal (BBC, 2022). Esta doença escancarou as diferenças sociais e econômicas, gerando uma crise na escolarização, na subjetividade e nos valores humanos.

Como uma das primeiras medidas tomadas no início do isolamento todas as atividades presenciais foram suspensas, inclusive as aulas, segundo uma manchete divulgada pela ONU Brasil em 18 de março de 2020 alertando que a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) haviam relatado que em 86 países, incluindo o Brasil mais de 776 milhões de estudantes, entre crianças e jovens estavam sendo afetados com o fechamento das escolas (ONU BRASIL, 2020). Ninguém estava preparado para vivenciar este isolamento social, e no âmbito escolar isso ficou claro, nem docentes nem discentes sabiam como lidar com as adversidades do ensino remoto.

A situação foi ainda mais grave pelas condições socioeconômicas, nas escolas públicas, já que nas escolas particulares havia minimamente uma estrutura ofertada para professores, assim como havia uma estrutura na casa dos alunos, sendo diferentes da escola pública que muitas crianças e adolescentes não tinham nem acesso à internet, tampouco espaço adequado dentro de suas residências para que pudessem usufruir das aulas remotas. O quadro foi se agravando ainda mais quando consideramos a alimentação que para muitos desses alunos das escolas públicas era garantida graças as suas estadias na escola. Em 2020 foi lançada a Lei 13987/20 que diz:

Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae (BRASIL, 2020).

Essa lei procurou garantir minimamente alguma condição para que os alunos de escolas públicas não ficassem desassistidos, podendo entrar em situação de insegurança alimentar, no entanto, segundo a câmara dos deputados, a dificuldade ocorreu devido ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) destinar uma verba muito pequena que variava de R\$ 0,35 a R\$ 1,07 por aluno, fazendo com que cerca 30% dos alunos não recebessem o auxílio em forma de cesta básica e que 21% dos que receberam só conseguiram uma cesta básica no período de 15 meses de fechamento das escolas.(BRASIL, 2020)

Assim como a tentativa de garantir a alimentação neste período pandêmico, houve também a lei de “garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da educação básica pública.”, sancionada pela LEI Nº 14.172/21 (BRASIL, 2021). No entanto, diante da baixa condição socioeconômica e do contexto pandêmico, somente o aumento do acesso as redes não deram conta da problemática existente para com essa população, pois de nada adiantaria aumentar o acesso à internet, se muitos estudantes também não tinham acesso aos equipamentos para utilizar a internet, não contando com tablets, celulares, computadores ou notebooks.

Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) houve uma estimativa de que mais de 30% dos lares brasileiros não contam com acesso à internet e de que mais de 40% dos estudantes de escolas públicas não têm computadores ou tablets. (Agência Senado, 2020). Mesmo com as leis criadas pelo Governo Federal afim de diminuir as disparidades entre estudantes da escola pública e os estudantes das escolas particulares, o que se tem registro é que a educação no nível público foi um desastre no período pandêmico, tendo sido mantida somente para fins burocráticos preconizando o aprendizado dessa parcela da população.

Diante do contexto pandêmico, em que a necessidade do distanciamento social exigiu que a escola permanecesse com seus prédios fechados com todos os impactos que o fechamento produziu, nos propusemos a estudar a escola no período de retorno as atividades presenciais com os percalços decorrentes e presentes advindos da pandemia.

2.8 O Método cartográfico: O aprendiz-cartógrafo e seus diários, relatos de experimentação e implicação

Como aprendiz-cartógrafo a chegada ao campo é uma possibilidade de implicação, a pesquisa acontece por meio de um engajamento e de uma troca entre conhecer e intervir, uma composição de forças que atravessam o território ao qual adentramos e, portanto, também fazemos parte. Não se trata de uma conceituação do território ao qual se pretende pesquisar, tampouco de um afastamento primando uma neutralidade impossível e indesejável para a cartografia. O que se busca é o compartilhamento mútuo desse território entre pesquisador e o que se deseja pesquisar, que para além de sua geografia traz consigo um campo de forças que se atravessam, coexistem e produzem subjetividades, um território existencial, cartografar é habitar esse território (Alvares & Passos, 2020).

A cartografia enquanto um Hodos-Metá constitui-se como um procedimento de análise onde o objeto de pesquisa e a realidade se tecem em uma composição de linhas, de forças. Podemos compreender então o Cartógrafo sempre como um aprendiz, que transita como um estrangeiro sem pressupostos e sem a priores. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (PASSOS; BENEVIDES, 2010, p.17).

O campo é o território existencial ao qual devemos adentrar buscando despir-nos de nossas certezas e pressupostos criados por experiências outras, “para o aprendiz-cartógrafo, o campo territorial não tem identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura” (ALVARES; PASSOS, 2020, p.138). O cartógrafo habita o campo e pesquisa ‘com’ e não ‘sobre’, sendo ele mesmo parte daquela paisagem e não um corpo estranho e alheio ao movimento que acontece, a partir do engajamento tem sua experiência e aprendizado ao adentrar neste território móvel e povoado por seus personagens e paisagens.

Para dar visibilidade às forças que atravessam este território podemos utilizar um diário de campo como dispositivo. Segundo Rolnik (2016), é o diário que irá fornecer os registros cartográficos ao longo desta expedição, ele irá narrar as descobertas e as invenções que ocorrerão no grupo. “É o que permite ao cartógrafo seguir viagem.” (p. 223). Ele é um instrumento norteador da cartografia, que produz pistas acerca da atenção cartográfica e de sua construção. Trata-se de um registro pessoal do pesquisador, contém seu olhar a respeito do grupo, suas interações e afetos emergidos nos encontros. Como afirma Dias (2016) com base no pensamento Foucaultiano, os diários são utilizados como “uma experiência modificadora de si [...]. Isso significa dizer que um diário talvez se componha entre escrita e práticas para fazer ver e falar o que acontece nas pesquisas e nos territórios de formação aberta à invenção de si e do mundo.” (p. 115).

2.9 Teoria da deriva

Assim como o método cartográfico, outra proposta para investigação utilizada nesta pesquisa foi a teoria da deriva desenvolvida pelo grupo Internacional Situacionista (SI) pautada no conceito de psicogeografia elaborado por Guy Debord em 1995. Segundo Bomfim (2020, p.192) a deriva é uma “ciência destinada a analisar e decifrar as interações entre humanos e contextos ambientais pela avaliação dos efeitos do ambiente, [...] sobre o comportamento afetivo e os sistemas perceptivos e cognitivos dos indivíduos”. Os afetos e perceptos são modificados de acordo com os espaços geográficos que habitamos, produzindo mudanças conscientes ou inconscientes em nossa subjetividade.

Ao se engajar na deriva, os praticantes se libertam das amarras impostas pelas estruturas urbanas pré-determinadas e alienantes. Abandonam a lógica utilitária e orientada ao consumo dos espaços urbanos, substituindo-a por uma abordagem mais intuitiva e livre, conduzida por seus instintos e desejos de exploração. A deriva é, portanto, uma forma de resistência à homogeneização

dos espaços urbanos e ao controle social imposto pela lógica do capitalismo. Ela se contrapõe à ideia de que os espaços urbanos devem ser apenas funcionais, servindo exclusivamente aos propósitos comerciais e utilitários. Em vez disso, enfatiza a busca por uma experiência autêntica dos locais, permitindo que os participantes descubram aspectos ocultos, subversivos e contrários às normas estabelecidas.

Nesse sentido, a deriva promove uma relação mais profunda e significativa com o ambiente urbano, incentivando a reconstrução do significado dos lugares encontrados. Ao desviar-se das rotas pré-definidas, os praticantes da deriva têm a oportunidade de criar novas narrativas urbanas, desafiando a narrativa dominante e instituída descobrindo camadas de significados subjacentes aos espaços cotidianos. Assim, a teoria da deriva de Guy Debord e a prática da derivação destacam-se como uma forma de resistência cultural e política, que busca desvelar as contradições e alienações inerentes à cidade moderna, ao mesmo tempo em que reivindica o espaço público como um espaço de liberdade e expressão individual. Ao adotar essa abordagem, os praticantes da deriva reafirmam a importância do indivíduo como agente ativo na construção do espaço urbano e na criação de novas experiências coletivas e subjetivas.

Ao longo dos tempos, a escola tem sido um espaço frequentemente habitado por crianças e adolescentes, tornando-se um território de complexas interações e influências que produzem subjetividades, corpos e formas de vida. Nesse contexto, o conceito de deriva, emerge como uma abordagem de (re)conhecimento desse espaço educacional, proporcionando uma exploração menos restrita e cartesiana dos territórios geográficos e, conseqüentemente, uma análise psicogeográfica mais profunda e significativa.

A deriva na escola oferece uma alternativa à abordagem tradicional e estruturada de conhecer esse espaço institucional. Ao permitir uma exploração espontânea e autônoma dos ambientes escolares, ela rompe com as rotas predefinidas e hierarquias de poder, possibilitando que os indivíduos envolvidos, estudantes, professores ou funcionários, sejam capazes de experienciar o espaço de maneira singular e subjetiva.

A liberdade de exploração durante a deriva na escola permitirá que a psicogeografia do espaço seja revelada. Ou seja, torna-se possível entender como as vivências, afetos, memórias, perceptos e interações dos sujeitos são influenciadas pelo ambiente em constante mutação. A psicogeografia, aqui, não se limita apenas a aspectos geográficos ou arquitetônicos, mas abrange a interação complexa entre o espaço físico e as subjetividades que nele emergem. A deriva torna-se, portanto, uma prática que resgata a capacidade do sujeito de criar e reinventar o espaço que ocupa, reconstruindo significados e interações entre os indivíduos.

Essa perspectiva acadêmica sobre a deriva na escola possibilitará uma análise mais profunda sobre os processos de subjetivação, sociabilidade e afecções nesse contexto específico. A abordagem psicogeográfica revela como os espaços escolares são moldados por múltiplas forças e como, por sua vez, influenciam as vivências e a constituição das subjetividades dos envolvidos. Segundo Aquino (2022), Debord e Fillon escreveram um texto intitulado 'Resumo de 1954', onde eles resumem a deriva considerando-a como "uma técnica de deslocamento sem objetivo" (p.83).

A concepção apresentada nesta breve definição pode ser considerada como uma abertura para uma abordagem exploratória sem restrições predefinidas, um convite à experimentação fluída e espontânea dos territórios geográficos e existenciais no contexto escolar, oferecendo uma oportunidade para a exploração rizomática do território da pesquisa e a criação de mapas afetivos a partir de uma abordagem psicogeográfica. Essa abordagem rizomática proporciona uma estrutura flexível e descentralizada, onde múltiplos caminhos e conexões podem ser estabelecidos. A pesquisa se expande em direções não lineares, permitindo a exploração de diversos aspectos e relações dentro do contexto escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com as pistas articuladas para a realização da pesquisa entre o exercício de deriva e a cartografia, tomamos a escola como objeto de pesquisa e análise. Trata-se aqui não de uma pesquisa sobre a escola de modo categórico e globalizante, mas de modo singular, portanto, os resultados apresentados não têm a pretensão de dar conta da totalidade das escolas, tampouco das nuances singulares de cada uma. O objetivo foi (re)conhecer o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), uma escola com sua geografia territorial, com seu contexto sócio-histórico, com seu recorte temporal e suas particularidades, numa perspectiva psicogeográfica da deriva e o método cartográfico, no qual conhecer é intervir e, portanto, analisar de que modo nossa entrada na escola promoveu intervenções.

O estudo de campo teve início em março de 2022 e durou até setembro do mesmo ano totalizando 7 meses de imersão e experimentação do Colégio Técnico da UFRRJ. Foram utilizadas algumas estratégias para o reconhecimento do espaço geográfico, dos alunos, dos professores, dos funcionários para então conseguirmos vivenciar o território escolar em sua potencialidade, com isso habitei o território e fiz parte do cotidiano, estando com a escola ao invés de estar na escola. Como primeira estratégia de reconhecimento me aproximei do professor de educação física Mário H. Feitoza, que já está no CTUR há mais de 15 anos. Com essa aproximação conheci um pouco da história e da visão deste professor sobre a instituição, sobre os alunos, sobre suas formas de inserção na escola. Nessa estratégia incluía o estar com ele nas aulas de educação física que aconteciam no pátio da escola, na quadra e nas dependências do CTUR.

Como segundo passo na estratégia de reconhecimento fiz um exercício de deriva no território psicogeográfico do CTUR, transitando livremente por toda escola, conhecendo o refeitório e as problemáticas levantadas pelos alunos sobre o local, o lago que fica ao lado deste refeitório e tem como habitante um jacaré (eu pessoalmente não vi, mas vi fotos dos celulares dos alunos que me mostravam com muita empolgação). Adentrei nos prédios onde ocorrem as aulas, uma estrutura antiga que lembra muito os prédios da UFRRJ. Fui aos

banheiros masculinos observar as condições dessas instalações, que acompanham a estrutura do prédio.

Os alunos que ficaram curiosos com minha presença e que vieram me questionar sobre estar ali, disseram que eu tinha que conhecer o bosque, e eles tinham razão, o bosque foi um dos locais que mais habitei nesses 7 meses de CTUR, ele é muito dinâmico e movimentado, muitos alunos transitam e habitam este local que é cercado por árvores tendo como fundo o lago. Pude conhecer o local onde os cabritos ficam, vi alguns alunos alimentando um desses animais com uma mamadeira e estavam muito felizes com o trabalho realizado. Ao lado do local dos animais é onde ficam o campo e as quadras do CTUR, outro local que habitei muito nestes 7 meses.

Como terceiro passo na estratégia de reconhecer a escola fiz visitas frequentes à sala dos professores, muitas vezes participando passivamente das discussões e conversas que aconteciam nos locais, me inteirando da visão geral dos professores sobre a instituição, sobre os alunos e a forma de inserção na escola. Eu sempre almoçava na sala dos professores, mas logo após o almoço voltava a transitar pelo espaço escolar, sendo eu, nos diferentes espaços, um estrangeiro que chegava com uma pergunta, ouvia as respostas e logo ia experimentar outros locais.

Os próximos passos foram me aproximar do serviço de orientação educacional (SOE), pois é um local onde os alunos disseram ser bem acolhidos e ouvidos. Fui apresentado a coordenadora do serviço de orientação educacional Glaucia da Silva Batista de Oliveira, e suas estagiárias Jennifer e Ana ao qual me aproximei para saber mais sobre as questões institucionais escolares. Conheci a direção da escola na figura do diretor Luiz Carlos Estrella Sarmiento e da diretora substituta Maria do Socorro Guedes Freitas Durigon, com os quais tive pouco contato em minha estadia na escola.

Dando continuidade ao reconhecimento do CTUR fui conversar com os alunos que transitavam pelo pátio, bosque ou qualquer outra instalação da escola que não fosse a sala de aula. Sempre que estava presente na escola adentrava em algum grupo de alunos e participava dos assuntos, muitas vezes levava comigo um instrumento musical para facilitar minha aproximação, outras

vezes levava bolas de malabares e ficava parado em algum local até algum dos alunos irem conversar comigo, me indagando ou perguntando sobre aquilo que estava fazendo.

Outra estratégia neste mesmo sentido foi participar ativamente de algumas aulas de educação física do professor Mario, onde tive acesso a um grande número de estudantes, fazendo com que muitos já me reconhecessem quando estava na escola e se sentissem à vontade para interagir comigo quando me viam ali. Por dois dias inteiros no horário escolar eu joguei futsal com os alunos que estavam em horário de educação física ou em horário vago, uma experiência extraordinária para a aproximação dos adolescentes, muitos deles não pareciam crer que um psicólogo estava ali de fato jogando com eles, sempre me colocando ao lado e como mais um corpo que compõe aquela paisagem.

Em algumas aulas de educação física do professor Mário o tempo foi utilizado para realizar algumas oficinas e rodas de conversa, nas quais a participação da turma era voluntária, logo não havia obrigatoriedade, e sim um convite a participar dos encontros abertos que estavam ocorrendo ali. Essas aberturas possibilitaram a criação de um espaço comum e de respeito entre todos os participantes, fazendo com que ficassem tranquilos para falar de si e falar sobre questões afetivas dentro do grupo.

A aproximação com os professores, as derivas realizadas no espaço psicogeográfico, as conversas informais, as rodas de conversas, o tempo passado na sala dos professores, as oficinas, os instrumentos musicais, os malabares, as aulas de educação física, o jogar futebol foram todas estratégias e dispositivos que me proporcionaram colher os resultados que serão discutidos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O campo de pesquisa: tecendo o caminho e almejando as possibilidades

Ao Pensar coletivamente o campo para realizar a pesquisa, no início de 2021, havia uma certeza: o território escolar. Partindo desta certeza conversávamos no grupo de pesquisa sobre minha entrada nas escolas públicas, as quais já havia feito trabalhos anteriores com grupos de adolescentes e poderiam ser escolhidas por esta proximidade e abertura que facilitariam a realização do estudo. Uma proposta que foi se concretizando depois era integrar a equipe do Projeto SER, projeto de pesquisa e extensão, oficialmente intitulado “Estar no mundo: o adolescente em foco”, desenvolvido no Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR, escola de nível médio e técnico gerida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cuja maioria dos alunos é adolescente.

Outro ponto de discussão tratou dos dispositivos que poderiam funcionar na pesquisa, pois estávamos vivendo uma pandemia de COVID-19. As atividades presenciais estavam suspensas em quase todos os setores de nossa sociedade, impossibilitando propormos grupos e rodas de conversa em encontros presenciais que nos eram familiares. Uma das alternativas era criarmos um grupo online, já que uma experiência recente em uma escola pública de Brasília, Centro de Ensino Médio 01 – Gama/DF (CEM 01, mais conhecido como CG), validava o pensamento sobre propor grupos nesse formato. Entretanto, estávamos hesitantes por saber sobre as dificuldades dos alunos de escolas públicas em terem acesso a plataformas que necessitavam de internet para seu funcionamento.

A partir dos encontros remotos e online com os integrantes do projeto SER, pude conhecer, através do olhar sensível e das intervenções em grupo realizadas pelos participantes antes da pandemia, um pouco da realidade e singularidade do CTUR, o que gerou em mim um interesse em pesquisar esta

escola. A ideia dos grupos online passou então a ganhar força em nossas discussões, mesmo com o receio desta criação e do impacto gerado na pesquisa cartográfica devido a mudança de paisagem conceitual, do espaço físico do CTUR para um espaço virtual nos dispositivos online, pois nesse momento da pesquisa (maio 2021) as aulas ainda estavam acontecendo remotamente devido a nova onda de contágios na pandemia de COVID-19.

Pensávamos e discutíamos as estratégias possíveis para conhecer-intervir a/na escola, quando houveram melhores condições para o retorno às atividades presenciais, permitindo assim a retomada da proposta de conhecer e cartografar o território psicogeográfico, dessa escola localizada na baixada fluminense, onde não havia tido nenhuma experiência prévia, mas me interessava pela realidade vivida pelos adolescentes. Apostar no olhar de fato estrangeiro, sem a priores ou visões enviesadas por outros trabalhos já realizados na instituição poderia favorecer o estudo cartográfico, pois como dito na pista “Cartografar é acompanhar processos” (Barros & Kastrup, 2020) devemos nos aproximar do campo como estrangeiros, com o desejo de saber/participar dessa paisagem que se cria nos encontros.

4.2 Reconhecendo o território escolar: Uma viagem ao CTUR

Em março de 2022, com o movimento de flexibilização das normas para COVID, e retorno as aulas presenciais nas escolas públicas, as aulas presenciais no CTUR também retornaram. Fui pela primeira vez a Seropédica desde o início de meu mestrado, passei pela primeira vez em frente ao território geográfico da escola e já me chamava a atenção suas formas, seu verde, as árvores, um lago e a rodovia, que muitos alunos estavam atravessando para pegarem uma condução para retornar ao seu lar. Alguns questionamentos me atravessaram: Como será essa escola após quase dois anos sem atividades presencial, como estarão esses adolescentes privados, por extrema necessidade, do convívio social? Como será o comportamento dos professores que tiveram que se reinventar e reinventar suas práticas docentes?

Voltei para a Rural onde teria um encontro do projeto SER, pela primeira vez vi minha orientadora e os outros participantes do projeto de maneira presencial-física. Conversávamos sobre o CTUR, seu funcionamento, os acordos que tínhamos, as atividades do projeto e as práticas anteriores a pandemia. Contudo, compreendemos que não se tratava do mesmo território, diversas condições tiveram que ser alteradas nesse período pandêmico, mudanças que nem se quiséssemos, conseguiríamos estimar e que não paravam de acontecer quando as atividades retornavam ao presencial, de modo que precisávamos conhecer o CTUR, pós distanciamento, em seu retorno as aulas, e isto incluía alunos, professores, todos os atores da escola e seus novos territórios.

Concordamos que a pesquisa se daria de forma presencial, nas dependências do CTUR e como primeira proposta para (re)conhecer realizaríamos um exercício de deriva na escola com os também novos participantes do projeto SER.

4.3 Produção de subjetividade e as linhas que nos compõem

No mês de março de 2022, tive meu primeiro contato com o CTUR. Ao chegar antes do horário estabelecido, tive a oportunidade de explorar o ambiente escolar, permitindo que minhas primeiras impressões acerca do território geográfico se expandissem, assim como, estabeleci comparações com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Destaco a presença abundante de árvores, a existência de dois lagos e a ocorrência de animais soltos pelo pátio.

Durante minhas interações com os adolescentes e funcionários, pude constatar que os discursos compartilhados reforçaram minha percepção inicial de proximidade entre o CTUR e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Dentre os elementos que chamaram minha atenção na estrutura organizacional do CTUR, destaco o edifício designado aos alunos do primeiro ano, conhecido como “prédio dos bichos”, assim como ocorre com os calouros

da universidade. Essa associação comumente estabelecida contribui para a impressão que tenho da escola, que é a de ser uma espécie de “Mini-Rural”, essa produção de subjetividade derivada da aproximação com a universidade fica latente, ficou muito evidente quando reconhecemos o instituído nas duas organizações de ensino submetidas as mesmas normativas. Guattari e Rolnik propõem uma subjetividade criada, “uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (2013, p. 33). Quando analisamos a subjetividade como uma produção, estamos pensando em “multiplicidades de devires”, desviando então da totalização dos modos de se existir. Se dizemos que a subjetividade é múltipla estamos falando de seu caráter grupal, como diz Guattari (1981) a subjetividade é sempre de grupo, fugindo assim da idiossincrasia e das individualidades.

A subjetividade é compreendida como uma produção de si, a criação de um modo de existir e no contexto secundarista do CTUR é atravessada pelo *modus universitário* “ruralino”, que produz um modo semelhante do “ser aluno” criado/consumido pelos universitários e produzido também nos alunos do CTUR. Essa produção se evidencia no exemplo citado sobre o prédio dos ‘bichos’ revelando uma linha de segmentaridade dura (rígida) que é a linha molar, a base das instituições, que dá conta das leis, dos rituais, das identidades cristalizadas, é a linha de controle, enquadramento e normatização. É a linha que cria estratos. Essa linha é responsável pelo corte do dual (binário), como rico e pobre, homem e mulher e neste estudo é a linha dura que estabelece o instituído para os alunos da UFRRJ e do CTUR. “Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76)

4.4 Deriva

No pátio da escola, encontrei-me com os participantes do projeto SER, bem como com Luciene, que gentilmente nos conduziu a uma sala que, antes

da pandemia, era dedicada ao referido projeto. No entanto, a sala, que antes servia como espaço para realização de encontros, parecia agora mais um depósito de materiais de construção e equipamentos elétricos, tornando inviável sua utilização para a elaboração de grupos ou qualquer outra atividade. Em seguida, direcionamo-nos ao pátio da escola, onde estava programado o início da atividade de deriva.

Prosseguimos habitando o território, “Uma pessoa que se lança a deriva renúncia, durante um tempo, os motivos para deslocar-se ou atuar normalmente em suas relações” (DEBOR, p.1). A princípio uma tarefa fácil, no entanto, nossos corpos já foram institucionalizados e capturados para nos locomover de uma certa maneira, falar de uma certa maneira, observar de uma certa maneira, fomos docilizados em cada nova instituição que nos inseríamos – a família, a escola, namoro, universidade... – “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2013, p.132).

Habitar esse território sem as amarras institucionais, guiado pela proposta da deriva foi mais complexo do que parecia. Sendo a deriva, uma “técnica da passagem apressada através de ambientes variados” (AQUINO, 2022, p.84), sem ter um objetivo concreto, ela pode confundir-se com um simples caminhar, entretanto, no seu exercício, o simples caminhar é cerceado por essa construção de papéis (o do psicólogo neste caso) e do território (a escola) que já vem com seus modus de funcionamento. Nesse exercício, se libertar das amarras e transitar pelo território de maneira experimental é o objetivo da deriva.

Frente a flexibilização das medidas contra a pandemia e o retorno presencial das atividades parecia-me que todos, os professores, funcionários, adolescentes, de certa maneira, estivessem em uma atividade de deriva, chegando então pela primeira vez em um território outro, que mesmo estratificado em suas linhas duras nos precipitava a seguir por linhas flexíveis e talvez até de fuga. Fazia um calor bem específico da baixada fluminense, Mario o professor de educação física que se aproximou do projeto SER, nos encaminhou ao bosque onde havia uma grande concentração de adolescentes aparentemente fazendo um exercício de observação da escola, descobri pouco tempo depois que se tratava de uma atividade da disciplina de artes, que muito

me lembrou o exercício de deriva ou o trabalho de um cartógrafo, “O cartografo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação”. (PASSOS; EIRADO, 2010, p.109).

Durante a conversa com os alunos engajados na atividade, pude perceber que eles estavam realizando uma observação do território de forma ativa e simultaneamente contributiva. Essa abordagem permitiu que eles transcendessem o simples ato funcional de percorrer um espaço predefinido, desvencilhando-se da fixação em pontos A e B (sair da sala para o banheiro, sair do refeitório para o bosque) para habitarem e serem parte do espaço. A proposta para os alunos consistia em percorrer o território da escola, com o objetivo de identificar elementos que despertassem sua atenção, para então criar um desenho e uma narrativa que expressassem sua percepção. Essa abordagem buscava não apenas promover o reconhecimento territorial, mas também fomentar uma produção discursiva que incorporasse a subjetividade dos estudantes, oferecendo-lhes a liberdade de um olhar-sentir singular e a possibilidade de construção de significados.

Acreditamos que o discurso é uma prática relacional que articula a linguagem com outras práticas sociais. No contexto específico do exercício realizado pelos alunos, essa prática proporcionou a criação de novos significados relacionados ao espaço escolar. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar e expressar suas próprias vivências e interações por meio dessa criação discursiva sobre o CTUR. Essa abordagem permitiu a emergência de novas formas de existir e se posicionar no território, ampliando as possibilidades de vivência e interação no ambiente ‘Cturiano’. O discurso é “Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT apud AZEVEDO, 2013, p. 156).

Prosseguimos em uma deriva pelo espaço escolar, explorando a oportunidade de adentrar em grupos que se formavam organicamente pelo território. Os próprios alunos não se conheciam pessoalmente, tendo tido apenas encontros virtuais devido às restrições impostas pela pandemia. Nesse primeiro

momento, uma atmosfera de curiosidade permeou o ambiente: os alunos demonstravam curiosidade uns pelos outros e por mim, que os acompanhava como um nômade, surgindo inesperadamente aqui e ali. Habitar o campo é fazer parte, “O aprendiz-cartógrafo deve cultivar uma posição de estar com a experiência e não sobre esta” (ALVARES; PASSOS, 2010, p.142), a passagem pelo território da pesquisa se dá de forma horizontal e rizomática onde o pesquisador não se encontra acima do que está pesquisando e sim ao lado, pois também é parte da paisagem.

Na prática, pude constatar que não há como pesquisar o CTUR sem vivenciar verdadeiramente o CTUR. Poderia optar por me esconder por trás de uma árvore e observar os adolescentes à distância, ou então percorrer o território com um jaleco, mantendo uma postura neutra e distante. No entanto, dessa forma, eu perderia a potência, a força e a beleza dos encontros entre corpos. Seria uma abordagem que negligenciaria a riqueza das interações humanas e limitaria minha compreensão do contexto estudado. De longe não conseguiria acompanhar a processualidade dos encontros, não mapearia as linhas de força que atravessam este território, nem tão pouco produziria uma zona de aproximação/vizinhança com os adolescentes, criando assim um ‘Eu e Eles’ e não um ‘Nós’. Este fato me recordou o experimento de Köhler, narrado na pista “Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador”, onde o pesquisador observa um macaco e em seu pensamento ele ocupa um plano horizontal com seu objeto de pesquisa, quando na verdade ele está de maneira vertical, hierárquica julgando o comportamento do macaco, “não há vizinhança entre pesquisador e participante” (PASSOS; EIRADO, p.113).

No quesito relacional fugimos então do que Guattari compreendia por “verticalidade hierarquizante” e “horizontalidade niveladora” e buscamos uma transversalidade que segundo Romanini e Romagnoli (2018) “já remeteria a uma dimensão mais conectiva, colocando em análise estratos diversos e descontínuos a atravessar um determinado sujeito ou grupo” (p.919). Ainda de acordo com as autoras o aumento de transversalidade no grupo faz “com que esse mesmo grupo tome posse, de uma forma cada vez mais consistente, de sua própria voz” (p.920), um dos objetivos almejados na pesquisa.

Reconhecemos essa transversalidade nas relações grupais experimentadas no CTUR, quando em cada grupo que tive a oportunidade de integrar, buscava romper com a hierarquização, apresentando-me como Luis, psicólogo e pesquisador, ocupava um lugar no plano comum, porém heterogêneo, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas presentes no contexto. Essa abertura possibilitou minha participação nas conversas de forma desprovida de direcionamento ou controle da minha parte. Em alguns momentos, as interações tomavam um caráter horizontal, especialmente quando temas relacionados à minha profissão e meu papel como pesquisador eram inseridos na discussão. Essa dinâmica permitia um diálogo mais fluido, em que diferentes perspectivas e conhecimentos se entrelaçavam, contribuindo para uma troca enriquecedora de ideias e experiências, nas quais os adolescentes faziam perguntas sobre mim: *“Você está aqui pra nos observar, né?”*; *“Seu objetivo aqui é analisar os alunos?”*; *“psicólogo vive julgando as pessoas”*.

Em momentos distintos, ocorria uma transversalização nos quais o grupo engajava em conversas livres e autônomas, independentemente da minha presença. Nessas ocasiões, temas relacionados ao funcionamento da escola eram abordados, revelando uma ampla discussão sobre questões pertinentes ao ambiente educacional. Essas trocas proporcionavam um ambiente propício para a expressão de diferentes perspectivas e reflexões, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos desafios e dinâmicas da instituição escolar, *“é muito bom estudar em um lugar onde ninguém fica vigiando a gente o tempo todo”*, *“sim, me sinto livre para poder ir e vir sem medo de brigarem comigo”*, *“nossa, só é meio difícil de ter responsabilidade assim né?”* *“verdade porque ninguém obriga a gente a ficar na aula”*, *“mas eu estou aprendendo a lidar um pouco melhor com a liberdade”*, *“tomara que eu não reprove por isso”*, *“Ah, mais aí você tem que se organizar melhor”*, *“como você tá se organizando para não perder tantas aulas?”*, *“eu quase não falto mais quando falto vejo o que que rolou na aula.”* Este foi um dos diálogos que ocorreram em um dos grupos de adolescentes sobre a liberdade dada pela instituição.

Outro momento que pode ser narrado foi uma conversa sobre produtos de beleza que desaguaram em autoestima: *“qual produto você usa no cabelo?”*,

“eu uso o mais barato”, “nossa mais fica muito bom”, “sim, seu cabelo tá ótimo, todo cacheado”, “é, eu não procuro muito não, mais dou sorte que os produtos funcionam”, “cada um tem que encontrar o produto que melhor funciona, nem sempre o mais caro é o melhor”, “e nem sempre o que é melhor pra você vai ser pra mim”, “nem cabelo eu tenho (risos no grupo)”, “mas você sempre tá passando creme na pele”, “Não tenho cabelo mas sempre tô hidratado cada um cuida como pode”, “O importante é cuidar né?”, “sempre que faço a unha me sinto mais bonita”, “você é bonita de qualquer jeito”, “mas quando me cuido me sinto mais”, “esse é o esquema, sempre tá cuidando de você mesmo”, “A gente tem que se cuidar, pra se sentir bem”, “nossa que papo adulto (risos no grupo), “A lição do dia é cuidar para ter autoestima”. “considerar que um sujeito (ou grupo) só se compõe no urdir de disposições de subjetivação que ativam enunciações que são efeitos de agenciamentos sempre coletivos.” (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 922)

Notamos nestes relatos linhas flexíveis, onde através das interações grupais os adolescentes, ao falarem dos cuidados com o cabelo e com o corpo, estavam trabalhando mesmo sem saber, questões relacionadas ao cuidado de si, aos afetos, a autoestima, reconhecendo outro modo de cuidar-se. A possibilidade de se estar em grupo e trocar experiências tem o poder de desestabilizar o conservadorismo instituído e transformá-lo em uma revolução instituinte, desmoronando a rigidez e transmutando-a em flexibilidade. O instituinte diz respeito às forças e processos de criação, transformação e ruptura que operam de forma contínua e dinâmica. É o domínio das potências, intensidades e fluxos que desafiam as estruturas estabelecidas, buscando novas formas de existência, expressão e organização.

Nas bordas do espaço instituído, debatesse o espaço instituinte, não previsível e inexato. [...] O instituinte sobrevive encoberto no seio de toda instituição através de seu germe transformador, o desejo, iceberg do qual só vemos a ponta aguda, cuja parte submersa é uma potência energética (PEREIRA, 2007, p.12).

4.5 A estética dos uniformes e as técnicas de moralização

Durante as conversas e a inclusão de novos indivíduos na roda, algo singular capturou minha atenção de forma significativa: a estética. Em minha primeira imersão no CTUR, meu foco recaiu primordialmente sobre a geografia e a estética arquitetônica dos edifícios que compõem a instituição. No entanto, nesse instante, minha atenção se direcionou aos estudantes, e ao conhecê-los com uma abordagem crítica em termos estéticos, constatei que uma parcela considerável não estava aderindo ao uso do uniforme regulamentar. Inicialmente, cogitei a possibilidade de eles estarem vestindo casacos de frio sobre o uniforme, porém, observando mais detidamente, percebi que muitos não estavam utilizando o uniforme escolar estabelecido.

No contexto das experiências escolares, é notável a presença do uniforme como uma forma de naturalizar, normatizar e padronizar a estética dos adolescentes. Originado no contexto da Revolução Industrial, o uso do uniforme escolar é justificado, em grande parte, pela busca da segurança dos estudantes. No entanto, é crucial reconhecer que, por trás dessa justificativa, também existe a motivação de exercer controle sobre os indivíduos, ainda que isso esteja sutilmente implícito. Entretanto, no CTUR vários alunos não utilizam o uniforme escolar, criando uma possibilidade de multiplicidades estéticas aflorarem. A vestimenta tem inúmeras funções sociais como a proteção, a diferenciação, o estilo e também a moralização. Segundo Silva (2019, p.197) “Ao uniformizar esteticamente os corpos mediante uma única forma de vesti-los, a escola moraliza os alunos, pois faz uso do ato de vestir para transformar a moral em prática, inserindo-a no comportamento discente” .

A uniformização é produtora de uma subjetividade discente, que vem atrelada a questões de obediência e comportamento. Há na sociedade um papel destinado ao “ser aluno”, o que pode ou não pode, o que deve e não deve e uniformizar é produzir uma subjetividade moralizante sobre as ações dos adolescentes, sem a moralização estética do uniforme o ambiente se torna outro, novos atravessamentos e linhas se criam tornando-o plural e aberto as singularidades. Notamos aqui linhas mais flexíveis, produzindo desvios no

conservadorismo rígido do uniforme escolar, que remete ao trabalho, ao exercício militar e uma padronização das formas de ser e estar. A não utilização do uniforme pode ser compreendida sob a perspectiva de um ato político, existindo as margens da lei padronizadora. Analisaremos aqui o que Hur (2019) chamou de “linha molecular, que tem movimentação e agitação maior e pode trazer processos de mudança” (p.17), no caso referido a produção de uma mudança estética.

A moral é compreendida como um conjunto de regras repressoras que produzem a existência como um sujeito, produzindo um modo de existência servil e passivo (DELEUZE, 2002). O uniforme é utilizado então como uma técnica de sequestro do corpo, controlando-o e o afastando de suas potencialidades. A subjetivação moral é uma objetivação através de técnicas de normalização que põem as forças do homem em relação com as forças do saber e do poder, produzindo um sujeito (DELEUZE, 2008).

No CTUR o que observo em relação a não uniformização geral são comportamentos mais espontâneos, diferente de outros modelos escolares os alunos são mais livres para se mostrarem da maneira que mais se sentem à vontade. A relação com o uniforme é aqui atravessada por uma questão capitalista devido ao fato de o uniforme não ser disponibilizado em quantidades adequadas de forma gratuita, tendo seu valor monetário visto como alto pelos próprios alunos e por esse motivo eles não são “obrigados” a virem todos os dias com o uniforme, entretanto não é uma fala da instituição, nem tampouco dos agentes escolares e sim uma constatação empírica dos alunos.

Nas rodas de conversas realizadas com esses alunos eles me disseram suas opiniões em relação ao uniforme escolar: *“Eu adoro não precisar usar o uniforme todos os dias pois posso me vestir como gosto de ser”*; *“O uniforme não me simboliza pois eu gosto de andar de preto e com roupas rasgadas e não existe nenhum uniforme assim.”*; *“Usando o uniforme eu não me sinto eu.”* Questões estéticas e de identidade são levantadas a partir do uso e não uso do uniforme. A estética abrange o campo da sensibilidade que para Deleuze e Guattari (2010) produz em nossos corpos uma espécie de “bloco de sensações” que são capazes de transformar nossas percepções sobre o mundo a nossa volta, tendo a possibilidade de fundar novos modos de existência. O não uso do

uniforme permite a experimentação de modos outros de ser aluno, sem a moralização presente no uniforme, sendo a experimentação um processo crucial para os encontros e os afetos. Experimentar não é somente tocar, ver ou usar, experimentar é permitir-se afetar pelos encontros e pelas forças que nos atravessam cotidianamente.

Outro ponto de análise a partir do uso ou não uso do uniforme são as linhas de forças presentes neste ato político. Segundo Hur (2019 p, p.23) embasado nos escritos de Deleuze (1976) existem forças ativas e reativas. As forças ativas “são de ação, criação e produção”, e as forças reativas são “reação, adaptação e subtração”. O fato de alguns alunos se recusarem a utilizar o uniforme devido ao contexto capitalista citado acima demonstra uma força ativa capaz de atualizar as singularidades, capaz de expressar uma revolta ou como pensam os adultos uma rebeldia. O fato é que as adolescências trazem consigo uma força ativa que tentam silenciar primeiramente através da docilização, em posteriormente na captura do desejo e na produção de um sujeito neoliberal, empresário de si e endividado em todas as instâncias (LAZZARTO, 2017).

5 CARTOGRAFIA DAS RODAS DE CONVERSA

Para o mapeamento das linhas forças utilizamos alguns dispositivos que nos permitiram analisar e colher os resultados aqui discutidos. Um dos dispositivos utilizados para essa análise foi a roda de conversa, que permitiu nosso primeiro contato com os adolescentes do CTUR. Propusemos uma roda de conversa que se formasse espontaneamente nas dependências escolares, não fizemos convites formais, inscrições, tampouco divulgações. Habitamos o território escolar e fomos participando das rodas naturais que acontecem entre os alunos no pátio, no bosque, na quadra e em outros territórios. As rodas de conversa não tiveram tempo determinado, não tiveram uma temática preestabelecida, não contavam com número mínimo nem máximo de participantes, por isso foram orgânicas e espontâneas, aconteceram nos encontros de corpos e permitiram cartografar a escola no dia-a-dia escolar.

Retornamos à instituição escolar uma semana após a primeira interação, com o objetivo de realizar um novo encontro com os adolescentes e apresentar uma atividade condizente com o contexto. Preparamos estrategicamente algumas opções adicionais, caso fosse possível desenvolver uma atividade de maior extensão com os discentes. Transitamos pelo espaço escolar no momento em que muitos alunos estavam em seus intervalos de almoço. Fomos adentrando, portando um pandeiro e umas bolas de malabares, em uma roda de alunos que estavam conversando e começamos a participar do assunto, logo após perguntei a eles se poderíamos convidar as pessoas que por ali transitavam para participar de nossa conversa, e com o assentimento do grupo fomos, ao longo da conversa, convidando alguns alunos que estavam passando pelo local que ficaram curiosos com o pandeiro, malabares e tudo o que estava acontecendo. Identificamos que “Os dispositivos artísticos assumem um papel central, pois se bem manejados, eliciam processos expressivos e estéticos para a produção de novas subjetivações” (HUR et al, 2022, p.3). A roda de conversa então aconteceu de forma espontânea e fluida, com participantes entrando e saindo de acordo com seu tempo e desejo.

5.1 A roda de conversa, o pandeiro e o malabarismo como dispositivos na escola

A entusiasmada participação e curiosidade manifestadas pelos adolescentes durante a roda de conversa espontânea foram elementos que me encantaram e me impulsionaram para continuidade da pesquisa. Na ocasião, eu portava um pandeiro e bolas de malabares, que foram utilizados como dispositivos para facilitar a interação e estimular a participação dos jovens. Os dispositivos que segundo Deleuze (1996) são “máquinas que fazem ver e falar”, essas máquinas são um conjunto multilinear que não homogeneízam e possibilitam criações de novas linhas e territórios. O pandeiro, na qualidade de dispositivo, revelou-se capaz de desencadear diálogos e, assim, gerar um terreno compartilhado para interações, experimentações e criação de enunciados. Ademais, os malabares emergem como um dispositivo destinado a instigar sensações e movimentação. O pandeiro e a roda de conversa espontânea, funcionaram como dispositivos que auxiliaram e possibilitaram a interação entre os adolescentes no grupo ali formado, dando abertura a narrativas sobre a escola, a adolescência, a pandemia e outros atravessamentos das adolescências.

No decorrer da roda de conversa uma aluna pergunta “*A música tem a ver com psicologia?*” e eu devolvo esta pergunta para o grupo que não sabe bem como responder. A música é uma expressão artística e a arte segundo Deleuze e Guattari (2010) é criação de afetos e perceptos, logo música e psicologia podem caminhar de mãos dadas, sendo a música e os instrumentos musicais utilizadas como dispositivos que auxiliam nas práticas clínicas de um(a) psicólogo(a).

O pandeiro circulava pela roda de conversa, e os adolescentes tiveram a oportunidade de experimentar o instrumento, não necessariamente tocar, o tocar não é o objetivo principal daquele objeto, mas sim o que ele desperta. Fiz uma pergunta para o grupo, “O que o pandeiro despertou em vocês?” um aluno respondeu rindo enquanto tocava o instrumento e dançava “*alegria pois aumentou minha potência de agir*”, um conceito que havia falado de forma

despretensiosa no início de nossas conversas; outra aluna disse “*me despertou curiosidade, ver uma pessoa desconhecida tocando pandeiro no CTUR*” um dos fatos que fizeram com que essa adolescente viesse participar da roda juntamente com sua amiga. O instrumento propiciou neste grupo interações outras, permitiu que até os alunos que estavam mais quietos interagissem com o grupo, uma aluna do segundo ano que ainda não havia falado nada relatou que a música era uma de suas alegrias, que ela é muito tímida, mas quando está tocando tudo muda, ela disse que toca piano na igreja e mesmo havendo muitas pessoas observando-a não se sente envergonhada, “Sem a música a vida seria um erro” (NIETZSCHE, 2006, seção 33).

Dentre as atividades musicais, malabarismos, danças e sorrisos presentes, surgiam questões por parte dos participantes engajados na roda de conversa. Em um dado momento, um aluno do terceiro ano, recém-chegado à roda, indagou ao grupo sobre minha identidade, ao que responderam que eu era um psicólogo. O estudante, então, prosseguiu com sua pergunta: “*O que um psicólogo faz com um pandeiro no pátio da escola?*” uma questão de curiosidade e de quebra de expectativa criada acerca da imagem do psicólogo, eu respondi à pergunta com outra pergunta “*Como um psicólogo tem que ser?*” e logo os clichês apareceram: de jaleco, roupa social, mais velho, todas as linhas duras e conservadoras, com imagens preestabelecidas cristalizando o lugar do psicólogo em um imaginário social da assepsia, surpreendentemente uma aluna toda vestida de preto respondeu, “*tem que ser como ele quiser*”, criando no momento uma linha flexível, possibilitando novos olhares e quebrando esse lugar cristalizado do ser psicólogo, expandido e criando múltiplas conexões com o campo de possibilidades de “estar psicólogo”, sorrimos e continuamos a tocar o pandeiro.

Após uma rodada com o pandeiro, aproveitei o gancho das interações anteriores e inseri na roda de conversa o conceito de subjetividade e das possibilidades infinitas de ser no mundo, de como muitas vezes somos aquilo que a sociedade nos moldou, mas podemos sempre inventar novos mundos, novas formas de ser, criar uma linha de fuga que surge como uma forma de resistência, um movimento de liberação e criação de novas possibilidades. “Inventar novos mundos é uma tarefa fácil?” uma pergunta que lancei para o

grupo, que se entreolhou e a maior parte respondeu não, alguns dizendo que mudam quando querem, respondi “o desejo de mudança é sempre seu ou a sociedade pode te influenciar nestas mudanças?”, “*nem sempre sei quando mudo, mas sei que estou sempre mudando, aprendi isso vendo um vídeo de filosofia*” respondeu um aluno, disse a ele que essa era uma passagem de Heráclito sobre não permanecermos o mesmo, no entanto a criação de um novo ser no mundo dependia também de conhecimento e cuidado de si, é complexo e ao mesmo tempo instigante falar de conceitos da filosofia como cuidado de si e subjetividade com adolescentes.

A intenção não foi ensinar um conceito e sim criar ferramentas para que eles próprios pudessem pensar-agir municiados de outros olhares sobre a realidade que vivenciam. “*Eu nunca tinha pensado que eu posso mudar quem eu sou*” disse uma das alunas participantes num tom de surpresa, outros participantes começaram a conversar entre si sobre mudanças na vida e como o fato de terem mudado de escola já fizeram eles serem diferentes do que eram. “*Aqui eu uso roupas que eu gosto e isso faz de mim alguém diferente*”, “*eu não me sinto tão presa nesta escola, eu saio a hora que quiser e ninguém briga, me sinto mais livre*”. O grupo compreendeu então a vida como fluxo, a inconstância e a permanente mudança assim como perceberam que eles poderiam ser senhores dessa mudança mesmo não sendo uma tarefa fácil, sabendo quando utilizarem sua força e quando não se desgastarem por algo que não pode ser mudado. No papel de cartógrafo percebi a potência dos adolescentes ao falarem sobre as próprias mudanças, o brilho nos olhos de constatarem que estão mudando e que continuarão a mudar e que eles podem, de maneira estoica, ter um papel de protagonismo nestas mudanças.

Das coisas existentes, algumas são encargos nossos; outras não. São encargos nossos o juízo, o impulso, o desejo, a repulsa – em suma: tudo quanto seja ação nossa. Não são encargos nossos o corpo, as posses, a reputação, os cargos públicos – em suma: tudo quanto não seja ação nossa (EPICTETO apud DINUCCI; JULIEN, 2012. P.127).

5.2 Afetos, pandemia e o isolamento social

Estávamos em um grupo, durante o exercício da deriva e em meio as conversas uma fala interessante foi levantada por uma aluna do primeiro ano “*Se eu for em um psicólogo vou deixar de ser triste?*”, como na maior parte das vezes eu respondi à pergunta convidando o grupo a pensar sobre tristeza e afetos, “*bate duas palmas quem já se sentiu triste*”, “*bate uma palma quem já se sentiu feliz*”, todos participantes da roda, que neste momento contava com 8 pessoas, bateram as palmas para os dois comandos enunciados. Um aluno disse “*ir ao psicólogo não vai acabar com sua tristeza, mas vai fazer você entender de onde ela vem*”, outro completa dizendo “*sempre vamos sentir tristeza e também vamos sentir alegria, você mesma viu que todo mundo bateu palma na tristeza e na alegria*”, a aluna que havia feito a pergunta faz uma cara de surpresa e diz “*igual no filme divertidamente*”.

Usei o exemplo do filme para falar sobre o afeto e as paixões tristes e alegres elaboradas por Espinosa (2007). “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Ética III, def. 3), sendo as afecções alterações corpóreas produzida por outros corpos. Pedi exemplos sobre o que lhes causavam alegria, tristeza, raiva, paixão... “*Eu me sinto muito feliz quando estou com meu cachorro*” disse uma das alunas; “*Eu fico triste quando não consigo ir bem na escola*”; falou um aluno do segundo ano, “*Fico feliz quando o botafogo ganha*” disse outro aluno. Me falaram mais alguns exemplos do que lhes causavam esses afetos e eu expliquei que sempre havia um encontro com outros corpos (que são quaisquer objetos no mundo) que produzia alteração na forma deles perceberem e sentirem o mundo ao seu redor.

Perguntei ao grupo “*O que acontece quando vocês estão tristes?*”, e eles disseram: “*fico sem vontade de fazer nada*”; “*Choro e só quero ficar no meu quarto*”; “*Não consigo estudar, só quero ficar deitada*” usei os exemplos para demonstrar como a potência de agir é diminuída na tristeza e fiz o mesmo com a alegria demonstrando como quando estamos alegres nossa potência de agir é aumentada. Os participantes do grupo disseram nunca terem pensado nos sentimentos por esse viés, e como é estranho ninguém falar sobre esse assunto

em nenhuma esfera, na família, na escola, com os amigos. Falar sobre sentimentos e afetos não é parte do cotidiano então eles chegaram à conclusão que quase não sabem nada sobre isso: “*nossa, acho que não sei nada sobre o que eu sinto*”; “*eu nunca tinha pensado nisso, será que não me conheço bem?*”, o assunto afeto é pouco discutido, então cria-se sobre ele uma nevoa que impossibilita o conhecimento e as trocas entre os próprios seres humanos, quando não pensamos, falamos ou compartilhamos deixamos de compreender e por conseguinte deixamos de saber como lidar.

A roda de conversa se encaminhava para o fim quando um aluno perguntou “*Você também veio na escola por causa da pandemia?*”, disse que já iria para escola independente da pandemia, mas que não poderia deixar de lado tudo que estava acontecendo no momento. Perguntei ao grupo como eles passaram pela pandemia, se algo havia mudado na vida deles e como foi estudar a distância neste período. “*Esse foi o período mais difícil da minha vida até agora, nunca tinha ficado sem ver meus amigos*” iniciou um dos participantes com vários outros acenando que sim com a cabeça; “*perdi um tio e uma tia*” disse uma aluna, que visivelmente se afetou com a própria fala, abri para o grupo falar sobre as perdas no período e mais três participantes haviam perdido parentes próximos e dois haviam perdido parentes mais distantes. Perguntei ao grupo “como podemos lidar com o luto?”, a participante que havia perdido os tios respondeu “*cada um tem que encontrar seu caminho, não tem uma saída mágica*” concordei com a fala e disse que poderíamos pensar ali conjuntamente pistas para auxiliar nesta descoberta individual.

Um dos participantes disse “*podemos colocar no papel o que estamos sentindo, isso me ajuda muito*”; “*Eu converso com meus amigos e familiares para não me sentir tão triste*”; “*Podemos lembrar os momentos legais que vivemos com as pessoas que morreram*”; “*Eu nunca perdi ninguém, mas acredito que temos que colocar nossos sentimentos para fora de alguma maneira, deixar guardado só vai piorar*”; “*O mais simples é chorar*” quando dito esta última frase alguns alunos disseram que preferem não chorar pois se sentem fracos ou com vergonha quando isso acontece, podemos mapear aqui forças reativas que bloqueiam as potências, impedindo de experimentar novas expressões afetivas, notamos muito isso nos meninos que desde pequenos são ensinados que

homens não choram. Disse aos participantes que o choro é uma das formas de expressar um afeto que estamos sentindo, não necessariamente é tristeza, assim como, o sorriso nem sempre significa alegria, o corpo tem o poder de dar “voz” aos afetos, no entanto enquanto for regido por forças reativas o corpo e o afeto não falarão a mesma língua.

Percebi nos adolescentes ali presentes uma resistência, não de maneira a enrijecer simbolizando uma parada, mas no sentido de resistir aos acontecimentos da vida que recaem sobre eles sem nenhum controle, as falas e os silêncios demonstram como foi e está sendo passar por uma pandemia, sentindo as perdas de entes queridos, de liberdade de ir vir, de escolarização, de experiências e de tudo que é lesado quando temos que ficar em isolamento total. Alguns pesquisadores sugerem que os adolescentes podem ter sofrido muitos problemas de saúde mental decorrentes da pandemia de COVID-19 devido ao isolamento social (HUSSONG et al., 2021).

Assim que falamos do luto e das perdas fiz uma pergunta específica sobre a escola, pois o tempo de intervalo dos alunos participantes da roda estava se esgotando. *“Como foi estudar a distância?”*; *“Não estudei nada, só estou aqui porque entrei pelo sorteio”* disse um aluno seguido de risadas vindas do grupo que com a cabeça concordaram com a afirmação; *“Eu não fiz uma prova sem colar, nem sei mais como é estudar pra prova”*; *“Eu entrava na sala para ganhar a presença e ia jogar”*; *“Eu senti muita falta de ver meus amigos”*, neste momento eu perguntei *“como está sendo agora que estão voltando para o presencial?”*, *“Muito estranho, agora tem mais panelas do que antes”*; *“É legal ver as pessoas, mas os adolescentes não estão sabendo se relacionar”* disse uma aluna, eu perguntei *“Todos os adolescentes, você também?”*, ela disse *“a maioria sim, inclusive eu”*. A dificuldade de se relacionar já havia sido mencionada em outras conversas que tive com outros adolescentes e também com a coordenadora do SOE, que havia dito que os professores estavam reclamando das “panelas” (pequenos grupos) que ficaram cada vez mais fechadas e que os adolescentes não estavam socializando com alunos de outras turmas e até mesmo com os colegas da mesma sala de aula, dificultando assim as aulas e o andamento do conteúdo.

Na roda de conversa alguns adolescentes relataram uma piora em sua saúde mental, *“Eu me sentia bem mais feliz antes da pandemia”*; *“Eu não consigo me concentrar depois que tive que ficar em casa por causa da pandemia”*; *“Eu troquei o dia pela noite, tá sendo difícil vir estudar virado”*, as alterações no cotidiano dos adolescentes são tão visíveis que eles conseguem elencar muitas mudanças negativas derivadas do isolamento. A pandemia de Covid-19 modificou drasticamente a forma de se relacionar com o mundo, as crianças e adolescentes tiveram neste período aulas online e foram impossibilitadas de estarem com os amigos, de terem um lazer fora das telas, assim como foram privadas de realizarem atividades físicas ao ar livre o que acarretou, cada vez mais, sua inserção ao ambiente virtual, fato que já ocorria de forma lenta e foi acelerado devido a pandemia (GHOSH R, et al., 2020). A saúde mental dos adolescentes foi afetada pelo isolamento social e os lutos decorrentes da pandemia. Como consequência do isolamento social ocorre elevação dos níveis de cortisol no corpo e piora do desenvolvimento cognitivo, assim como produz ansiedade e depressão entre os adolescentes (Almeida et al., 2021).

A roda de conversa, utilizada como dispositivo permitiu que adentrássemos na temática escolar e na vivência dessa adolescência dentro da instituição, com os adolescentes trazendo falas sobre a pandemia, e a dificuldade de socialização e de interação entre outros adolescentes que pertencem a grupos diferentes. Eles relataram: *“Eu só consigo conversar com as pessoas que eu já conversava nas aulas online”*; *“Está muito difícil estudar com pessoas que não se falam”*; *“Na minha sala as panelas não se misturam”*, essas falas ocorreram após duas semanas de aula presencial, sendo nítida a dificuldade de socialização entre os adolescentes após quase dois anos isolados, por necessidade, em casa. As forças reativas se intensificaram no quesito relacional, criando barreiras para experimentação do novo, logo impedindo a fluidez das relações com outras pessoas fora aquelas do ciclo de convívio, formando processos de decomposição, impedindo novas conexões produzindo uma vida despontecializada, reforçando o pensamento neoliberal de individualismo e de preocupação somente com os pares.

As restrições sanitárias produziram uma conjuntura global exigindo que as relações sociais e familiares passassem a ocorrer exclusivamente no formato

online. A socialização online exclui o corpo, com os toques, cheiros, nuances, tornando mais difícil a socialização presencial e fortalecendo as forças reativas. Segundo os alunos, não houve uma reinserção na escola, nenhuma estratégia foi traçada para o retorno presencial das atividades. *“Eu estava online e tive que voltar para escola, ninguém me acolheu na volta”; “Eu queria que tivéssemos mais palestras e encontros para poder voltar a estudar, só mandaram eu voltar”; “Ninguém ouviu a gente depois de sair do isolamento, eu queria ter ouvido os outros alunos.”*

As falas nos revelam que ninguém estava preparado para uma pandemia, mas também não nos preparamos para o retorno, Brooks (2020) fez um estudo com compilados de outras epidemias como SARS, do vírus Ebola e da gripe H1N1, e concluiu que existiram piora nas respostas emocionais negativas em pessoas que foram obrigadas a passar por um período de quarentena. As vivências prévias de países e regiões que já enfrentaram a interrupção temporária das atividades escolares, assim como a literatura científica especializada, demonstram de forma clara e incontestável que o retorno às práticas educacionais vigentes não seguirá o modelo tradicional de retomada após uma pausa, como por exemplo, o período pós-férias, no qual alunos e professores voltam à rotina escolar (SANTOS; DAL RI, 2021). No entanto à volta as aulas presenciais não foram efetuadas com uma política de acolhimento e reinserção no aparelho escolar, dada a falta de preparo para uma situação epidêmica de nível global o retorno ocorreu como uma volta de um recesso, mas os alunos ficaram quase dois anos sem interações sociais e aulas presenciais, não levando-se em conta o que a UNESCO (2019) apontou como efeitos negativos emocionais, físicos e cognitivos.

O corpo docente por intermédio de alguns professores que tive a oportunidade de conversar, assim como a equipe pedagógica do SOE-CTUR levantaram os aspectos relacionados a dificuldade de socialização entre os adolescentes. Eu também pude observar, habitando a sala dos professores, que o comportamento de conviver em pequenos grupos e não socializar com outros grupos era presente entre os professores, que em sua maioria estavam divididos entre humanas e exatas, havendo pouca ou nenhuma interação entre grupos. Os próprios adolescentes perceberam uma dificuldade nas relações como citado

nos parágrafos anteriores, com alegações de falta de entrosamento, irritabilidade com pessoas que não são do seu ciclo social, falta de paciência para ouvir opiniões divergentes, fatos esses que são compreensíveis dadas as circunstâncias as quais foram submetidos.

Através da tela os adolescentes tinham o “controle” das relações, não eram obrigados a abrir a câmera nem tampouco interagir com outras pessoas, podiam escolher os amigos com quem manteriam contato, como numa lógica das redes sociais onde o conteúdo que não lhes interessa é bloqueado ou excluído. Segundo Motta et al. (2023) “três indicadores de saúde mental (estresse, ansiedade e depressão) analisados estão maiores no período atual quando comparado ao período anterior a pandemia” (p.695). Podemos apontar muitos fatores para problematizarmos o período pandêmico de isolamento social que corroborou para piora na saúde mental, como a falta de socialização, o aumento no tempo frente às telas, o medo de contrair a doença, o luto derivado dos falecimentos, a diminuição na prática de exercícios físicos. Assim como não estávamos preparados para a pandemia de COVID-19 e sua necessidade de isolamento, não estávamos preparados para o retorno às aulas presenciais.

5.3 Concurso e meritocracia

Um aspecto adicional que emergiu durante as discussões grupais na roda de conversa, que contavam com a participação de estudantes matriculados no primeiro e segundo ano do ensino médio e técnico, foi o tema relacionado aos métodos de ingresso na instituição escolar. Os adolescentes compartilharam suas experiências de ingresso no CTUR, informando que obtiveram a oportunidade de serem admitidos por meio de sorteio de vagas, uma medida adotada durante um período de dois anos em decorrência da pandemia.

Antes do contexto pandêmico, o processo de ingresso na instituição era conduzido por meio de um exame seletivo, no qual os candidatos eram avaliados com base em suas notas e na quantidade de vagas disponíveis. Muitos adolescentes expressaram a preocupação de que não teriam as habilidades

intelectuais necessárias para serem admitidos nesse processo seletivo, uma vez que provinham de escolas públicas com deficiências no ensino e na qualidade educacional oferecida. Relatavam:

“Se tivesse que fazer prova eu nunca estaria aqui”; “Não me sinto feliz tendo entrado por sorteio, parece que não mereço estar aqui”; “Eu já me sinto mal por não ter feito prova e o pessoal do terceiro ano ainda fica lembrando isso sempre”

Os alunos do terceiro ano faziam parte da última turma a entrar por concurso. Pudemos mapear as forças instituídas provenientes dos alunos do terceiro ano, com uma lógica neoliberal de meritocracia, que consideravam que para estar em uma instituição escolar, como o CTUR, os alunos deveriam merecer, passar por uma prova e se mostrarem capazes de estudar ali. Identificamos isso também nos alunos do segundo e primeiro ano que obtiveram suas vagas através de um sorteio, suas falas eram desmotivadas e desprovidas de potência. As forças instituídas referem-se aos mecanismos e estruturas sociais que impõem normas e valores, no caso em específico são valores neoliberais que são perpetuados pelos alunos, que em poucos casos conseguiram ter um pensamento disruptivo da lógica preestabelecida onde um concurso seria capaz de avaliar seu mérito e valor para ocupar um espaço público e de ensino. Quando as forças instituintes tocam as instituídas geram-se transformações, entretanto o conservadorismo e os valores ideológicos neoliberais produziram uma subjetividade capturada, afastada de suas potências dificultando o processo criativo revolucionário.

Em uma roda de conversa formada somente por alunos do terceiro ano do ensino médio, o mesmo tema foi abordado sobre outro ponto de vista. Um dos adolescentes disse *“Aqui é uma escola federal, só os melhores deveriam estudar aqui, por isso sou a favor da prova.”*, outro completou *“esses alunos do primeiro e segundo ano não querem nada com nada, eles só estão aqui porque foram sorteados não mereciam.”* Forças instituídas operando para manutenção do pensamento neoliberal, uma lógica muito difundida na atualidade por coachings que pregam o individualismo em prol da coletividade, afastando os seres humanos dos debates éticos-políticos e transformando-os em empresários de si, que visam o lucro, o consumo e a produtividade, que no caso referido diz

respeito a um concurso para dar o aval de quem é merecedor ou não da escola, que é um órgão público.

Um sentimento de desconforto permeava os alunos do terceiro ano que haviam obtido acesso ao CTUR por meio de um concurso, em contraposição aos estudantes do segundo e primeiro ano, que, em virtude das circunstâncias pandêmicas, não tiveram que se submeter à prova e foram selecionados por meio de sorteio para estudar na instituição. O discurso do terceiro ano refletia a presença de uma mentalidade competitiva e meritocrática, por outro lado os alunos do primeiro e segundo ano expressavam um sentimento de inferioridade em suas falas. Podemos notar uma linha de força instituída na fala destes adolescentes que tiveram que fazer a prova para adentrar na escola, esta linha é pautada pela meritocracia e o papel de uma escola federal como o CTUR. “A meritocracia neoliberal criou um ambiente cruel em que cada pessoa é seu próprio embaixador, o único porta-voz do seu próprio produto e corretor de seu próprio trabalho, em um mar de competição infinito.” (VIANA; SILVA, 2018, p.2114), nesse contexto, os estudantes do terceiro ano exercem uma influência e poder sobre os alunos do segundo e, principalmente, do primeiro ano. Esse fenômeno é recorrente devido à hierarquia temporal, uma vez que os alunos do terceiro ano têm um tempo de permanência maior na instituição e, agora, também devido à metodologia de ingresso adotada.

A escola é uma instituição que se caracteriza pela hierarquização piramidal onde alguns ocupam o topo da pirâmide e outros a base, e mesmo na base há os que se sintam “melhores” ou então mais importante que os outros, como o exemplo dos alunos do terceiro ano que se sentem melhores por estarem mais avançados e ainda por terem adentrado a instituição por intermédio da prova e não por sorteio. Essa forma de funcionamento é ultrapassada e remonta aos tempos da revolução industrial e o pensamento contido nos alunos do terceiro ano demonstra a subjetividade neoliberal presente na educação, onde os próprios alunos se cobram e se desqualificam, criando um distanciamento entre as turmas e produzindo uma sensação de competitividade constante. O modelo vertical de educação se mostra em decadência e pouco produtivo, o que colabora para o que Sibilia (2012) chama de “crise atual da escola”.

O ingresso através do concurso é um dilema entre os Cturianos, muitos adolescentes, principalmente os do terceiro ano concordam com a prática da aplicação de provas alegando que eles tiveram que passar por essa prova, então todos devem passar, um preceito de isonomia deixando clara a vontade manifesta de conservar um mecanismo, que ao olhar do próprio adolescente é punitivo “*eles tinham que se ferrar também, eu perdi muito tempo estudando pra entrar aqui e eles só foram sorteados*”. Entretanto quando os alunos do terceiro ano são questionados sobre as motivações para o desejo de permanência do concurso não têm muitos argumentos do porque esse método deve continuar funcionando, em uma lógica de cobrança sobre o outro, como uma penalidade, “*eu passei por isso, eles têm que passar também*”.

Novamente podemos mapear linhas de forças instituídas presente na fala e nas atitudes dos alunos do terceiro ano. Por outro lado, alguns alunos pensam que a prova não é justa e não abrange igualmente a todos, limitando a entrada de alunos que tiveram oportunidade de estudar em um curso preparatório ou dos alunos que vieram de melhores escolas, visto que por ser uma escola federal o CTUR acolhe alunos de toda baixada fluminense e arredores, de diversas situações financeiras diferentes: “*Eu passei na prova porque estudei em um cursinho, mas nem todo mundo tem a oportunidade que eu tive*” disse uma aluna do terceiro ano, demonstrando que também são possíveis de mapear linhas de forças instituintes, com um pensamento disruptivo buscando produzir um outro olhar sobre a forma de ingresso, visto que, alguns alunos conseguem problematizar as condições dispareas que existem nas diversas realidades sociais presentes no Brasil.

A meritocracia pode ser compreendida como “Um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um” (BARBOSA, 2003, p. 22), mas no contexto do concurso de ingresso no CTUR, e na maioria dos contextos, é complexo falar de mérito quando cada participante parte de uma realidade diferente como mencionada pela aluna do terceiro ano. A problemática da meritocracia também é atrelada ao individualismo, retirando do âmbito sociocultural e sendo despejada no indivíduo com o intuito de culpabilizar o “não sucesso” por uma falta de esforço. “De modo geral, o discurso meritocrático visa glorificar os vencedores e estigmatizar os

perdedores do sistema econômico por sua suposta falta de mérito, virtude e diligência” (PIKETTY, 2020). A meritocracia é um sistema que preconiza que o avanço e a distribuição de recursos na sociedade devem ser baseados no mérito individual, ou seja, nas habilidades, talentos e esforços individuais, no entanto como podemos falar de mérito em um país que segundo o relatório de 2021 do Laboratório das Desigualdades Mundiais (World Inequality Lab) é “um dos países mais desiguais do mundo”. Não conseguir levar em consideração as desigualdades para pensar em meritocracia demonstra o sucesso do projeto político neoliberal, produzindo sujeitos desprovidos de criticidade que aceitam o modelo imposto de competitividade exacerbada, onde os próprios sujeitos se vigiam, se cobram e se martirizam em prol do capital.

Podemos notar, que há uma coexistência de linhas de forças, as instituídas, que tem o poder das instituições de conservar, limitar e perpetuar o pensamento social vigente(neoliberalismo) juntamente à linhas de forças instituintes, que são disruptivas, que buscam novas formas de existir, de revolucionar de maneira ética. Podemos analisar então as forças reativas e ativas que “não estão isoladas, estão em combate, em entrelaçamento, do qual resultam os modos qualitativos de vida” (HUR, 2019, p.23). A problemática deve-se ao fato de as forças reativas serem forças de decomposição, que tem o poder de cooptar as forças ativas transformando-as em reativas, este é um fato que colabora para análise, onde a maioria dos alunos do terceiro ano reproduzem o discurso meritocrático conservador ao compararmos com a quantidade de alunos do mesmo ano que tem um pensamento de mudanças, da produção do novo.

5.4 Os atores-professores no CTUR pós-distanciamento social

A composição do mapa de forças instituídas e instituintes feitas até aqui levou em consideração o contexto do corpo discente, ou seja, o recorte dos alunos sobre a problemática do concurso, no entanto essa problemática também foi levantada por mim ao corpo docente. Tive a oportunidade de habitar a sala

dos professores em muitas ocasiões que estive no CTUR, assim como também encontrava com os professores nos espaços abertos de convivência escolar. A cada encontro com os professores eu buscava investigar esse olhar para forma de ingresso através de um concurso e qual era o olhar dos professores acerca disso. É inevitável não fazer o recorte humanas-exatas, pois a opinião dos professores que tive contato foi permeada por esse recorte.

A partir de uma demanda vivenciada pela escola com um aluno com “deficiência intelectual” foi planejada uma palestra sobre Inclusão e o treino de habilidade socioemocional. Ao participar desse evento pude conhecer, de forma mais ampla, o corpo escolar e seus agentes. Na palestra não havia nenhum aluno, pois o evento foi destinado somente aos docentes e outros funcionários da escola. É a primeira vez que vi aquela paisagem sem seus “atores principais”, o deslocar-se então tornou-se diferente, a potência da adolescência ficou mais evidenciada por não estarem presentes, não ouvi sons de conversas ecoando pelo bosque, não vi ninguém correndo como se estivesse atrasado ou como se fosse realizar a tarefa mais importante de sua vida, não vi ninguém dançando, não vi nenhuma canga esticada embaixo das árvores ou a beira dos lagos. A escola sem os alunos se tornou burocrática, o mais próximo da potência adolescente que pude presenciar foram dois funcionários que cantarolavam próximos ao bosque.

Fui ao local designado para a realização do encontro e deparei-me com a presença de diversos professores, os quais, como é comum em qualquer contexto de interação social, agrupavam-se em círculos que ora se expandiam, ora se reduziam. Procurei me “infiltrar” em meio aos professores, como um nômade transitei pelos grupos procurando conhecer, através do “olhar” o corpo docente do CTUR. Conversei com uma professora de história e com um professor da área técnica que é responsável pelos ovinos, animais que são usados nas práticas de algumas disciplinas. Em meio a conversas perguntei sobre o concurso público que permite o acesso dos alunos a instituição, me surpreendi com a opinião parecida, ambos repudiam essa forma de admissão e não a consideram justa com a sociedade de forma geral. A professora de história disse:

“Eu não concordo com eles fazerem concurso, muitos só conseguem entrar fazendo cursinho preparatório e não são todos os alunos que têm condição.”

Concordando com ela seu companheiro de trabalho responsável pelos ovinos completou:

“É cruel essa forma de ingressar na escola, nem todo mundo é bom em decorar conteúdo e colocar no papel, deveria haver outras formas de avaliação complementares a essa prova principalmente agora que os alunos tiveram aula online por dois anos”.

Segundo os professores as aulas online não atingiram o objetivo educacional e só serviram para “*tapar buraco*”, uma parte do fracasso narrado pelos agentes educacionais foi devido a realidade social vivida pelos alunos de escola pública que não contavam com as condições ideais para um estudo online, necessitando de aparelhos eletrônicos e internet para a realização e participação neste novo modelo. Mesmo com a criação da Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, com a finalidade de destinar o repasse de R\$ 3,5 bilhões para garantir o acesso à internet aos estudantes e professores da rede pública (BRASIL, 2021).

O problema do ensino remoto para estudantes da rede vai além do acesso à internet e dos aparelhos eletrônicos, alcança também a alimentação, as condições de moradia, ambiente silencioso para as atividades letivas, entre outros aspectos socioeconômicos.

No decorrer do encontro o professor responsável pelos ovinos me mostrou um vídeo gravado pelos alunos sem que ele soubesse, onde ele falava sobre os alunos que entraram na escola por meio de sorteio. Segundo o professor os alunos estavam “*com pouca autoestima e desmotivados para os estudos, pois vários professores e alunos desmerecem suas entradas e permanência no CTUR*”. No vídeo o professor falava sobre a meritocracia, de maneira diferente do capitalismo, e dizia que todos que ali estavam merecem continuar, se formar e construir um futuro brilhante. Ao mostrar o vídeo o professor ficou nitidamente emocionado e contente com seu trabalho, isso me afetou e também fiquei emocionado ao ver alguém combater a meritocracia neoliberal com palavras de acolhimento, sensibilidade e carinho para com os estudantes.

A professora de história, que também observou o vídeo parabenizou o colega e disse que também tentava em suas aulas potencializar os alunos, principalmente do primeiro e segundo ano, que são os que entraram por sorteio. Para os dois professores deveriam ser criadas outras formas de admissão que não fossem exclusivamente uma prova. Observamos aqui linhas de forças ativas, buscando compor outro universo, outra lógica de admissão pois em uma sociedade desigual o mérito de se passar em um concurso, principalmente em nível médio torna-se privilégio :alunos que vieram de escolas particulares, alunos que tiveram a oportunidade de fazer um curso preparatório, alunos que não estão em uma realidade de insegurança alimentar, alunos que não tem a obrigação de auxiliar economicamente a família tendo que trabalhar no contraturno escolar. A realidade brasileira não permite uma competição equitativa, logo a meritocracia se torna uma falácia.

Em um segundo grupo, composto por professores cujas áreas de atuação estão mais voltadas para disciplinas exatas, também apresentei a mesma indagação acerca do concurso público, constatando, dessa vez, respostas distintas das obtidas no primeiro grupo. Dois professores e uma professora expressaram sua concordância em relação ao concurso público, argumentando que é fundamental adotar um processo seletivo que permita a filtragem dos alunos que poderão ingressar no CTUR. Eles destacaram a qualidade reconhecida da escola e ressaltaram a importância de garantir que apenas estudantes qualificados sejam admitidos, a fim de preservar o alto padrão de ensino oferecido, *“não podemos aceitar qualquer tipo de aluno, essa é uma escola de elite”*.

Os docentes enfatizaram que os alunos que frequentam o CTUR saem de lá devidamente preparados para ingressar no mercado de trabalho, uma vez que recebem um ensino técnico que lhes proporciona vantagens significativas na busca por empregos qualificados, *“só podemos aceitar aqui os melhores, quem não está a fim de estudar tem que ir para uma escola qualquer. Outra vez podemos mapear aqui linhas de segmentaridade dura, em prol da conservação, linhas que decompõem e que são dispositivos excludentes, não levando em conta a realidade e separando, por um pensamento neoliberal os “melhores” dos “piores”*. Esse é um pensamento perpetuado socialmente, mas os mesmos que

delimitam os melhores, os mesmos que delimitam a “elite intelectual” são os que criaram as regras. Uma prova não pode ser o único método inquestionável de pensar as vagas ofertadas por qualquer escola pública, em qualquer âmbito: federal, estadual ou municipal. Além disso, os docentes voltados ao campo de exatas salientaram que esses estudantes têm boas perspectivas de êxito nos exames do ENEM, aos quais eles próprios afirmaram serem o objetivo central do ensino médio. Questionei o fato de o ensino médio ser reduzido a uma prova de admissão para faculdade e a única resposta obtida foi “a vida funciona assim”.

É notório que com o advento da contemporaneidade e a “atualização” do liberalismo em neoliberalismo notamos uma crise de legitimidade na escola e um atrelamento da mesma a um valor econômico (LAVAL, 2019). Emergindo no final do século XVIII, o Liberalismo se configura como uma ideologia política e econômica que sustenta a importância da liberdade individual e da livre iniciativa como pilares de uma sociedade próspera. Seus seguidores preconizam uma intervenção estatal mínima na economia, priorizando a preservação dos direitos individuais, o respeito à propriedade privada, a manutenção da lei e da ordem, a regulação da concorrência e a garantia da estabilidade monetária.

Contudo, na década de 1970, emergiu uma nova corrente de pensamento conhecida como neoliberalismo, cujas origens podem ser atribuídas aos Estados Unidos e à Inglaterra. O sistema de crenças do neoliberalismo demanda uma abordagem ainda mais radicalmente liberal em relação à economia, promovendo a desregulamentação, a privatização e a liberalização do comércio como meios de estimular o crescimento econômico e aprimorar a eficiência. Os adeptos do neoliberalismo sustentam a convicção de que a intervenção governamental na economia deve ser limitada, conferindo ao mercado o papel central na alocação de recursos, entretanto quando é para benefício próprio o mercado pode intervir, como os casos em que o estado salva bancos da falência.

Nesta lógica neoliberal cursa-se o ensino médio para passar no ENEM, para fazer uma faculdade, conseguir um bom emprego, aqueles que tem mérito, pois a grande maioria será instigada a ser empreendedor de si, dando início a um fenômeno que chamamos de “uberização” da vida, segundo Abílio (2020, p.579) “A uberização é definida como novo tipo de controle e gerenciamento do

trabalho associado a um processo de informalização, que leva à consolidação do trabalhador sob demanda”.

Com isso percebemos um pensamento escolar que não se pauta no processo criativo, autônomo e espontâneo do aluno como articulada por Paulo Freire (2005), mas sim através de controles, criando uma perspectiva de homogeneização do sujeito, colaborando para uma educação tecnocrata, bancária, racional e não afetiva da formação escolar. Estamos vivendo um contexto exclusivamente para o mercado de trabalho e essa é uma educação que contribuiu e mantém suas bases no neoliberalismo (LAVAL, 2019). A “uberização” é um processo massivo que encaixota as subjetividades e produz um ser humano limitado, criado para servidão e para o trabalho braçal retirando sua autonomia e impossibilitando o devir.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2005, p. 107).

6 CARTOGRAFIA DAS OFICINAS

No CTUR, foram conduzidas duas oficinas voltadas para a temática escolar, com enfoque nas questões afetivas e relacionais. Uma das oficinas ocorreu com os alunos do terceiro ano, enquanto a outra foi destinada aos estudantes do primeiro ano do ensino médio. Cada uma dessas sessões teve uma duração aproximada de 120 minutos e ocorreram nas instalações da instituição, sendo a oficina do primeiro ano realizada na quadra poliesportiva e a do terceiro ano na sala de aula.

Segundo Kastrup & Benevides (2020, p. 84) “O que caracteriza a oficina é ser um espaço de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido em que ali tem lugar processos de invenção de si e do mundo”, nos interessa o traçado do processo que ali está em curso e com esse dispositivo foi possível cartografar as linhas presentes nos encontros com os alunos do CTUR.

6.1 Pistas para construção das oficinas

As oficinas tiveram como objetivo tratar da temática escolar e seus atravessamentos, como os alunos enxergam a escola, como eles vivenciam e experimentam esta instituição e como eles imaginariam que seria uma escola ideal, uma escola utópica. Tendo esses caminhos como norte três perguntas-chaves foram pensadas como primeira pista para realização destas oficinas.

A primeira pergunta foi “Para que serve a escola?” utilizada como pergunta disparadora para o debate e como fio condutor dos encontros, convidando os participantes a pensarem sobre a instituição escolar e sua vida dentro dela. A segunda pergunta-chave realizada em ambas as oficinas foi “O que vocês pensam sobre o concurso para ingressar na escola?” uma pergunta realizada em cima do recorte que havia sido observado nas rodas de conversa anteriores a qual se havia constatado uma ambiguidade de pensamentos acerca

da forma de ingressar na escola, visto que uma oficina foi realizada com uma turma de primeiro ano, que não havia feito o concurso e ingressou na escola através de um sorteio, e a outra oficina ocorreu com uma turma de terceiro ano que havia feito o concurso para ingressar na escola. A última pergunta chave foi “como seria a escola perfeita/utópica?” convidando-os a repensar a instituição escolar a partir do olhar-sentir adolescente, com suas experiências e expectativas sobre o sistema educacional e a instituição escola. As três perguntas foram concebidas como uma estrutura-base para os encontros, reconhecendo-se que estes seriam distintos entre si. A intenção por trás das perguntas não era engessar a oficina, mas sim fornecer uma base sólida para a temática proposta.

Além disso, outras abordagens foram planejadas para a realização das oficinas, sendo a segunda delas a elaboração de um Contrato Ético-Político em conjunto com cada turma. Esse contrato visava permitir que o grupo se autogerenciasse, e meu papel seria o de mediador do encontro, participando ativamente do processo com a intenção de “não atrapalhar. Em outras palavras, deixar como está. Ficar bem no limite, na adjacência do devir em curso, e desaparecer o mais cedo possível” (GUATTARI, 1981, p. 139).

A ética deste contrato “não deve ser confundida com a Moral, mas relacionada a modos contingentes e situados de ser e habitar o mundo” (KVELLER et al, 2021, p.128), e a política parte de um campo da psicologia social que “entende que as tecnologias de subjetivação e os modos de operar presença no campo social inventam, afirmam e questionam diferentes projetos de mundo”. (KVELLER et al, 2021, p.128). Partindo deste contrato ético-político para criarmos uma oficina que possibilitasse a participação ativa e protagonizada pelos alunos, um constructo diferente de um modelo de aula ou palestra, que trouxesse consigo a responsabilização pela elaboração coletiva de um espaço ético e seguro de fala, propiciando aos adolescentes um ambiente favorável a trocas e a exposição de ideias que pudessem convergir. Sawaia (2009) acerca dos postulados de Spinoza (1677/2007) faz a conexão entre ética-política e a afetividade que está correlacionada a realidade social e as transformações do sujeito e da sociedade e no caso presente as transformações do grupo. O contrato ético-político é criado de forma grupal com a participação dos

adolescentes, a primeira pista para (co)criação do contrato e a realização de um encontro em grupo é o respeito, que trago como principal pilar de uma oficina, os outros itens do contrato são criados no momento, se diferenciando a cada encontro e em cada grupo, sendo alguns deles participação, honestidade, alegria. O contrato criado em cada grupo será melhor elaborado no tópico pistas para elaboração das oficinas.

O contrato parte então do paradigma Ético-Estético-Político da esquizoanálise, que traz pistas para intervenção em grupos. Segundo Benevides (2013, p.323) há três direções para realizarmos intervenções com grupos: “a problematização, a desindividualização, e a experimentação”. Essas direções grupais são do campo Ético-Estético-Político. A experimentação é a busca por “alterar os processos hegemônicos de subjetivação em curso” (p.323), pretendendo criar assim novos agenciamentos, novas possibilidades, invenções de novos mundos e podemos compreendê-la no campo da ética, pois, se constrói na escuta do estrangeiro, no encontro de corpos, nas matérias de expressão. A problematização possibilita uma nova estética, “criar problemas é pôr a pensar” (p.324), é diferenciar-se e somente a diferença possibilita a criação de outras diferenças, criando falas únicas, ampliando o campo da multiplicidade. O desafio em grupo torna-se “singularizar a diferença” (p.324). “A dimensão da estética é a da composição/recomposição de universos de subjetivação” (BENEVIDES, 2013, p.324). Com esse aporte teórico e as pistas levantadas por Benevides lançamos mão do contrato ético-estético-político para criarmos um espaço de produção de si, de diferenciação, de trocas, de encontro de corpos de formas respeitadas levando em consideração as singularidades, as alteridades buscando transformar aquele encontro em uma oficina, e propiciar novas subjetividades e a oportunidade de mapearmos as linhas de forças presentes naquele encontro.

6.2 Oficina com primeiro ano do ensino médio

A primeira oficina foi conduzida junto aos estudantes do primeiro ano do ensino médio, tendo sido realizada na quadra poliesportiva do CTUR durante o horário designado para a aula de Educação Física, com uma duração aproximada de 120 minutos. A oficina teve início com um convite a participação, visto que não era obrigatória e não tínhamos a intenção de que fosse, o desejo de participação deveria partir dos alunos. Iniciei a sessão elucidando o propósito do encontro e fornecendo informações sobre o funcionamento da atividade proposta.

Todos os alunos do primeiro ano demonstraram interesse e aceitaram prontamente participar da oficina. De maneira colaborativa, os alunos auxiliaram na organização do ambiente, dispondo colchonetes utilizados nas atividades físicas para forrar o chão da quadra, a fim de que todos pudessem se acomodar em círculo. Além disso, alguns estudantes optaram por se sentar em um banco próximo à quadra. Estavam presentes 27 alunos com idades entre 14 e 16 anos.

Realizei uma breve exposição sobre minha trajetória acadêmica e o trabalho que estava desenvolvendo no âmbito do meu mestrado, bem como apresentei o projeto SER, o qual visa proporcionar aos alunos do CTUR outras atividades complementares. Posteriormente, solicitei ao grupo que se apresentasse, fornecendo seus nomes, o local onde residem e compartilhando algo que apreciavam na escola. Quinze alunos manifestaram que o que mais apreciavam na escola eram as amizades que cultivavam, outros três destacaram a valorização do aprendizado. Por outro lado, quatro alunos expressaram não possuir preferência específica em relação à escola. Além disso, quatro estudantes mencionaram seu apreço pelas atividades esportivas, como futebol, vôlei e Educação Física.

Houve também um aluno que optou por não compartilhar sua opinião sobre o que gostava na escola, o que suscitou uma reação efusiva no grupo, culminando em comentários depreciativos em relação a esse aluno. *“Ele não fala nada mesmo, nem sabia o nome dele ainda”*; *“Nossa, esse menino sabe falar?”*;

“É a primeira vez que ouço ele falando”, foram algumas falas advindas do grupo. Informei ao grupo que, naquele contexto, não havia obrigatoriedade de manifestar-se verbalmente, e que a atividade seria conduzida de forma coletiva. O fato de os adolescentes depreciarem uns aos outros demonstram as linhas de forças reativas, que buscam aniquilar as diferenças, visto que o grupo não reconhece o adolescente enquanto um igual pois ele não se comporta de maneira parecida com a maioria.

Esse comportamento reproduzido pelos adolescentes pode ser colocado no campo da macropolítica, que “corresponde ao molar, à política instituída e estratificada” (HUR, 2019, p. 41) há então uma relação de poder dos adolescentes que se julgam normais em prol do adolescente, colocado por eles no campo anormal, criando-se assim uma relação hierarquizada de normalidade-anormalidade. Como são forças reativas elas decompõem, impedem a criação de novas formas de se relacionar com a diferença, com a multiplicidade engendrando assim padrões sociais normativos. Com o intuito de estabelecer uma dinâmica respeitosa, propus a elaboração conjunta do contrato ético-político que serviria como diretriz para nossa oficina. Desta forma, buscávamos garantir um ambiente propício para o desenvolvimento da atividade, permeado por princípios éticos e políticos.

Iniciei a discussão ressaltando a importância do contrato e dirigi uma pergunta ao grupo, indagando sobre sua compreensão acerca do propósito e dos benefícios de estabelecer um acordo coletivo. *“Nós precisamos de pistas para viver em grupo?”* os alunos, em sua maioria responderam que sim e que todos os locais têm seus próprios contratos. Perguntei ao grupo exemplos de contratos e disseram *“a escola tem seu próprio contrato, o que pode fazer e o que não pode.”* Outra aluna falou *“Em casa também tem contrato, meu pai criou as leis e tenho que obedecer”*. Comuniquei ao grupo que nossa intenção era construir o contrato coletivamente, destacando que tudo o que fosse criado ali teria validade para todos os presentes, incluindo a minha própria atuação.

Propus o primeiro tópico do contrato, que foi o respeito: *“Para essa atividade de hoje eu gostaria de combinar com vocês o respeito, para vocês o que significa respeito?”* abri então para o grupo a criação do contrato. *“Para mim respeito é respeitar”* muitos risos depois de um aluno, aparentemente querido

pela maioria, responder à pergunta; *“Respeito é esperar os outros falarem para só depois falar”*; *“Respeito é ouvir a opinião do outro mesmo que não concorde”*; *“Eu acho que respeito é não rir dos outros quando falarem sua opinião”*; *“Nem devia tá combinando respeito, isso a gente traz de casa.”* Expliquei a todos os presentes que aquele ambiente era caracterizado por sua natureza democrática, onde era possível expressar discordância em relação às opiniões compartilhadas. No entanto, enfatizei a importância de aguardar o término da fala do outro antes de apresentar seu próprio ponto de vista, reconhecendo que a busca por um consenso não era necessariamente o objetivo da oficina. Pelo contrário, ressaltei que o propósito era promover a construção de um pensamento plural e múltiplo, com o devido respeito às singularidades de cada participante.

Proporcionei ao grupo a oportunidade de refletir e sugerir outros acordos a serem incluídos em nosso contrato ético-político, considerando o respeito como o primeiro deles. *“Acho que nós devia combinar a zoeira”* comentou um dos alunos, perguntei ao mesmo o que ele quer dizer com zoeira, pois muitos estavam discordando desse combinado. Uma aluna que estava sentada do lado oposto a ele disse *“ele quer zoar as pessoas aqui, quer rir da cara do zoto”*, alguns à volta concordam, e o aluno que havia sugerido a zoeira disse *“não eu quero é que seja legal, não pode ser chato igual aula”* um terceiro aluno então falou *“podíamos combinar alegria então, um encontro alegre seria bem legal”* muitos acenaram positivamente com a afirmação, perguntei ao aluno que havia sugerido zoeira se alegria o contemplava, ele disse que sim e eu expliquei que zoeira é complicado pois ela está em uma linha tênue, pois o que é zoeira para um pode ser violência para outro, que a brincadeira só é brincadeira quando os dois lados estão felizes e participando. Nosso segundo combinado do contrato foi alegria, fico feliz por esse combinado ter partido do grupo, pois vai de encontro aos meus estudos esquizoanalíticos e spinozanos, onde os bons encontros acontecem quando compomos com outro corpo e podemos aumentar nossa potência de agir, através das paixões alegres (SPINOZA, 2009).

Indaguei ao grupo se desejavam acrescentar algum outro tema ao contrato ético-político, a fim de prosseguirmos com o encontro. Nesse momento, uma aluna manifestou sua opinião *“se o encontro é pra ser construído juntos a*

gente tem que participar” indaguei ao grupo como seria essa participação. “*é a gente falar o que pensa*”; “*participar aqui pode ser não atrapalhar*”; “*participar é responder suas perguntas*” e outro aluno completou “*responder os colegas também*”. Abri espaço para o grupo ponderar se a inclusão da participação faria sentido no contrato, e os alunos responderam positivamente. Em seguida, perguntei ao grupo se havia mais algum tópico que gostariam de acrescentar ao contrato, e uma aluna prontamente respondeu “*acho que os três combinados já dão conta de tudo*” o grupo concordou e demos continuidade a oficina.

O contrato ético-político desempenha um papel fundamental nas oficinas realizadas com adolescentes no contexto escolar, uma vez que nem sempre se proporciona um espaço no qual todos tenham liberdade para expressar suas opiniões e interagir de forma coletiva. Comumente, nas salas de aula, a dinâmica é pautada em um grupo mais passivo, no qual a maioria permanece em silêncio para ouvir os professores, que assumem uma postura hierárquica. Nesse sentido, a proposta da oficina era proporcionar um espaço de grupo no qual todos tivessem voz, e o contrato tinha o propósito de orientar o encontro e promover uma responsabilidade individual em prol do bem-estar coletivo.

Pautado pelas pistas da construção das oficinas, iniciei o encontro com a provocativa pergunta: “Para que serve a escola?”, com o objetivo de problematizar a instituição escolar e a participação dos adolescentes nesse contexto. A primeira resposta de um dos participantes foi: “Para arrumar um emprego”, seguida por uma concordância quase unânime do grupo. Uma das participantes então afirmou, com um tom descontraído: “Bem, ela serve para a gente passar no ENEM, mas eu não vou passar mesmo”, o que gerou risos e brincadeiras entre os colegas.

Em seguida, um questionamento foi levantado: “Ela ensina coisas que não vamos usar na vida, você já usou alguma vez uma fórmula de física ou matemática no seu dia a dia?” indagou um outro participante, eu respondi à pergunta com outra pergunta: “Vocês já usaram algum aprendizado da escola na vida?”, “A primeira resposta obtida foi: “Nunca usei nem vou usar, isso aqui não serve pra nada”, seguida por comentários dos alunos sobre o que foi dito. Alguns disseram: “Liga não, ele é revoltado”, “Ele tá zoando, ele adora a escola”, enquanto outro aluno que havia afirmado que a escola não servia para nada

retrucou: *“Eu não gosto da escola, gosto das amizades que faço aqui”*. Percebi, naquele momento, uma manifestação de indignação por parte de alguns estudantes em relação ao funcionamento da escola e à forma como a grade curricular é estruturada.

Para eles, não fazia sentido dedicarem tempo ao estudo de disciplinas que não se relacionam com a vida cotidiana. Um dos participantes expressou: *“Eu perco tempo estudando coisas que não vou usar, e as coisas que eu preciso, não aprendo”*. Essa insatisfação não era isolada, pois muitos outros integrantes do grupo compartilhavam do pensamento de que a escola era inútil. Era evidente a sensação de “perda de tempo” e o anseio por uma abordagem mais prática na educação. A fala dos estudantes revelava o descontentamento:

“A gente devia tá estudando economia, como funciona os juros do banco e essas coisas”, “Verdade, meu pai não aprendeu isso na escola e hoje vive reclamando das contas”.

Perguntei para o grupo o que pensavam sobre estudar questões econômicas e bancárias na escola, houve uma unanimidade na resposta assertiva, todos disseram ser importante o estudo das questões financeiras, *“no fim das contas estamos todos aqui querendo é dinheiro”* disse uma aluna sorrindo, *“é se não fosse por isso ninguém estudava”* concordou outro aluno.

Um ponto muito claro nas respostas referentes a utilidade da escola e nas matérias que ali eram lecionadas é a relação capitalista envolta no pensamento daqueles jovens que são reflexo da sociedade em que estão inseridos, o modelo utilitarista de escola se desenvolveu ainda mais na ascensão do neoliberalismo, fazendo com que a educação fosse reduzida ao mercado de trabalho, ao capital econômico e sua função monetária, uma escola em prol da “adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (LAVAL, 2019 p.37). Nesse modelo de sociedade, a economia assume um papel central, e os jovens neste grupo endossam essa perspectiva com suas opiniões, muitas vezes sem perceber que estão reproduzindo conceitos e discursos enviesados. Com esse enfoque predominante, a escola é afastada de seu potencial de ser um espaço de criação, aprendizado, intercâmbio de ideias e problematização da sociedade. Assim como com os professores de exatas notamos aqui linhas de

forças reativas, buscando conservar o modelo vigente de sociedade, impossibilitando novos modos de existir.

A oficina continuou pelo caminho da utilidade da escola e uma aluna retrucou o até então pensamento hegemônico, *“a escola serve para aprendermos coisas que vão nos ajudar a pensar”*, *“a pensar no dinheiro só se for”* disse um dos participantes, eu retomo o pensamento da primeira aluna citada pedindo para ela falar sobre esse aprendizado.

“então, aqui vamos aprendendo muitas coisas, nem tudo vai ser utilizado no dia a dia, mas cada coisa dessas ajuda a gente a entender outras coisas difíceis é como se estivesse treinando o cérebro para o mundo”

Perguntei ao grupo se alguém mais pensava assim, no entanto, a maior parte do grupo permaneceu em silêncio seguido de uma afirmação:

“no final a escola serve pra passar na faculdade, pra depois arrumar um bom emprego e talvez ser feliz”

Muitos participantes concordaram com a afirmativa, demonstrando a força do pensamento neoliberal dentro da instituição escolar, essas são forças instituídas. “O instituído é compreendido a partir das regras que se conservam ao longo da história, engendrando as práticas que são exercidas no campo social.” (VERONESE; MACHADO, 2022 p.4). Essas forças instituídas pelo pensamento neoliberal e reverberadas pela prática escolar são visíveis nos alunos presentes na oficina realizada com o primeiro ano que, em sua maioria, não conseguem desassociar a escola do trabalho ou da relação monetária advinda dele.

A questão afetiva da felicidade ainda foi levantada na última fala, mas no sentido instituído pela sociedade, como um estado que só se é possível alcançar após seguir um caminho linear determinado escola-faculdade-trabalho-felicidade, um pensamento que retira a felicidade do campo afetivo e transitório para um local fixo e adquirível como se fosse um bem.

Entretanto, podemos identificar elementos instituintes na declaração *“a escola serve para aprendermos coisas que vão nos ajudar a pensar”*, pois isso vai além da lógica utilitarista neoliberal que predomina. Essa visão reconhece a

escola como um espaço de reflexão e abre caminho para novas possibilidades de compreender o mundo por meio de uma perspectiva crítica. Essa concepção da escola está mais alinhada aos princípios defendidos por Paulo Freire (2005) e sua abordagem pedagógica. “Por instituinte entende-se a força que impulsiona os questionamentos, os conflitos e desacomoda o que já está instituído” (VERONESE; MACHADO, 2022 p.4). Claramente a fala da aluna se categoriza como instituinte pois quebra com o pensamento hegemônico instituído verbalizado pela maioria dos estudantes até então. Através dessa fala houve uma abertura para retirar a escola do campo utilitarista e reposiciona-la no campo crítico, ao menos no momento em que ocorria a oficina, pois sabemos que há um projeto político educacional que dificulta essa quebra de lógica instituída.

Outra fala que pode ser considerada instituinte foi expressa por um aluno que havia se mantido mais reservado até então. Ele afirmou que a escola é *“um espaço para compartilhar experiências, estabelecer amizades e adquirir conhecimento”*. Essa perspectiva mais ampla apresentada pelo aluno evidencia a importância das interações que ocorrem dentro do ambiente escolar, assim como a criação de vínculos afetivos, como amizades, que são facilitados pelo convívio entre os adolescentes. Essa visão ressalta a dimensão social e relacional da escola, indo além da mera transmissão de conhecimentos e valorizando a experiência coletiva e os laços interpessoais formados nesse contexto.

Inicialmente, a dimensão afetiva recebeu pouca atenção por parte dos participantes. No entanto, ao serem questionados, eles puderam reconhecer e expressar a importância dos afetos presentes no ambiente escolar. Alguns depoimentos ilustram essa percepção, como: *“Se não fossem as amizades, eu não suportaria estar na escola”*; *“Quando estou triste, gosto de vir para a escola, encontro pessoas e me sinto melhor”*; *“A escola é um lugar onde me sinto alegre, tenho vários amigos divertidos que tornam a experiência agradável”*. Essas frases destacam a relevância das relações interpessoais e dos laços afetivos no contexto escolar, evidenciando que o ambiente escolar pode ser um espaço de apoio emocional, de encontros significativos e de desenvolvimento afetivo para os alunos.

É notável a ênfase atribuída ao papel da amizade ao longo da oficina, sendo considerado um elemento fundamental e positivo no contexto escolar. As falas dos participantes destacam que as interações com os amigos desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem, enfatizando que a troca de experiências e o diálogo entre os colegas podem ser tão enriquecedores quanto as atividades realizadas em sala de aula. Essa percepção ressalta a importância do ambiente social e da construção de relações interpessoais saudáveis no contexto educacional, evidenciando que as amizades podem promover um aprendizado mais significativo e enriquecedor, *“Acho que eu vou aprender muito mais no bosque conversando do que em sala de aula”*.

Uma questão recorrente trazida pelos adolescentes diz respeito ao processo de aprendizado, em que eles expressam a percepção de que aprendem mais por meio das trocas e interações com os amigos do que nas aulas tradicionais. Eles argumentam que os conteúdos abordados em sala de aula muitas vezes não se conectam com suas vivências e não parecem relevantes para suas vidas. Em contrapartida, eles expressam o desejo de adquirir conhecimentos práticos e aplicáveis no cotidiano, denominados como “conhecimentos para a vida”.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma educação mais significativa e contextualizada, que estabeleça conexões entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes. Os adolescentes desejam uma abordagem mais prática e voltada para a aplicabilidade dos conhecimentos, que possa contribuir para sua formação integral e preparação para os desafios do mundo contemporâneo. Essas reflexões reforçam a importância de repensar os métodos de ensino e considerar as demandas e interesses dos estudantes, a fim de promover um aprendizado mais relevante e significativo para suas vidas. Entretanto, o desejo de questões mais práticas vem também atrelado a produção de subjetividade neoliberal, onde as questões práticas em sua maioria são atribuídas a questões trabalhistas e monetárias.

Pergunto ao grupo o que seria esses “conhecimentos para vida” e como seria aprendido na escola, disse “se a escola fosse de vocês como ela seria?”(uma pergunta pautada pelas pistas da construção das oficinas),

novamente as forças instituintes apareceram na maior parte das falas, “*Eu queria aprender a pagar conta no banco*”, “*a gente tinha que aprender a como ganhar dinheiro*”, “*é, também tinha que aprender a guardar dinheiro*”, as questões financeiras ficam latentes e muitos alunos concordam de forma assertiva. O pensamento de uma escola voltada exclusivamente para o campo prático demonstra a captura do desejo.

No entanto outros alunos levantaram outras matérias que gostariam de aprender no contexto escolar. “*Devíamos aprender primeiros socorros*” essa afirmação gerou um intenso debate entre os participantes, com opiniões divergentes. Alguns alunos concordaram com a proposta, reconhecendo sua relevância prática, outros argumentaram que essa não seria a função da escola. Em seguida, uma aluna mencionou a possibilidade de aprender jardinagem, provocando risos entre os colegas. Nesse momento, relembramos o contrato ético-político estabelecido e enfatizamos que aquele exercício de imaginação não exigia concordância com a visão utópica da escola do outro. Todos teriam a oportunidade de expressar o que gostariam de aprender em suas próprias escolas. Esse exercício de reflexão sobre a escola utópica permitiu a manifestação de perspectivas diversas e incentivou a imaginação coletiva. Ao ressaltar a importância do respeito mútuo e do diálogo, criamos um ambiente em que todos puderam compartilhar suas ideias e contribuir para a construção coletiva do conhecimento, sem a necessidade de concordância plena.

Uma aluna sugeriu que criássemos uma grade curricular com possíveis disciplinas na escola utópica, convidando o grupo a pensar coletivamente sobre essas disciplinas. Ao final, compilamos uma lista das matérias desejadas na escola utópica. As disciplinas sugeridas foram as seguintes: “educação física, português, história, geografia, física, matemática, música, educação sexual, biologia, química, política, botânica, cultura, artes, economia (bancos e cartões de crédito), primeiros socorros, mundo digital e redes sociais, projeto de futuro”.

Fiquei intrigado com a diversidade de disciplinas que já estão sendo ensinadas nas escolas atualmente e compartilhei essa percepção com o grupo. Em resposta, os alunos expressaram a importância do estudo da física, porém destacaram a necessidade de uma abordagem de ensino diferente. Eles mencionaram canais de YouTube nos quais são abordados tópicos como

química, física e outras disciplinas, afirmando que a forma como o conteúdo é apresentado nesses vídeos é mais dinâmica e envolvente. De acordo com os alunos, essa abordagem alternativa permitiu que eles encontrassem um significado mais profundo no processo de aprendizagem.

Essa reflexão compartilhada pelo grupo revela a importância de repensar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino. É necessário considerar diferentes métodos que despertem o interesse dos alunos e os envolvam de maneira mais ativa no processo de aprendizagem, os dois canais mais citados foram “Manual do mundo” e “Coisa de Nerd”. Observamos aqui uma questão instituída e estratificada pela máquina escolar, não se tem buscado novas ferramentas de ensino mesmo com toda revolução tecnológica que estamos presenciando, as formas de se lecionar encontram-se estagnadas em modelos fracassados de educação segundo Sibilia (2012).

Uma questão recorrente levantada pelos adolescentes durante a oficina refere-se à metodologia de ensino adotada nas escolas, na qual os alunos se encontram dispostos em fileiras, passivamente ouvindo as aulas e sem espaço para expressar suas opiniões. Eles expressam descontentamento em relação à abordagem desinteressante e distanciada da realidade na qual são apresentados a problemas que não parecem relevantes para suas vidas. Sibilia (2012) já alertava para escola como uma tecnologia ultrapassada e os estudantes demonstram que o modelo educacional vigente não contempla a adolescência contemporânea, “os tempos mudaram mais a escola continua a mesma” concluiu uma participante da oficina demonstrando sua insatisfação pelo conservadorismo pedagógico presente no modelo educacional.

Ao final da etapa de construção da escola utópica e exploração das possibilidades desejadas pelos adolescentes, foi introduzida uma última pergunta com o intuito de investigar a percepção desses jovens em relação ao processo de concurso para ingressar na escola. Havíamos trabalhado até o momento duas perguntas disparadoras pensadas para o esqueleto da oficina, restava então uma última pergunta: O que vocês pensam sobre o concurso para ingressar na escola?

Especificamente, essa questão foi direcionada aos alunos do primeiro ano, que foram admitidos por meio de sorteio, em contraste com aqueles que foram aprovados por meio do concurso. O objetivo dessa abordagem foi compreender a perspectiva dos estudantes que entraram por critérios distintos e suas percepções em relação ao processo de seleção. Houve reações distintas diante da pergunta lançada ao grupo, alguns disseram pra mudar de assunto, outros para não falar do tema, *“deixa isso pra lá, já tá aqui dentro”*. Alguns alunos disseram como se sentiam e o que ouviam de outros alunos e até de professores por terem ingressado por sorteio e não pelo concurso, *“eu ouço todo dia que não merecia estar aqui”*; *“eu sinto como se não devesse estar nessa escola”*; *“um professor me disse que tenho que provar meu valor, já que eu entrei por sorteio”*. Muitos estudantes expressaram insatisfação em relação ao fato de terem ingressado na escola por um método considerado “menos valorizado”. Essa percepção é reforçada por uma lógica instituída, tanto pelos demais alunos como pelos próprios professores, que exigem uma postura diferenciada dos estudantes admitidos por sorteio.

Um aspecto relevante a ser destacado é a predominância de alunos residentes em Seropédica na turma do primeiro ano, com poucos estudantes provenientes de outras localidades, o que difere do processo de ingresso por concurso. Essa observação foi levantada pelo corpo docente e pelo Serviço de Orientação Educacional, corroborada por minha experiência na comparação com a oficina realizada com a turma do terceiro ano do ensino médio, cujo ingresso ocorreu por meio do concurso. A entrada de alunos que moram em Seropédica modifica o cenário da escola, e faz aparecer a segregação entre a cidade e as instituições públicas federais, indicando que a meritocracia imposta na entrada dos alunos no CTUR e também na UFRRJ impedem o acesso da população local, o que também dificulta o reconhecimento da problemática local e suas demandas para possíveis intervenções com esta população.

Prosseguindo com a análise da problemática envolvendo o concurso em contraposição ao sorteio, torna-se evidente um processo de desvalorização intrínseco ao reforço da menor apreciação atribuída ao método do sorteio. *“Eu me sinto meio burra, não ia entrar nessa escola de jeito nenhum”*; *“Se não fosse o concurso eu tava estudando lá no Brizolão”*; *“Eu sou de Seropédica, o pessoal*

daqui não é muito esperto não”, foram algumas das falas que demonstram a baixa potência de agir, que tem um impacto significativo nos alunos do ensino médio, afetando seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional produzindo o que Spinoza (2009) denominou de paixões tristes, que diminuem a potência de agir dos sujeitos.

Spinoza (2009) aborda os afetos que surgem a partir de duas categorias de paixões, as tristes e as alegres, que exercem a capacidade de alterar nossa potência de agir, seja ampliando-a ou reduzindo-a. No caso citado compreendemos que a paisagem ao qual o adolescente está incluído e os personagens que nela habitam corroboram para uma despotencialização, visto que a relação entre o método de ingresso na escola, seja por concurso ou sorteio, permeia as falas e ações de muitos alunos do terceiro ano e de alguns professores em relação aos estudantes do primeiro ano. Essa dinâmica gera forças de decomposição, que reduzem a potência de existir e reforçam estereótipos socioculturais associados a Seropédica, colocando em dúvida a capacidade intelectual dos alunos.

Finalizamos o encontro com uma atividade chamada de fogueira, onde os adolescentes puderam dizer com uma palavra como foi participar daquela oficina. Muitas palavras interessantes apareceram neste fechamento, alguns alunos uniram duas palavras para dar mais sentido ao que queriam enfatizar: *“reflexivo”, “importante”, “ENEM”, “escola-trabalho”, “concurso-sorteio”, “Mec”* (gíria utilizada para dizer que foi bom), *“necessário”, “proveitoso”, “ético”, “respeitoso”, “singular”, “TOP”, “inovador”, “carismático”, “pensativo”, “crítico”, “bom”, “legal”*. Algumas palavras foram repetidas e dois alunos não disseram nenhuma palavra. Ao término da oficina, solicitei aos participantes que escolhessem uma palavra que representasse o encontro. Após deliberação, o grupo optou pela palavra “necessário”. Em seguida, expliquei que cada um de nós diria a palavra “necessário” com a intensidade que o encontro teve para cada um. Após contar até três, um grito ecoou pela quadra, com todos os adolescentes proferindo a palavra em uníssono, incluindo aqueles que haviam sido mais reservados durante o encontro. Nesse momento, os adolescentes espontaneamente se abraçaram e começaram a aplaudir.

6.3 Oficina com terceiro ano do ensino médio

Retorno ao CTUR com o propósito de conduzir uma nova oficina, sendo gentilmente cedido pelo professor Mario um período de aula com a turma do terceiro ano do ensino médio. Em virtude do clima chuvoso e das baixas temperaturas, optamos por realizar a atividade em sala de aula, ao invés da quadra. Contudo, o início da oficina foi postergado devido à confusão gerada entre os alunos em relação à mudança de ambiente, levando alguns estudantes a se oferecerem voluntariamente para buscar os demais colegas que ainda se encontravam na quadra.

Iniciamos a oficina aproximadamente vinte minutos após o início da aula, contando com a participação de dezenove alunos, e uma última aluna chegou ao longo do desenvolvimento da atividade. Organizamos as cadeiras dispostas em formato de círculo no centro da sala, dispensando o uso do quadro para a dinâmica proposta. Alguns dos alunos presentes na oficina já estavam familiarizados com minha presença na escola, pois me conheciam de experiências anteriores, como as rodas de conversas, os momentos no pátio, nossos encontros para jogar futebol e minhas explorações pelos espaços da instituição durante as derivas realizadas.

Antes do início oficial da atividade uma aluna perguntou *“Você veio aqui pra saber se a gente tá mal?”*, a pergunta foi o fio condutor para o início da oficina com a quebra do lugar do psicólogo, que adentra as instituições com o “poder” de dizer quem está bem ou mal, o detentor da mensuração da saúde mental. Expliquei minha pesquisa e disse que o que aconteceria ali seria uma oficina, com o intuito de construirmos um pensamento acerca do ambiente escolar. *“Então não vai ser uma terapia de grupo?”* foi a primeira indagação após as explicações, reiterarei meu papel ali na atividade proposta onde faríamos um grupo sem hierarquização, todos teriam voz para poder expressar suas opiniões sobre os assuntos abordados, no entanto a atividade não se tratava de uma terapia de grupo.

Outro ponto foi a preocupação com o sigilo das falas que ali emergiriam durante a oficina, *“O Estrella vai ficar sabendo o que a gente falar aqui?”*, Estrella é o diretor da instituição, deixei claro aos participantes que a atividade não fazia parte do currículo escolar e, portanto, as informações pessoais compartilhadas durante o decorrer da atividade seriam estritamente confidenciais. Ninguém fora daquele espaço teria acesso a essas informações. Além disso, todas as falas registradas não seriam vinculadas aos nomes dos alunos ou à turma em que estavam inseridos a fim de preservar a privacidade e evitar qualquer possibilidade de identificação. A ênfase na confidencialidade e no sigilo foi uma maneira de criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentissem à vontade para expressar suas ideias e sentimentos de maneira genuína e sem receios.

Dando sequência ao encontro, propus a elaboração de um contrato ético-político. Para iniciar essa construção conjunta, questionei o grupo sobre o que era necessário acordar para que a atividade se desenrolasse de forma potente e positiva para todos os presentes, *“Tem que rolar respeito já que todo mundo vai poder resenhar”*, a afirmação apareceu com muitas concordâncias do grupo, uma aluna disse *“Que estranho ter que combinar respeito, né?”*, outros alunos a responderam *“Tem que combinar mesmo, ainda mais nessa sala”*; *“É, imagina todo mundo podendo falar e os outros discordando nem sei se vai rolar não”*; *“Luis vai ser difícil rolar aqui nessa sala, tem uma galera que pensa muito diferente da outra”*.

Aproveito a deixa das diferenças ditas por um aluno e pergunto ao grupo, *“A gente aprende mais com o que é igual ou diferente?”*, de forma unanime a resposta foi com o que é diferente, então continuei *“nós temos que concordar com tudo que as pessoas falarem na atividade de hoje?”*, houve um silêncio e após um período eu mesmo respondi minha pergunta *“não, então como podemos realizar uma oficina onde as pessoas podem ter suas opiniões ditas e respeitadas?”*, uma aluna respondeu *“Temos que ter empatia pela opinião do outro, mesmo se não concordar”*, *“É, mesmo se a opinião não agradar”* continuou um outro aluno. *“Tem que ter limite também, não é tudo que pode ser dito”* disse um aluno seguido de murmúrios dos colegas que disseram *“já vai começar o mimimi”* *“nossa, sempre tem que falar de limite”*.

Percebi tons hostis em relação ao aluno, propus o paradoxo da tolerância, “existe limite para tolerância?” Uma aluna respondeu “*Não podemos tolerar o intolerável, não podemos tolerar o racismo, homofobia e outros tipos de preconceito*”, a resposta gerou debate entre os alunos que no final concordaram com o limite da tolerância. Um aluno propôs “*Vamos combinar ética então, porque aí saberemos que nem tudo é válido*”. É interessante analisarmos que ele considera a validade dos acordos ao campo da ética, enfatizando a compreensão de que nem tudo pode ser validado em um grupo, que a validação passa pelo aspecto ético do que pode ser feito ou não, nós possibilitando diferenciar a ética da moral no grupo. Os outros alunos concordaram com o combinado. Pergunto ao grupo se precisamos de mais algum combinado e o grupo responde que respeito e ética são o suficiente para o encontro.

Após os combinados inseri então uma das perguntas que foram elaboradas sob uma perspectiva de pistas para as duas oficinas, “na opinião de vocês para que serve a escola?”. A pergunta emerge com um dispositivo que segundo Deleuze (1990) são como “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (p.155), logo a intenção ao lançarmos mão deste dispositivo eram a produção de enunciados sobre a instituição ao qual os adolescentes estão inseridos, quais seriam seus perceptos e afetos nos campos visíveis e invisíveis. Uma aluna iniciou dizendo “*A escola serve para aprender*”, “aprender a decorar, só se for” completou outro aluno seguido de risadas do grupo. “*Eu aprendi a colar*”, “*Isso todos nós, fizemos as provas online, ninguém tava estudando só copiando do google*”, afirmou um dos participantes seguido de uma problemática levantada por outra aluna “*É, agora tá todo mundo ferrado as provas não são mais online*”.

Os alunos estavam atravessados pela questão das aulas online e presenciais e na diferenciação de como seriam avaliados, a pergunta inicial foi “para que serve a escola”, a primeira resposta foi no sentido do aprendizado, mas, rapidamente o assunto enveredou-se por linhas duras, colocando a escola como um ambiente feito, quase que, exclusivamente para mensuração de saberes decorados em prol de uma métrica numérica que tem o poder de dizer se você é ou não um bom aluno atrelado a nota que se têm. O sentido da escola se apequena por aquilo que está instituído, pois esse movimento dos alunos não é natural, e sim produzido pelos poderes regentes e por conseguinte pelos

discursos produzidos por essas instituições, já dissemos aqui neste trabalho a opinião de alguns professores sobre as provas e concursos, e notamos que esse discurso reproduzido pelos alunos é de uma subjetividade capturada pelas relações institucionais hierárquicas, que se perpetua a anos, desde a inserção desses alunos nas instituições escolares.

Retomei a pergunta-dispositivo afim de investigar outras linhas que atravessam aqueles adolescentes, “para que serve a escola?”. “Serve *para passar no ENEM, inclusive não sei se vou passar não heim*”; “*A escola vai me servir para passar na marinha, se deus quiser ano que vêm tô lá*”; “*Vai me ajudar a passar no vestibular, pode ser na pública ou na particular se conseguir bolsa*”. Novamente as forças instituintes se fazem presente nas falas dos adolescentes, outra vez a escola é reduzida em sua potência e encarcerada no campo da exclusividade de mensuração de saberes.

Perguntei para o grupo, “a escola só serve para passar em algum tipo de prova?”, “*se você quiser ser alguém na vida sim!*”; “*Eu passei a vida inteira estudando para o ENEM, ele vai ser agora no fim do ano, então é pra isso que serviu a escola*”; “*para eu conquistar meus sonhos vou ter que passar na prova e eu estudo é pra isso*”.

Estamos tratando aqui de alunos no final do ciclo da educação básica, estes alunos passaram ao menos treze anos de suas vidas em instituições escolares pautadas por um projeto político que apequena as potencialidades escolares enclausurando-as em provas e métricas numerais que tem o poder de dizer quem é ou não é um bom aluno. Fica nítido que o projeto foi bem-sucedido pois a maior parte dos alunos enxergam a escola como um meio de conseguir adentrar na universidade ou em um “*bom trabalho*” e não um espaço de criação do livre pensar, do pensamento crítico, de adquirir conhecimento, de trocar experiências, diminuindo a potência dos encontros escolares a um mero local de decorar conteúdo para se passar em outra prova esperando que em algum momento possam “ser alguém na vida”.

A educação pautada no pensamento neoliberal é uma realidade e instituiu com ela subjetividades capturadas que não encontram potências no ensino, que desejam ser livres da escola e que não conseguem ver sentido no aprendizado

de coisas, que aos seus olhos não servem para nada e o sentido do servir aqui toma uma conotação mercantil-utilitarista. Há também só o desejo de apreender aquilo que vai cair no ENEM, aprender para passar em uma prova que os assusta desde a tenra infância, desde que entram na escola se fala da prova que terão que fazer para ingressarem em uma universidade. *“Desde que eu me lembro me falam que vou ter que passar nessa prova, eu sou ansiosa imagina isso na minha cabeça”*, relatou uma participante da oficina.

Foi possível mapearmos linhas instituídas, linhas de conservação produzidas por uma subjetividade institucionalizada. Muitos anos dessa escolarização neoliberal afasta o desejo pelo aprendizado, o prazer das relações escolares com o conhecimento do novo e faz com que os adolescentes naturalizem os processos sociais meritocráticos. Entretanto há resistência na adolescência, há possibilidades de existência de outras linhas, linhas mais flexíveis. *“Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem”* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 76). Muitas linhas de composições são linhas instituídas, que trazem os valores institucionais conservados através dos discursos e das práticas. Montar o dispositivo oficina auxiliou no mapeamento dessas linhas através dos discursos dos adolescentes participantes, embora também aparecessem os discursos disruptivos, mesmo que em menor quantidade, a resistência adolescente ainda sobrevive na escola.

Uma adolescente disse em relação a pergunta sobre o papel da escola: *“A escola é local de aprendizado, eu aprendi a me relacionar, eu aprendi a pesquisar, eu aprendi a perder e a errar, eu aprendi que gosto de conhecer coisas novas”*, após a fala muitos participantes do grupo começaram a rir e falar que ela era *“bixo grilo”*, que iria fazer artes na Rural e por isso não se preocupava tanto com o ENEM e com o trabalho. Pudemos mapear na fala da aluna linhas disruptivas, linhas de forças moleculares, capazes de proporem micro revoluções, micropolíticas. Conseguir compreender a instituição escolar como um local de errância, de relações, de conhecimento é revolucionário no cenário atual em que se encontra essa instituição, algo que podemos analisar como próprio da arte, do campo de criação e produção de mundos.

Assim diante de uma lógica de subjetivação neoliberal, podemos compreender as risadas da maior parte do grupo em relação ao posicionamento da aluna. Os adolescentes-alunos estão tão capturados que acham hilário a fala da colega, pois no entendimento da maior parte do grupo, que reproduzem os conservadorismos, uma faculdade de Belas Artes tem menor importância que outros cursos. As linhas de forças estão presentes tanto na instância molar quanto molecular, mapeamos alguns de seus traçados a partir das falas e visão sobre a escola, notamos que as linhas de forças instituídas aparecem na condição maioria, entretanto as linhas instituintes aparecem com maior resistência na fala dos alunos. Somos seres composicionais, somos atravessados por linhas duras e linhas flexíveis, molares e moleculares, conservadoras e revolucionárias (HUR, 2019).

Dando continuidade à oficina lancei outra pergunta-dispositivo afim de mapear as linhas de forças presentes nos discursos. “O que vocês pensam sobre a prova para entrar na escola?”, a pergunta gerou alvoroço no grupo. A pouco tempo eles haviam conversado com algum professor sobre a temática do concurso para o ingresso na instituição. *“Eu acho é que todo mundo tem que fazer a prova, eu fiz então todo mundo tem que fazer”*; *“Essa prova define quem são os melhores e quem são os piores”*; *“Sem essa prova aqui ia ser como uma escola pública qualquer”*, os primeiros discursos nesta oficina foram sempre do campo do instituído, daquilo que conserva, que é estático.

Em um segundo momento, habitando o mesmo plano, apareciam as falas com poder disruptivo, falas instituintes que são movimentos caracterizados por um contínuo processo de criação e recriação, no qual tensionam constantemente as estruturas institucionais, propondo movimentos emancipatórios em contra partida aos movimentos opressores. Alguns alunos disseram se incomodar com o concurso para se ingressar no CTUR, *“Eu não concordo pois nem todos tem acesso a mesma educação”*, disse um dos alunos que parecia ser bem popular entre a turma, outra aluna completou *“É não queria que fosse só uma prova, tinha que arrumar outras formas de selecionar. Tem gente que não manda bem na prova, mas sabe desenhar muito bem, ou então tocar violão, isso também é ser inteligente”*.

No final notamos que a maior parte da turma acreditava que deveria haver prova, com um sentimento de vingança “*eu fiz eles tem que fazer*”. Outro sentido dado pelo grupo para o desejo da continuidade do concurso é a fala neoliberal meritocrática, “*Como vamos saber quem merece ou não estar aqui se não tiver prova?*”, houve também a fala já relatada anteriormente sobre a diferenciação entre as escolas públicas, pois se não houver prova qualquer um poderá entrar na escola e o que diferenciaria esta escola da outra? Identificamos por estas falas que a escola atual se apresenta como um dispositivo neoliberal de segregação e diferenciação classificatória “*esta escola é melhor então se entramos aqui somos os melhores*”, essa segregação vem atravessada por uma linha neoliberal do individualismo, “*somos os melhores*”.

Por outro lado, notamos em uma pequena parte do grupo um pensamento que prioriza as minorias, assim como clama por uma expansão nas formas de ingresso, que contemplem as diversidades e as pluralidades, “*uma prova escrita não dá conta de todas as inteligências*”; “*Tinha que ter entrevista, prova de desenho, música e outras coisas para decidir quem entra*”; “*Uma coisa é certa só a prova não mostra quem realmente é inteligente*”. Como as forças estão em um mesmo plano há nas falas dos adolescentes esses atravessamentos, essa vontade de conservar e ao mesmo tempo um clamor para modificar, uma força de estagnação e outra de transformação, mas não podemos deixar de assinalar que o pensamento neoliberal foi o que mais imperou entre o discurso dos adolescentes. A discussão tornou-se acalorada devido a discordância de boa parte do grupo sobre o concurso, tive que retomar os combinados do início do encontro para lembrarmos o respeito e as maneiras a quais poderia haver discordância desde que ninguém fosse atacado pelo seu posicionamento.

Os alunos que concordavam com o concurso estavam atacando os alunos que não concordavam, desmerecendo a escolha de curso que fizeram, como a aluna que escolheu fazer belas artes e sua opinião sobre a temática do concurso estava sendo diminuída pois “*ela escolheu um curso muito fácil é só não zerar nenhuma matéria no ENEM que ela já tá dentro*” disparou um dos participantes seguido de outro “*ela nem gosta de estudar por isso escolheu um curso fácil*”. Desmerecer as escolhas dos outros para fortalecer seu ponto de vista é uma prática neoliberal ensinada no Brasil por movimentos conservadores como o

Movimento Brasil Livre (MBL) pautada no pensamento do astrólogo Olavo de Carvalho, onde se desqualifica uma pessoa para então desqualificar seu ponto de vista (SCHOPENHAUER, 1997). No caso o curso de belas artes é visto por uma maioria de alunos que escolheram engenharia, direito e medicina, como um curso sem perspectiva, um curso de menor importância pois “*isso aí não serve pra nada*”, além de desqualificar o campo artístico eles enfatizaram o quanto acham mais importante os cursos que eles escolheram para o mundo.

Em um projeto político escolar onde a matéria de artes ocupa uma posição de inferioridade em comparação a outras disciplinas produz-se seres com dificuldades de se afetarem frente as obras artísticas, “o artista traz do caos variedades” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.238), essas variedades, essas multiplicidades, as composições afetivas que emergem da arte não são comportadas no campo social neoliberal utilitarista, que não tem o poder de se afetar de forma sensível frente a beleza da “inutilidade” artística.

A aproximação do artista com o caos demonstra seu poder de se afetar e produzir a partir desses afetos, o neoliberal não suporta o caos, ele não (co)cria com o caos, ele o teme pois foge de suas linhas instituídas e conservadoras, do caos pode-se brotar o novo, pode-se quebrar com o conservadorismo, o caos tem um poder disruptivo. Notamos um perigo nessas forças conservadoras, que ao serem postas frente a outra realidade se armam e atacam o que é novo, o que propõem mudanças e atitudes pois na diminuição do seu poder de ser afetado também se diminui a potência de agir, “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p.98).

Partimos para última das três perguntas-dispositivo que nortearam as oficinas realizadas no CTUR. “Para vocês como seria uma escola utópica?”, essa pergunta tem como potência a capacidade de criar uma imagem e uma narrativa sobre uma escola outra, que neste momento só é vislumbrada na imaginação do locutor, mas esse vislumbre é atravessado por essas linhas propostas por Deleuze e Guattari que estamos trabalhando no decorrer desta dissertação. Linhas duras que conservam as diretrizes institucionais (o instituído) e criam os territórios estratificados com seus padrões rígidos, de controle e normativos com

a premissa de manter a ordem. As linhas maleáveis que apresentam uma maior fluidez criando brechas dentro desses territórios já estabelecidos, que produzem uma desestratificação relativa, e são compostas por elementos rizomáticos afastando os seres humanos da rigidez completa dos extratos (o instituinte). Podendo emergir através dessa pergunta até mesmo linhas de fuga, que produzem novos territórios e novos agenciamentos, sendo uma ruptura com o estratificado, ou uma total desestratificação (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

“Minha escola teria alimentação grátis para todo mundo”, foi a primeira resposta dada por uma aluna, seguido de uma concordância geral do grupo. Este é um ponto que une muitas pessoas do CTUR, pois o colégio não dispõe de alimentação gratuita em sua estrutura, os alunos tem que se descolar da escola até o “bandejão” da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que fica mais ou menos a um quilometro e meio da escola, totalizando assim três quilômetros se formos pensar no trajeto de ida e volta.

Em grande parte, as turmas do CTUR funcionam em tempo integral, então muitos alunos tem que fazer este trajeto para poderem almoçar. Além do tempo do trajeto ao chegarem no refeitório da Universidade os alunos do CTUR “disputam” o espaço de alimentação com os estudantes universitários, de modo que se torna difícil cumprir o horário de entrada das aulas após o almoço. Soma-se ainda que na hora do intervalo pela manhã ele não têm acesso a alimentação gratuita, como ocorre em escolas públicas. Devido à distância muitos alunos se queixam de atrasos para retornarem para a aula no período da tarde. Outro ponto bem observado pelos alunos participantes da oficina foram os perigos do trajeto para poderem se alimentar, um trecho considerável do CTUR até a Rural é feito as margens da rodovia BR 465, uma rodovia muito movimentada com um fluxo intenso de veículos de grande porte.

Foi possível, neste ponto da oficina, mapearmos as linhas de fuga no discurso dos participantes, sendo este um tema que sensibilizou todos ali presentes, gerando uma revolta muito grande com a instituição escolar, e também com a figura do diretor da escola. *“Ele tá sendo investigado pelo ministério público, um professor denunciou ele”*, disse um dos alunos.

A revolta com a questão alimentar gerou muitos discursos atravessados por linhas revolucionárias, “*Nós temos que parar a escola, ter que andar três km pra comer é covardia*”; “*Eu tenho amigos que vem pra escola sem comer e só vão comer na hora do almoço tendo que andar isso tudo de barriga vazia*”; “*Não podemos aceitar isso calados não gente, vamos fazer uma greve*”; “*Não é possível que ninguém vê risco em adolescentes andando na beira de pista onde passa um monte de caminhão*”, muitas falas atravessadas por afetos como raiva e indignação foram ressoando até que uma aluna disse “*gente, por que não organizamos para reivindicar nossa alimentação, a escola tem que dar isso para gente e se não for possível ser aqui eles tem que dar ônibus para gente ir até a Rural*”.

Muito provavelmente esses adolescentes não terão tempo para usufruir caso essas reivindicações alimentares sejam atendidas, pois estão no terceiro ano do ensino médio, logo não estarão mais na instituição, entretanto contrariando toda lógica neoliberal de individualismo, os adolescentes revelam que querem se unir para uma causa maior, que afetará outros adolescentes que não eles próprios, caracterizando a possibilidade de uma linha de fuga, uma produção de outros mundos que independem da individualidade e que é pensado-proposto para uma coletividade, uma ruptura com o que foi estratificado e normalizado por muito tempo. Esse movimento apresentado pelos adolescentes participantes da oficina é um movimento micropolítico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a escola se configura por meio de forças instituídas que engendram maneiras de existir, modos de vivenciar o espaço psicogeográfico por intermédio de um projeto político neoliberal. No entanto, a escola também é permeada por forças instituintes que viabilizam a abertura de trajetórias para escapar desses modos conservadores instituídos, propiciando a formulação de aberturas, trajetos de linhas maleáveis que têm a capacidade de produzir outros modos de se habitar o espaço psicogeográfico, de maneiras revolucionárias e criadoras.

Nosso objetivo com esse estudo foi mapear as linhas de forças duras, maleáveis e de fuga, discutindo as implicações e atravessamentos dessas políticas educacionais neoliberais na produção de subjetividade das adolescências inseridas nesta instituição, a fim de compreender como esse projeto neoliberal busca produzir sujeitos individualistas, competitivos e empresários de si através de uma lógica meritocrática e utilitarista afastando a educação de sua potência crítica, imagética e social.

O estudo parte de um recorte geográfico tratando-se do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), uma escola Federal localizada em Seropédica na Baixada Fluminense.

Antes do advento da pandemia, os alunos interessados em ingressar no CTUR eram obrigados a se submeter a um concurso público e competir por vagas limitadas, em concorrência com outros candidatos. Entretanto, nos dois anos subsequentes à declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a modalidade de admissão precisou ser reexaminada. O cenário de pandemia trouxe consigo a necessidade de implementar o isolamento social, o que inviabilizou a presença dos estudantes na escola para a realização dos concursos. Essa transição trouxe à tona o contexto político neoliberal de meritocracia, o qual permeou as dinâmicas interpessoais na escola, tanto entre os alunos e os professores quanto entre os próprios estudantes.

Nossa inserção no CTUR por intermédio das rodas de conversas, derivas e oficinas não buscavam a neutralidade pois cada corpo desdobra uma potência de agir que constitui sua própria singularidade. A distinção entre os corpos advém da diversidade dos graus de potência que eles possuem, das imprevisíveis conexões que eles experimentam e das redes de multiplicidades que eles compõem. Dentro da perspectiva esquizoanalítica, esses graus adquirem novos matizes ao serem lidos como os agenciamentos em que os corpos se inserem – isto é, as entrelaçadas relações e encontros que os configuram. Sendo assim não houve neutralidade na pesquisa pois a cada encontro de corpos modificou-se a potência de agir, e ao mesmo tempo que estávamos pesquisando estávamos intervindo, sendo parte da paisagem psicogeográfica.

Dentro do dispositivo roda de conversa foram utilizados outros dispositivos como instrumentos musicais e malabares com o intuito de fazer ver e falar. Iniciamos nossa incursão no território “Cturiano” por meio desses dispositivos que propiciaram uma abertura ao diálogo e a experimentação por parte dos alunos, que se incorporaram a grupos distintos, cuja inserção naquele contexto era possivelmente inusitada. Através da utilização do pandeiro e das bolas de malabares, criamos grupos com alunos de turmas diferentes, a convergência entre estudantes de origens distintas foi mediada pela curiosidade despertada ao testemunharem um grupo de pessoas externas à instituição educacional, interagindo com eles por meio de performances musicais e habilidades de malabares.

Esses dispositivos viabilizaram a aproximação entre os estudantes, promovendo sua participação ativa nas rodas que gradualmente se constituíam. Além disso os dispositivos proporcionaram uma facilitação a expressão dos adolescentes, que, inicialmente, demonstravam timidez ou desconforto diante da perspectiva de interagir com colegas com os quais ainda não haviam estabelecido contato. As atividades desempenharam um papel semelhante ao de um “quebra-gelo”, à medida que avançavam, propiciando um notável aumento na interação grupal. Esses primeiros contatos trouxeram luz a questão meritocrática que aparece de maneira mais latente na disputa da inserção por meio de concurso ou sorteio.

Identificamos linhas duras, conservadoras e instituídas. Estudantes do terceiro ano demonstravam comportamentos de zombaria e desvalorização em relação à inclusão e permanência dos colegas do primeiro e segundo ano, sendo este comportamento desencadeado pela controvérsia entre os métodos de seleção de alunos, alicerçada na dicotomia entre concurso e sorteio. Devido à lógica neoliberal de meritocracia, os estudantes que foram admitidos no CTUR por meio de sorteio frequentemente repetiam as mesmas expressões pejorativas proferidas pelos colegas que haviam conquistado a vaga por meio de concurso. É plausível considerar que esta questão emerge como um tópico de discussão relativamente recente no contexto do CTUR, uma vez que a entrada de alunos através de um método não convencional, distinto do concurso, ocorreu pela primeira vez. A problemática subjacente reside na avaliação do mérito inerente a tal inclusão. Os estudantes, de forma geral, estabelecem uma distinção entre competência e sorte, resultando na percepção de que aqueles que adentram mediante sorte detêm um mérito inferior em comparação àqueles que conquistaram sua admissão por meio de avaliações.

O dispositivo roda de conversa proporcionou um ponto de contato que nos permitiu mapear as primeiras linhas identificáveis dentro do CTUR. A presença da ideologia neoliberal, delineada nas políticas educacionais fez-se evidente desde os primeiros contatos com a instituição. Esta dinâmica não é exclusiva do Colégio Técnico da Universidade Rural, mas sim um projeto político-educacional que fomenta uma competição exacerbada, gerando uma percepção dos demais colegas como concorrentes e estabelecendo uma “corrida” para determinar o melhor. As discussões observadas nas rodas de conversa ilustraram os desdobramentos desse projeto político que tem o intuito de moldar os indivíduos como empreendedores de si mesmos.

Outro dispositivo empregado no âmbito da cartografia, conforme delineado por esta pesquisa, foi o exercício de deriva. Essa abordagem nos conferiu a oportunidade de explorar o território do CTUR sem a priori, permitindo-nos imergir nesse espaço com uma abertura para o inesperado. Assim como na roda de conversa, a intenção desse dispositivo foi (re)conhecer o território da pesquisa, habitando o CTUR enquanto um estrangeiro, fazendo parte dessa paisagem com seus personagens conceituais. Por se tratar de um contexto

psicogeográfico, o exercício da deriva nos municiou de ferramentas para compreendermos o território físico e seus atravessamentos, e os territórios subjetivos.

Os primeiros exercícios evidenciaram os trajetos mais percorridos pelos adolescentes, o bosque, a quadra, o laboratório de ovinos, o refeitório e as salas de aula. As salas são distribuídas através de prédios ao qual um deles chama a atenção, por uma força instituída devido à proximidade da escola com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o prédio do primeiro ano do ensino médio que é chamado pelos estudantes de prédio dos “bichos”, termo pejorativo muito utilizado por universitários para distinguir os calouros dos demais estudantes. O espaço físico perpassado pela subjetividade universitária produziu afastamento entre os alunos do primeiro ano e os demais. Muitos relataram não interagir com os alunos do primeiro ano por serem bichos.

A deriva nos proporcionou um olhar sobre a instituição e seu *modus operandi*, como as relações ocorrem neste território psicogeográfico e como os adolescentes e os demais profissionais percorrem essa paisagem. Em um desses encontros estando juntamente ao corpo docente em uma atividade realizada na escola, mapeamos algumas linhas de forças advinda da relação corpo docente e corpo discente. A questão meritocrática já elencada aqui apareceu de formas distintas nas falas dos professores sobre seus posicionamentos acerca da forma de inserção no CTUR. As linhas mapeadas nas rodas de conversas sobre o concurso ficam mais claras quando percebemos os posicionamentos dos professores referente a temática, e algumas falas replicadas pelos alunos são observáveis nos professores.

Não podemos deixar de fazer uma distinção entre os professores que demonstraram seus descontentamentos com os alunos do sorteio por não terem entrado por concurso, revelando a lógica neoliberal em seus apontamentos o que produziu implicações na relação discente x docente. Por outro lado, encontramos também professores que fizeram uma análise diferente do concurso, problematizando a exclusividade de uma prova para o ingresso na instituição e elencando fatores socioeconômicos para não concordarem com o modelo vigente. Mapeamos aqui linhas maleáveis, revolucionárias e até linhas de fuga. Para maior parte desses profissionais não se é possível mensurar a

inteligência exclusivamente por uma prova, que não leva em consideração as especificidades de cada adolescente, que exclui outras potencialidades para além do decorar conteúdos e elaborá-los em provas. Podemos elencar como uma linha revolucionária retirando o peso dos alunos sobre sua condição escolar, e problematizando o contexto institucional, que além de primar pelo concurso não tratou com equidade os alunos advindos de outro modelo de inserção.

Uma outra problemática levantada pelos profissionais da escola, e por parte dos alunos foi a diferenciação do público que ingressou no CTUR nesses últimos períodos. Quando a única maneira de adentrar a instituição era por concurso haviam poucos alunos naturais de Seropédica, mesmo a escola sendo neste território geográfico, com o sorteio muitos alunos de Seropédica conseguiram estudar no CTUR. No entanto essa troca no público reforçou estereótipos sociais aos quais alunos relataram terem ouvido de professores e outros profissionais que as pessoas de Seropédica não são muito inteligentes e só estão na escola porque foram sorteadas, logo não tem mérito algum.

Esse posicionamento reverbera nos alunos que reproduzem esse preconceito, entre si. Muitos profissionais da escola estavam correlacionando a inserção dos alunos seropedicenses ao fato dos adolescentes não estarem se comportando da maneira ao qual eles julgam adequadas, alegando que os alunos não ficam mais sentados, conversam muito e não prestam atenção, atrelando esse comportamento a questões socioculturais, por eles serem de Seropédica. Poucas foram as vezes que observamos os profissionais correlacionarem esse comportamento rebelde ao momento pelo qual todos haviam passado, uma pandemia de COVID-19 que obrigou as pessoas a fazerem distanciamento social, fazendo com que os adolescentes ficassem dois anos sem frequentar a escola, trazendo prejuízos a sua socialização.

Analisamos essa postura dos adolescentes de não quererem permanecer em fila, ou de não quererem ficar em total silêncio em seu processo educacional como uma linha de fuga. O paradigma educacional vigente, onde o estudante é reduzido a um mero recipiente, tem suas origens remontando à era da Revolução Industrial. Nas configurações contemporâneas, esse modelo contribui para a formação de um indivíduo alinhado ao viés econômico neoliberal. A rejeição a essa abordagem demonstra uma resistência expressa pelos jovens, revelando

um anseio por uma educação de caráter distinto. Essa demanda alude a um processo educacional em que a troca entre aluno e professor é vital, e no qual o corpo do aluno não é apartado do próprio ato de aprendizado. Esse modelo escolar encontra-se em crise resultando no afastamento dos adolescentes do ambiente escolar, exacerbado pelo aumento considerável do tempo dedicado a dispositivos eletrônicos durante o período de pandemia, evidenciou-se de maneira incontestável a necessidade premente de reavaliar os alicerces da educação. Os adolescentes “pós-pandemia” demonstram uma resistência a captura de seus corpos e traçam novas linhas de forças maleáveis em direção a um novo horizonte.

As interações entre o corpo docente e o corpo discente são influenciadas pela narrativa meritocrática, ora moldadas por linhas de força rígidas, ora por linhas de força flexíveis, e em outros momentos, por linhas de fuga. Essas narrativas produzem subjetividades, modos de se relacionar com o outro e criam visões sobre os sujeitos que habitam esse espaço. Quando perpassada por linhas duras produz uma redução na potência de agir, despotencializando os adolescentes, colaborando para criação e perpetuação de estereótipos preconceituosos acerca da inteligência em relação a um recorte geográfico, no caso Seropédica, e na forma de inserção através do concurso, que quando atravessado por linhas duras retira os alunos do lugar de mérito e os colocam em um local de sorte.

Quando perpassada por linhas de forças flexíveis propiciam novos olhares sobre o fenômeno, buscando estreitar os laços entre os adolescentes e suas próprias potencialidades, independentemente da maneira pela qual foram admitidos na escola, visando despertar o que há de mais potente nas dinâmicas educacionais. Essa forma de abordagem busca amplificar a vitalidade das relações no contexto escolar, tanto entre alunos e professores, quanto entre os próprios alunos.

Quando perpassada por linhas de fuga busca destruir o conservadorismo do concurso que funciona por meio de exclusão, na tentativa de ampliar a visão limitada que só uma prova mensurável é capaz de selecionar o que se chama de “bons alunos” dando oportunidades não somente aqueles que demonstram maestria em decorar conteúdos, mas também aqueles que com suas

especificidades produzem pensamentos críticos, artísticos, estéticos e políticos transformando o espaço escolar em um ambiente de multiplicidades de formas de ser aluno.

Outro ponto analisado por intermédio da deriva foi a relação dos alunos com o uniforme escolar, onde muitos deles, no período ao qual foi realizado a pesquisa, não faziam uso diário. Por meio das manifestações dos adolescentes, torna-se evidente uma dinâmica de natureza capitalista monetária. Nesse contexto, os estudantes indicam que a não utilização frequente do uniforme está relacionada a fatores financeiros, apesar de estarmos diante de uma instituição pública de nível federal. A restrição financeira emerge como um impedimento para muitos alunos, inviabilizando a possibilidade de escolherem utilizar o uniforme regularmente. A escassez de uniformes distribuídos resulta na necessidade de adquirir peças adicionais, refletindo uma complexa interação entre os aspectos monetários e a realidade social

Analisamos também a produção de singularidade, atravessada pela questão do uniforme, alguns adolescentes relataram não fazer uso diário do uniforme para não ficarem igual a todo mundo. Fogem então da padronização e da moralização que perpassa o uso desta roupa, com a intenção de produzirem a si próprio, de habitar o mundo enquanto sujeitos de escolhas. Compreendemos a recusa ao uso do uniforme como uma linha maleável, que deseja ampliar o campo das multiplicidades de ser e estar no mundo, retirando da educação o caráter fabril que está atrelado aos primordiais da revolução industrial e o início do liberalismo.

O último dispositivo que analisaremos nessa construção cartográfica são as oficinas, que, por abrangerem turmas tanto do primeiro quanto do terceiro ano do ensino médio, possibilitaram uma perspectiva mais elaborada dessa dualidade presente nos discursos entre sorteio e concurso, bem como entre os alunos calouros e os mais veteranos. A oficina contou com pistas para sua elaboração e execução, as principais foram a construção coletiva de um contrato ético-político e as perguntas disparadoras sobre a temática escolar: “Para que serve a escola?”, “O que vocês pensam sobre o concurso para ingressar na escola?” e “Como seria uma escola utópica?”.

A oficina permitiu um diálogo mais aberto sobre a temática escolar, possibilitando o mapeamento das linhas presentes nos discursos e afetos dos adolescentes. Como parte de um projeto político educacional neoliberal as primeiras linhas cartografadas em ambas oficinas foram linhas de forças duras, estratificadas. Através dos discursos analisamos que, em grande maioria, os adolescentes têm uma visão da escola como um local de decorar conteúdos, para terem condições de passar no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, para entrarem em uma universidade e depois encontrarem um bom emprego. Esse é um modo de vida produzido pelas forças do capital, que afastam a escola de suas potências criadoras, críticas, imagéticas e de produção do pensamento transportando-as para um simples local de passagem, destinado a preparar os adolescentes para o mercado de trabalho. Há por parte do neoliberalismo um ataque a educação, principalmente a educação pública pois para além de uma política econômica monetária ele é uma política de estratégia para produzir subjetividades, para produzir um certo tipo de ser humano. Este ataque está surtindo o efeito esperado pelos neoliberais pois, em grande parte, o pensamento do adolescente está capturado por essas linhas de forças estratificadas que propõem uma escola utilitarista e conteudista visando produzir empresários de si.

No entanto, onde há poder há resistência, no contexto Curiiano não é diferente, mesmo com um projeto político educacional neoliberal produzindo subjetividades capturadas temos os adolescentes que são atravessados por linhas flexíveis, que colocam a escola como um local de aprendizado, de trocas de socialização e até mesmo de erros, produzindo um olhar revolucionário para essa instituição. A troca na lógica do funcionamento escolar diz como os personagens irão transitar por essa paisagem psicogeográfica, os adolescentes perpassados por linhas duras habitam a escola enquanto um campo de passagem e os adolescentes atravessados por linhas maleáveis habitam a escola enquanto um campo de possibilidades.

Na continuidade da análise do dispositivo oficina falaremos da dicotomia apresentada ante a questão do concurso público para ingressar na instituição. Como a oficina foi realizada com o primeiro ano e terceiro ano do ensino médio temos um recorte dos dois extremos, os alunos que prestaram concurso e os

alunos que foram sorteados. Um fato interessante dessa análise é a forma como os alunos do terceiro ano se referem aos alunos que ingressaram por sorteio, sempre destilando uma conotação meritocrática e pondo em xeque sua capacidade real de estarem estudando em uma escola de nível federal. Esse contexto foi mapeado por suas linhas duras de conservação, onde parte dessa subjetividade é produzida por falas do próprio corpo docente e por toda construção escolar neoliberal ao qual os alunos estão inseridos.

Alguns alunos do terceiro ano se destacaram como vozes dissidentes da turma, expressando uma opinião de que o modelo de seleção por concurso é obsoleto e contribui para acentuar a segregação social. Mapeamos nessas falas linhas de fuga que se apresentaram de maneira voraz, defendendo uma reformulação desse sistema, mesmo cientes de que eles próprios não experimentariam seus efeitos, uma vez que estão prestes a saírem da escola. Rompendo com o individualismo ao qual são constantemente expostos pelas políticas neoliberais, eles produziram um pensamento voltado para a multiplicidade, levando em consideração as vozes das minorias e as disparidades socioeconômicas.

A oficina realizada com o primeiro ano tomou caminhos diferentes em relação ao concurso. As falas foram atravessadas por afetos como tristeza, melancolia e inferioridade produzidos pelas relações ocorridas nos encontros com os profissionais da escola e com os alunos do terceiro ano. Esses afetos diminuem a potência de agir, tornando os alunos despotencializados, envolto em dúvidas sobre o merecimento ou não de estarem ali. Os adolescentes do primeiro ano reforçaram a importância de alguns professores que estavam buscando criar um outro território em relação ao concurso por meio de atividades e falas que questionam a meritocracia. Os alunos do primeiro ano se encontram em um território estratificado e esses profissionais estão buscando produzir uma abertura, uma desterritorialização, para então poder produzir novos afetos e novas formas de experimentar, criando então um território outro através de um processo que chamamos de reterritorialização,

A última pista para a construção e execução das oficinas foram a criação imagética de uma escola utópica para cada adolescente participante do grupo. Devemos destacar a aproximação no pensamento de ambos os anos, outro

apontamento que possibilita dizermos que o projeto político educacional neoliberal está funcionando e produz subjetividades. Criam seres humanos prontos para o mercado, produzindo e consumindo a esmo, sem senso de criticidade, sem forças para inventar novos mundos, seres humanos tristes e endividados em todas as instâncias

Boa parte das sugestões para uma escola utópica envolveram questões relacionadas a investimento financeiro, banco e cartões de crédito, aulas sobre redes sociais e como utilizá-las para o trabalho. Um fato que destacamos nessa criação da escola utópica foi a não inserção da matéria de filosofia por nenhum dos grupos, comprovando esse afastamento de uma escola para produção de saberes e conhecimentos e uma aproximação de uma escola de formação tecnicista, conteudista e utilitarista. Entretanto, houveram também sugestões relacionadas a jardinagem, primeiros socorros e música que são campos do saber que fogem a lógica fabril instituída na educação Brasileira, que nitidamente é um projeto de produção de subjetividades neoliberais.

Constatamos com o presente estudo que existem inúmeras linhas de forças que atravessam o território psicogeográfico escolar, que essas linhas produzem subjetividades e formas “ser humano” por intermédio dos afetos que emergem nos encontros de corpos. Compreendemos que há na escola um território estratificado com linhas duras que prezam pela conservação, a conservação de um sistema político neoliberal monetário, que vislumbra a instituição escolar enquanto uma fábrica de sujeitos. Produzindo sujeitos, competitivos, proficientes, consumidores, empregados, sujeitos empresários de si que saem do processo educacional, prontos para integrarem o mercado. Entretanto mesmo com esse projeto político engendrado no meio educacional, que a todo momento persiste em capturar subjetividades, identificamos que afloraram nos adolescentes linhas de forças instituintes com um poder disruptivo e revolucionário capazes de produzirem novos mundos, “novas doçuras”. A resistência adolescente está em constante embate com o poder neoliberal.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, L. UBERIZAÇÃO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. (2020). In: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>

ALMEIDA, I; REGO, J; TEIXEIRA, A; MOREIRA, M. Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. (2022). In: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020385>

ALVARES, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pista do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

AQUINO, C; MARTINS, J. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2023.

AQUINO, J. Politização do espaço, espacialização do histórico: Deriva e desvio nos letristas e situacionistas. 2019.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AZEVEDO, S. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. In Revistas Eletrônicas Filogênese. Vol. 6, nº 2, 2013.p. 148-162

.

BENEVIDES, R. Grupo: a afirmação de um simulacro, Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2013.

BOMFIM, N. A psicogeografia como trajetos metodológicos: dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos, 'fora da escola'. CIÊNCIA E GEOGRAFICA, v.24, p. 191-203, 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Política e administração pública. Brasil por escrito. Texto de Karla Alessandra. Brasília: Coordenação de Publicações, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.172 de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2021&jornal=515&pagina=15&totalArquivos=181>. Acesso em: 22 julho. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1964. Lei das Contravenções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 out. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm Acesso em: 22 novembro. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.997.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. Brasília. 2017b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 1 novembro. 2022.

BROOKS, S. WEBSTER, R. SMITH, L. WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., & RUBIN, J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, 395(102227), 912- 920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

COSTA, L; AMORIM, A. Uma introdução à teoria das linhas para cartografia. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (FURB), v.14, p. 912-933, 2019.

COUTINHO, L.G. Adolescência e errância: Destinos do laço Social Contemporâneo. Rio de Janeiro, Nau, 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Editora34, 2008.

DELEUZE, G. Espinosa: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <<<http://bit.ly/3rkqH3E>>>.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs. In: “Ano 0 - Rostidade”. São Paulo: Editora34, 1995. v.3.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs. In: “Micropolítica e Segmentaridade”. São Paulo: Editora34, 1995. v.3.

DELEUZE, G; GUATTARI, F O que é a filosofia? São Paulo: Editora34, 2010.

DIAS, R. O. Fragmentos de diários de campo, escrita e devir texto. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

EPICTETO. O Manual de Epicteto. Tradução do texto grego: Aldo Dinucci; Alfredo Julien. Introdução e notas: Aldo Dinucci. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

FERRAZ, A. A desfiguração do rosto-deficiente: ou da potência do corpo em fluxo criativo artístico. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v5i1.827>

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, F. Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HUR, D. Psicologia, política e esquizoanálise. Campinas, SP: Alínea, 2019.

HUR, D.; AMORIM, M.; TEIXEIRA, R. Esquizodrama das máquinas políticas: clínica, estética e formação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 15, p. e15/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1983734870478. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/70478>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HUSSONG, A. M., MIDGETTE, A. J., THOMAS, T. E., COFFMAN, J. L., & CHO, S. (2021). Coping and mental health in early adolescence during COVID-19. Research on child and adolescent psychopathology. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00821-0>

KASTRUP, V.; BARROS, R. de Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia In: Pista do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

KVELLER, D et al. Do paradigma ao paradoxo ético-estético-político: por uma radicalização da psicologia social. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 11, n.

1, p. 123-142, abr. 2021. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em
19janeiro. 2023. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.107890>.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. O governo do homem endividado. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MARTINS, E. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Olhares & Trilhas (UFU), Uberlândia, v.1, p.31-36, 2006.

MOTTA, T; DA CRUZ, J; DA SILVA, I; DOS SANTOS, D; BERGMANN, G. A saúde de adolescentes na volta às atividades escolares presenciais após dois anos de pandemia do covid-19 - estudo transversal de base escolar em pelotas/rs. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, v. 27, p. 684-700, 2023.

NIETZSCHE, F. Crepúsculo dos ídolos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE) , v. 15, p. 1-21, 2020.

OSTERMANN, F; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC- Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA, v. 38, p. 1381-1387, 2021.

ONU BRASIL. Nações Unidas Brasil. Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola, diz UNESCO. ONU Brasil, 18 mar. 2020. Atualizado em: 17 abr. 2020. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola> . Acesso em: 3 de março de 2021.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pista do método da

cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PEREIRA, W. Movimento institucionalista: principais abordagens. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 abril. 2023.

PIKETTY, T. Capital e Ideologia. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda, 2020.

GHOSH R, et al. Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. Minerva Pediatrica, 2020 ;72(3): 226-235.

GRABOWSKI, G. (2020). A experiência da pandemia e a educação. In: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaao/colunistas/2020/05/a-experiencia-da-pandemia-e-a-educacao/>

RODRIGUEZ, M. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 01, p. 67-74, jun. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012010000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 7 janeiro. 2023.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulinas, 2016.

SANTOS, S.; DAL RI, N. Impactos da pandemia de covid-19 em um curso integrado ao ensino médio. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 141-159, set. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 fevereiro, 2023.

SAWAIA, B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicologia & Sociedade, 21(3), 364-372.doi: 10.1590/S0102-71822009000300010.

SERRES, M. Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

SILVA, K. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares?. In: CATANI, B.; Gatti, D. O que a escola faz? elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2019

SIMONINI, E; ROMAGNOLI, R. Transversalidade e esquizoanálise. Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 915-929, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 nov. 2022. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p915-929>.

SCHOPENHAUER, A. Como vencer um debate sem precisar ter razão: em 38 estratégias (dialética erística). Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

SPINOZA, B. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Suspensão das aulas e resposta à COVID-19, 2019. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em 28 Mar .2023.

VEIGA, C. A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n21/n21a08.pdf>

VERONESE, L; MACHADO, A. O pensamento institucionalista e a psicologia escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano. 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022225808>

VIANA, A; SILVA, H. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. (2018). <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.07582018>