



CAMILA THAISA ALVES BONA

**CARTOGRAFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM RE-  
FORMA: LINHAS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO  
COMO PLANO DE IMANÊNCIA**

ITAJAÍ (SC)  
2020

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Vice-Reitoria de pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Curso de Doutorado em Educação

CAMILA THAISA ALVES BONA

**CARTOGRAFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM RE-  
FORMA: LINHAS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO  
COMO PLANO DE IMANÊNCIA**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação – área de concentração: **Educação**. Linha de Pesquisa – Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo.

**Orientador:** Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

ITAJAÍ (SC)  
2020

**CAMILA THAISA ALVES BONA**

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor(a) em Educação.

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. VERÔNICA GESSER**  
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:

  
\_\_\_\_\_  
**DR. JOSÉ MARCELO FREITAS DE LUNA (UNIVALI)**  
PRESIDENTE E ORIENTADOR

  
\_\_\_\_\_  
**DR. GEORGE SALIBA MANSKE (UNIVALI)**  
MEMBRO

  
\_\_\_\_\_  
**DR. ADOLFO RAMOS LAMAR (FURB)**  
MEMBRO EXTERNO

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. VERA LUCIA HARABAGI HANNA (UPM)**  
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 17 de fevereiro de 2020.

*Um desejo – que é a ponta mais rugosa da linguagem – supõe, em partes iguais, desobediência e desordem*

(SKLIAR, 2012, p. 7)

*Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa falar? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta fazê-las suas, até você adoecer e morrer delas, ainda em silêncio?*

(LORDE, 2007, p. 42)



## RESUMO

Em tempos de crise naturalizada, há a imposição da necessidade de uma decisão que poderia colocar fim na insegurança geral da situação crítica. Porém, essa crise não existe senão para que uma solução para ela possa ser administrada. A introdução de medidas de controle de crise promove a sua manutenção, e o diagnóstico e sua potencial cura tem sido pensados a partir do mercado. No campo da educação pública brasileira, a crise tem sido enfrentada pelo Estado pela via da criação de uma série de políticas reformistas, gerenciadas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste contexto, propomos a seguinte tese: a partir de um lugar de fala de subalternidade podem ser traçadas linhas de fuga que parodiem a molaridade da reforma educacional brasileira na atualidade e os processos de homogeneização na experiência na escola. Propomos, como objetivo geral, traçar linhas de fuga da molaridade discursiva das reformas educacionais atuais via paródia. Como objetivos específicos, elencamos: problematizar a hegemonia da reforma educacional brasileira da atualidade a partir do campo da filosofia e de um lugar de fala na subalternidade; traçar a Internacionalização do Currículo como plano de imanência; reivindicar a experiência na escola. Os contornos teórico-metodológicos são construídos a partir da problematização, na perspectiva foucaultiana; a escrita, ensaística, é feita numa perspectiva cartográfica da experiência. A escola é, nesse contexto, máquina técnica que produz subjetividades a partir da hegemonia, cuja manutenção se dá via dispositivos, tais como a BNCC. As professoras e professores, operadores da máquina técnica escolar, ocupam lugar de subalternidade nessa máquina em reforma. Estão no meio do caminho, entre a reforma e a escola. Ao traçar a Internacionalização do Currículo (IoC) como plano de imanência, podemos imaginar outras possibilidades para além das que comporta a máquina técnica escolar. Via IoC, no estágio de imaginação, há a possibilidade de um arranjo macro e micropolítico que potencialize a vida. Esse arranjo se dá pela ocupação desejante de um lugar de fala como professora, na subalternidade. A partir deste lugar de fala, é possível emancipar-se; perceber, via formas pedagógicas, que se pode aprender com o mundo, e que esse aprendizado produz outros afetos, para que possamos nos conectar menos à linha hegemônica e mais à experiência. Na via dessa ocupação, podemos traçar linhas de fuga para sabotar a máquina técnica, parodiá-la, para que seja usada para outra coisa: para a emancipação das pessoas, para a reivindicação da experiência, para a ocupação do lugar de fala, para traçar uma resposta ativa, atenta ao que acontece, não apenas uma reprodução maquinada. As linhas de fuga são fatores de desorganização construídos a partir dos corpos subalternos que ocupam a máquina técnica; passam pelos corpos, são marcadas neles, nos desestabilizam também. Sabotar-parodiar são ações políticas, que trabalham na tentativa de criar um arranjo macro e micropolítico, um encontro da molaridade e da molecularidade. Traçar linhas de fuga que sabotam e parodiam é insurgir pela criação de uma máquina de guerra para interromper os fluxos da máquina técnica, para que novas cartografias possam ser traçadas, e não meramente re-produzidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma educacional brasileira; Internacionalização do currículo; Lugar de fala; Linhas de fuga.

## RESUMEN

En tiempos de crisis naturalizada, hay la imposición de la necesidad de decisión que podría poner fin a la inseguridad general de la situación crítica. Esa crisis no existe si no para que una solución pueda ser administrada. La introducción de medidas de control de crisis promueve su mantenimiento, y el diagnóstico y su potencial cura, han sido pensados a partir del mercado. En el campo de la educación pública brasileña, la crisis ha sido enfrentada por la creación de una serie de políticas reformistas, generadas por la implementación de la Base Comum Curricular (BNCC). En este contexto, proponemos que, partiendo de un lugar de enunciación subalterno, pueden ser dibujadas líneas de fuga que parodian la molaridad de la reforma educativa brasileña en la actualidad y los procesos de homogenización en la experiencia en la escuela. Proponemos, como objetivo general, dibujar líneas de fuga de la molaridad discursiva de las reformas educativas actuales vía parodia. Como objetivos específicos, enumeramos: problematizar la hegemonía de la reforma educativa en la actualidad partiendo del área de la Filosofía y de un lugar de enunciación en la subalternidad, dibujar la Internacionalización del curriculum como plano de inmanencia, reivindicar la experiencia en la escuela. Los aspectos teórico-metodológicos son construidos a partir de la problematización en la perspectiva foucaultiana, la redacción es hecha desde una perspectiva cartográfica de la experiencia. La escuela es, en ese contexto, máquina técnica que produce subjetividades a partir de la hegemonía, cuyo mantenimiento ocurre vía dispositivos, tales como la BNCC. Las profesoras y los profesores, operadores de máquina técnica escolar, ocupan un lugar subalterno en esa máquina en reforma. Están entre la reforma y la escuela. Al trazar la Internacionalización del curriculum (IoC) como plano de inmanencia, podemos imaginar otras posibilidades más allá de las que soportan la máquina técnica escolar vía IoC, al momento de la imaginación, hay posibilidades de un arreglo macro y micropolítico que potencialice la vida. Ese arreglo se da por la ocupación deseada de un lugar de enunciación como profesora subordinada a partir de cual es posible emanciparse; percibir, vía formas pedagógicas, que se puede aprender con el mundo, y que ese aprendizaje produzca otros efectos, para que podamos conectarnos menos a la línea hegemónica y más a la experiencia. En la vía de esa ocupación, podemos dibujar líneas de fuga para sabotear la máquina técnica, parodiarla, para que sea usada para dibujar una respuesta activa, atenta a lo que sucede, no solamente una reproducción maquinada. Las líneas de fuga son factores de desorganización construidos a partir de los cuerpos subalternos que ocupan la máquina técnica. Sabotear-parodiar son acciones políticas que trabajan en el intento de crear un arreglo macro y micropolítico, un encuentro entre la molaridad y la molecularidad. Dibujar líneas de fuga que sabotean y parodian es insurgente por la creación de una máquina de guerra para interrumpir las corrientes de la máquina técnica, para que nuevas cartografías puedan ser dibujadas, y no meramente reproducidas.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma educativa brasileña; Internacionalización del currículum.; Lugar de enunciación; Líneas de fuga.

## MAPAS

<b>Mapa 1:</b> “merry crisis and happy new fear” .....	11
<b>Mapa 2:</b> geografia do pensamento .....	30
<b>Mapa 3:</b> a linha produzida pela máquina hegemônica atravessa a experiência	35
<b>Mapa 4:</b> a grande máquina escolar.....	40
<b>Mapa 5:</b> linhas na geografia.....	56
<b>Mapa 6:</b> o processo de loC.....	63

## SUMÁRIO

### AGRADECIMENTOS

.....	5
RESUMO.....	6
RESUMEN .....	7
MAPAS .....	8
1 COMEÇAR A NARRAR.....	10
2 CARTOGRAFAR A ESCOLA, NARRAR A MÁQUINA.....	28
3 VI(VER) A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA NA/DA SUBALTERNIDADE .....	47
4 TRAÇAR A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PLANO .	58
5 TRAÇAR LINHAS DE FUGA.....	73
6 CARTOGRAFAR É CONTÍNUO .....	80
REFERÊNCIAS.....	86

## 1 COMEÇAR A NARRAR

*Além de tudo sou moleque mal-ouvido  
Sou atrevido e já joguei tudo pro ar  
Vai longe a noite do meu sonho colorido  
Duvidar? Duvido e insisto em duvidar*

*Creio na perua  
E o povo tá comendo vidro  
Creio na perua  
E o balão vai pipocar  
Creio na perua  
O povo tá comendo vidro  
Creio na perua  
Tá pior vai piorar*

*(Trecho da música “Fé na perua”, composta por Alceu Valença e Zé da Flauta)*

Começar é um verbo. Está escrito no infinitivo, ou seja, nele há muitas possibilidades – podemos narrar o passado, ou o que já aconteceu; podemos narrar aquilo que gostaríamos que acontecesse no futuro; podemos narrar aquilo que nos acontece agora, na experiência. Há muitos verbos no infinitivo nesse escrito, estão nos títulos, nos subtítulos, espalhados aqui e ali, todos contendo gérmenes de outros mundos a ponto de nascer. Este escrever, então, é pleno de possibilidades iminentes, na experiência, provocada por um mal-estar que nos habita, como discute Rolnik (2019). Um mal-estar que muitas vezes é tido como sintoma, como ameaça, a ser tratado por medicamentos, a ser curado. Um mal-estar que temos compartilhado, por estarmos vivendo, agora, tempos de crise. Em uma crise, há muitas dúvidas, talvez uma angústia, um sentimento de desassossego, de pessimismo, de que “vai piorar”; porém, existência da crise, ou a própria crise em si, não faz parte desse conjunto de questionamentos. Alceu Valença e Zé da Flauta já cantaram, no Brasil da década de 1980, esse desassossego. Esse afeto na crise, cantado, sentido, vivido, segue atravessando o tempo e a geografia. Recentemente, em 2008, esse afeto aparece mais uma vez, não mais como palavra cantada, mas como palavra escrita em uma parede em Atenas, na Grécia.

**Mapa 1:** “*merry crisis and happy new fear*”



FONTE: Comitê Invisível (2016, p.22).

A frase apresentada no mapa 1 apareceu em muitas outras paredes ao longo de 2008 e dos anos subsequentes e reverbera slogans que apareceram, também nas paredes, em 1968. Sujeitos “insurgentes”, como alguns meios de comunicação os chamavam à época da frase do mapa 1, questionavam os modos de vida a que eram submetidos. O Comitê Invisível, em seu escrito “Aos nossos amigos”, de 2016, olha para a frase e para a ironia em celebrar a crise, que está justamente na sua permanência. Um afeto parecido, de desassossego, talvez tenha sido a faísca que acendeu a conversa entre Bauman e Bordoni, narrada também em 2016, na obra “Estado de Crise” (BAUMAN e BORDONI, 2016). Já no prefácio do livro que serve de suporte para a conversa dos dois, logo no segundo parágrafo, há a seguinte afirmação:

[...] a crise enfrentada pelo mundo ocidental não é temporária, mas um sinal de uma mudança profunda que envolve todo o sistema social e econômico e que terá efeitos de longa duração (BAUMAN e BORDONI, 2016, p. 7).

Na vivência da crise, talvez essa conversa possa se abrir, e talvez também possamos fazer parte dela. Imersos na crise, com a qual “temos que nos habituar, pois está aqui

para ficar” (BAUMAN e BORDONI, 2016, p. 15), também afetados por ela, talvez possamos traçar linhas de fuga, num plano por nós também traçado, nesta tese.

Bauman (2016) desloca a ideia de crise de volta às suas origens médicas. Esse deslocamento se refere ao processo de cunhagem da palavra, no sentido de denotar o momento no qual o futuro do paciente está sobre a balança. Nesse momento, as decisões a respeito de que tratamento indicar, e o que essas indicações causariam na vida da pessoa convalescente, causam um afeto, ainda de acordo com o ponto de vista de Bauman, de incerteza, de percepção da ignorância das decisões a respeito das direções a serem seguidas para poder intervir, da escolha mesma do caminho e da decisão de ser, efetivamente, seguido. Em uma situação crítica, é na tensão entre diagnóstico e ação que as problemáticas podem ser criadas, sem, no entanto, haver a certeza de que as decisões tomadas resultarão. Ainda seguindo por essa conotação terapêutica, o Comitê Invisível (2016) nos provoca a pensar sobre como ela se apresenta: como essa coisa natural que surge de maneira inesperada ou cíclica, narrada em uma letra de música ou numa escrita nas paredes, impondo a necessidade de uma decisão que colocaria um fim na insegurança geral da situação crítica. O final seria feliz ou infeliz segundo a correta aplicação da medicação. Hoje, seguindo com o Comitê Invisível, o remédio não serve para acabar com ela, pelo contrário: “a crise é desencadeada com o objetivo de introduzir o remédio” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 25).

A introdução dessa medicação que promove a manutenção da crise é uma força vorazmente destrutiva, agora seguindo com Rolnik (2019). Este mal-estar alastra-se, nos deixa num estado de perplexidade, de pavor. Neste ciclo, há uma nova dobra do regime capitalista, a que Rolnik se refere como financeirizada e neoliberal, “que leva o projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária” (ROLNIK, 2019, p. 99). Ainda com Rolnik, esse mal-estar ultrapassa o limiar da tolerabilidade e um estado de alerta é instalado nas subjetividades: “Somos então tomados por uma urgência que convoca o desejo a agir.” (ROLNIK, 2019, p. 102), na direção de preservar nossa potência e até de intensificá-la. Em meio à crise, ainda com Rolnik, amplia-se o nosso olhar, assim como o nosso acesso aos efeitos da violência nos nossos corpos, o que nos leva a “sermos mais precisos em sua decifração e expressão e, com isso, mais aptos a inventar novas maneiras de combatê-lo (ROLNIK,

2019, p. 102). Porém, a crise, o diagnóstico e sua potencial cura têm sido pensados a partir de um polo reativo, baseado no mercado.

A confiança em um diagnóstico para a crise, assim como o planejamento de terapias curativas, tem sido depositada na “mão invisível do mercado” (BAUMAN e BORDONI, 2016, p. 19), em detrimento de um Estado, que já não inspira confiança porque foi expropriado de uma parcela grande e crescente de seu antigo poder de levar as coisas a cabo; resta a política,

a habilidade de decidir que coisas *devem* ser levadas a cabo e que coisas devem ser tratadas no âmbito global – onde já reside grande parte do poder efetivo de levar as coisas a cabo – para serem assim evitadas ou desfeitas (BAUMAN e BORDONI, 2016, p. 21, grifo dos autores).

Essa separação entre política e poder, que se dá numa esfera macropolítica, se torna mais uma dificuldade: o Estado não consegue agir, efetivamente; a política não está mais somente no âmbito estatal, e fazer as coisas acontecerem é algo feito a muitas mãos, o que complexifica a tomada de decisão e a própria “terapia” a ser escolhida e aplicada na direção de lidar com a crise.

O espaço vazio criado a partir do divórcio, ainda nos termos de Bauman e Bordoni (2016), entre poder e política é paulatinamente ocupado por soluções mercadológicas que, na invisibilidade, se propõem a funcionar como terapia curativa para a crise. São desregulamentações, privatizações que são postas em marcha para ocupar o espaço deixado pelo Estado, para suprir a falta de medidas estatais de regulamentação, nacionalização e empreendimentos comunais (BAUMAN e BORDONI, 2016). Luz (2011) discute esse panorama de inserção das influências mercadológicas no processo de criação e de gestão de políticas públicas em educação, o que nos ajuda a pensar sobre a crise de forma mais pontual e situada: no campo da educação. A autora argumenta que as empresas têm obtido lucro por meio do atrelamento de suas imagens à educação; os empresários investem na educação, mirando a formação para o trabalho, já que a obtenção de lucro só é possível se estiver associada a outros fatores que transcendem o aspecto econômico. Dessa forma, ainda com Luz (2011), o engajamento da iniciativa privada na criação e gestão de políticas públicas pode trazer benefícios aos empresários, tais como responsabilidades sociais, legais, marketing positivo para a empresa, que se vincularia a algum projeto educacional, incentivos fiscais, além de retorno pessoal.

Embora o Estado ainda seja agente central de regulação, como também Bauman e Bordoni (2011) discutem, as empresas, na perspectiva de Luz (2011), têm conseguido influenciar a educação com sua forma de ver o mundo, estabelecendo padrões educacionais a partir de necessidades e interesses do mercado. Então, o espaço deixado pela separação entre poder e política passa a ser ocupado por agentes do mercado, que priorizam políticas de inclusão de uma educação pautada em padrões mínimos de qualidade, o que acaba aprofundando ainda mais a questão que se pretende ver minimizada – a desigualdade (ARROYO, 2010). O espaço ocupado pelo mercado passa a ser utilizado para interesses específicos desse campo; para que haja convencimento, porém, esses interesses são travestidos de boas ações, de filantropia em busca de uma igualdade social que não pode ser alcançada.

Há predominância, ainda segundo Arroyo (2010), de análises de políticas públicas educacionais em que o Estado é, ainda, o centro, e os coletivos desiguais são apenas destinatários de ações voltadas a um sujeito padronizado. Este foco redefine as desigualdades, já que gera políticas generalistas, voltadas a sujeitos passivos, agradecidos, à espera de serem inseridos pelo Estado, infundido de perspectivas neoliberais, em um contexto de igualdade. O Estado, assim, é o benevolente protetor dos desiguais. Os coletivos, ignorados, são relegados a uma posição coadjuvante, enquanto o Estado, o único protagonista, cria uma série de políticas compensatórias, reformistas, distributivas, que tomam os coletivos desiguais como problema e as políticas, como solução. Este mecanismo, ainda com Arroyo (2010), acaba produzindo a desigualdade, já que os coletivos são taxados como preguiçosos, improdutivos, avessos ao trabalho, imprevidentes, não escolarizados, sem as competências requeridas pelo mercado, além de trazerem raça, etnia, classe, gênero, cultura, que os demarcam como sujeitos desiguais. Quem desestabiliza essa ordem são os próprios coletivos pensados como desiguais, na medida em que não se aceitam como problema e desmontam, por esse motivo, a ideia do Estado como solução. Os coletivos, nesse viés, acabam por exigir políticas que se articulem com suas lutas pelo direito ao conhecimento, à herança cultural, às ciências e à tecnologia, à entrada e permanência na educação básica e na universidade, às ações afirmativas, às cotas.

Mesmo havendo pontos de resistência e desestabilização via coletivos, como aponta Arroyo (2010), que se organizam a partir da potência e da reivindicação de

modos de vida que estão sendo forjados como inexistentes no polo reativo orquestrado pelo mercado, há teias institucionais, segundo Fontoura (2008), que por meio do aspecto regulatório do Estado vêm, silenciosamente, colocando em marcha a inserção mercadológica via políticas públicas. Os polos de resistência acontecem micropoliticamente, na potência das subjetividades, mas esbarram em estruturas macropolíticas que diminuem sua potência. São elementos, segundo a autora, como planos de ação estruturados para que a escola funcione mais racional e eficazmente, otimização do tempo, opção pelo consenso, adoção de técnicas de gestão provindas do setor privado, que fabricam receitas de boa gestão que funcionam como empecilhos à reflexão e à ação efetiva dos sujeitos que, mesmo assim, têm a impressão enganosa de que têm alguma voz nas decisões. A regulação via estabilização, então, funciona como uma maneira de prever comportamentos e lidar com eles. Trata-se, então, de uma crise que pode ser aproveitada como oportunidade de negócio por quem, de alguma maneira, detém o poder de dizer como uma boa escola deve funcionar. Para aquelas e aqueles que são destinatários de políticas públicas, porém, trata-se de algo a ser enfrentado.

Os coletivos, assim como as professoras e professores que os habitam, são agentes locais, com poder limitado, que se reduzem a gerir a situação existente, com capilaridade de decisões muito restritas (BAUMAN e BORDONI, 2016). Assim, o que os coletivos e o corpo docente que são pontualmente atingidos pelas políticas públicas educacionais podem fazer, efetivamente, é pouco. A eles e elas, que vivem essa vida média na política local (BAUMAN e BORDONI, 2016) sobra a culpabilização pelos maus resultados, como discute Arroyo (2010), a gerência e aplicação de protocolos que são forjados como remédio, seguindo por uma perspectiva terapêutica, ou ainda como uma solução, na perspectiva do mercado, mas que, na imanência, promovem a manutenção da crise.

Nas escolas de educação básica públicas brasileiras tem acontecido o encontro entre crise e terapia. A escola tem sido considerada crítica, tem sido afetada pela crise, e tem recebido as terapias, ou as soluções, que acabam intensificando a própria crise. Nesses lugares, os docentes acabam vivenciando uma cisão de julgamento, como discute Ball (2010): de um lado, a boa prática, ou o que os alunos precisam; do outro, a performance. Na tentativa de superar essa cisão, ou pelo menos lidar com ela de forma menos dolorosa, a professora, o professor, conta a si mesmo “ficções

necessárias”, nos termos de Ball (2010), que racionalizam e legitimam o envolvimento em rituais de performatividade, no sentido de gerenciar e manipular a própria performance, produzindo versões de si mesmo em uma poética da fabricação. Com Rolnik (2016), entendemos que essa performatividade se constrói a partir de uma narrativa ficcional, mas baseada em dados da realidade, o que tem efeitos micropolíticos nas subjetividades: a propagação da insegurança e do medo do colapso. Ainda com Rolnik (2016), as práticas educacionais e as políticas que procuram regê-las são dispositivos de manipulação das subjetividades. Isto ocorre pelo autogerenciamento, na esfera micropolítica, em que é forjada a ideia de qualidade e de aprendizagem efetiva, via divulgação de *rankings* que legitimam um padrão fabricado, de forma a agregar valor. Esse processo pode mudar a forma como as professoras e os professores são apresentados a si mesmos, como enxergam a si mesmos. Trata-se de uma crise complexa e abrangente: é com a força do desejo, micropoliticamente, que se realiza, pela corrupção do desejo, ao mesmo tempo em que o estabelecimento de novas políticas públicas, que apenas mudam criativamente as peças de lugar, faz o serviço bruto na esfera macropolítica.

O mercado utiliza uma retórica de mudança para dismantelar hábitos, quebrar laços, desfazer evidências, dissuadir solidariedades, manter a insegurança existencial crônica (COMITÊ INVISÍVEL, 26). Espaços vazios estão para ser ocupados, e o mercado faz isso, travestido de benevolência e de responsabilidade social, num movimento de desestabilizar para estabilizar (COMITÊ INVISÍVEL, 27). Quem pode resistir, desestabilizar essa lógica são os destinatários dessas políticas públicas educacionais, os ignorados, os subalternos, nos termos de Spivak (2010): professoras e professores que vivem nesse contexto, para além de agentes da performatividade, de alvos preferenciais, engendrados nessas teias institucionais, podem ser aquilo que desestabiliza a máquina. São essas pessoas, essa minoria no sentido singular (GUATTARI e ROLNIK, 1996), não numérico, que existe em movimentos desviantes, designada numa potência de devir, que pode traçar linhas de fuga. Para que possamos começar a traçá-las, vamos contextualizar brevemente as políticas públicas no campo da educação em reforma

O campo educacional brasileiro é atualmente arena de uma grande reforma educacional, que acontece durante uma crise política e econômica em iminência no país (MOREIRA, 2018). Não se trata de uma crise fruto de um momento decisivo, de

um ponto de virada, mas de um apocalipse sustentável, uma suspensão indefinida, um estado de exceção permanente (COMITÊ INVISÍVEL, 28). Não é um movimento que se inicia agora, mas um projeto antigo. Hoje, porém, encontram, na instabilidade instalada, possibilidade de começar. Alguns movimentos estão em curso no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, dos quais destacamos:

- a aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 15/12/2017, em reunião do Conselho Nacional de Educação, com parecer favorável de 20 dos 23 conselheiros e conselheiras. O texto final, aprovado na mencionada reunião, teve modificações entre as suas três versões, das quais destacamos o Ensino Religioso que, após votação no Supremo Tribunal Federal, pode ser oferecido em viés confessional, desde que a disciplina não seja obrigatória; a discussão em torno da palavra “gênero” e seus desdobramentos, em especial o tratamento dado, na escola, a temas voltados à educação sexual de crianças e adolescentes. As menções à palavra e ao campo epistemológico de que faz parte foram omitidas do texto final da BNCC após pressões sofridas pelos setores mais conservadores da sociedade brasileira;
- a aprovação da lei n. 13.415/2017, que trata sobre a reforma do ensino médio no Brasil e cujos pontos mais controversos são a flexibilização curricular e o “notório saber”, que abre precedentes para que profissionais atuem no ambiente escolar como docentes sem necessidade de formação em licenciatura;
- projetos de lei vinculados ao movimento Escola sem Partido. O projeto de lei 867/2015 foi apresentado pelo Deputado Izalci (PSDB-DF) e desde 2015 tem sido matéria discutida na câmara dos deputados. O termo “doutrinação ideológica” tem ocupado lugar de centralidade nos debates. O movimento Escola sem Partido, fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, tomou força a partir da apresentação do mencionado projeto à Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro. Até o momento em que este texto é escrito, os projetos ainda tramitam nas casas em que foram colocados para apreciação e discussão. Segundo Moreira (2018), de 27 estados brasileiros, 25 têm projeto de lei que discutem a matéria em assembleias legislativas dos estados e 124

projetos com o mesmo teor tramitam nas câmaras de vereadores dos municípios.

Nesse contexto, Moreira (2018) aponta movimentações de grupos privados na direção da implementação do que recomendam as políticas públicas para a gestão e o financiamento da educação básica. O Movimento Todos pela Educação, ainda segundo a autora, assume protagonismo, estabelecendo o diálogo político entre o empresariado e o setor público de educação. A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, tem papel importante na terapêutica que mantém a crise em curso, já que tem gerenciado a atual reforma educacional brasileira, articulando-se num diálogo entre a iniciativa privada e o setor público, num processo de construção de uma maquinaria para a ocupação da escola.

O meio mais garantido de entregar a escola à empresa, de acordo com Deleuze (1992), é introduzir uma rivalidade inexpiável, que contrapõe os indivíduos entre si, atravessa cada um, colocando-os num estado de alerta permanente, uma prontidão para defender-se: a ameaça está aqui, cotidianamente, “todos o veem, todos o sabem, todos o sentem” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 31). Numa sociedade de controle, ainda com Deleuze (1992), que não termina nada, que age como uma deformadora universal, o controle se dá por meio de trocas flutuantes – o homem do controle orbita, surfa as mudanças que acontecem. Nas mutações do capitalismo, que vende serviços e compra ações, que não é dirigido a uma produção, mas a um produto, por isso essencialmente dispersivo, a fábrica cede lugar à empresa. Nesse contexto, Deleuze argumenta que a escola não é mais espaço analógico que converge para um proprietário ou responsável, mas uma figura cifrada, deformável e transformacional, de uma mesma empresa que só tem gerentes. No regime das escolas há

Formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação de formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade (DELEUZE, 1992, p. 225).

Assim, numa crise generalizada, sobra gerir a agonia e ocupar as pessoas; flexibilizar novas liberdades, que passam a integrar novos mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos (DELEUZE, 1992). Portanto, ainda com Deleuze, “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). Que armas podem ser buscadas? Que tipo de interferência podem fazer aquelas e aqueles que só conseguem agir localmente? Quando a cura é pior que a doença, como dizem

Bauman e Bordoni (2016), talvez nos corpos daqueles que surfam as mudanças estejam possibilidades de traçar linhas de fuga.

Há pessoas no “meio do caminho”, como mencionam Bauman e Bordoni (2016), que só podem agir muito localmente. Às professoras e aos professores na educação básica, à minoria, com o impacto da reforma educacional em curso, sobra pouco: a concordância com os termos e a aplicação da política pública, ou ainda a negação destas normativas. Nesse eixo entre positividade e negatividade da implantação de políticas públicas em larga escala está a escola em que trabalham, ou as escolas em que trabalham, dado que as jornadas de trabalho de docentes, muitas vezes, são divididas entre vários educandários. Na localidade de suas ações, no meio do caminho, há possibilidade de pensar estas políticas públicas, de conversar sobre elas.

É deste lugar no meio que falamos. Nesta cena, dentro de uma escola pública municipal, atingida pela reforma gerenciada pela BNCC, sofrendo o impacto dessas modificações, encontramos um lugar do qual e sobre o qual falar: um lugar em cujo horizonte se vislumbra uma catástrofe, como provoca o Comitê Invisível (2016), mantida pelas terapêuticas para a crise que vêm sendo introduzidas, especialmente pós-BNCC. A partir desse lugar social que ocupamos, na base da educação pública brasileira, em salas de aula em uma escola de ensino fundamental, percebemos que as regras do jogo mudaram, que o que propúnhamos outrora, os caminhos que vínhamos seguindo e registrando em documentos curriculares agora é colocado em segundo plano, frente às adequações e normatizações que são exigidas para a aplicação da BNCC. As prefeituras municipais e os governos estaduais têm organizado convocações para a discussão da BNCC nas escolas, no sentido de rearticular os currículos locais a este currículo comum que está em processo de normatização. Assim, a docência na escola pública brasileira, atravessada pelas normatizações, tem sido um lugar no meio e à margem, um lugar de subalternidade, que será mais profundamente explorado conforme avança este texto. A docência na educação básica pública brasileira nos dias atuais, esse lugar de subalternidade, pode ser visto como negatividade, como negação da potência e com desesperança. Pode ser encarado como um lugar de faltas a serem preenchidas por políticas públicas, por metodologias, pela inovação, pelo mercado; mas também pode ser vivido como um lugar em que perspectivas sobre o sistema possam ser elaboradas, que articulem discursos que o problematizem. Nesse sentido, ocupar um lugar de fala a partir da

subalternidade é um desafio – este lugar pode criar oportunidade crítica de expor limites e objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos da matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem (BUTLER, 2017). Não se pode, enfim, acabar com a crise. Talvez seja possível, porém, traçar linhas que a cortem transversalmente, para que a crise possa ser tratada de outra maneira.

São estes, então, os afetos, na perspectiva da filosofia da diferença, com Deleuze e Guattari, articulada a outras vozes que conosco conversam, como Spivak, Butler e Rolnik, que interferem no tratamento que damos ao do problema da grande reforma educacional em curso nas escolas de educação básica no Brasil. Este lugar de fala, esta geografia pela qual caminhamos nos leva a perceber a normatização do espaço escolar a partir da reforma educacional gerenciada pela BNCC não como a verdade na transcendência, inacessível, mas presente; nem como algo a ser veementemente refutado, já que concordamos com Larossa (2004) quando diz que imaginar outro sistema ainda faz parte do sistema; mas como uma possibilidade de problematização, como possibilidade de traçar linhas de fuga dentro desse sistema.

Esta problematização de que nos propomos a tratar acontece, então, a partir da experiência que vivemos, ou daquilo que nos acontece (LAROSSA, 2014), ou ainda daquilo que a reforma educacional impede que aconteça. Não se trata, ainda, de um exercício militante, mas de um exercício criativo (LAROSSA, 2004); não se trata, como menciona Deleuze (1992), de ter uma “hora da verdade”, nem de escrever memórias ou fazer uma psicanálise, mas de nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos, na experiência, ou num projeto de escassez dela. Para isso, para problematizar o que nos acontece, neste lugar do qual falamos, é preciso um deslocamento.

Trazemos a reforma educacional em curso, gerenciada pela BNCC, e seus atravessamentos na experiência para a academia. Para tratá-la como problema de pesquisa, lançaremos mão da construção de uma ferramentaria epistemológica a partir da filosofia. Vamos dobrar a experiência, então, em outra geografia, torcê-la, deslocá-la, para podermos conversar sobre ela. A dobra, então, é operador conceitual, que diminui a velocidade do plano e produz um convergir de singularidades – a dobra, assim, é também um acontecimento, o surgimento de uma singularidade que se forma na tríade explicar-implicar-complicar (DELEUZE, 1991), por meio da qual se produz

uma relação consigo no torcer do dentro no fora, o que coloca o mundo no sujeito, para que o sujeito seja para o mundo. O passar do mundo ao sujeito, essa torção, essa dobra, faz com que o mundo exista atualmente no sujeito, mas ao mesmo tempo faz com que o sujeito seja reportado a esse mundo como à virtualidade que eles atualizam.

Para tratar a problemática da reforma educacional via BNCC, concordamos com Deleuze (1992): não é apenas uma questão de lei, nem de direito, mas de jurisprudência, das novas situações que ela cria, dos novos acontecimentos que ela possibilita. A partir da experiência, de seus atravessamentos normativos, da problemática que vamos tecendo, nos colocaremos a conversar sobre a seguinte tese: a partir de um lugar de fala de subalternidade podem ser traçadas linhas de fuga que parodiem a molaridade da reforma educacional brasileira na atualidade e os processos de homogeneização na experiência na escola. Escolhemos conversar, não debater nem dialogar, porque a conversa nos aproxima. A conversa, para nós, serve a um propósito político: diminuir a assimetria entre os conversantes, para que possam tratar da crise não como um conjunto de informações a serem catalogadas, nem a partir de opiniões que correm o risco de serem imperativas, mas a partir dos afetos, na crise, que nos atingem na nossa experiência, que é compartilhada nestas páginas. Conversa, assim, é uma forma de habitar, juntos, a experiência na imanência; de caminhar, juntos, o mesmo chão, esse que, nessas linhas, vamos cartografando. Para que essa conversa aconteça, na academia, definimos, como objetivo geral, traçar linhas de fuga da molaridade discursiva das reformas educacionais atuais via paródia. Como objetivos específicos, elencamos: problematizar a hegemonia da reforma educacional brasileira da atualidade a partir do campo da filosofia e de um lugar de fala na subalternidade; traçar a Internacionalização do Currículo como plano de imanência; reivindicar a experiência na escola.

Acreditamos que, via Internacionalização do Currículo, é possível criar encadeamentos que permitam a paródia, tal como discute Butler (2017), da normatividade na experiência. A partir dos impactos da normatividade, acreditamos que, num lugar de fala de subalternidade, podemos constituir possibilidades de crítica e de ruptura com o esquema conceitual dominante. Ainda com Butler (2017), com produções que se desviam de seus propósitos originais, talvez possamos expandir as fronteiras do que é inteligível, via desestabilização, pensando, na experiência,

possibilidades que escapem da hegemonia. O Comitê Invisível nos instiga ainda mais: “O estado de exceção no qual vivemos não deve ser denunciado, deve ser virado contra o próprio poder” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 45). Propomo-nos, então, retomando o objetivo geral desta pesquisa, a traçar linhas de fuga que operem no interior na matriz de poder, parodiando-a, ou seja, repetindo-a de modo que ela não seja consolidada, mas deslocada, em novas possibilidades de re-circulação. Propomo-nos, para iniciar esse movimento, a construir uma problematização. Para que possamos narrar os contornos metodológicos desta pesquisa, portanto, vamos construindo uma cartografia.

Problemas são inevitáveis e nossa incumbência, como discute Butler (2017), é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los. Para que possamos problematizar a reforma educacional brasileira da atualidade no campo da filosofia, para que possamos criar um/num problema, um problema que possamos estranhar, como diz Larossa (2004), é preciso que estabeleçamos certos contornos teórico-metodológicos. Assim, anunciamos, de antemão, duas formas de tratar esse problema que criamos: a primeira, a própria problematização; a segunda, a linguagem, neste texto, que se propõe ensaístico, para essa problematização. Entendemos, então, que precisamos de um construto teórico-metodológico que dê conta de tratar o problema da normatização e, nessa via, do esvaziamento da experiência na escola, bem como de traçar linhas de fuga, não como busca metódica de solução, nem para a construção de outra reforma, mas para instaurar uma distância, um desprender-se por meio da problematização (FOUCAULT, 2004). Assim,

A realidade, juntamente com sua origem e o seu destino, sua aceitação e sua transformação já é, para nós, talvez para sempre, um problema. E a experiência do presente já se tornou, para nós, e talvez para sempre, o mais difícil (LARROSA, 2004, p. 36).

Vamos, na experiência, traçar agora os contornos para esta problematização que criamos, via deslocamento, no campo da filosofia.

Para o primeiro tratamento, a própria problematização, pensamos, com Foucault (2004), sobre aquilo que o problema não é, para que possamos perceber o que pode ser: com Foucault, não é a rerepresentação de um objeto que já existe; nem a criação, por meio de um discurso de um objeto que não existe; trata-se de constituir um objeto para o pensamento, seja na forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política (FOUCAULT, 2004). A problematização pode ser uma maneira de

analisar questões de alcance geral, sem assumir uma única forma que seria o resultado direto, mas uma resposta multiforme, muitas vezes contraditória, definida por uma situação ou contexto e que vale como possível pergunta. Assim, a problematização responde às dificuldades não as traduzindo ou as evidenciando, mas elaborando condições em que podem ser dadas respostas possíveis. Desta forma, o que constitui o ponto de problematização e o trabalho de pensamento, para Foucault (2004), é a elaboração de um dado em questão, a transformação de um conjunto de obstáculos e de dificuldades em problemas a que diferentes possibilidades buscarão dar resposta. Nesse caminho, ainda seguindo com Foucault (2004), o trabalho de reflexão filosófica e histórica recoloca-se no campo de trabalho do pensamento sob a condição de que a problematização seja entendida não como uma adaptação de representações, mas como trabalho do pensamento. Assim, a relação entre as políticas públicas brasileiras, a normatização e homogeneização e a escassez da experiência na escola, assim como a sua reivindicação, são problematizadas. Para isso, para que possamos fazer essa problematização, é preciso uma linguagem.

Esta tese, como já mencionamos, se constitui como um ensaio, como escrita de um tempo inseguro e problemático, nas palavras de Larossa (2004). Ainda acompanhando o autor, entendemos o ensaio como gênero da crise, da crise de certa forma de pensar, de falar, de viver:

forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais protéica, mais subjetiva. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero de escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (LARROSA, 2004, p. 32).

Ao tratar da experiência com contornos ensaísticos, problematizá-la num presente arbitrário, não escolhido, que nos escorre constantemente das mãos, mas também pensando na incerteza de um futuro no qual é impossível projetar-se, o ensaio surge quando se abre a possibilidade de uma nova experiência do agora. Então, ainda com Larossa (2004), o ensaio se apresenta como a escrita do presente, como uma maneira de dar forma a uma experiência no presente, uma experiência no presente que dá o

que pensar. O próprio ensaio permite essa escrita de estranhar o presente e de transformá-lo num problema, para que possamos perceber sua artificialidade, arbitrariedade, a produção do que pode parecer dado, necessário ou natural. O ensaio, como contorno metodológico, nos instiga a estranhar aquilo que nos é familiar, a nos distanciar do que nos é mais próximo, a procurar minúcias, aspectos, facetas da nossa saúde e da nossa doença, da nossa vida e da nossa rigidez, daquilo que somos e já não podemos ou não queremos ser. O ensaio, para nós, é uma maneira de viver a experiência, desemaranhar as linhas, como escreve Deleuze (1992), explorar uma cartografia, pegar as coisas onde elas crescem, “rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência” (DELEUZE, 1992). Este ensaio não se propõe a medir o que existe, mas medir-se com o que existe, experimentar seus limites e inventar suas possibilidades.

A narração e a conversa são para traçar uma cartografia da experiência. Passos, Kastrup e Escóssia (2015) nos instigam a pensar movimentos para a cartografia. O primeiro que apontamos é o cultivar uma atenção, um estar à espreita daquilo que principia, uma disponibilidade à experiência, para fazer emergir um mundo que já existia como virtualidade e que ganha existência ao se atualizar, um observar a paisagem, o território. Podemos também pensar em habitar esse território, esse lugar de passagem, do qual nós que cartografamos não podemos nos separar. “Habitar é escrever, é se narrar a partir da terra” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 242), é conhecer esse lugar, perceber as pistas para que a cartografia possa ser problematizada, para que sobre ela possamos conversar, para que a experiência de quem cartografa possa ser coletivizada. Conhecer é um ato, nesse sentido, encarnado na vida, não se trata de um exercício de abstração; conhecer é implicar-se no mundo, comprometer-se com sua produção. Assim, não é, também, um ato neutro, porque conhecer é fazer, é criar uma realidade de si e do mundo. Por isso, cultivar, habitar e conhecer também são formas de intervir, de mergulhar na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática num mesmo plano de produção. Cartografar, como conosco conversa o Comitê Invisível (2016), é assumir nossa configuração situada no mundo, é criar laços de maneira estratégica, é desenhar uma outra geografia descontínua e então partir ao encontro dos lugares e dos territórios que nos são próximos. Por isso, toda a cartografia é uma intervenção em que estão encarnadas ferramentas conceituais que

vamos construindo, juntos, no momento mesmo em que essa narração toma forma, no momento em que vamos conversando, neste texto, neste ensaio.

Larossa (2004) entende o ensaio como híbrido entre filosofia e literatura: sua vontade de verdade o habilita como filosófico e sua vontade de estilo como literário. Ao colocar-se a escrever um ensaio, há também um exercício renunciante e antidogmático, que não se apega a um sistema, ou a um método, nem a uma ideia ou fato, já que “verdade e estilo são inseparáveis do sujeito e são inseparáveis da vida, da invenção e da experimentação de possibilidades de vida, de formas de vida, de estilos de vida” (LARROSA, 2004). Sem essa segmentação, não pode o ensaísta dizer em nome de ninguém, nem de nenhuma coisa, nem sobre o futuro. Aquela que escreve se expõe, ensaia a si mesma, experimenta(-se) em relação à própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho, num exercício que, além de renunciante e antidogmático, é também criativo e expositivo. Por isso, o ensaio é para falar em nome da sua própria situação, para cartografar as potências que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo no meio do combate (DELEUZE, 1992).

Por ser um ensaio, é construído em primeira pessoa, mas uma primeira pessoa que, na escrita, traz a marca da multiplicidade, uma primeira pessoa plural. Não para falar por um “nós”, mas para perceber-se como participante, para traçar uma transversal (DELEUZE, 1992) que considere aquilo que nos acontece e a própria subjetividade, a própria relação de forças consigo e a invenção de novas possibilidades de vida (DELEUZE, 1992). Um nós tecido na conversa sobre e na experiência vivida na escola em crise.

Escrevemos um ensaio para podermos, como diz Larossa (2004), narrar essa posição, cartografar essa experimentação, de maneira a poder, também, problematizar a relação entre escrita e pensamento, para explorar possibilidades de linguagem que emergem na articulação particular, aqui, entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, entre experiência e pluralidade. Trata-se, portanto, de uma problematização num ensaio, tecida em fios narrativos que vão cartografando a experiência. Nossa proposta é criar essas articulações, neste ensaio que problematiza, ou ainda nessa problematização ensaística, via conversação (LARROSA, 2014).

Esta tese-ensaio é um convite à conversa sobre aquilo que nos acontece – a experiência – e uma narração sobre uma parte dela. Não uma parte que a ela falta, mas um trecho do dizível dentro da experiência, daquilo que se vive; para que possamos construir um “nós”, “um nós de que faço parte e para o qual ao mesmo tempo me dirijo”, como provoca Larrosa (2014).

A seguir, apresentamos por onde nos propomos a caminhar e sobre o que pretendemos conversar. Os capítulos que propomos para o problema da experiência atravessada pela normatização da reforma educacional de 2018 são linhas que torcem, na experiência, a hegemonia, que sabotam as máquinas técnicas para que haja a possibilidade de serem usadas para outras coisas. Talvez possamos criar repetições subversivas, como discute Butler (2017), que possam questionar a própria prática reguladora da experiência.

No capítulo “CARTOGRAFAR A ESCOLA, NARRAR A MÁQUINA” problematizaremos a produção da plausibilidade discursiva da hegemonia na escola pública brasileira. Assim, conversaremos sobre a escola como máquina para a economia dos desejos, sobre o discurso molar e a hegemonia e sobre como certas configurações criadas a partir dessa matriz discursiva, fortalecida na reforma educacional em curso, assumem o lugar do “real” e se consolidam como uma autonaturalização apta e bem-sucedida.

No capítulo “VI(VER) A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA NA/DIA SUBALTERNIDADE” propomo-nos a ocupar desejantemente um lugar de fala na subalternidade, no meio do caminho. Para ocupar esse lugar, conversaremos sobre a experiência, a relação entre a experiência compartilhada na escola pública brasileira e o lugar de fala.

No capítulo “TRAÇAR A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PLANO” traçaremos a Internacionalização do Currículo, doravante IoC (LEASK, 2015), como plano de imanência (DELEUZE e GUATTARI, 1993), esse horizonte de acontecimentos, a ser traçado como suporte e ajuste para conceitos a serem criados. Traçar a IoC como plano de imanência pode ser um caminho para a desconstrução da aparência substantiva da reforma educacional em curso, via BNCC. Neste capítulo, nos propomos a criar conceitos que operem uma proliferação parodística da molaridade da reforma educacional na experiência, num jogo subversivo de

significados que permitam a reivindicação da experiência não por meio de estratégias utópicas, como nos provoca Butler (2017), mas pela confusão subversiva e proliferação, via estágio de imaginação (LEASK, 2015), daquelas categorias constitutivas que trabalham na manutenção da supressão da experiência.

No capítulo “TRAÇAR LINHAS DE FUGA”, a partir do plano de imanência, criamos a partir de dois conceitos: a sabotagem afirmativa (SPIVAK, 2016) e a paródia (BUTLER, 2017). Por meio desse encontro, traçaremos linhas de fuga na resistência, uma resistência no sentido, na linguagem prática usada na narrativa molecular. Esse construto teórico propõe a emancipação da docência na subalternidade como disrupção, a partir de dentro. Se essas linhas de fuga puderem ser traçadas, será uma subversão por meio de possibilidades que surgem quando a própria lei vira contra si mesma e, do ponto de vista de Butler (2017), gera metamorfoses inesperadas. Assim, nessas linhas de fuga, a experiência silenciada pode ser ouvida, não a partir do ponto de vista da naturalização que a molaridade da reforma educacional impõe, mas para um presente aberto de possibilidades em devir.

No capítulo “CARTOGRAFIAR É CONTÍNUO” retomamos a cartografia que traçamos, a tese e os objetivos para narrar aquilo que nos acontece e pensar, juntos, outras maneiras de insurgir. Há outras cartografias possíveis. Neste capítulo, as provocamos.

Como escreveram Alceu Valença e Zé da Flauta, “tá ruim, vai piorar”. Porém, na crise, no atrito e no deslocamento, na experiência, talvez possam surgir outras narrativas, outros acontecimentos. As possibilidades para traçar linhas de fuga existem, para nos levar a outros lugares.

## 2 CARTOGRAFAR A ESCOLA, NARRAR A MÁQUINA

*Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer  
Reinstalar o sistema*

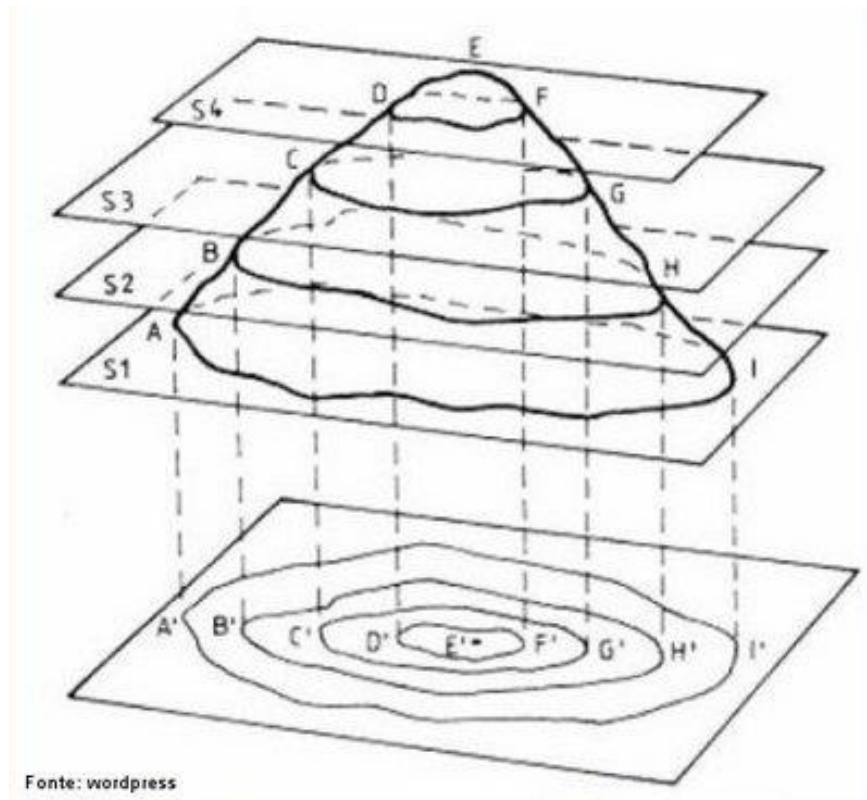
*(“Admirável Chip Novo”, trecho de música composta por Priscilla Novaes Leoni, a Pitty)*

Este texto que escrevemos, tecido no acolhimento desta tese-ensaio, é feito para ser um texto que convida, com-vida, imerso na vida, sobre a vida. Trata-se de um relato, de um ato de narrar aquilo que nos acontece para que possamos conversar sobre isso. É, então, um texto para convidar e com-vidar, acolher uma vida na vida, com-vidar para viver juntos a experiência na escola no Brasil hoje. Por ser um texto com-vida, um convite à vida que vivemos, à conversa sobre a problemática que criamos, é um texto que com-vida na linguagem, a uma linguagem. Não é um texto que assume a educação como um “ato heroico”, como conosco conversa Skliar (SKLIAR, 2014): é um texto do cotidiano, do que acontece de mais singelo; não é um texto feito para ecoar através dos tempos, ainda conversando com Skliar (2014), mas um texto que com-vida a narrar e a participar de uma narrativa nesta tese-ensaio, para relatar aquilo que nos acontece hoje, num presente que sofre um estreitamento reforçado por uma reforma educacional que, acomodando aqui as palavras da Pitty que estão na epígrafe deste capítulo, reinstalam um sistema.

Por ser um texto com-vidativo, sobre a experiência na escola, a linguagem que vamos construindo é uma linguagem da simplicidade, cuja voz deriva daquilo que nos acontece – uma linguagem para a travessia. Na companhia de Skliar, queremos aqui construir juntos uma “linguagem enquanto um corpo, habitada por dentro, uma linguagem à flor da pele, uma pele à flor da linguagem” (SKLIAR, 2014, p. 37). Queremos construir essa linguagem para fugir de uma linguagem monológica da produtividade, para que possamos sair do refúgio opaco das narrativas sombrias de uma reforma educacional que contém aquilo que nos acontece. Dessa forma, ao criar o problema da e na reforma educacional brasileira em curso, porque por ela somos afetados e sobre ela conversamos, criamos também uma linguagem para narrá-la e, assim, traçar linhas de fuga, numa resistência micropolítica para a desestabilização de formas dominantes de subjetivação (ROLNIK, 2019) perpetradas na escola em reforma. Essa linguagem, propositalmente coloquial, é criada para poder narrar o

problema que criamos e, ao mesmo tempo, é também uma revolução, porque introduz um hiato, uma diferença, um corte em outro lugar, como escreve Rolnik (ROLNIK, 2019). É uma linguagem que, como corpo, também é saber-do-corpo, ainda com Rolnik (ROLNIK, 2019), o saber da nossa condição de vivente, de um corpo que vive o que acontece na escola e que, traçando linhas de fuga, pode mobilizar uma potência clandestina que possa promover uma gestão criativa e coletiva, a partir da ocupação desejante de um lugar de fala para a possibilidade do nascimento de outros mundos.

Nesta tese-ensaio, queremos com-vidar à conversa para a travessia, atravessar esse mal-estar, esta reforma, para que a possamos vivê-la de outra maneira. Para isso, para com-versar, para versar juntos na linguagem que vamos criando nestas linhas, para traçar as linhas de fuga, precisamos conversar sobre aquilo que nos acontece agora: a educação brasileira em reforma. Alguns nos acompanham, entrelaçam-se nessa criação, fazem os fios mais fortes, para que esse tecido linguístico possa nos ajudar a atravessar esse tempo. É uma linguagem situada na geografia da experiência na escola, naquilo que nos acontece. São linhas para tecer e linhas para explorar; linhas para construir e linhas para perceber, tal como um mapa, traçado por curvas de nível.

**Mapa 2:** geografia do pensamento

**FONTE:** disponível em <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1062&evento=1>. Acesso em 26/11/2019.

A experiência na escola pode ser explorada pelas linhas que vamos traçando na linguagem, tal como um mapa com suas curvas de nível, que vai tecendo uma geografia que vamos explorando em conjunto. O mapa 2 mostra um trecho dessa geografia, a geografia na experiência na escola pública brasileira em reforma, que vamos explorando pelas linhas da linguagem: as camadas, o relevo, a paisagem, que vamos traçando com Deleuze e Guattari (1993). Conversaremos, com esta linguagem de travessia que vamos criando, sobre as camadas dessa paisagem na experiência. Percebendo as linhas podemos também perceber a reforma, como nos afeta e o que podemos fazer para atravessá-la, quais são as linhas de fuga possíveis para que possamos reivindicar a experiência na escola. Para isso, criamos um conceito: a hegemonia como máquina. Vamos explorá-la.

A camada da hegemonia nos interessa porque dela parte a molaridade que dá forma à reforma educacional em curso, que redesenha, via currículo, a experiência na escola, de forma que não haja um tempo para que ela aconteça. A escola é afetada por este sistema, por esta reinstalação via linha hegemônica. Há na escola solo fértil para muitas coisas, inclusive as que, com o tempo, o tornarão infértil.

Para explorar essa camada, é preciso criar o conceito de hegemonia. Não recuperá-lo, ou representá-lo a partir de uma imagem de pensamento (DELEUZE, 2006), uma representação forjada na repetição, mas fazê-lo, tecê-lo, nessa linguagem para a problemática que também foi criada aqui. Vamos tecê-lo, nos fios dessa linguagem; cartografá-lo, na experiência, a partir de algo que nos força a pensar, de vivências que nos violentam para o pensamento, numa escrita, nas palavras emprestadas de Rolnik, impulsionada pelos nós na garganta (ROLNIK, 2019, p. 26-27):

[os guaranis] chamam a garganta de ahy'o, mas também de ñe'e raity, que significam literalmente 'ninho das palavras-alma'. É porque eles sabem que embriões de palavras emergem da fecundação do ar do tempo dos nossos corpos em sua condição de viventes e que, nesse caso, e só nele, as palavras têm alma, a alma dos mundos atuais ou um gérmen que nos habitam nesta nossa condição. Que as palavras tenham alma e alma encontre suas palavras é tão fundamental para eles que consideram que a doença, seja ela orgânica ou mental, vem quando estas se separam – tanto que o termo ñe'e, que eles usam para designar 'palavra', 'linguagem', e o termo anga, que usam para designar 'alma', significam ambos 'palavra-alma'.

Para que essas palavras-alma possam germinar, é preciso de um tempo, este; e para que vinguem, ainda com Rolnik, é preciso ter cuidado para que se possa dizer o mais precisamente possível o que sufoca e produz o nó na garganta. Para desatar os nós, ainda caminhando com Rolnik, e germinar as palavras, precisamos criar cenários que nos tragam de volta o bem-viver, para evitar que esses nós se transformem em doença e se espalhem pelos nós mesmos e pela trama social. Por isso, a linguagem que vamos criando é para desatar os nós, para explorar a paisagem e para pensar e criar conceitos.

Num lance de dados, como pensam Deleuze e Guattari (1993), vamos pensar o conceito de hegemonia, para começar a povoar o plano que, aos poucos, vamos traçando. Este é o primeiro lance, o primeiro povoamento, a primeira região que vamos explorando, criando esse evento, acolhendo esse acontecimento, essa formulação na direção de um problema (DELEUZE e GUATTARI, 1993). Como um raio que corta o céu, mas que não representa o céu, e também não existe fora dele, vamos, nesse ato

filosófico, para explorar essa camada, essa região do mapa, criar o conceito de hegemonia. O problema que criamos fez nascer este conceito assim como o problema e seus afetos em nós, ou tudo o que causa o nó na garganta.

Criar um conceito é um movimento, um jogo; assim, o conceito de hegemonia é criado, mesmo que represente o contrário de movimento. Hegemonia, aqui e agora, é uma máquina que produz uma linha. Uma linha metálica, lisa, durável e cara, forjada numa dobra financeirizada (ROLNIK, 2019), por meio da qual o regime colonial-capitalístico seduz o desejo de forma cada vez mais violenta e refinada, “levando-o se entregar gozosamente ao abuso” (ROLNIK, 2019, p. 25). É feita de uma liga que não se deteriora, que não se rompe. A linha é única, mas não singular; é única porque, em sua produção, não considera a divergência, a multiplicidade, somente a organização. A linha produzida na máquina da hegemonia regula, conduz e aprisiona, articula a si modos de existir.

Ao seguir pela linha hegemônica, podemos perceber as contenções e a direção fixa a que nos leva. Num mapa, são rodovias; num tecido, as linhas traçadas por uma máquina que não desvia, que não erra. É uma linha que silencia hibridizações, que desconecta quem caminha do agora, do que acontece; que desconecta quem vive na experiência do chão onde pisa. A hegemonia, para nós, é uma máquina que produz essa linha que organiza fluxos de ordem capitalística, que incide sobre os enunciados, as coisas, as paixões e permite que eles existam. Como condição de existência, é um regime coletivo de enunciação que produz subjetividades. Sob a influência dessa máquina, e dessa linha por ela produzida, há um saber e uma verdade reificados – a liga metálica que relatamos é fundida de/com/na verdade. Para que esse saber seja produzido, e essa verdade reconhecida, é preciso poder de dizer, já que não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 2013). O saber, como prática discursiva, é um espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar daquilo de que se ocupa o seu discurso, um lugar de definição de possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso, um campo de coordenação e subordinação de enunciados em que conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam (FOUCAULT, 2013). A hegemonia, então, é essa máquina que produz essa linha fundida na verdade que produz maneiras de percorrer o mapa; que esquadrinha regiões que podem ser habitadas, e também a maneira de habitá-

las; que desarticula o presente e o estreita, o diminui, em função de um futuro inacessível. A hegemonia, para nós, é uma máquina que fabrica uma linha que distribui a verdade.

A máquina que produz a linha hegemônica não existe sozinha; articula-se a outras máquinas que vão operando agenciamentos concretos. São máquinas que produzem e cortam fluxos, conectadas umas às outras; a linha hegemônica permanece e se reforça nessas máquinas. Dentro da escola, a linha que a máquina da hegemonia produz conduz a um tempo hegemônico, para relações hegemônicas que produzem decalques iguais. Skliar faz um relato desta linha em funcionamento na escola:

O tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc. (SKLIAR, 2003, p. 45)

Pela máquina da hegemonia, via linha de produção de verdade, entra em curso um projeto de afastar a experiência, num tempo de produtividade. É uma linha faltante: embora produza a verdade inteira, para que continue em funcionamento, precisa criar faltas, lugares onde estas verdades possam ser encaixadas. Então a linha gasta o solo por onde corre; ali há um buraco, uma falta, a ser preenchida. Não como os sulcos que a experiência que vivemos deixa em nossos corpos, mas um sulco no chão, que nunca estamos, na linha hegemônica, aptos a preencher. O corpo, preso à linha produzida pela máquina da hegemonia, como um pingente em um cordão. Nada existe em volta, porque o sulco é muito profundo e a linha muito tensionada. Quando preso à linha, o corpo sente a linha, apenas; os toques no chão e nos outros corpos não raros, e quando acontecem, são uma anomalia. O corpo é forçado a fazer parte da linha, a ser a própria linha; a experiência é afastada; o tempo, acelerado.

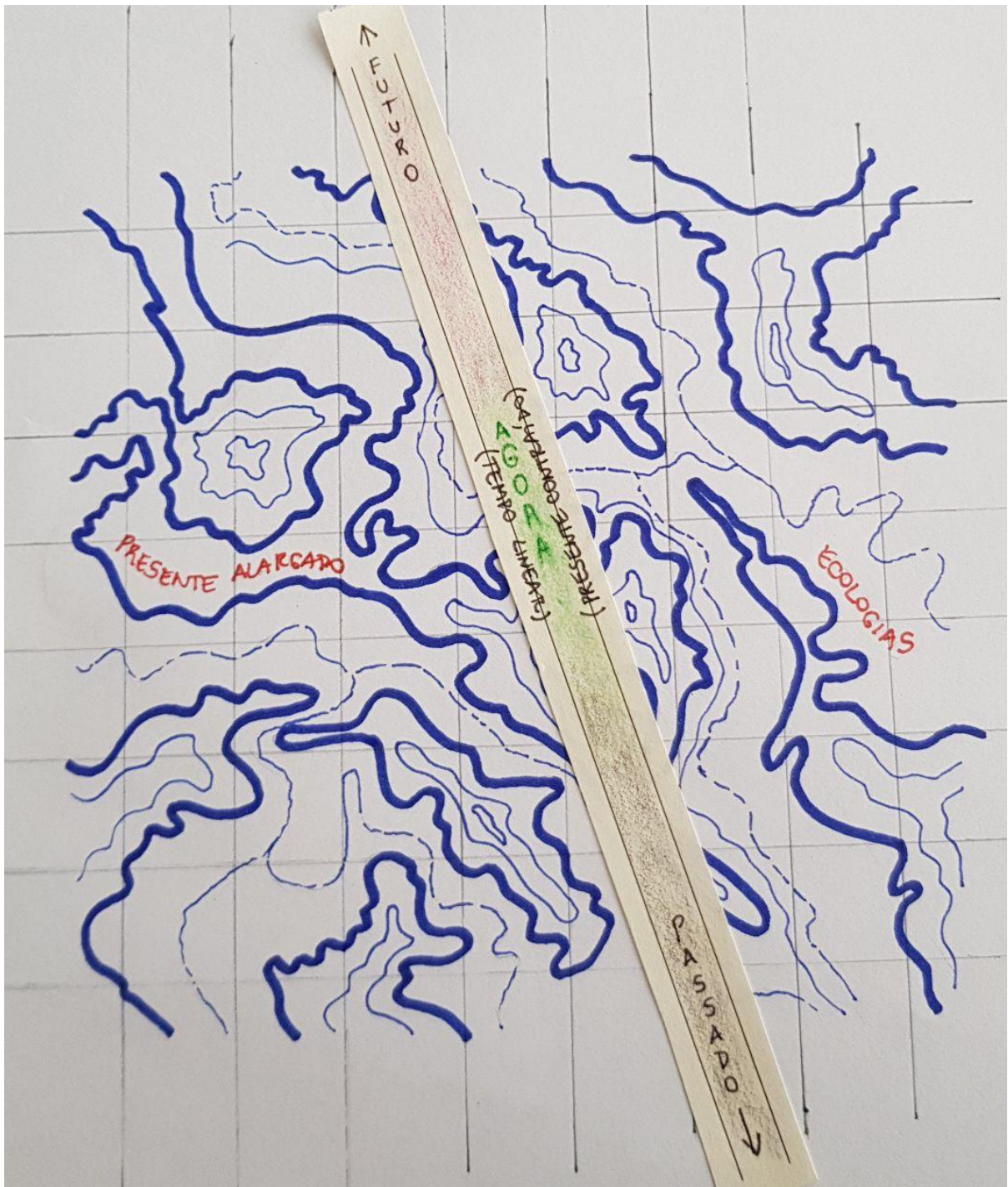
O que existe em potência na experiência não cabe no presente diminuto produzido na máquina da hegemonia e conduzido pela linha metálica. Santos (2002) conversa conosco sobre este regime de produção, a que denomina razão proléptica. Seguindo com Santos (2002), esta produção na hegemonia garante que a linha permaneça em pleno funcionamento via imposição de um futuro dilatado, no qual cabem as noções de que o progresso confere sentido e direção à história; de que o

futuro é infinito e abundantemente igual, projetado em uma direção irreversível designada pela marcha da história linear, que só existe para eventualmente tornar-se passado. Um futuro assim concebido não pode ser lugar de com-vivência, e a indolência em relação ao pensar o futuro mantém as lógicas de produção de ausências funcionando eficientemente.

Podemos atravessar essa linha pensando, ainda com Santos (2002), o futuro como escasso, objeto de cuidado, ou seja, contraí-lo, atenuando as discrepâncias entre o futuro da sociedade e o futuro do indivíduo. O futuro das pessoas é limitado pela duração da sua vida ou das vidas em que podem reencarnar, no caso das culturas que assim entendem a vida e a morte (SANTOS, 2002), por isso depende de gestão e cuidado. Nessa perspectiva, o futuro é mais do que um tempo condenado a virar passado, mas um fator de ampliação do presente, um momento no tempo para com-viver, para viver juntos a experiência.

A hegemonia, como máquina que cria a linha metálica, age, então, como linha condutora também no tempo: ao diminuir as possibilidades de ser agora, ao aumentar a velocidade no caminho a ser seguido, diminui também a potência da experiência e o que pode nos acontecer. Seguir na linha da hegemonia, continuar a existir nas suas fabricações é subtrair o mundo. Como provoca Santos (2002), é um desperdício de experiência. Um futuro dilatado via linha hegemônica, ainda com Santos (2002), contrai o presente, cria faltas, ou ausências, que é tudo aquilo que é fabricado como não-existente, como alternativa não-credível, que não faz parte da fabricação hegemônica. Em um presente contraído e em um futuro alargado pela máquina e pela linha da hegemonia, há a desqualificação, a invisibilização, a ininteligibilidade, a descartabilidade daquilo que nos acontece, da experiência. Na linha hegemônica, não há tempo para a experiência; há apenas a linha a ser seguida, que manifesta uma monocultura racional, nas palavras de Santos (2002).

**Mapa 3:** a linha produzida pela máquina hegemônica atravessa a experiência



FONTE: a autora.

Atravessar essa linha, na geografia da experiência na escola em reforma, é um desafio. Para explorar a paisagem, vamos construindo uma linguagem; uma linguagem para com-viver, em que possa existir aquilo que não existe na maquinaria hegemônica, uma linguagem para produzir encontros, para produzir efeitos, para

produzir a partir daquilo que nos acontece. Mas, por ora, sigamos mais um pouco pela linha da verdade e pelo sulco que cava na terra.

A máquina da hegemonia é, também, uma máquina capitalística que produz indivíduos numa cultura de massa, como provocam Guattari e Rolnik (1996), forjada no metal da linha, uma produção de subjetividades social e inconsciente que promove a normalização, articula uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão muito dissimulados e que pretendem garantir uma função hegemônica. Cultura, essa palavra-cilada (GUATTARI e ROLNIK, 1996), torna-se, na linha, uma noção-anteparo que nos impede de pensar a realidade. Ela separa as atividades semióticas em esferas às quais as pessoas são remetidas. Essas atividades, no isolamento, são padronizadas, capitalizadas para um modo de semiotização dominante; corta as pessoas de suas realidades, as afasta da experiência. Assim, como esfera autônoma, só existe em nível de mercado de poder, de mercados econômicos, não em nível de criação. Assim como o capital ocupa-se da sujeição econômica, a cultura ocupa-se da sujeição subjetiva (GUATTARI e ROLNIK, 1996). É a própria ciência do lucro capitalista que não se reduz à mais-valia econômica – está também na tomada de poder da subjetividade, trabalhando na confecção da força coletiva de controle social, instaurando sistemas de segregação e transmitindo informação cultural num mercado geral de poder.

Para a máquina da hegemonia continuar a produção da linha, é preciso, de alguma maneira, promover a contenção de subjetividades que tentam escapar dela. A escola é uma auxiliar nesse processo, mantém a linha em pleno funcionamento. Para que haja um funcionamento perfeito, é preciso haver também manutenções na máquina. Estamos vivendo, agora, uma delas, uma reforma, ou re-forma, uma manutenção que dá forma outra vez. O que dá forma à re-forma é um discurso molar, um modelo de organização que corresponde à estratificação, à condução na linha, que delimita sujeitos, objetos, representações e seus sistemas de referência (DELEUZE e GUATTARI, 1996), que mantém a linha produzida na máquina hegemônica lisa, forte e adequadamente tensionada. São linhas que produzem subjetividades hegemônicas e trabalham na contenção dos desviantes. Nas palavras de Skliar (2003), essa contenção pode funcionar de duas maneiras: entendendo o outro como alguém que deve ser anulado ou o outro como hóspede. O outro que deve ser anulado produz o discurso de que “está mal ser o que é” e “está bem ser alguma

coisa que nunca poderá ser”. Nega que o outro tenha existido como outro e nega o tempo em que aquilo – a própria negação colonial do outro – possa ter ocorrido. O outro sempre existiu como outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade, como um zumbi que utiliza a maior parte da sua energia pulsional para produzir sua identidade normativa, como provoca Rolnik (ROLNIK, 2019). A angústia, violência, opacidade, repetição, nada mais são do que o preço que a subjetividade colonial-capitalística paga para poder manter a sua hegemonia. O outro é anulado na linha, é preso a ela e ali, somente ali, existe, sempre em falta, sempre preso. Este outro já está contido, mas há outros que não; estes são os hóspedes no nosso presente, presos à linha, numa fabricação que os anula aos poucos. A escola, como máquina que trabalha na máquina hegemônica, ainda com Skliar,

tenta capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção da sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2003, p. 47).

Assim, a escola trabalha para polir, melhorar a linha metálica, para conter o que reverbera, para manter a tensão da linha que separa os corpos uns dos outros e dos lugares. A falta, o espaço vazio sulcado pela linha hegemônica na experiência, regula a máquina, a mantém em movimento. O fio continua sendo produzido, mais forte, liso, polido.

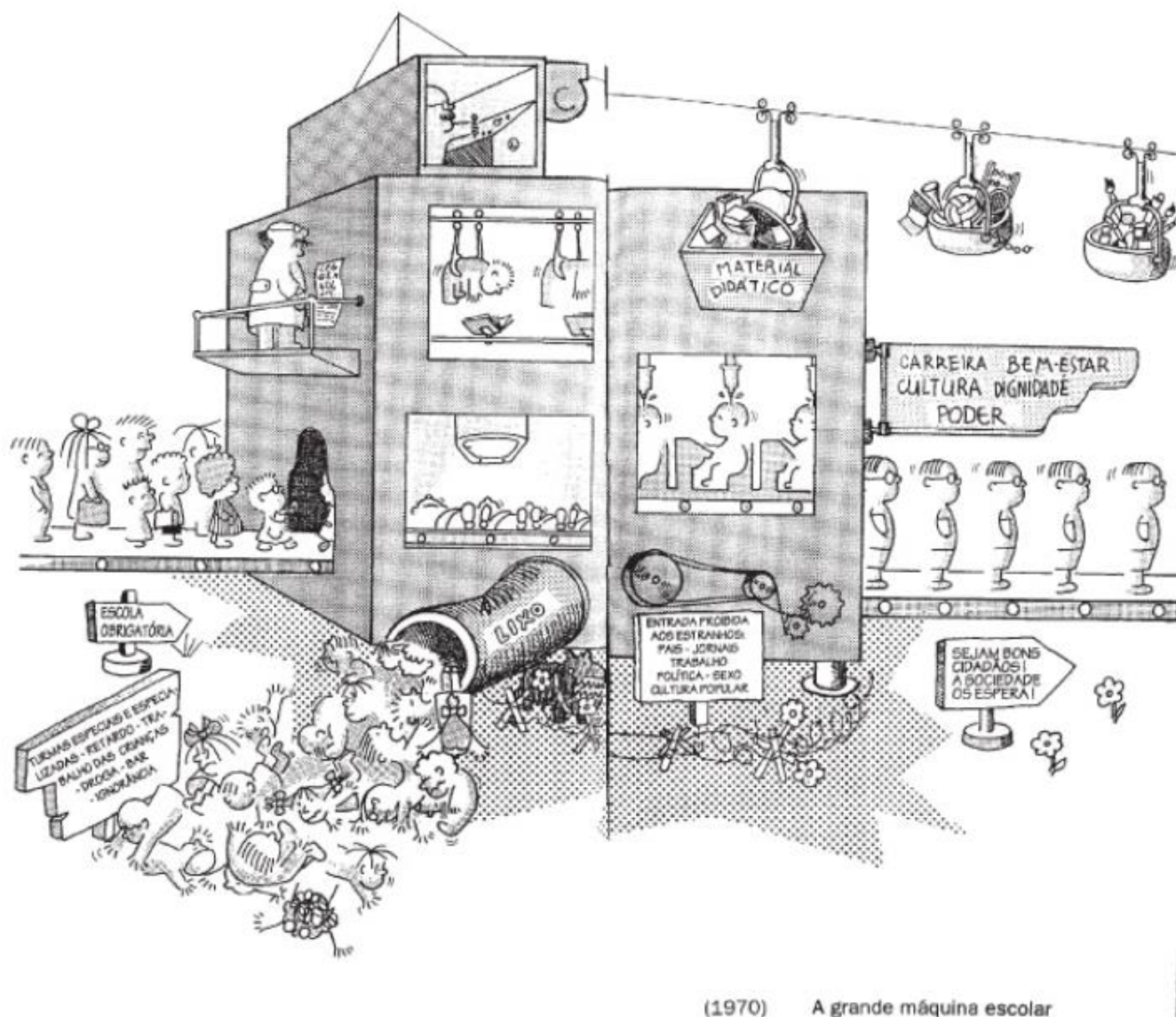
Essas faltas reconfiguram o desejo, o prendem em uma “essência de falta” (DELEUZE e GUATTARI, 2010), que produz o objeto fantasmagórico, algo que deveria existir para preencher as faltas, mas que, pela sua meia-existência, aprofunda as faltas na sua busca. Uma necessidade é definida pela falta, e o desejo aparece como aquilo que produz o fantasma, fazendo dele uma “incurável insuficiência de ser” (DELEUZE e GUATTARI, 2010). A experiência é silenciada nessas faltas, afastada nesses fantasmas, nesse desejo apoiado em necessidades: necessidade de qualidade na educação, de uma re-forma que garanta essa qualidade. Nessa produção de faltas, o mundo se duplica em outro a partir de um itinerário (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 43): “o objeto falta ao desejo; logo, o mundo não contém todos os objetos, falta-lhe pelo menos um, o do desejo; logo, existe um objeto, alhures, que contém a chave do desejo (um que falta ao mundo)”. O desejo como falta, assim, cava na experiência um espaço que é ocupado por fantasmas que o mantêm vazio e cheio: vazio, a ser ocupado pela hegemonia; cheio dos fantasmas, portanto cheio de nada.

A falta é um contrafeito do desejo – ela é colocada, arrumada, organizada no real, em volta do fio metálico produzido pela máquina da hegemonia. O desejo torna-se esse medo abjeto da falta (DELEUZE e GUATTARI, 2010), esse esforço sempre no afã de supri-la, de alguma maneira, sem nunca conseguir, uma sempre-tentativa, uma pedra empurrada morro acima para, ao chegar lá, rolar, novamente, morro abaixo. Assim, é colocada em curso uma forma de organizar a falta na abundância de produção, descarregar todo o desejo no grande medo de se ter falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma (nada além do fantasma) (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 45).

Essa falta impressa num regime molar, na liga da linha hegemônica que prende o sujeito, porém, não vem do desejo: a organização molar é que destitui o desejo de seu objetivo, que promove a manutenção das faltas e o povoamento delas por fantasmas. Um desses fantasmas na experiência na escola pode ser o método. A escola é pulverizada de métodos, de formas de conduzir o aprender, que revelam o desejo, o fantasma, aquilo que falta à educação para que finalmente tenha qualidade. A falta do método mantém o fantasma operando na experiência e toma várias formas, agora em re-forma: o currículo reconstruído muitas vezes, sempre na vanguarda, sempre a partir do que há de mais moderno em termos de teorias de aprendizagem; os embates em torno das verdades que são construídas pelos métodos; o aparecimento de novas disciplinas. E a lista poderia continuar, e cresce à medida que essas máquinas técnicas se desgastam, chegam ao limite, perdem o arranjo. Todas essas faltas a serem supridas, esses fantasmas que povoam as faltas, afastam os corpos, presos ao fio da hegemonia, da experiência que pode ser vivida. A máquina hegemônica promove essa falta ao mesmo tempo em que se torna o fantasma que a ocupa, a alarga. Promove a codificação dos fluxos do desejo, o inscreve e registra, faz com que nenhum fluxo corra sem ser regulado (DELEUZE e GUATTARI, 2010), inscreve o limite da experiência, como barreira de contenção, tal como o que desenhamos no mapa 3. Uma linha dura, polida, forte; talvez, exista uma possibilidade num dos fantasmas, numa das faltas. E se essa falta, que pode ser o método, fosse ocupada desejantermente? Seria ainda tão dura, polida e tensa a linha que produz a máquina hegemônica?

A linha da hegemonia, que nos afasta da experiência, se fortalece na educação brasileira em re-forma. A mudança na forma, uma nova forma, torna a linha mais lisa, mais dura, mais resistente, mais apta a conter os corpos. A instituição escolar, alvo e lócus da re-forma, trabalha como mais uma máquina técnica, dentro da máquina hegemônica, para codificar os fluxos do desejo, para manter a falta ocupada pelos fantasmas, como já conversamos. Sobre isso, Tonucci conversa conosco na imagem a seguir:

**Mapa 4:** a grande máquina escolar



FONTE: (TONUCCI, 1997, p. 100-101)

A escola em re-forma é mais uma máquina técnica que produz faltas povoadas de fantasmas, que mantém a linha hegemônica em funcionamento. Tonucci desenhou as crianças na linha, não um cordão no qual o corpo é pingente, mas uma linha de produção, ao estilo fordista. É uma esteira onde são posicionadas crianças que são levadas para dentro da máquina técnica. Não é esta única máquina que produz subjetividades na vida das crianças, mas é a máquina que hoje passa por re-forma, sobre a qual construímos a problemática nesta tese-ensaio. Esta máquina é o que acompanhamos, na linha da hegemonia. A imagem de Tonucci é dos anos 1970 e o que ele desenha conta também uma história vivida por ele. Não é difícil para nós

conversarmos com ele sobre essa ilustração, para nós um mapa, porém, porque também vivemos numa escola. É esta escola que nos afeta que vamos cartografar, que vamos narrar. Podemos e queremos fazê-lo porque pudemos entrar nela como criança e como adulto, como estudante e como operador. A máquina técnica, narrada por Tonucci como a grande máquina escolar, fortalece a linha hegemônica, que no mapa aparece como uma linha de produção; na multiplicidade de sentidos da palavra “linha”, nela podemos encontrar, também, a linha hegemônica sobre a qual pensamos. As crianças, diferentes, múltiplas, singulares, têm os corpos conduzidos para dentro da máquina-técnica-escola, seja pela linha-de-produção ou pela linha-cordão. O que acontece lá dentro, no mapa traçado por Tonucci, pode ser vislumbrado pelas janelas, se for alguém que observe de fora. Nós, que estamos dentro da máquina, podemos ampliar o olhar com um relato de dentro, nós que também vamos presos à linha. O mapa relata uma escola conduzida por homens que controlam a máquina, inserem os insumos, os materiais didáticos, que vêm de fora. São inserções, controle de fluxos, que provocam a produção de subjetividades. Dentro da máquina, porém, não são só as crianças produzidas; quem produz, quem opera a máquina só é capaz de fazê-lo se estiver a ela conectado. São também os operadores iguais, assim como as crianças que saem da máquina, em direção a outras máquinas. O que fez esta máquina técnica, a escola, foi facilitar o escoamento do fio, foi prender os corpos nele, separá-los do que acontece, da experiência, produzir subjetividades capitalísticas, nos termos de Guattari e Rolnik (1996), que estão em processo de organização, controle, normalização. Nesse processo existem dispositivos. A partir do que provoca Tonucci, narraremos aqueles que nos afetam e que colaboram para que a reforma seja substantiva.

Em conversa com o mapa que Tonucci desenhou, olharemos para alguns dispositivos existem na máquina-técnica-escola que nos afetaram, quando estudante, e continuam afetando, como professora. Tonucci os desenhou de fora; nosso relato, porém, é o relato de dentro. Sigamos pela linha, que pode ser também uma fila. A fila é dispositivo que existe na máquina-técnica-escolar. As crianças entram na máquina desenhada por Tonucci em fila e saem dela da mesma maneira. A fila é dispositivo a ser ativado, uma muleta, como discutem Tiquun (2019), que enrijece o mundo. Na escola que cartografamos, uma escola pública municipal, a escola em que estamos, é dispositivo que regula a circulação de pessoas: serve para que os corpos,

ordenados, possam ouvir as informações do dia, antes de as aulas começarem; serve para movimentar-se pela escola, para ir de uma sala a outra, da sala de aula à biblioteca, e depois de volta à sala de aula, da sala de aula ao ginásio de esportes, e depois de volta à sala de aula, para sair da sala de aula e ir embora da escola, no final do dia letivo. A fila enrijece o mundo porque inibe outros caminhos. As crianças entram na escola em fila, movimentam-se na escola em fila, depois saem da escola em fila. A fila, como dispositivo de movimentação na máquina-técnica-escolar, é também manobra para reduzir manifestações demasiado extremas, ainda com Tiqqun (2019), numa cuidadosa parametrização – duas filas cada turma, garotas e garotos separados, do menor para o maior, da menor para a maior – para que nada aconteça, para que não haja nenhum acidente, para reduzir as condutas a uma só, minimizando as surpresas. A fila conduz as crianças pela escola, estende a circulação entre outros dispositivos, ordena os fluxos. A fila, assim como a linha, é biopoder - faz o poder aderir à vida, e a vida ao poder. Mantém os fluxos regulados, os acidentes contidos. A fila, a linha, então, trabalha para instituir uma norma, uma prática imanente de cálculo e administração, ainda com Tiqqun (2019), um dispositivo para que o biopoder possa continuar regendo as possibilidades e as condições de possibilidades. O dispositivo fila, o dispositivo linha, na regulação dos fluxos, promovem a norma de circulação, age de forma invisível sobre a totalidade de um espaço esquadrihado e sem limites que ela mesma distribui, continuando com Tiqqun (2019), para fazer do mundo um tecido biopolítico contínuo. A norma vigia; a fila, a linha, mantém o fluxo.

A aula também pode funcionar como um dispositivo na máquina. Pode ser um tempo e um espaço fixos para absorção de conceitos, ou ainda de conteúdos que continuam vindo de algures, outros lugares fora da máquina. No olhar de Tonucci, são lugares para o corpo ficar parado, ou ainda para o corpo ser direcionado. Sentimos os corpos presos, voltados para livros, ou para uma tela; os corpos presos, submetidos a injeções, diretamente na cabeça, de alguma substância, talvez imagens para o pensamento. A aula, na escola de educação básica que cartografamos, tanto nas séries iniciais como finais, são tempos marcados em um espaço, que pode ser a sala de aula, que assume muitas formas, a depender da infraestrutura disponível. Nós passamos pelo dispositivo aula em uma sala em que há aparelho multimídia, uma sala de aula climatizada e confortável, com mesas e cadeiras para todas e todos, mas sabemos que nem todos os lugares são assim. Também a aula pode ocorrer, a

depender das condições estruturais da escola, em um ginásio de esportes, na biblioteca escolar, no auditório, na sala de informática. As pessoas se locomovem, muitas vezes em fila, para esses lugares, em tempos cronometrados, e a máquina continua em movimento. Houve momentos em que a tecnologia foi vista como a responsável por modificar o dispositivo aula, mas os tempos e os espaços não sofreram grandes mudanças; podem ter sido considerados, por muitas e muitos, mais eficientes ou ainda mais atrativos com a tecnologia, porém, uma lousa comum, ou um espaço na parede, em que escreve-se com giz, muitas vezes desempenha a mesma função de uma lousa digital – é a tela, analógica ou digital, que Tonucci nos mostra por meio do vislumbre de uma janela. Nós podemos vê-la, todos os dias, nas paredes da escola. A escola de Tonucci é uma escola que age na inserção de insumos nas cabeças das pessoas. A escola pela qual caminhamos não é diferente. Professores, vestindo seus jalecos, operam a máquina, e cada janela pode ser uma aula, um dispositivo que funciona, também, na cabeça, nos rostos que se voltam à tela, ao livro, ou que fica parada, a receber a injeção de imagens de pensamento. A linha continua, é reforçada, dentro da máquina, e a aula, assim como a fila, pode ser um dispositivo para a contenção do corpo, ou ainda para que o corpo não seja, na experiência, afetado.

Na educação em re-forma, a fila é dispositivo que não sofre grandes alterações. Continua exercendo nos estudantes a regulação da movimentação. Nesse sentido, a fila é pouco re-formada. É mais um reforço às linhas – a hegemônica e a de produção. Podemos dizer o mesmo da aula, que se mantém, repaginada, porém ainda fortemente atrelada a tempos e espaços fortemente marcados. Porém, há outro dispositivo que nos chama a atenção – a BNCC. Na escola em re-forma, a BNCC não consegue quebrar paredes, abrir portas ou janelas. Ela modifica a escola de forma menos aparente, micropoliticamente. Tratada como dispositivo para a implementação da re-forma, a BNCC regula o que pode ou não ser abordado nas salas de aulas brasileiras em re-forma, ou seja, pode ser a instalação de um equipamento mais moderno para professores operarem. Este novo equipamento vem acompanhado de um manual de instruções – é a BNCC. Esse manual, esse dispositivo, explica a quem opera a máquina quais botões apertar, quais alavancas mover. Como isso deve ser feito, o método, é tarefa do operador. Ainda assim, são botões e alavancas que põem em movimento a máquina-escola, botões e alavancas re-formados. Rolnik nos

provoca a pensar sobre a BNCC como um dispositivo que demoniza temáticas, em especial as articuladas à política, como a escola sem partido, à identidade de gênero, à orientação sexual e às culturas africanas e indígenas (ROLNIK, 2019). Esses são termos que foram retirados da máquina-escola, temáticas que foram silenciadas, e tem lastro, ainda com Rolnik, em operações micropolíticas, dentre quais ressaltamos a campanha publicitária que a veiculou.

O mesmo discurso populista foi utilizado pelo governo federal para legitimar sua Base Nacional Comum Curricular em farta campanha publicitária, veiculada várias vezes ao dia, durante meses, por todos os meios de comunicação. Na Globo, especialmente, tal campanha foi sistematicamente veiculada nos horários de pico de audiência, como o da novela das nove da noite (ROLNIK, 2019, p. 173)

Trata-se de um discurso fundado na hegemonia, que constrói uma narrativa de escola ideal para um cenário único, utilizando termos como qualidade e inovação, por exemplo, que levam a população a acreditar que o acesso à educação seria ampliado a partir da re-forma.

A BNCC é um dispositivo que age no funcionamento da máquina-escola, o que incide diretamente sobre outros dispositivos – os materiais didáticos. Em uma das regiões da máquina há uma linha que os conduz, que vêm de fora, de algum lugar alhures, como insumos que aprofundam as faltas. São injetadas nas cabeças, as imagens de pensamento e as faltas; não estão fora, mas fora e dentro dos corpos, alinhadas, reguladas, decalcadas nas subjetividades capitalísticas. Quem opera a máquina re-formada, a partir do também re-formado manual de instruções, não é menos afetado; está, também, dentro dela, dela também é produto e agente em outras produções. São habilidades e competências, determinadas por códigos, que são programadas, também via material didático, pela máquina-escola. Dessa maneira, o material didático é re-visto, atualizado, modernizado para ser mais eficiente frente às novas demandas criadas pela narrativa re-formista. Recentemente<sup>1</sup> houve, nas escolas públicas brasileiras, a escolha dos livros didáticos. Fornecidos pelo governo federal via Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, talvez este tipo de livro seja o material didático mais amplamente difundido. Na escola que cartografamos, podemos dizer que é. Foram reeditados e contemplam o que a BNCC prevê como currículo mínimo. Os livros a que tivemos acesso apresentam em notas ao longo das páginas

---

<sup>1</sup> Este trecho do texto é escrito em setembro de 2019. Quando usamos o advérbio recentemente, nos referimos ao primeiro semestre letivo de 2019, compreendido entre fevereiro e julho de 2019.

os códigos que remetem a um objeto de conhecimento contemplado pela BNCC. Tratam-se, então, os livros didáticos, de um manual do manual, ou ainda de um manual comentado para a operação da máquina escolar. Há muitas formas de organização dos capítulos dos livros, a partir das leituras da BNCC feitas pelos autores e autoras, mas os códigos são presença garantida, vinculados à narrativa que a BNCC fixa.

A re-forma age nos que estão dentro da máquina pela sofisticação dos dispositivos que melhoram e eficiência da linha de produção. Dispositivos como a fila e a aula, menos re-formados, e dispositivos como o material didático, mais re-formados, reforçam a máquina técnica na educação básica pública brasileira, re-formam e re-forçam, promovem o retorno da força. A direção, no futuro, no olhar de Tonucci, à “carreira”, “bem-estar”, “cultura”, “dignidade”, “poder”, porém, não é garantida a todos os corpos, a todas as subjetividades que são produzidas na máquina. Afinal, a máquina produz muito “lixo”, muitos corpos que não se adaptam, que não se moldam, que são descartados. Talvez esta seja a eficiência da máquina técnica escolar: que saiam cada vez menos pessoas em direção ao futuro; que cada vez mais sejam descartadas subjetividades que à “dignidade” não podem ter acesso. No lixo estão as diferenças que não puderam ser padronizadas. A direção do lixo é a “ignorância”. As placas que Tonucci desenha fora da escola apontam as direções e os destinos.

Há ainda o que não pode entrar na máquina técnica escolar, cercada por arame farpado, protegida da entrada de estranhos. Porém, nem todos os “estranhos” cabem na mesma categoria – alguns podem, de alguma forma, voltar à máquina após ter passado por ela com sucesso, e podem voltar para operá-la. São estes que mantêm a máquina funcionando em direção a um futuro ampliado, a única direção possível. Os corpos que sobram são descartados em número cada vez maior. Cada vez menos saem com sucesso da máquina e não se sabe o que fazer com quem não consegue dela sair.

A re-forma educacional da máquina técnica escolar assume, assim, uma perspectiva substantiva – a escola que Tonucci desenhava conversa com a escola hoje, ainda uma máquina para a economia dos desejos, numa liga metálica no discurso molar do fio da hegemonia, que é colocada em curso a partir de certas configurações que fazem com que essa máquina assuma o lugar do real, numa

autonaturalização apta e bem-sucedida. Porém, a cada nova entrega de insumos, de materiais, também há faltas que podem ser ocupadas de outras maneiras. A cada reforma, há uma nova oportunidade de entrar nessa máquina, ocupá-la por dentro, com outro tipo de máquina, como máquinas desejantes, categorias fundamentais na economia do desejo (DELEUZE e GUATTARI, 2010). São máquinas que param o desejo que acolhe a vida com potência produtora, numa intensidade inversamente proporcional à necessidade. A necessidade que cava as faltas na experiência pode ser parodiada no desejo, pelo viver aquilo que nos acontece, por isso reivindicar a experiência na escola se torna tão crucial. É pelo desejo que podemos pensar maneiras de usar essa máquina técnica para outra coisa, ocupá-la desejantemente; é pelo desejo que talvez possamos traçar linhas de fuga, no pensamento, na desestabilização e na ocupação de um lugar de fala.

A ocupação desejante de um lugar de fala faz parte da nossa paisagem. Trata-se de um novo tipo de ativismo, como conosco conversa Rolnik (2019), que não se restringe a uma ampliação de igualdade de direitos, numa perspectiva macropolítica, mas expande-se micropoliticamente, na direção de afirmar um direito que nos engloba a todos: o direito de existir, ou o direito à vida em sua essência de potência criadora. O foco deste ativismo é reapropriação da força vital, da experiência, que, ainda com Rolnik (2019), é cafetinada pelo regime colonial-capitalístico, num regime micropolítico que leva a entrega cega dos desejos aos seus desígnios. Para a reapropriação dessa potência criadora, em outras palavras, para reivindicar a experiência, neste caso na escola, é preciso ocupar desejantemente um lugar de fala para que possamos desfazer o nó na garganta, deixar germinar as palavras na vida encarnada nos corpos. Vamos à ocupação, nas próximas linhas, no próximo capítulo.

### **3 VI(VER) A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA NA/DA SUBALTERNIDADE**

No capítulo anterior, olhamos para a máquina-técnica, a escola. Na companhia de Tonucci, pudemos conversar sobre seus mecanismos, seus dispositivos, pudemos cartografar a geografia da máquina-técnica. Nossa conversa se encaminha, neste capítulo que agora vamos escrevendo, para uma outra região, ocupada por professoras e professores, operadores na e da máquina. Vamos seguir a linha hegemônica mais um pouco, para pensar sobre ela.

Para pensar é preciso que haja uma violência, uma desestabilização. Nesse caminho, Deleuze e Guattari (1993) continuam: pensar não é contemplação, porque o pensamento não é desinteressado, acontece movido pela criação de conceitos que respondem a problemas filosóficos que não são universais, mas específicos. Ainda com Deleuze e Guattari (1993), não é reflexivo, porque a reflexão não é demanda única e exclusivamente filosófica, que acontece em muitos campos, com muitas coisas, e não é comunicação, porque não busca o consenso, mas o embate, a discussão, o desconforto e a angústia. Este capítulo é uma narrativa dessa violência, dessa desestabilização a partir de um problema filosófico e das trilhas do pensar sobre ele. Ao andar pela escola, no capítulo anterior, pudemos perceber a máquina técnica que trabalha, mais fortalecida no contexto de re-forma educacional, na economia dos desejos. Neste capítulo, considerando o que já conversamos no capítulo anterior, faremos mais uma narração das desestabilizações que, na linha que vamos seguindo, instigam a pensar. Faremos essa narração em três movimentos: o primeiro, a partir e sobre a experiência, nos fios que a tecem e nas possibilidades de acontecer. Em seguida, narraremos a ocupação de um lugar de fala na subalternidade, no meio do caminho entre as reformas educacionais e esse lugar, a escola. Após, teceremos um relato da possibilidade de compartilhar a experiência na escola pública brasileira a partir de um lugar de fala de subalternidade.

Para começar a tecer os fios de uma narração na subalternidade, vamos nos pôr a conversar sobre ela e sobre como se articula à experiência na escola. A educação como campo de estudos, também como campo de disputa, acontece em muitos lugares. Vivemos o que acontece na escola, na máquina, e a respeito já conversamos

no capítulo anterior. Nossa conversa, agora com Larrosa (2014), é sobre isto que nos acontece,

e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 4).

A partir disso, a experiência na escola não é a verdade, mas o que dá sentido à educação. Pensar a educação, na escola, da/na subalternidade e a partir da experiência é convertê-la numa arte, mais do que uma técnica ou uma prática. Assim, a experiência, com acontecimento, é o que torna a linguagem possível – o que não significa, como discute Deleuze (1996), fazer começar. No acontecimento, ainda com Deleuze (1996), há uma boca que fala, manifestação de um sujeito que se exprime, num efeito de superfície, numa linha fronteira em que converge uma série de divergentes. O verbo exprime um acontecimento – estamos aqui com o “narrar” e o “relatar”, com Larrosa (2014) e Butler (2017) – que não é um acidente, mas o que nos dá sinal e nos espera, que se encarna em uma pessoa. Viver a experiência na escola, na produção de sentidos, é olhar para nós e também nos dissipar, estender a nossa pele e o que nos acontece, em que virtualidades, no qual se conserva o passado, são atualizadas no presente (DELEUZE, 1996). Os elementos atuais são rodeados de uma névoa de imagens virtuais. Essas imagens são muito breves, tão breves quanto o mínimo tempo contínuo pensável (DELEUZE, 1996). Uma partícula virtual tem o seu duplo, o virtual, como uma imagem no espelho. Essa imagem é uma lembrança, contemporânea ao objeto atual, que dele se afasta muito pouco – se aproximam a ponto de se tornarem indiscerníveis, cristalizando-se, cada um apropriando-se do papel um do outro, mas sem deixarem de conter ecos do que já foram. Na experiência, como algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, acontecemos.

Pensar a experiência na escola dá sentido a tudo isso, é narrar pela palavra. Tecemos com as palavras que, como conversa Larrosa (2014), produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como mecanismos de subjetivação. Como viventes com palavra, ainda com Larrosa (2014), tecemos e somos tecidos em palavras, não sem luta pelo significado e pelo controle delas, não sem sentir imposições, silenciamentos, desativações. Dessa maneira, narrar também é acontecer e interromper, é expor-se como território de passagem. Vamos, nesse gesto

de interrupção, narrar, a partir de agora, o que nos acontece a partir de um lugar de fala na subalternidade, na escola. Dentro de viver há o ver: viver o que nos acontece, na escola, é ver e viver o que nos acontece num lugar de fala na subalternidade. Viver é ver possibilidades de traçar linhas. Ver e viver, também verbos em acontecer, somam-se ao narrar e ao relatar nas próximas linhas, nesse ocupar um lugar de fala na subalternidade, no meio do caminho.

Em contexto de reformas educacionais, as professoras e os professores na educação básica estão no meio do caminho, como antes já conversamos. Esse meio do caminho não parece ser um lugar de neutralidade – parece aproximar-se mais de um lugar político, um lugar de subalternidade, como discute Spivak (2010). Vamos narrar esse, e deste lugar no meio, na educação básica pública em tempos de reforma. Afeta-nos essa narração porque também nos permite ocupar esse lugar como positividade. Esse lugar no meio para nós é lugar de luta e é nele que começaremos a traçar as linhas de fuga que propomos nesta tese-ensaio.

Subalterno não é um termo que pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Num resgate do termo, a partir de uma leitura gramsciana feita por Spivak (2010), subalterno se articula ao proletariado, aquele cuja voz não pode ser ouvida. Porém, não são vozes em uníssono, porque todo subalterno é diferente, e é nessa diferença que suas identidades são tecidas. Há muitas maneiras, portanto, de estar envolvido com a subalternidade. São traços de raça, de gênero e de condição econômica (SPIVAK, 2010) que se misturam na subalternidade.

Traços, rugas, linhas – marcas na subjetividade que carregam possibilidades de narrar, de relatar. Essas linhas nos constituem porque nos marcam, porque nos afetam, porque são dobradas na subjetividade e, por marcarem tão profundamente, podem ser, na subalternidade, usadas para ocupar um lugar. Ocupar é verbo, é acontecimento – é estar neste lugar, falar a partir dele e nele, sem, no entanto, permanecer a ele reduzido. As linhas que nos cruzam, as marcas que deixam, os traços no corpo, as rugas na pele são lembranças daquilo que nos aconteceu e daquilo que nos acontece, são lembranças e lembretes da vida e do vivido. Usar essas marcas é ocupar desejantemente um lugar de fala, numa micropolítica processual (GUATTARI e ROLNIK, 1996) que seja capaz de construir novos modos de subjetividade, que singularize. É preciso, por isso, explorar essas linhas. Queremos ocupar desejantemente um lugar de fala a partir de duas delas – a linha mulher e a linha

docente, que marcam na nossa subjetividade atravessamentos da subalternidade e nas quais queremos investir desejantemente. Há outras – não são estes os únicos atravessamentos. Porém, para construirmos as ferramentas para a paródia e a sabotagem, vamos lançar mão delas. Vamos dobrá-las, fazer com elas outra coisa, além daquilo que elas fizeram conosco.

Quem escreve este ensaio é professora na educação básica há quinze anos e é mulher. São traços que vão tecendo esse lugar de subalternidade que estamos ocupando desejantemente conforme escrevemos estas linhas. Como professora, é um alvo nas reformas educacionais, vive e caminha na escola básica pública brasileira, tem vivido, neste tempo histórico, a construção de uma narrativa que oprime o trabalho docente na educação básica pública, que tem sentido no corpo as marcas da desativação e reativação de palavras para manter a máquina técnica. Há, também, nessa vivência, a presença de uma régua patriarcal; quem escreve tem na pele as marcas dessa régua e tem tentado viver uma performance de gênero, nos termos de Butler, que ri das categorias sérias, que desestabiliza uma constituição de mulher como “fato natural” que existe na fronteira e na superfície de um corpo que é politicamente construído nas múltiplas marginalidades (BUTLER, 2017). São linhas na subalternidade que nos afetam a partir de centros disciplinares e que podem constituir, se tratadas na positividade, um deslocamento múltiplo dessas autoridades. Abraçar essas linhas que nos sulcam – pelo dever, pelo cumprimento, pela necessidade, pela vida que passou –, é sustentar esse estranho relato de vida, como pensa Skliar (2014). Mas não só, ainda pensando com Skliar (2014). Essas linhas também nos oferecem a possibilidade da narrativa, do relato, do contar o que nos acontece, de ocupar desejantemente um lugar de fala.

Torcendo essas linhas levando em consideração o capítulo anterior, poderíamos dizer que são criadas numa maquinaria de produção de sujeitos, num sistema jurídico de poder, como discute Foucault (1999), em que há a produção de sujeitos que os sistemas jurídicos passam a representar. Butler (2017) nos provoca nessa direção quando discute que se trata de um aspecto nodal para uma política feminista que, aqui, ajuda-nos a traçar linhas de fuga, já que há a produção de sujeitos a partir de práticas de exclusão que não aparecem, que são ocultas e naturalizadas. Uma professora, uma mulher que exerce atividade docente, neste caso na educação básica pública, é produzida por estruturas de poder semelhantes. Esse lugar não pode ser

considerado apenas como objeto de conhecimento a ser tratado por intelectuais, como alerta Spivak (2010), já que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico. Quando um intelectual nesse lugar incômodo de cumplicidade, ainda com Spivak (2010), reproduz estruturas de poder, mantém o subalterno silenciado. Portanto, ocupar esse lugar de fala na subalternidade, aqui, neste texto, é importante: não se trata de analisar aquilo que o subalterno faz na academia; trata-se de ocupar, criando uma ferramentaria teórica que existe a partir da filosofia, esse lugar de subalternidade para, então, poder traçar linhas de fuga da máquina técnica. Não se trata de analisar, de ver o Outro, nos termos de Beauvoir (BEAUVOIR, 1967): alguém que não é definida em si mesma, mas como algo que tem uma função, um objeto que existe somente na relação com um outro e através do olhar deste outro; aqui, vivemos como o Outro e pensamos, desestabilizados por esse lugar que ocupamos, numa relação que já não acontece entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas na presença, antes aprisionada, silenciada, de diferentes espacialidades e temporalidades do outro. Trata-se, como narra Skliar (2003) de uma irrupção inesperada do outro.

Vivemos, aqui, a experiência viva de uma irrupção, da palavra e do olhar, que torna possível formas de alteridade (SKLIAR, 2003) que podemos explorar, que podemos ocupar desejantermente. Somos o Outro além da perturbação da mesmice, além de um “rosto” que nos sacode eticamente e que marca lugares fixos, porque irrompemos em cada um dos sentidos em que a homogeneidade foi constituída. Essa irrupção, porém, não é para narrar histórias alternativas de exclusão, mas, como provoca Skliar (2003), para sentir esse corpo em carne viva e, nessa irrupção, instaurar uma outra relação com a mesmidade. É sentir na pele as marcas, perceber os atravessamentos, usar as rugas para aproximar-se desejantermente da vida.

Antes de continuarmos essa conversa, é preciso, porém, conversar sobre esses rostos e sobre como podemos ser cooptados como sujeitos de produção deles (DELEUZE e GUATTARI, 1996). Como negatividade, o lugar de fala pode produzir um rosto que desconecta a cabeça do corpo, que faz com que deixe de fazer parte dele, “quando o corpo está descodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominamos rosto” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 32). O lugar de fala, nesse viés, não é algo que o sujeito escolhe, mas algo que escolhe o sujeito.

O buraco negro age como um computador central que se desloca no muro ou na tela branca como uma superfície geral de referência. Qualquer que seja o conteúdo que lhe atribua, a máquina procederá à constituição de uma unidade de rosto, um rosto elementar em correlação biunívoca com um outro: é um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, um adulto ou uma criança, um chefe ou um subalterno, um x ou um y (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 44)

São códigos que não se contentam com casos individuais, mas procedem de modo geral, delineando arborescências, dicotomias para que o significante e a subjetividade possam se tornar concebíveis. Há, porém, outras possibilidades para lugar de fala na subalternidade, ocupações na positividade, ocupações que não caibam em dicotomias, mas que existam na multiplicidade e na diferença. Na perspectiva do ocupar, mais um verbo de acontecer, não se trata somente de como um rosto é gravado em nós, há mais do que um “manual de rosto e de paisagem” (DELEUZE e GUATTARI, 1996), mais do que uma forma de tornar-se concebível. O lugar de fala pode ser ocupado como máquina de guerra, multiplicidade pura e sem medida, irrupção do efêmero e potência de metamorfose (DELEUZE e GUATTARI, 1997), que anima uma indisciplina fundamental. Assim, ocupar desejantemente um lugar de fala na subalternidade pode ser uma maneira de questionar a hierarquia. Numa perspectiva nômade, marcada pelas linhas, pelas rugas da experiência que acontece, o lugar de fala pode ser uma máquina de guerra, na positividade, que nos incita a pensar sobre essas linhas e rugas que nos lembram dos lugares nos quais estivemos e dos afetos que despertaram em nós. Portanto, ocupar o lugar de fala é acolher a experiência e o que nos aconteceu outrora agora; é atualizar as linhas e as rugas a cada passo, é perceber a potência delas.

O lugar de fala, como máquina de guerra, pode ser ferramenta para pensar uma pretensa universalidade, já que o lugar que ocupamos e as experiências que vivemos são diferentes, e essa multiplicidade aparece quando ocupamos esse lugar (RIBEIRO, 2019). Ocupar desejantemente esse lugar na academia, esse lugar de mulher professora na educação básica pública, nos ajuda, também, a perceber o discurso molar das reformas educacionais em curso e aquilo que ele silencia. Portanto, ocupar desejantemente esse lugar é ocupar de modo criativo e positivo a subalternidade (RIBEIRO, 2019). É poder relatar, na e da subalternidade, outra perspectiva. Não para “libertar-se”, como discute Butler (2017, aspas da autora no verbo), já que é algo delicado porque corremos o risco de tornar-nos encarnação da lei com a qual

tentamos romper. A subalternidade, como positividade, pode ser ocupada para resistir no sentido, para que seja possível a emancipação no sentido, a partir da disrupção, não da libertação, que cria outros sistemas de opressão. Ainda com Butler (2017), se for possível nos curarmos da ilusão de existir além da lei, se for possível subverter essa lei, será a partir de dentro. Se existimos afetadas pelas relações de poder, então postular algo que esteja “antes”, “fora”, ou “além do poder” constitui uma impossibilidade cultural, politicamente impraticável, ainda nos termos de Butler (2017), que adia a tarefa de repensar possibilidades subversivas nos próprios termos no poder. Assim, a partir de um lugar de fala na/da subalternidade, não há a libertação da hegemonia culturalmente construída para seu passado “natural”, mas para um presente em devir, aberto de possibilidades (BUTLER, 2017, aspas da autora).

Viver a experiência na escola pública brasileira em re-forma é desafiador, e sobre isso conversamos no primeiro capítulo desta tese-ensaio. O lugar de fala que ocupamos, na docência feminina e subalterna, pode nos ajudar também a ocupar desejantemente a escola pública no Brasil em com-junto, um encontro múltiplo. Compartilhar, partilhar a multiplicidade para nos re-conhecer, nos conhecer muitas vezes, na experiência que vivemos e na qual existimos. São muitas vozes, de muitos lugares e em muitos lugares, que nos desafiam a essa com-vivência, em tensão na experiência. Estar juntos, este “com” que evidenciamos em todas essas palavras, essa preposição, ou pré-posição, esse lugar no qual falamos e do qual falamos pode ser ocupado desejantemente não por uma pessoa, mas por um com-junto, essa posição na multiplicidade, para partilhar a experiência na escola.

Essa ocupação na multiplicidade não pode partir de uma estrutura de poder fundada num discurso molar, que não considera os lugares com-juntos, mas apenas uma posição generalista que se molda a partir das direções do mercado. Spivak (2010) nos ajuda a pensar uma resistência localizada, com-junta, nos lugares ocupados e compartilhados por pessoas que vivem a experiência na educação básica pública brasileira em re-forma. Viver e pensar essa experiência com-junta é viver e pensar o local, aquilo que nos acontece para além de uma escala dominante (SANTOS, 2002). Um local não em contradição ao global, mas um local que é uma dobra no mundo (COMITÉ INVISÍVEL, 2016). Ocupar um lugar de fala localmente é pensar além daquilo que é pressuposto como naturalmente pronto para interação, esperando com ansiedade para ser integrado a uma hegemonia segura.

Com-viver localmente, na escola, em uma das 141.298 escolas públicas de educação básica<sup>2</sup> que atendem 39.460.618 estudantes no Brasil, é viver a experiência que ali, em cada uma dessas escolas, acontece; que existe excedendo as bordas de um decalque hegemônico na vida das pessoas; que pode ser vivida e reivindicada no traçamento de um itinerário de re-conhecimento na subalternidade, como provoca Spivak (2010). Traçar este itinerário é caminhar pelos lugares que com-partilhamos na experiência na escola, é re-conhecermos as nossas diferenças, as conhecermos novamente, não isoladas da hegemonia nem demarcadas unicamente por ela, mas vivendo-as nas diferenças, de alguma forma. Por isso, re-conhecer é poder conhecer de outra maneira, viver de outra forma, traçar linhas de fuga, amparados por ferramentas criadas na problemática, num lugar de fala na subalternidade, vi(vendo) a experiência na escola, uma delas, nesse universo de possibilidades brasileiras.

Viver com-partilhando a experiência na escola implica pensar sobre nós, que fazemos parte de uma realidade e de uma natureza que não são dados preexistentes, mas são uma construção, como provoca Almeida (2015). Ainda na mesma conversa, há outras implicações na temporalidade – há muita fragilidade, ou mesmo uma impossibilidade, em predizer futuros, em prever o devir dos fenômenos complexos que com-partilhamos na escola. Portanto, olhar para futuro que é marcado pela incerteza, que está aberto, é viver em devir, num lugar em movimento, que vai deixando, a cada momento, marcas que acompanham e afetam os corpos, num jogo de fazer passar o presente e conservar o passado. Pensar, juntos, sobre aquilo que nos acontece, sobre o que nos afeta, sobre os acontecimentos, múltiplos, que são dobrados de muitas maneiras. Essa dobra é operador conceitual, que diminui a velocidade do plano e produz um convergir de singularidades – a dobra, assim, é também um acontecimento, o surgimento de uma singularidade que se forma na tríade explicar-implicar-complicar (DELEUZE, 1991), por meio da qual se produz uma relação consigo no torcer do dentro no fora, o que coloca o mundo no sujeito, para que o sujeito seja para o mundo. O passar do mundo ao sujeito, essa torção, essa dobra,

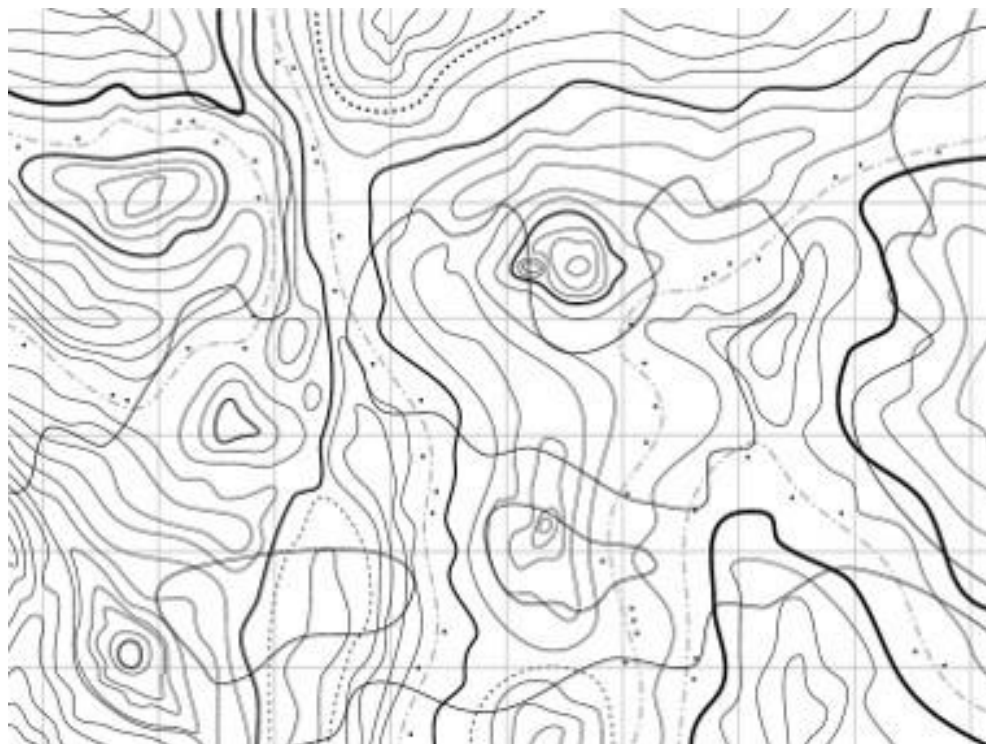
---

<sup>2</sup> De acordo com as estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação obtidas no censo escolar em 2017. Os dados podem ser apreciados no documento “Notas estatísticas: censo escolar 2018”, disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em 16/07/2019.

faz com que o mundo exista atualmente no sujeito, mas ao mesmo tempo faz com que o sujeito seja reportado a esse mundo como à virtualidade que eles atualizam.

Na experiência que com-partilhamos, há a circulação de sentidos que são ali produzidos em uma “grande política”, que implica o movimento entre o significado e o significante (DELEUZE, 1975). Nesse ponto de encontro, que não é nem o primeiro, nem o segundo, os sentidos são produzidos num efeito de superfície. O que se passa nessa superfície é o acontecimento, um encontro do virtual e do real, uma linha fronteira que faz convergir uma série de divergentes (DELEUZE, 1975). O acontecimento, como efeito de superfície, é incorporal, da ordem do pensamento. Ainda como incorporal, não é designação, porque não possui identidade – só é possível apreendê-lo no momento mesmo em que acontece.

Esta tese-ensaio, que acolhe a conversa que vamos tecendo, acontece agora, no presente que vivemos. Como não se trata de uma pesquisa que se preocupa com uma problemática a distância, é preciso pensar conceitos para a vida que acontece agora, num desses lugares que o censo escolar quantifica, numa das tantas escolas que, numa tabela, viram números. Tratar do problema no campo da filosofia da diferença, portanto, é pensar nesse lugar, a partir dele, dentro dele, junto com tantas pessoas que caminham por ali. Assim, talvez possamos extrapolar o número, reivindicando a experiência na escola com ferramentas construídas no mesmo lugar em que o problema é criado; ferramentas que possam torcer, atualizar as virtualidades, traçar linhas de fuga de uma régua que se constitui na hegemonia, que trata das escolas no Brasil como uma linha, mas de produção, única, padronizada. Há muito a ser explorado, e para isto possa ser feito, é preciso olhar em volta, olhar juntos, com-vi-ver, jogar juntos, explorar o mapa, traçar linhas para ocupar desejantemente o nosso lugar de fala em contexto de re-forma.

**Mapa 5: Linhas na geografia**

FONTE: disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/curvas-nivel.htm>. Acesso em 22/07/2019.

O mapa número 5 aparece na nossa conversa, nos faz pensar sobre o lugar por onde caminhamos e aquilo que estamos construindo para vê-lo e vivê-lo, o mundo que nos cerca, que existe e acontece a cada instante, tecido em linhas na geografia. Para construir, juntos, ferramentas para explorar essas linhas, e para traçar outras, conversamos até agora sobre esse mundo, esse mapa, esse lugar por onde caminhamos. Cada linha que atravessa o mapa 5 é um corte, uma maneira de explorar o mundo, uma região na geografia. No mapa 2, podemos ver a curva de nível, as linhas que ligam pontos na superfície do mapa, que apontam as sinuosidades no lugar por onde caminhamos. Um lugar em que as linhas que marcam o mapa também marcam os nossos corpos; as linhas, as rugas atualizadas naquilo que nos acontece a todo instante. São linhas na subalternidade, linhas que resistem na e à re-forma. Olhar, então, para a experiência que é atravessada por linhas, por rugas, é olhar, com Deleuze e Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 1993), para a experiência como geografia, que não se contenta em fornecer matéria e lugares; que está aí para afirmar a potência do meio, da paisagem. É uma geografia agitada, marcada por linhas que podemos compartilhar, que podemos traçar.

Nas próximas páginas, traçaremos um plano para as linhas de fuga.

## 4 TRAÇAR A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO PLANO

Andamos pela máquina-técnica-escola. Andamos com os nossos corpos, na subalternidade, por uma linha, que vamos cartografando. Nessa andança, linhas de fuga começaram a ser traçadas. Para que possamos traçá-las, porém, precisamos de um plano para reverberar permanentemente (SKLIAR, 2003) na máquina técnica. Tracemos, então, esse plano. Um plano para perceber o abuso da vida, um plano para resistir a esse abuso, para a reapropriação coletiva da potência na experiência, um “comum”, como conversa Rolnik (2019), um campo imanente de pulsão vital de um corpo social. Ainda com Rolnik,

é da reapropriação desejante, individual e cooperativa, do destino ético da pulsão vital – em síntese, de sua reapropriação ontológica – que pode resultar um desvio coletivo de seu abuso pelo regime na direção de uma ética da existência (ROLNIK, 2019, p. 34).

Não basta agir na esfera macropolítica, não basta reagir macropoliticamente ao atual regime, porque as máquinas produzem linhas muito resistentes, há dispositivos que mantêm a produção e normas para que não aconteçam desvios no processo. A nossa atuação é micropolítica.

Traçar um plano, então, para que possam viver a potência na experiência, é tarefa que a partir de agora assumimos. Rolnik (2019) alerta, porém, que não se logra retomar essa potência por um simples decreto da vontade. É preciso, para isso, resistir ao regime dominante em nós mesmos, ocupando desejantemente um lugar de fala na subalternidade. Trata-se de um trabalho de investigação que só pode ser feito no campo da própria experiência subjetiva, num trabalho de atenção constante. Traçar um plano, então, é uma maneira de liberar a vida, de reivindicar a experiência. Uma insurgência, para diagnosticar, ainda com Rolnik (2019), um modo de subjetivação, uma investigação para explorar como e por onde se viabiliza um deslocamento que possa desarticular as configurações de poder no âmbito de cada existência, porém não de forma isolada. Traçar um plano não tem a ver com assuntos privados, ainda com Rolnik (2019), já que nos alimentamos, na subalternidade, de ressonâncias de outros esforços na mesma direção e da força coletiva, para a formação e um corpo coletivo, para liberar a vida da cafetinagem, para reivindicar a experiência, para traçar linhas de fuga. Para driblar o poder, vamos traçar um plano

Até aqui, cartografamos a máquina hegemônica, uma supermáquina à qual a escola, máquina técnica, se articula. A linha hegemônica, de produção, foi seguida por nós. A partir disso, podemos começar a pensar a reivindicação da experiência na escola. Foi preciso cartografar a hegemonia para poder pensar linhas de fuga que possam sabotar (SPIVAK, 2010) a máquina técnica. Para que essas linhas de fuga possam ser traçadas, é preciso contaminar a normatividade com aquilo que nos acontece. É preciso também criar conceitos, numa alternativa ao pensamento por imagens a partir da hegemonia. E a aposta que fazemos é na Internacionalização do Currículo (IoC): ao traçar a IoC como plano de imanência, como lugar de criação, as linhas de fuga podem ser traçadas. Não fazemos isso de forma solitária: o grupo de pesquisa que integramos, Estudos linguísticos e Internacionalização do Currículo, tem pensado, coletivamente, a IoC a partir de contornos que a deslocam de uma perspectiva metodológica e de replicação, como uma produtora e promotora de imagens de pensamento, para uma forma de pensamento tático, dobrada em outra geografia: a da filosofia da diferença. Para tanto, narramos a IoC e suas fases para poder traçá-la como plano de imanência por meio de um esforço coletivo de pensamento que dá à IoC contornos políticos e filosóficos para no enfrentamento da crise na educação.

A IoC (LEASK, 2015) é um processo organizado em estágios a partir do currículo, com a intenção de pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem. Leask organiza um método que se ocupa de três esferas curriculares, sobre as quais conversamos a seguir.

A esfera formal, o currículo à mostra, contempla o que é esperado que se ensine/aprenda. No currículo formal estão marcados os caminhos que devem ser seguidos para que se chegue a um tipo de resultado educativo. A re-forma educacional em curso institui um currículo formal que a BNCC gerencia. Mas há muitas maneiras de compreender essa “formalidade”. Podemos partir da racionalização e da organização das atividades escolares em uma ordem estabelecida, resultado de uma seleção que pretende que haja didática, metodologias de apoio, planejamento detalhado das atividades, avaliação dessas atividades. Também podemos partir da própria noção de seleção e do poder que isso implica, de forma a discutir como no currículo se inscrevem mecanismos de reprodução cultural e social, e, ainda, como se pode promover a emancipação e a libertação por meio de

ação educativa. Ainda podemos pensar na perspectiva discursiva, nas relações entre saber, identidade e poder, nas maneiras de produzir subjetividades num espectro mais amplo, considerando outros lugares.

No currículo formal estas formas de funcionamento aparecem e a partir delas é possível ter pistas sobre o que se espera ou os sentidos para a palavra educação nos contextos em que currículos existem. Ao organizar listas, atividades, perspectivas avaliativas, noções que atravessam a escola em um documento que se coloca como currículo, se inventa uma linguagem, uma educação, uma escola, e se registra essa invenção em um documento, o currículo formal, que guia, de forma mais ou menos estratificada, o que pode acontecer na escola. O currículo pode ser também um mecanismo de luta, um documento que marca um embate na direção de uma sociedade diferente, um documento que procura denunciar assimetrias e trabalhar para contê-las, ou pelo menos minimizá-las. O currículo também pode ser um documento de identidade (SILVA, 2016), não no sentido de marcar o que se é, mas de registrar o que acontece, a viagem, o percurso, a trajetória, a cartografia. Mas existe muito que acontece que não cabe nessas noções de currículo, e que ocupam outra esfera, a informal.

Está no currículo informal o que acontece para além das atividades letivas. São outras atividades, outras vivências que acontecem além daquilo que está marcado no currículo formal. Podem ou não seguir o que estabelece, ou denuncia, ou relata o currículo formal; existem, porém, na escola, fora da formalidade. No acontecimento, a linha que divide o currículo formal do informal é muito tênue. Quanto mais o currículo estiver estratificado, marcado, podemos dizer formalizado, mais o currículo informal se destaca. Narrativamente, os currículos formais e informais são tecidos no mesmo tecido, acontecem na experiência; quando estabelecidos na prescrição, muitas vezes a informalidade permite que haja certo espaço de manobra, regiões de fluxos mais ou menos cortados, mais ou menos produzidos e reproduzidos nas máquinas. Há ainda coisas que atravessam a formalidade e a informalidade. São aspectos do ambiente escolar que contribuem, implicitamente, para as aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2016), tratados como currículo oculto. Leask transita por essas três esferas do currículo – formal, informal e oculto, e por contextos em que elas existem – global, nacional e regional, local, institucional (LUNA, 2016).

A IoC, ao debruçar-se sobre esses contextos, muitas vezes é vendida como método, especialmente no contexto do ensino superior (MARTINEZ, 2017), onde tem sido amplamente utilizada. Martinez aponta a internacionalização no ensino superior como uma ferramenta para naturalização da globalização, uma forma de construir e manter a produção da linha hegemônica. A internacionalização, na investigação de Martinez, se funda na imagem de que o mundo está interconectado, narrativa contada por vozes que ocupam lugares de privilégio, por operadores-sênior das máquinas técnicas, que constroem normas que agrupam todos os diferentes como iguais, como se as culturas fossem simétricas – a globalização hegemônica esconde a colonialidade, que naturaliza a igualdade e que trabalha na manutenção das hierarquias histórico-sociais Sul-Norte e no aprofundamento do capitalismo neoliberal. A internacionalização, sob esse ponto de vista, torna-se mais uma engrenagem na máquina que produz a linha da hegemonia.

A Internacionalização tem sido bandeira de modernização de muitas instituições, uma maneira de mostrar ao mundo que ali se faz educação de vanguarda, alinhada ao que há de mais moderno, para atrair estudantes de todo o mundo. Mas existem outras possibilidades apontadas nos estudos sobre Internacionalização. Uma delas é a abordagem pela via intercultural, que tem sido um esforço de denunciar as assimetrias que a internacionalização das instituições constrói. O método pensado por Leask (2015) se funda na existência e na possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas, a partir de estágios que, conforme se desenrolam, instigam o questionamento dos padrões – são revisar e refletir, imaginar, revisar e planejar, agir, avaliar. A passagem de um estágio a outro é conduzida por um instrumento, o questionário de internacionalização do currículo, com subsídios metodológicos que viabilizam o processo (LUNA, 2016).

O primeiro estágio do processo de IoC consiste em revisar e refletir sobre o currículo que já está em andamento. A pergunta que guia este estágio é “o quanto este currículo já está internacionalizado?”. Leask recomenda que este processo seja feito em coletivo, de forma crítica, pelos professores e gestores que trabalham no/com o currículo em foco.

Após a revisão e reflexão, o estágio que segue é o da imaginação. Nesse estágio, o foco está na pergunta “que outros meios de pensar são possíveis?”, o que incita a pensar a respeito “do que se encontra estabelecido em termos de conteúdo,

de objetivo, de estratégia e de avaliação” (LUNA, 2016, p. 46) e de que maneira isto que está posto pode ser pensado de outra maneira. Nesse estágio, há a possibilidade de se pensar sobre os paradigmas dominantes, sobre a maneira como o currículo é atravessado pela hegemonia, sobre as presenças e as ausências que ali tomam lugar. Leask (2015) faz alguns apontamentos a respeito do que pode acontecer no estágio da imaginação: podem-se discutir os fundamentos culturais dos paradigmas dominantes, analisar as origens do paradigma no currículo em que se desenvolve, identificar paradigmas emergentes e refletir sobre as possibilidades que oferecem, imaginar um mundo futuro e as necessidades dos estudantes que viverão nele. Esses apontamentos colocam aqueles que se põem a pensar sobre o currículo numa posição de desconforto, de questionamento, de perceber, nos corpos, a produção da linha hegemônica. É uma oportunidade de colocar(-se) em outro lugar, de promover desterritorializações e reterritorializações a partir da conversa e do pensamento sobre o que o currículo marca e os sentidos disso na experiência. É possível operar roubos, torções na multiplicidade, conexões que partam de todos os lados, marcadas pela diferença, traçar linhas de fuga. O currículo, muitas vezes construído a partir de um ponto fixo, marcado, pode, via imaginação, ser resignificado, ter o centro abalado, transportado para outros lugares ou, com sorte, questionado na sua própria centralidade. Com Rolnik (2019), imaginamos para desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência do estranho-familiar; para não interpretar a fragilidade desse estado instável e seu desconforto como “coisa ruim”, um desconforto que não atropela o tempo próprio da imaginação criadora. Trata-se, o estágio de imaginação, de uma negociação entre macro e micropolítica, o que provoca o desejo de agir (ROLNIK, 2019). Ocupar um lugar de fala na subalternidade, na esfera macropolítica, é viver a produção de uma experiência de que a própria existência subalterna não tem valor, o que gera um sentimento de humilhação. Esses afetos não param de se reatualizar, como provoca Rolnik (2019), e podem levar tanto à submissão ainda maior como ao abuso da pulsão quanto à opressão. O estágio de imaginação pode, então, provocar uma centelha de insurreição dentro de um método estabelecido, porque pode gerar uma resposta ativa – o questionamento de paradigmas e a conversa podem impulsionar quem ocupa um lugar de fala na subalternidade a reconectar-se com o saber-do-vivo. Ainda com Rolnik (2019, p. 128):

Quando isso acontece, eles tendem a atingir um alto grau de lucidez e ganham mais força não só para resistir micropoliticamente tanto ao abuso

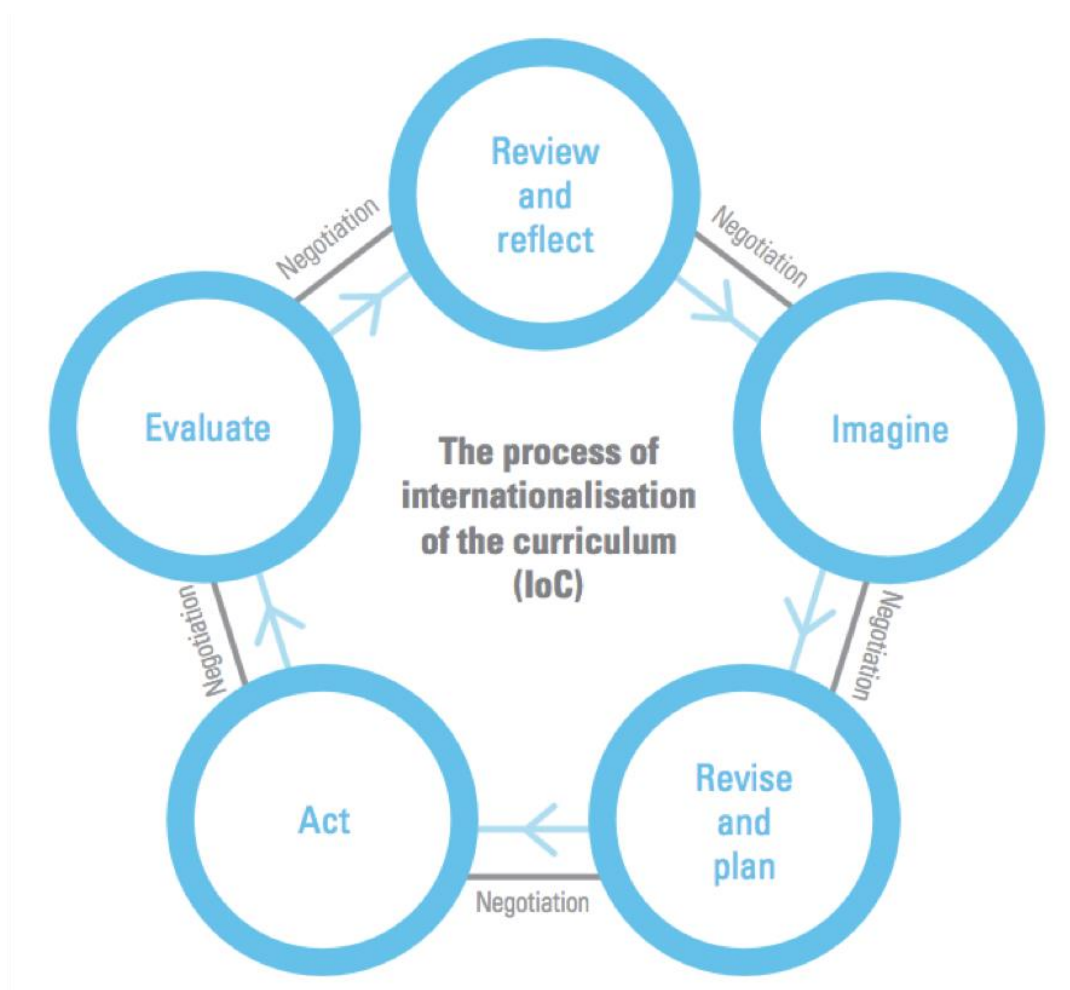
quanto à humilhação, mas também para sua luta macropolítica contra a opressão, a exploração e a exclusão.

O estágio da imaginação pode, então, provocar a fagulha, a faísca, que age macropoliticamente, pela vontade de denunciar as palavras e ações injustas, e micropoliticamente, pelo impulso de anunciar mundos por vir, num processo de criação e experimentação. Insurgir, via estágio de imaginação, macropoliticamente, é ocupar afirmativamente um lugar de fala dignamente ouvida, ainda com Rolnik (2019), um lugar de existência que liberta da opressão política, da exploração econômica e da exclusão social. No plano micropolítico, essa insurgência é pela potencialização da vida, pela reapropriação da força vital em sua potência criadora. Continuamos com Rolnik (2019): no estágio de imaginação, há a possibilidade, então, de desertar do papel de vítima ou de opositor, transfigurando-se em outro(s) personagem(ns) ou simplesmente abandonando a cena. Essa insurgência macro e micropolítica, via estágio de imaginação, pode resultar na germinação dos embriões de outros mundos que ressoam em outros corpos, para o nascimento de outros modos de existência, de outras cartografias.

O próximo estágio, o terceiro, trata da revisão e no planejamento. A pergunta que guia este estágio é “dadas as possibilidades de internacionalização do currículo, quais são as mudanças que nós queremos fazer no curso?”. Partindo do que foi imaginado, o que se pode fazer? É um momento de perceber os limites que são impostos pelas instituições e questioná-los, ou não. Os professores e gestores são desafiados a alinhar aquilo que já existe, aquilo que se imaginou e aquilo que é possível implementar – trata-se de infundir o currículo daquilo que foi imaginado.

Os dois estágios seguintes centram-se na ação e na avaliação. A pergunta que norteia estes estágios é “como saberemos que os objetivos de internacionalização do currículo foram alcançados?”, o que prevê a criação de mecanismos de acompanhamento do currículo. A imagem a seguir aponta a dinâmica esperada no processo de IoC, bem como seu caráter de movimento.

**Mapa 6:** O processo de IoC



FONTE: Leask (2015, p. 42).

Há, entre os estágios, a negociação, o que indica que o processo acontece não sem algum o conflito e o desconforto que a negociação traz. Trata-se de perceber os atravessamentos na experiência e conversar sobre isso, não sem riscos.

O maior risco de se embrenhar pelos caminhos da IoC é criar um modo de subjetivação que tenha um verniz de multiplicidade mas que, no íntimo, seja mais uma máquina técnica para a produção da linha hegemônica. A IoC, se aplicada apenas como método, pode ser mais um mecanismo a serviço da produção de subjetividades capitalísticas, já que pode promover uma conexão ainda mais profunda com a linha hegemônica. Sem cuidado, a IoC pode ser uma metodologia do tipo “salvadora da educação”, que estabelece uma narrativa estanque a ser seguida e que, ao contrário do que se propõe, promove a manutenção de esquemas dominantes. Talvez justamente por isso a IoC seja tão interessante: ao mesmo tempo em que pode ser mais uma máquina técnica, pode também produzir outras subjetividades que não a

capitalística, pode incidir sobre pontos de singularidade, pode se colocar contra mecanismos de reprodução.

A loC pode ser, para nós, uma forma de pensamento tático<sup>3</sup>, uma estratégia de interrupção, um lugar de traçar linhas de fuga. Como método reconhecido na comunidade científica, uma máquina técnica especializada, auditada e construída na excelência de padrões científicos, a loC pode ser usada para outra coisa. Para nós, a loC pode ser tabuleiro para outro jogo.

O estágio da imaginação tem provocado em nós uma percepção de positividade na loC. Parece que pode ser uma maneira de sabotar a re-forma em curso, uma forma de agir da molaridade via discurso molecular, uma possibilidade de “oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa de realidade foram estabelecidas como narrativa” (SPIVAK, 2010, p. 48) para subverter a própria narrativa. Essa conversa, então, torna-se uma jornada ao silêncio.

Tornar visível o que não é visto pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada material que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico (FOUCAULT *apud* SPIVAK, 2010, p. 61).

Essa jornada é para ouvir aquilo que ainda não pôde ser dito. A partir da imaginação, talvez possamos ouvir o que foi silenciado, aquilo que é forjado como inexistente pela molaridade da linha hegemônica. No silêncio, e pela imaginação, talvez tenhamos de desaprender certas coisas, porque, no silêncio, não podemos dar voz a ninguém; vamos reivindicar um lugar, a experiência, onde mais possam falar, onde mais possam narrar outras possibilidades, que possam seguir cartografando a experiência.

Um currículo que se põe como lei, que existe a partir da falta, pode ser tirado da inacessibilidade da transcendência. Trazê-lo, de alguma maneira, para a imanência passa a ser movimento de resistência ao silêncio. É uma sabotagem que, talvez,

---

<sup>3</sup> No dia 10/04/2018, Michael Apple ministrou a aula magna no programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Na ocasião, abordou o papel do currículo na manutenção da cultura hegemônica, denunciando uma aliança hegemônica para mudar o senso comum. Essa mudança, na perspectiva de Apple, se dá pelo sequestro de palavras como democracia e liberdade, que são rearticuladas a um ponto de vista conservador. Para colocar-se contra esse sequestro, Apple sugere um pensamento tático, por meio de um projeto de mídia crítica, que se engaja na construção de uma democracia densa e que assume um papel no que ele chama de “guerra de posição”. Usamos o termo “pensamento tático” no sentido de pensar maneiras de usar mecanismos de manutenção da hegemonia, máquinas técnicas, como a BNCC e, de certa maneira, a loC, para sabotar a própria hegemonia.

possamos fazer juntos. Uma sabotagem afirmativa (SPIVAK, 2010), que possa arruinar a máquina técnica de dentro. Mas só se pode sabotar algo se se trabalha intimamente com isso, para que se possa ter acesso à máquina não para destruí-la, mas para usá-la para outra coisa (SPIVAK, 2010).

O estágio da imaginação, dentro de um método reconhecido na comunidade científica, mais vezes usado para promover o silêncio que para ouvir o canto da experiência, pode ser uma forma de sabotar a máquina técnica, de infundir outras linhas na linha hegemônica, uma maneira de fazer outra coisa com ela. Mas para que a sabotagem possa ter possibilidade de ser pensada, é preciso fazê-lo de uma posição de força, para não ser cooptado pelos discursos hegemônicos (SPIVAK, 2010). Construir essa posição de força na educação brasileira não é tarefa fácil – tem sido cada vez mais desafiador, frente ao contexto político-social, forjado até como ideológico pelas vozes que estão, no momento, ocupando um lugar de decisões. Construir esse lugar de força passa pela emancipação, e só alguém emancipado pode ajudar alguém a emancipar-se (LARROSA, 2014). A educação é tarefa de pessoas emancipadas. Como fazer isso?

“Eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem”. Esta frase está no livro “O mestre ignorante” e foi escrita por Rancière ao narrar a história de Jacotot, um professor que ousava não explicar. O grão de areia, incômodo, não chega a impedir que a engrenagem funcione, mas causa certa perturbação, que, ela mesma, talvez nos leve a pensar sobre a engrenagem. Esse grão nessa engrenagem, ou nas engrenagens dessa máquina, leva nossa conversa para a emancipação, ou aquilo que se precisa para poder sabotar essa máquina perturbada pelo grão de areia. “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2002, p. 26). Emancipar é forçar a usar a própria inteligência, conceber sua dignidade e a dimensão de sua capacidade intelectual por meio de um círculo de potência, uma relação de confiança e um exercício de atualização. Esse círculo precisa ser começado (RANCIÈRE, 2002), de alguma maneira. É preciso traçar um lugar para esse começo, para cartografar o que acontece.

Para emancipar-se, pode-se imaginar. Pode-se pensar de que outras maneiras o que fazemos é possível, de que outras formas podemos existir na escola. Cada

momento de conversa a respeito daquilo que se é e daquilo que se pode é mais um grão de areia que se coloca na máquina, é mais uma forma de reivindicar a experiência e o direito de vivê-la. É não ser a voz de ninguém, não explicar nada a ninguém, desestabilizar o círculo de impotência, como provoca Rancière (2002), que liga aquele que explica, o sábio, àquele para quem algo é explicado. É desvestir a toga de juiz que assegura a compreensão e ser apenas mais um, mais uma que caminha na experiência. É permitir-se ser alguém que não quer ser embrutecido nem colocado como inferior, mas alguém que vive com outros.

Reivindicar a experiência, então, é emancipar-se; é agir na tradução, por

uma palavra humana que lhe foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, nem na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade (RANCIÈRE, 2002, p. 24).

Não a igualdade que teve o sentido roubado, mas uma igualdade subversiva, que cria laços intelectuais sem que nenhuma inteligência precise ser subordinada a outra (RANCIÈRE, 2002), num atrevimento de perceber o outro não como “imagem e semelhança”, mas um outro diferente com quem se pode conversar. Reconhecer(-se) capaz é a primeira sabotagem. Mas não é a única: são múltiplas as possibilidades de sabotagem.

Emancipar-se implica deixar a posição de “informante nativo” (SPIVAK, 2010), ou alguém que se reporta a um superior em nome daqueles que entende que representa. É construir o poder-dizer usando a máquina técnica como alavanca para emancipação, usar a máquina técnica para outra coisa. Traçar a loC como plano de imanência, como lugar de criação de conceitos, é uma das formas de fazer com que a sabotagem possa acontecer. Emancipar-se implica um exercício de pensar sem imagens, ouvir a experiência, o acaso. A partir desse plano é possível conversar sobre outras sabotagens, outras formas de usar a máquina técnica.

Desafiar a normatividade pela reivindicação da experiência é outra sabotagem. A experiência, plena de presenças e de possibilidades de acontecer, reivindicada no plano que traçamos, instiga a expressão e a criação como processos de singularização. No estágio da imaginação, que tudo tem a ver com a criação de conceitos, desterritorializações e reterritoralizações podem acontecer. A re-forma em andamento é uma delas: a linha hegemônica, produzida para ser tensa, indestrutível, pode, na experiência, ser infundida com outros elementos que de alguma maneira a

tornem menos tensa, mais maleável. O corpo que vai preso à linha pode começar a perceber o entorno, encostar no chão, nas margens, no caminho. A máquina técnica, assim, pode ser usada para outra coisa, em outro lugar, sabotada e ressignificada.

Na experiência, há abertura para a criação de novos territórios, de novas subjetividades; um devir-experiência, um contágio por aquilo que nos acontece, pelas sujidades que existem na vida, no imprevisto, nos encontros, na criação, na potência em expansão. A múltiplas cartografias na experiência vivida na escola pelas pessoas estão para explorar, para perceber, para sentir aquilo que nos acontece e para, assim, traçar linhas de fuga.

Num lugar de emancipação, aqueles que caminham pela escola, andarilhos na experiência, podem sentir. Reivindicar a experiência na escola é reivindicar o direito de viver a escola, de viver aquilo que acontece. É fazer mais do que apenas passar por ela, ou ser atravessado por ela, presos a uma linha. É poder ser e tudo aquilo que isso implica. Vamos, então, cartografar as condições para a emancipação na máquina-escola, nos colocamos a conversar, agora, sobre as condições dela. Nesta conversa, não é possível esgotá-las todas, mas é possível pensar sobre algumas, nesse tempo que compartilhamos, que sejam aliadas para que possamos ser, na escola.

O primeiro aspecto é o tempo. Vamos retomar o dispositivo aula, que mantém os corpos em lugares e tempos determinados, marcados, cronometrados, orquestrados para a eficiência. Esse tempo da aula na máquina técnica, o tempo da razão proléptica, como provoca Santos (2002), linear, automático e infinito, silencia a experiência e mantém o pensamento preso a uma ideia de futuro que parece conter tudo o que é preciso saber sobre ele, em uma ideia de presente como algo a ser superado para se chegar ao futuro. A linha hegemônica navega esse tempo, diminui o presente e as possibilidades de viver a experiência. Não há tempo para emancipar-se na linearidade hegemônica que estabelece a razão proléptica porque não há lugar para ampliar o mundo nem possibilidades de experimentação social. A linha de produção, na escola, não para, segue em direção a um futuro alargado, indolente, infinito, projetado numa direção irreversível e que só existe para tornar-se passado, que não precisa ser pensado, existe apenas num regime automático de progressão que não permite que haja condições de emancipar-se, de descobrir-se capaz.

A dilatação do presente, ainda com Santos (2002), cria condições para a cartografia da experiência. Ao compartilhar esse presente, é possível descobrir-se capaz, dadas as infinitas possibilidades de ser que acontecem simultaneamente. O futuro contraído, tratado como escasso, como objeto de cuidado, demanda que pensemos sobre ele, já que “dá conta de que há um princípio e um fim da vida, sendo esta, portanto, digna de ser cuidada e apreciada em qualquer uma de suas manifestações” (DUSSEL, 2017, p. 60-61). Tornar o presente escasso, precário, é uma forma de intervir no estado das coisas, numa estética disruptiva, “que permite pôr em evidência exclusões” (DUSSEL, 2017, p. 62). Precarizar a escola, então, é desdiscipliná-la, desestruturá-la, colocá-la em um espaço menos fixo, questionar suas autoridades, desestabilizar as suas ordens (DUSSEL, 2017), diminuir a velocidade da linha de produção. A incerteza do presente, a mudança que implica, o acaso em que se constitui criam possibilidades de acontecer. No presente alargado, cabe um campo de multiplicidades sempre em devir. O presente alargado cria condições de desejar a emancipação, de trabalhar nas “beiradas” do escolar (DUSSEL, 2017), de viver na experiência como um andarilho, como um nômade, de cartografar outras regiões.

Num processo de emancipação, é possível sabotar a máquina técnica, usá-la para criação num plano que tem como condição de contorno a própria experiência. Aquilo que nos acontece agora, num presente em que a multiplicidade existe em potência, nos ajuda a tecer, a construir um plano que, via imaginação, possa sabotar a máquina técnica. No ser capaz de viver a experiência da escola, essa tessitura é feita com mais fios, mais nuances, mais presenças, mais possibilidades.

A emancipação também instiga a aproximação. Na esperança de que mais pessoas possam viver a experiência, uma malta, um grupo rizomático pode formar-se. A conversa promove essa aproximação – pela conversa, é possível perceber que não é preciso, nem desejável, legislar, porque a legislação reforça a máquina técnica no seu uso mais hegemônico; que não é preciso nem desejável interpretar, porque a interpretação pode colonizar o pensamento, mas que é possível cartografar a experiência e conversar sobre ela, sobre as suas segmentaridades molares e moleculares, para viver juntos aquilo que nos acontece. Uma malta, um bando, um grupo nômade que pode perceber-se, nesse tempo, capaz; que pode viver aquilo que lhes acontece.

A re-forma em andamento, num arranjo organizacional, tenta “domar a escola e aprendizagem” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017). Ao reivindicar a experiência, ao alargar o presente e sabotar a máquina técnica, ao emancipar-se, ainda há que se pensar sobre essa perspectiva externa (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017) com que a escola é tratada, na direção, como já conversamos, de uma economia do desejo que age nas faltas. A emancipação é um dos processos de sabotagem; vamos, agora, conversar sobre outro: as formas pedagógicas, que propõem uma perspectiva pedagógica interna, na imanência.

Adultos, adolescentes e crianças convivem na experiência, a compartilham na escola. Esse encontro é, muitas vezes, interpelado por instrumentalizações da educação e da própria infância e adolescência, sempre na perspectiva da idade adulta, em que as mudanças “são sempre motivadas por uma finalidade e/ou por uma falta” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017, p. 34), como se fosse sempre preciso chegar a algum lugar ou obter algo que não se tem. A experiência, porém, não está alhures; ela é um “estar-no-meio” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017). Assim, a experiência na escola é uma vivência sempre em devir. Por isso, viver o que nos acontece demanda estar atento àquilo que nos atravessa e nos constitui, à experiência que nos acontece, estar atendo a esse meio. O professor, ao emancipar-se, torna-se também alguém atento. Como provocar os estudantes à atenção?

Não se trata de um método, porque a atenção ao que nos acontece é também silenciada ao estabelecer-se uma maneira estanque de agir ou de proceder, ao caminhar na linha de produção, com ambiente e velocidade controlados. O método silencia a experiência e embota a atenção porque dentro do método cabe muito pouco. Os dispositivos para a atenção que não são sempre os mesmos em todas as situações e para todas as pessoas. São operações para colocar-se em uma posição de começar, não uma regra, mas uma maneira de associar “pessoas e coisas em um arranjo como um modo para lidar com, prestar atenção a, tomar conta de algo – para entrar e ficar em sua companhia” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017, p. 36) – as formas pedagógicas. Elas não precisam de uma utopia política projetada ou ideal normativo e hegemônico de pessoa educada. O que elas fazem é “habilitar o ‘todos podem’, por um lado, e o ‘tudo’ por outro” (SIMONS e MASSCHELEIN, 2017, p. 36). Se todos podem tudo na escola, ao viver aquilo que acontece, as formas pedagógicas fazem o duplo movimento de trazer alguém a uma posição de ser capaz e ao mesmo

tempo de exposição, numa condição de “estar-no-meio”, de experimentar o momento único das possibilidades de ser capaz, de olhar o mundo com interesse, como um lugar que se “des-fecha e a potência se des-cobre” (KOHAN, 2017, p. 53). As formas pedagógicas podem ser mais uma maneira de afrouxar a linha hegemônica, para que o corpo sinta na escola.

As formas pedagógicas são intervenções políticas, são sabotagens na máquina técnica que criam condições de descobrir-se capaz, maneiras de atrair “alguém para o mundo ao mesmo tempo que lhe faz sentir a sua potência” (KOHAN, 2017, p. 53). São também uma forma de se emancipar, e por isso são alvo de imposições de normas psicológicas, éticas, políticas e sociais para controlar os riscos que descobrir-se capaz acarreta. São possibilidades de diminuição de velocidade, de dar tempo para pensar, para estudar, para viver a experiência num presente pleno de possibilidades.

As formas pedagógicas sabotam a máquina técnica e reivindicam a experiência na escola porque promovem a exposição ao mundo.

São exercícios de atenção para alimentar uma vida atenta, à espreita, [...] uma vida estudantil de experimentos e exercícios com outros, de exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum... (KOHAN, 2017, p. 56),

num esforço para promover “ex-cursões, cursos fora do curso (KOHAN, 2017, p. 58). Cartografar aquilo que nos acontece é atentar para o agora, para as possibilidades, para aquilo que diverge; é conversar sobre aquilo que compartilhamos agora, tudo aquilo que existe além da linha hegemônica, além das produções da máquina técnica, para além das rostidades forjadas na escola. É viver as tensões, sujar-se na experiência, contaminar-se nela, e reivindicar poder fazê-lo. É descobrir-se capaz e promover a atenção para que outros também possam descobrir-se assim, para que possam fazer parte da malta, do bando, se assim quiserem. Por isso, sabotar a máquina técnica para reivindicar a experiência implica atentar para uma agenda política que se entrelaça à própria reivindicação, tanto a agenda que se impõe na hegemonia como as outras que sofrem inúmeras tentativas de silenciamento. Atentar para as ausências é perceber esses cursos fora do curso. Reivindicar a experiência, então, é poder sentir-se capaz de ser um andarilho, é poder conversar com a malta sobre aquilo que acontece, reunir-se e dispersar-se.

Reivindicar a experiência na escola é manter ativas as múltiplas dimensões que nela existem, é vivê-la pela via da percepção, da experiência sensível, como narra

Rolnik (2019), e também pela via do sentimento. Apreender um mundo, seus contornos, nos encontros com gente, com coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas, ainda com Rolnik (2019), resulta em mudanças, produz novos efeitos, novos afetos. É na experiência que nos encontramos, na experiência subjetiva, aqui narrada por nós da/na subalternidade, e é pela vivência dela que somos constituídos, “pelos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que o compõem, fazendo deles um só corpo” (ROLNIK, 2019, p. 54). Por isso essa reivindicação é importante na educação em re-forma – viver a experiência nos conecta mais ao mundo do que à linha hegemônica, nos conecta a um mundo que vive em nosso corpo, que vibra em nós, e que nele produz germens de outros mundos em estado virtual (ROLNIK, 2019). Viver a experiência, reverberar na experiência, um “corpo-vibrátil”, nos termos de Rolnik, é condição para traçarmos linhas de fuga.

Traçar a loC como plano de imanência na educação brasileira em re-forma, na máquina técnica na qual somos inseridos como anexo de uma linha hegemônica é uma possibilidade a partir e na experiência. O processo de loC pode ser usado para outra coisa – não como re-forço, mais uma força na reforma, mas como uma entrada na máquina técnica, uma maneira de acessar suas engrenagens. O estágio de imaginação pode ser uma maneira de reivindicar a experiência, e a experiência reivindicada vibra. Traçar linhas de fuga da máquina técnica e seus dispositivos, a partir da subalternidade, é algo a ser feito na experiência, em conjunto. A escola máquina técnica, assim, pode ser sabotada, pode ser usada para outra coisa, para viver a experiência; pode ser redesenhada, pode ser ressignificada, quem sabe pouco a pouco destituída de sua função substantiva, quem sabe pouco a pouco aberta, uma parede por vez, uma engrenagem por vez; dela podem sair outras linhas, nela podem entrar outras linhas.

## 5 TRAÇAR LINHAS DE FUGA

Até aqui, narramos uma máquina-escola e a re-forma pela qual está passando. Cartografamos as camadas: esse lugar nessa máquina, um lugar de fala que ocupamos, para também poder ocupar a máquina de outra maneira; traçamos um plano, via IoC, para sabotar a máquina. Vamos, mais uma vez, viver a linha, de produção, hegemônica, olhar para o ponto em que nela estamos costurados. Vamos explorar essa região, essa sutura, o lugar onde nossos pés estão parados na linha que se movimenta, ou ainda como nossas mãos, que controlam a máquina, encostam nela. Esse ponto, essa região, é o verbo “ser”. O que somos na máquina técnica, ou o que a máquina técnica carimba em nós como identidade é uma região que nos atribui algo. O verbo ser instala em nós um predicado, um rosto, uma peça que em nós falta, uma denominação, uma função – você é professor de [insira aqui uma denominação, que pode ser ou não uma disciplina], portanto pode operar a máquina [insira aqui um dispositivo a ser operado a partir de um predicado] e ser organizado nela; você é aluno de [insira aqui uma idade, uma área, uma série, uma turma], portanto passará pela máquina e será organizado nela. São identificações que nos fincam à máquina, à linha. Não são lugares de fala que ocupamos desejantemente, porque neles não há vivência, estão afastados da experiência. São lugares para os quais somos alocados, são lugares que controem rostos, lugares que autorizam falsificações (TIQQUN, 2019). A re-forma da máquina técnica ajusta essas identificações ao dito novo tempo, à modernidade, ao futuro, porque a re-forma serve para se dizer o que “é”, para prender à linha, para negar o devir e o acontecimento. Os sujeitos deslizam entre os predicados que lhes são conferidos, e é cada vez mais difícil instalá-los, “porque os corpos já não se deixam reduzir às qualidades que se lhes quis atribuir” (TIQQUN, 2019, p. 203). A experiência vibra e há corpos que começam a recusar-se a incorporar os predicados a eles alocados. A re-forma da máquina técnica educacional é uma tentativa de criar mais dispositivos que possam estabilizar a relação entre sujeitos e predicados –

é preciso [...] fazer reinar o terror de se distanciar *demasiado* da norma. Trata-se de uma polícia inédita das qualidades e de toda uma ruínosa rede de microvigilância, de microvigilância de todos os instantes e de todos os espaços, para que se possa garantir a estabilidade artificial de um mundo em implosão (TIQQUN, 2019, p. 204, grifos dxs autorxs).

Mas mesmo nessa tentativa, mesmo os dispositivos trabalhando na fixação, na conservação e na persistência da máquina-técnica, “são impotentes para fazer cessar

o *cercos dos fenômenos*, que cedo ou tarde acabarão por afundá-los” (TIQQUN, 2019, p 204-205, grifo dxs autorxs). A experiência é o lugar onde os fenômenos acontecem, sua reivindicação aumenta seu volume. Lá traçaremos linhas de fuga, que conectem a máquina aos fenômenos, aos acontecimentos. A conexão se dá pelo “ser”, essa região ocupada desejantemente. “Ser”, ou seja, ocupar desejantemente um lugar de fala, assim, é um gesto de emancipação, uma distância que impomos entre nós e o mundo não para estar em outro canto, mas para estar no mundo de outra forma (TIQQUN, 2019, p. 211). Assim, “ser”, como gesto de emancipação para sentir-se capaz, são gestos de engajamentos e desengajamentos, num movimento de olhar para os predicados, ocupar alguns, negar outros, usá-los para reivindicar a experiência.

Esse ponto que nos liga à máquina, que entra nela, nela é modificada ou construída, pode ser linha hegemônica, linha de produção e também linha de fuga. Ocupar/desocupar esses predicados, num gesto de engajamento, também é movimento de subtrair o único da multiplicidade a ser construída, “ser” a n-1. Assim, os predicados usados para outra coisa, ocupados como lugar de fala, são a possibilidade de traçar linhas de fuga para subtrair o único da multiplicidade, para negar a unidade que a máquina constrói. Os lugares de fala, então, ocupados dentro da máquina, são linhas de fuga traçadas na negação da unidade, na negação da exclusão. Guattari e Deleuze (2014, p. 21) escrevem:

Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. [...] É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com a força da sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1.

Para traçar linhas de fuga, esta região, o “ser”, esse ponto que instala em nós predicados precisa ser explorada e sabotada. Trata-se de um processo micropolítico, dentro da máquina técnica, apesar da máquina técnica.

O “ser” ocupado desejantemente como lugar de fala é linha de fuga para conectar-se com a experiência fora-do-sujeito, um desejo que cumpre sua função ética, como conosco conversa Rolnik: ocupar um lugar de fala como uma bússola ética, cuja “agulha aponta para as demandas da vida em sua insistência em persistir, mantendo-a fecunda, a cada vez que se vê impedida de fluir na cartografia do presente” (ROLNIK, 2019, p. 65). Esse lugar de fala, assim ocupado, é regido por uma

micropolítica ativa que cumpre sua função ética como agente ativo na criação de mundos, para estar à altura daquilo que lhe acontece. Não se trata de um predicado, então, imposto, instalado, mas um lugar ocupado, dobrado na experiência, uma linha de fuga para a sua reivindicação. Ocupar esse lugar, traçar essa linha de fuga, é também transduzir (ROLNIK, 2019), transformar em outra coisa, para inscrever-se na superfície do mundo e gerar desvios em sua arquitetura atual. Isso implica três ações.

Esse lugar de fala, sabotado, só pode ser ocupado localmente, só pode ser sabotado a partir de dispositivos que ajam micropoliticamente, a partir de uma leitura regional, circunstancial e circunstanciada, como conosco conversam Tiqqun (2019). Por isso, traçamos essa linha de fuga dentro da máquina técnica, ainda com Tiqqun, num movimento em três estágios: o crime, um momento de estudo da máquina técnica, uma narração de seu funcionamento, uma exploração de sua cartografia durante a sua re-forma, dos dispositivos que funcionam ali, localmente; a opacidade, a condição de partilha, de comunização, o que fazemos à medida que vamos escrevendo as linhas dessa tese-ensaio; e a insurreição, um momento em que a circulação dos saberes-poderes e a cooperação das formas-de-vida podem acontecer a céu aberto. Para que este terceiro movimento tenha possibilidade de acontecer, traçamos linhas de fuga. Vamos retomar a narração que registra a cartografia que vamos traçando:

- Traçar a loC como plano de imanência. A máquina técnica em re-forma, modernizada, operada a partir de um manual de instruções re-feito, existe na imanência, incide sobre os corpos. Traçar a loC como plano de imanência possibilita a instalação de um movimento que pode ser sabotado, que pode ser usado para outra coisa.
- Imaginar, ao traçar a loC como plano, outras possibilidades. Na máquina em re-forma existem gérmenes de outros mundos, que são pensados a partir do estágio de imaginação em um processo, a loC, que não destoa do funcionamento da máquina, muito pelo contrário: a ela facilmente se acopla, para que a sabotagem possa acontecer;
- Ocupar desejanamente um lugar de fala, localmente, dentro da máquina em re-forma, explorar esse ponto que nos conecta à linha.

Agora, nossa narração será para traçar linhas de fuga a partir deste ponto ocupado, o ponto em que macro e micropolítica se conectam, para que possamos,

então, sabotar a máquina que está entregue aos dispositivos. Essa sabotagem, para nós, é uma maneira de insurgir, apesar de tudo. Para isso, o tempo é nosso aliado.

Neste mundo entregue aos dispositivos, tais como a aula e a fila, que funcionam dentro da máquina, abandonado ao mais feroz controle, como provocam os que escrevem em Tiqqun (2019), temos o tempo. E com eles, em Tlqqun, continuamos: o tempo na experiência, o tempo daquilo que nos acontece, “o tempo que se condensa e se torna espesso num feixe de momentos, em que toda unificação se encontra desafiada, arruinada, truncada e riscada em sua superfície pelos próprios corpos” (TIQQUN, 2019, p. 221). Temos, ocupando desejantermente um lugar de fala, em processo de emancipação, o tempo; e se não o temos, podemos dá-lo, ou seja, dar o tempo de estudar, de assinalar as regularidades e os encadeamentos, as dissonâncias. A cada momento, ainda em Tiqqun (2019), podemos desafinar ligeiramente os dispositivos, para que se possa avariá-lo um pouco, de forma quase imperceptível. Nessas pequenas mudanças podemos traçar linhas de fuga; nessa atenção ao ambiente e à cadência dos dispositivos, ao presente alargado, que acontece agora, nessa escuta de seu ritmo, podemos estar à procura e ao mesmo tempo distraídos, à espreita, para tornarmo-nos bruxos que transformam os momentos críticos do ser-no-mundo em uma decisão de situar-se no mundo. Para tornarmo-nos bruxos, ou bruxas, desafinaremos ligeiramente os dispositivos. Situaemo-nos no mundo, aqui na máquina e em seus dispositivos, para mudá-la um pouco, muito pouco, mas o suficiente para sabotá-la e parodiá-la. A ocupação desse lugar é uma forma de nos embruxecer, de seguir esse caminho um pouco fora da melodia dos dispositivos. Faremos isso a seguir, em dois atos: sabotar e parodiar.

Há uma arte que faz uma professora ocupar o lugar de uma professora. Ocupar este lugar de fala, tornar-se bruxa nele é, além de ter um certo domínio técnico de um modo de produção particular, ser afetada por aquilo que acontece e trabalhar, também via formas pedagógicas, para a emancipação. A BNCC, como dispositivo para a reforma, trabalha também nessa camada – age para instalar na professora um predicado que a transforme em uma vigilante da máquina técnica, uma agente de manutenção da máquina. Uma operadora, tal como Tonucci nos provoca – uma pessoa de jaleco, no caso da imagem uma figura masculina, que aperta botões e move alavancas. Mesmo assim, ainda há potência: “quem sabe fazer funcionar um sistema também sabe muito bem sabotá-lo” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 116). Vivemos o

sistema, estamos na máquina, a conhecemos, porque ela nos afeta, porque ela produz subjetividades. Esse lugar de fala, ocupado, é também lugar de agir, um lugar que serve como ponto de partida epistemológico a partir do qual podem emergir teorias, a partir do qual podem ser formuladas políticas, como provoca Bultler (2017): na subalternidade, podemos traçar linhas de fuga, e esse traçar é resposta ativa, no lugar de fala.

Quem traça ocupa um lugar na subalternidade, como agente, como uma resposta ativa que impulsiona à reconexão com a experiência, com o tempo agora, uma reconexão com o saber-do-vivo, como conosco conversa Rolnik (2019, p. 128). Então, a emancipação, nesse lugar ocupado desejanamente, é uma resposta ativa, assim como as formas pedagógicas: são maneiras de reivindicar a experiência e, a partir deste lugar, desafinar os dispositivos e traçar linhas de fuga.

Tudo isso fazemos na superfície de nossos corpos, usamos nosso corpo, na subalternidade, para sabotar. Butler (2017) conversa com Douglas e conosco sobre isso, sugerindo que o limite do corpo não é meramente material: a pele é marcada, sulcada, por tabus, por transgressões, pela experiência. Já conversamos sobre isso, sobre essas marcas. A pele, para Butler e Douglas, é limite do socialmente hegemônico e, ainda, vulnerável, justamente porque é marginal, e por isso perigosa. As práticas educacionais, a máquina-técnica em re-forma, os dispositivos que agem ali, reinscrevem as fronteiras do corpo, suas margens, com novas linhas culturais, menos perigosas, porém a potência está aí, e é aí, nos nossos corpos, que vamos desregular ligeiramente os dispositivos; é com nossos corpos que faremos a sabotagem.

Todos os sistemas sociais são vulneráveis em suas margens, continua Bultler (2017), e é nessas margens, numa permeabilidade não regulada, que vamos agir. As margens, ainda com Butler, constituem um lugar de poluição, permeáveis. Os dispositivos tentam impermeabilizar a pele, para que o interno e o externo permaneçam distintos, mas essa impermeabilidade é impossível. Os dispositivos tentam promover uma vedação que não se sustenta, e é essa vedação, frágil desde o começo, que podemos enfraquecer. É nesse ponto, em que os corpos são ligados à linha hegemônica, que podemos agir, porque o corpo, ainda com Butler (2017), contesta e desloca a própria distinção entre interno e externo. Aqui, neste ponto de

fragilidade, que dobramos o conceito de paródia, pensado por Butler, em outra geografia.

Os corpos, conectados à linha hegemônica e de produção, são direcionados para dentro da máquina técnica, são articulados por dispositivos que insistem em uma impermeabilidade impossível. Embruxecer, ocupar desejantemente um lugar de fala, é agir na fragilidade, na margem, na pele. São palavras, atos, gestos e desejo produzidos na superfície do corpo que são performativos, são fabricações manufaturadas pelo discurso. Aí sabotamos, ocupando um lugar na subalternidade, e isto parodiamos, para que essa impermeabilidade fique cada vez mais impossível.

A paródia, então, com Butler (2017), é uma imitação, um deslocamento que abre à ressignificação e à recontextualização daquilo que é construído como natural. A proliferação parodística, assim, priva a hegemonia da reivindicação dos lugares na máquina técnica e trabalha na reivindicação da experiência. É na paródia, nos nossos corpos, na subalternidade, nesse ponto que nos liga à linha, que podemos desnaturalizar a máquina-técnica e mobilizá-la por meio de sua recontextualização parodística. São pequenas mudanças nos dispositivos dentro da máquina-técnica, são conjuntos de práticas imitativas que se referem a outras lateralmente e que, em conjunto, vão parodiando seus mecanismos de construção, que vão esvaziando, muito lentamente, o sentido hegemônico. São toques, afetos na linha e nos corpos, que promovem pequenas mudanças nas políticas que regulam a permeabilidade do corpo, que o vão tornando mais e mais permeável. A paródia, então, é para nós um bloqueio da repetição. Nesse bloqueio, traçamos linhas de fuga, na experiência. Desarmamos um pouco a fila, desafinamos ligeiramente a aula, atrasamos alguns segundos a linha de produção e hegemônica, e nessas pequenas ações vamos reivindicando a experiência, com nossos corpos.

Cada paródia é uma sabotagem, cada movimento parodiado desconstrói um pouco a máquina técnica. É uma desconstrução pequena, mas que gera outros efeitos. A ocupação desejante do lugar de fala também é uma paródia, porque é feita na e da subalternidade. Quem vive e opera a máquina técnica, quem está presa à linha hegemônica, ao ocupar esse lugar que cartografamos, que narramos, o desestabiliza um pouco, o sabota, na subalternidade, abandona, aos poucos, o controle, os botões e as alavancas. Traçar a loc como plano de imanência, como lugar de criação de conceitos, é uma maneira de parodiar a própria máquina e de também

sabotá-la. Como um método conhecido, nele podem nascer outros mundos, dentro da máquina. O estágio da imaginação, em especial, instiga encontros macro e micropolíticos e esses encontros sabotam, porque fazem a máquina servir para outra coisa que não o controle, e também promovem a paródia, os pequenos desvios, as ligeiras dissonâncias, e os dispositivos que agem dentro da máquina podem ser, aos poucos, desarmados. As formas pedagógicas, para reivindicar a experiência na escola, promovem essas dissonâncias à medida que conectam as pessoas com o que lhes acontece. Criar nesse plano, da e na subalternidade, é possibilidade de emancipação, porque a criação de conceitos, assim como a sabotagem, só pode ser feita por quem pensa.

Enquanto tudo isso acontece, agora, no presente alargado, que acolhe gérmenes de muitos mundos, traçamos linhas de fuga. Além da linha de produção, da linha hegemônica, produzida e cortada por muitas máquinas de máquinas, há essas outras linhas, que desterritorializam, que existem no estriamento das percepções. As linhas de fuga são, então, fatores de desorganização. Cada sabotagem, cada paródia, cada dissonância nos dispositivos é uma linha de fuga. A cartografia que vamos traçando também traça estas linhas, a narração que vamos fazendo também narra essas linhas. Elas vão se construindo, transversalmente, para que a unicidade da linha hegemônica, produzida e cortada em muitas máquinas, seja abalada, pelo menos um pouco. Na crise e na re-forma, vamos traçando essas linhas, outras possibilidades. Não, porém, sem a angústia.

## 6 CARTOGRAFAR É CONTÍNUO

*Ora, o processo revolucionário é um processo de crescimento geral da potência ou não é nada. Seu Inferno é a experiência e a ciência dos dispositivos; seu Purgatório, a partilha dessa ciência e a fuga para fora dos dispositivos; seu Paraíso, a insurreição, a destruição dos dispositivos. E é preciso que cada um percorra essa divina comédia como uma experimentação sem retorno.*

*(TIQQUN, 2019, p. 209)*

Esta é uma narração que acontece na crise, uma crise que existe para que um remédio para ela também possa existir. A cartografia que vamos traçando, dessa escola em re-forma, acontece também na crise, para a qual o remédio tem sido aplicado em doses descuidadas. É uma cartografia da máquina técnica e seus dispositivos, seus operadores, uma cartografia de uma organização macropolítica da máquina hegemônica que organiza também micropolíticas a serviço da re-forma, reforçadas por dispositivos como a aula, a fila e a própria BNCC. Quando começamos esta narração, há cerca de quatro anos, a crise com a qual nos preocupávamos era a implantação da BNCC. Hoje, no final de 2019, essa crise nos afeta ainda de outras formas, age nos nossos corpos, é instalada via dispositivos, que são narrados também por Tonucci no mapa sobre a escola. Não se trata, então, como pensávamos há quatro anos, de uma estrutura macropolítica substitutiva da cultura escolar que se constrói diariamente. É algo mais perigoso, mais sutil, instalado nos corpos das professoras, algo que já existia e que é reforçado por dispositivos como a fila e a aula, tão antigos e tão eficazes, polidos pela inovação do mercado que trabalha na repetição, porém uma repetição mais sofisticada. Lousas eletrônicas ainda são lousas, salas de aula modernas e tecnológicas ainda são salas de aula, as modificações que são feitas, os materiais interativos apresentados como a melhor maneira de ensinar, os manuais do professor, não perturbam a música dos dispositivos na máquina técnica, apenas a tornam ainda mais atrativa a ouvidos desavisados. Nós, na subalternidade, que temos a audácia de escrever sobre a re-forma, compomos, todos os dias, nas salas de aula, nas filas, uma paródia singela, que reverbera. Há muitas em curso, apesar de tudo, apesar dos cursos inovadores, do vocabulário hi-tech, das salas de aula invertidas, das metodologias ativas, dos apetrechos que servem para tornar a escola mais atrativa para o cliente.

Nessa narração de retomada, agora que a cartografia já tem contornos mais claros, agora que as camadas do mapa já foram caminhadas, sentidas, vividas, voltamos à tese desta tese-ensaio: escrevíamos que a partir de um lugar de fala de subalternidade podem ser traçadas linhas de fuga que parodiem a molaridade da reforma educacional brasileira na atualidade e os processos de homogeneização na experiência na escola. Cada paródia é uma linha de fuga, cada sabotagem também; são linhas muitas, traçadas num plano de imanência fértil, um plano em que essas palavras que são inseridas na máquina-técnica possam ser usadas para outras coisas. Nesse plano de imanência, há encontros macro e micropolíticos para que outros mundos possam encontrar-se.

Os objetivos desta tese foram tomando forma, foram acontecendo no trabalho de cartografar. Traçamos linhas de fuga da molaridade discursiva das reformas educacionais atuais via paródia, e também na subalternidade. Um lugar de fala ocupado desejanamente também é uma linha de fuga, porque na medida em que é ocupado, desestabiliza a hegemonia. Então, as linhas de fuga passam pelos nossos corpos, são marcadas nele, nos desestabilizam também. A cada traçar, problematizamos a hegemonia da reforma educacional brasileira da atualidade a partir do campo da filosofia e de um lugar de fala na subalternidade. Para a problematização, para que outros mundos pudessem germinar, traçamos a Internacionalização do Currículo como plano de imanência para reivindicar a experiência na escola, para viver aquilo que nos acontece. A narração que tínhamos planejado não aconteceu, porque a cartografia que fomos traçando nos levou a outros lugares. O que pensávamos ser um processo linear – problematizar a hegemonia, ocupar um lugar de fala, traçar um plano, reivindicar a experiência e traçar linhas de fuga – aconteceu num rizoma, ao mesmo tempo, o tempo de agora, esse presente alargado que vivemos juntos.

Sabotar-parodiar são ações políticas, que trabalham na tentativa de criar um arranjo macro e micropolítico, um encontro da molaridade e da molecularidade. Isso acontece nos corpos das professoras que estão na máquina-técnica, acontece todos os dias nesse corpo que escreve, não sozinho, mas acompanhado de muitos outros corpos. São atravessamentos vários: alguns são muito sutis, outros pungentes; os primeiros, porém, são os mais perigosos. São, os primeiros, arena da luta pelas palavras, como escreveu um dia Larossa (2014). São pequenas trocas, ativações e desativações, que vão inserindo, na máquina-técnica, discursos de outros lugares.

São “objetivos” trocados por “habilidades”, “conteúdos” transmutados em “objetos de conhecimento”, são “disciplinas” que agora são “componentes curriculares”. Podemos ver essa luta nas salas de professores de escolas públicas, nos programas de formação continuada de professores, tratadas, muitíssimas vezes, como “inovação”. A palavra inovação é perigosa quando atualizada na máquina-técnica. Ela traz, para a escola, os ventos neoliberais. Não são apenas palavras. Talvez aí esteja um afeto para outras teses, em outras cartografias a serem traçadas por outras pessoas. Talvez outras linhas de fuga possam ser traçadas.

Há o que pode ser negociado e há o que é inegociável. À medida que a reforma é levada a cabo, essas negociações se tornam mais urgentes. Essas negociações podem ser, também, um afeto a ser sentido por outras pessoas na academia. O que é negociável na re-forma em curso da educação pública brasileira? O que é inegociável? O que mais nos preocupa é a segunda pergunta, que certamente vai nos acompanhar, para muito além dessas linhas traçadas neste tempo que compartilhamos.

Traçar linhas de fuga que sabotam e parodiam é insurgir pela criação de uma máquina de guerra. Deleuze e Guattari escreveram em muitas ocasiões sobre essa outra máquina, que agencia linearmente, que é forjada sobre as linhas de fuga, para compor, ocupar e propagar. Uma máquina para compor novas melodias, que divirjam daquelas que são re-produzidas pelos dispositivos, que sejam ligeiramente destoantes, apenas o suficiente. Uma fila ligeiramente afetada, uma aula composta por outras vozes. É uma máquina para ocupar outros lugares de fala na máquina-técnica, para que essa ocupação desejante, na escola em re-forma, seja uma forma de emancipar-se. Uma máquina para propagação, para a reverberação e para o encontro no agora, na experiência que compartilhamos.

Tudo isso, como já narramos, requer que, ainda agora, nas últimas páginas dessa narração, continuemos construindo juntos uma linguagem. Os verbos nos títulos desta tese-ensaio são para criar esta linguagem. Não se trata de uma escrita criativa, mas de uma escrita criadora para uma ação que nunca acaba, para explorar o mapa nunca acaba. São verbos no infinitivo que iniciam cada título, que contém o germen de outros mundos em outras temporalidades. Não são nem passado nem futuro, mas acolhem passado e futuro num presente que vamos construindo, juntos. Estes verbos são um esforço para a criação do comum, uma reapropriação coletiva

da potência, um campo imanente de pulsão vital, como escreve Rolnik (2019). Dessa reapropriação pode resultar um desvio coletivo que não reaja macropoliticamente, na negação da re-forma, por exemplo, mas micropoliticamente, na reapropriação da força de criação e de cooperação apesar dela. Nossos aliados nessa reapropriação já existem, estão espalhados por aí. É preciso, então, que se encontrem para insurgir.

Insurgir não é tarefa simples, não se realiza pelo simples decreto da vontade, como provoca Rolnik (2019). Insurgir implica resistir ao regime dominante em nós mesmos. Por isso foi preciso diagnosticar o modo de subjetivação vigente, foi preciso seguir a linha hegemônica e as máquinas que a propagam; foi preciso investigar por onde se viabiliza um deslocamento, e estamos inclinados a pensar que ele é possível na e da subalternidade ocupada desejantemente, numa experimentação constante para a emancipação. Imaginar esses mundos, como instiga a IoC, é uma forma de promover esses encontros, de encontrar esses aliados. Pensar as formas pedagógicas, a partir desses encontros, é uma maneira de desarmar as configurações de poder para liberar a vida na escola de sua cafetinagem. Uma ação coletiva, comum e necessária de atenção constante, um estar à espreita, apesar de tudo.

Pensar e insurgir tornam-se uma só prática, que não se dá isoladamente, não se trata de um assunto privado. São ressonâncias para um corpo coletivo, uma malta, para a reapropriação coletiva da pulsão criadora. Trata-se de uma prática que nos desconecta, aos poucos, da linha hegemônica, e nos conecta, também aos poucos, a outros mundos possíveis. Nada disso acontece sem conflito, de forma estável. A potência desestabiliza, não teria como ser diferente. Esse conflito instiga a germinação e nascimento de outros mundos que nos habitam e de maneira nenhuma é uma “coisa ruim”, continuando com as provocações de Rolnik (2019). Acolher o conflito é não interpretá-lo como negatividade. Como positividade, a instabilidade desobstrui o acesso à experiência, única, mas compartilhada.

Não se trata de defender a escola, como território, no estado em que se encontra, portanto, mas de habitá-la “na ótica daquilo que poderia se tornar” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016). Não se trata de criar uma utopia, ou uma distopia, a depender do ponto de vista, mas de habitar a escola que existe, criar a possibilidade de encontro entre as formas de viver que se inventam no conflito. Os que as liga não é um objetivo, ou uma luta específica, mas os pequenos gestos de resistência – as sabotagens, as

paródias, as linhas de fuga e as insurreições. Esta é uma cartografia possível, há, nesse território, outras possibilidades, outras cartografias a serem traçadas.

As linhas de fuga que traçamos são um exercício do pensamento para escutar os afetos, as turbulências, e a pulsação de mundos larvares, como conosco conversa Rolnik (2019). Estamos implicados nessa escuta para a criação de uma expressão daquilo que pede passagem, para que ganhe um corpo concreto, para que se atualize na experiência. Os efeitos desse pensamento, ainda com Rolnik (2019), tendem a ser polinizações, proliferações de políticas de desejo ativas. A máquina técnica e seus dispositivos tendem a agir no polo reativo, e a re-forma, como já conversamos, trabalha no ensurdecimento dos afetos, na reflexão das imagens do pensamento para “revelar” a verdade. Traçar linhas de fuga, nesse contexto, é polinizar, é interromper os fluxos da máquina técnica, para que novas cartografias possam ser traçadas, e não meramente re-produzidas.

Estamos à espreita para viver um devir revolucionário, para que o pensamento seja denso, denso de afetos, de delicadeza, de conflito. Esse lugar que ocupamos desejantemente, na subalternidade, não é um isolamento, porque isto seria, concordamos com o Comitê Invisível, a morte certa. Habitamos a escola e ocupamos este lugar de fala para assumir nossa configuração situada no mundo e então, a partir daí, entrar em conflito, criar laços, intensificar circulações. E a cada encontro, vamos traçando outras linhas de fuga, vamos cartografando em outras geografias, de maneira descontínua. O lugar de fala abre outros mundos e nos une na diferença, porque podemos ocupá-lo de muitas maneiras.

Talvez essas linhas traçadas possam ser encontros; talvez nelas possamos criar, juntos, outras formas de estar no mundo. Talvez a linha possa, aos poucos, tornar-se laço, uma ligação para a ruptura, uma malta, na perspectiva deleuziana, que se encontra e se afasta, que habita territórios, que interfere nele, o modifica, mas também oferece morada e abrigo. Se habitar é escrever, é narrar a partir da terra, como escreveu o Comitê Invisível, nesta narração habitamos a escola, habitamos para que desapareçam as faltas forjadas na experiência, numa ofensiva aberta para encontrar aliados que tracem conosco outras linhas, que habitem conosco este território.

Se “tá pior e vai piorar”, que possamos habitar, juntos, a escola. Se vão “reinstalar o sistema”, continuaremos traçando linhas de fuga, num desejo

desobediente e desordeiro que diz as palavras para desfazer o nó na garganta. Vivemos, nessa narração, nossa divina comédia, tal como provoca a epígrafe deste capítulo. Que esse processo revolucionário continue, nessa experimentação sem retorno, em outras linhas, nesse presente que compartilhamos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. D. C. X. D. Da ciência como território à ciência como nomadismo. *Esferas*, Brasília, 6, 2015. jan-jun.
- ARROYO, M. Políticas públicas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez 2010.
- BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 37-55, mai-ago 2010.
- BAUMAN, Z.; BORDONI, C. *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- BEAUVOIR, S. D. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 2ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- DELEUZE, G. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. *Deleuze Filosofia Virtual*. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 47-57.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, v. 3, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, v. 5, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, v. 1, 2014.
- DELIGNY, F. *Os vagabundos eficazes - operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FONTOURA, M. Política e ação pública: entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, p. 5-31, 2008.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. *Dito e escritos: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V, 2004.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KOHAN, W. O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan-jun 2004.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. Londres: Routledge, 2015.
- LORDE, A. *Sister outsider: essays and speeches*. Berkeley: Crossing Press, 2007.
- LUNA, J. M. F. D. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e das emergências. In: LUNA, J. M. F. D. *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Fontes, 2016.
- LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr-jun 2011.
- MARTINEZ, J. Z. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.
- MOREIRA, J. A. D. S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. *Germinal*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-2013, ago 2018.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. 2ª. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, outubro 2002. 237-280. Disponível

em:

<[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RC\\_CS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC_CS63.PDF)>. Acesso em: 15 abril 2018.

SILVA, T. D. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: Edufba, 2014.

SOUZA, Â. R. D. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan-jun 2016.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TIQQUN. *Contribuição para a guerra em curso*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.