Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática

LUCAS FERREIRA GOMES

UMA ESCOLA PELO AVESSO: EXPERIMENTAÇÕES EM UM GLOSSÁRIO DIFRATIVO

CAMPO GRANDE

2025

Lucas Ferreira Gomes

UMA ESCOLA PELO AVESSO: EXPERIMENTAÇÕES EM UM GLOSSÁRIO DIFRATIVO

Relatório referente ao Exame de Defesa de Doutorado apresentado como um dos requisitos para o cumprimento das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. João Pedro Antunes de Paulo

CAMPO GRANDE
2025

Lucas Ferreira Gomes

UMA ESCOLA PELO AVESSO: EXPERIMENTAÇÕES EM UM GLOSSÁRIO DIFRATIVO

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Orientador

Prof. Dr. João Pedro Antunes de Paulo
(Coorientador)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof. Dra. Cláudia Regina Flores
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Heloísa da Silva
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Júlio Faria Corrêa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Data:29/08/2025

Dedico este trabalho à ***minha esposa, Amanda, e às minhas filhas, Laura e Ariela***, pois *souberam sustentar minha ausência, compreender meus silêncios e permanecer comigo mesmo quando eu parecia distante, me apoiaram e me fizeram chegar até aqui. Esta conquista é também de vocês.*

> Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar. O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. Ao se desintegrar como se desintegra qualquer signo apenas cumpre sua incumbência, isto é, ao mostrar aquilo a que se dirige. Porém, de novo, a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se.
>
> (Larrosa, 2015, p. 113)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**, cuja presença silenciosa sustentou cada passo deste caminho. Nos dias de dúvida, no cansaço acumulado, na solidão que às vezes escapa ao discurso acadêmico, foi a fé que me reatou ao processo. A confiança em algo maior, que transcende as palavras e as estruturas, me manteve em movimento mesmo quando tudo parecia suspenso. Esta pesquisa também é feita de orações silenciosas, de entregas discretas e de uma espiritualidade que não se aparta do rigor, mas o atravessa.

À **minha família**, que segurou o tempo quando ele parecia escapar. Agradeço pelo acolhimento sem exigências, pelas escutas, pelos silêncios compartilhados e pelo amor que não precisou de justificativas. Cada gesto de cuidado — uma mensagem, um café, uma ausência respeitada — foi parte desta escrita. Este trabalho é também deles.

Ao meu orientador, **João Ricardo Viola dos Santos**, minha profunda gratidão pela escuta atenta, pela paciência firme, pela coragem de acompanhar uma pesquisa que escolheu não seguir o caminho mais fácil. Obrigado por confiar quando a tese ainda era só esboço, por sustentar comigo os desvios, e por tratar este processo com o cuidado de quem também aposta na potência da escola pública, da escrita inventiva e de outras educações matemáticas possíveis.

Ao meu coorientador, **João Pedro Antunes de Paulo**, por compartilhar generosamente suas leituras e provocações, por acolher as incertezas como parte do próprio método, e por me lembrar que a pesquisa é também gesto coletivo. Sua atenção cuidadosa, suas palavras firmes e suas perguntas insistentes ampliaram as possibilidades deste trabalho, abrindo fendas para que outras formas de pensar e escrever pudessem emergir.

Ao **Colégio Estadual Santa Maria Goretti**, espaço que não foi apenas campo de pesquisa, mas território vivo de experiências, encontros e resistências. Agradeço à equipe pedagógica, às estudantes e aos estudantes, às funcionárias e aos funcionários, às professoras e aos professores que, em pequenos gestos, me permitiram observar, escutar e sentir a escola com outros olhos. Cada encontro e, também, cada silêncio compôs o campo e permitiu que este trabalho se fizesse com a escola.

À universidade pública, **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, que ainda resiste — com todas as suas tensões e fragilidades — como lugar de produção de conhecimento comprometido com a transformação e com a escuta. Agradeço ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática que me acolheu, às professoras e aos professores que, de formas

distintas, provocaram meu pensamento e alargaram minhas perguntas. Aos colegas de percurso, com quem compartilhei inquietações, textos e silêncios, meu reconhecimento.

À **banca de qualificação**, agradeço pelas leituras rigorosas, pelo respeito ao gesto da pesquisa e pelas contribuições que não apenas aprimoraram o texto, mas o reconfiguraram. Cada sugestão foi acolhida como abertura e como convite a mergulhos mais densos — e sigo em diálogo com cada uma delas.

Aos autores e autoras que atravessaram este trabalho — **Karen Barad**, **Donna Haraway**, **Rosi Braidotti**, **Karin Murris, Elizabeth St. Pierre,** entre tantas outras vozes —, minha gratidão por terem me ensinado que pensar é também um gesto encarnado, situado, movido por afetos e por matéria. Suas palavras reverberam nos verbetes e nos silêncios desta escrita.

Aos **amigos e às amigas** que permaneceram, mesmo quando eu me distanciei, meu carinho e meu agradecimento. Vocês foram chão. Obrigado por compreenderem que a pesquisa, às vezes, engole. E por estarem lá quando emergi.

E, por fim, ao **tempo**. Ao tempo que me faltou, ao tempo que me foi dado, ao tempo que me atravessou. Porque foi nas pausas, nas hesitações e nas demoras que esta tese encontrou seu ritmo.

Nada disso foi feito só.

Obrigado!

GOMES, Lucas Ferreira. 2025. **Uma escola pelo avesso:** experimentações em um glossário difrativo. 245 p. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

RESUMO

Esta tese enreda agenciamentos que constituem uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a partir de uma abordagem de pesquisa pós-qualitativa. O objetivo é produzir leituras difrativas em uma escola como fenômeno espaço-tempo-matéria em emergência. Leituras difrativas com/sobre/a partir de/de (sempre) uma escola. Em paralelo (em diagonal, transversal) — e não em hierarquia —, são operados diálogos, conversações com o Realismo Agencial em desdobramentos com produções do chamado Novo Materialismo. A investigação ocorre no Colégio Estadual Santa Maria Goretti, em Maringá (PR) e se realiza como um glossário difrativo, no qual cada verbete funciona como corte agencial que compõe e desloca potências com o que pode uma escola. Imbricada pelo Realismo Agencial de Karen Barad e por proposições do Novo Materialismo, a pesquisa assume a leitura difrativa como método, ética e política de produção de conhecimento. Uma difração convida habitar padrões de interferência e ressonância, desestabilizando dualismos entre sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisador e campo, teoria e análise, introdução e considerações finais. A escrita se arrisca em estar com a escola, deixando-se afetar, bem como afetando, por materialidades, corpos, silêncios, afetos e contradições do cotidiano. O glossário não organiza conceitos, mas sustenta acontecimentos. As leituras não produzem resultados e sim composições que emergem nas dobras do movimento. Algumas palavras foram degustadas (ingeridas, atravessadas, faiscadas) como gestos que sustentam reverberações — luto, precariedade, exterioridade–dentro, parentes multiespécies, angústia — sem fixar significados. Outras seguem sem nome, vibrando nos corredores, nas filas, nas aulas que falham e se refazem, nos desaparecimentos e insistências que atravessam a escola. O que emerge não é uma escola única, mas múltiplas — feitas de acúmulos e perdas, normatividades e rupturas, presenças que não cabem nos protocolos. Goretti se apresenta como insistência: uma escola que intra-age com a crise e, ainda assim, segue se fazendo espaço-vidas. Trata-se de uma escola em invenção, onde aprender e desaprender acontecem juntos, onde pesquisador também é dados (implicados, afetados, transformados). Inventam-se (humanos e não-humanos) cortes que abrem perguntas. Esta tese não se encerra: reverbera, mantém-se em suspensão, vibra e escapa, seguindo como meio de conversa e abertura para o que ainda pode emergir de uma escola pelo avesso.

Palavras-chave: Glossário, Escola, Pós-Humanismo, Difração, Realismo Agencial, Educação Matemática.

GOMES, Lucas Ferreira. 2025. **A school inside out:** experimentations in a diffractive glossary. 245 f. Doctoral Thesis – Graduate Program in Mathematics Education. Federal University of Mato Grosso do Sul, Brazil.

ABSTRACT

This thesis entangles agencies that constitute a school in the final years of Elementary Education and in High School, through a post-qualitative research approach. The aim is to produce diffractive readings of a school as a space–time–matter phenomenon in emergence. Diffractive readings with/about/from/of (always) a school. In parallel (diagonally, transversally)—and not hierarchically—dialogues and conversations are carried out with Agential Realism, in unfoldings with productions of the so-called New Materialism. The investigation takes place at Colégio Estadual Santa Maria Goretti, in Maringá (PR), and unfolds as a diffractive glossary, in which each entry functions as an agential cut that composes and displaces the potentials of what a school can be. Entangled with Karen Barad's Agential Realism and propositions of New Materialism, the research takes diffractive reading as method, ethics, and politics of knowledge production. Diffraction invites inhabiting patterns of interference and resonance, destabilizing dualisms between subject and object, theory and practice, researcher and field, theory and analysis, introduction and final considerations. The writing risks being with the school, allowing itself to be affected, as well as affecting, by the materialities, bodies, silences, affects, and contradictions of everyday life. The glossary does not organize concepts but sustains events. The readings do not produce results, but compositions that emerge in the folds of movement. Some words were savored (ingested, traversed, sparked) as gestures that sustain reverberations—mourning, precarity, exteriority–inside, multispecies kin, anguish—without fixing meanings. Others remain unnamed, vibrating in the hallways, in the lines, in the lessons that fail and remake themselves, in the disappearances and insistences that traverse the school. What emerges is not a single school, but multiple ones—made of accumulations and losses, normativities and ruptures, presences that do not fit into protocols. Goretti presents itself as insistence: a school that intra-acts with crisis and, still, continues to make itself space-lives. It is a school in invention, where learning and unlearning happen together, where the researcher is also data (implicated, affected, transformed). Cuts are invented (human and non-human) that open questions. This thesis does not conclude: it reverberates, remains in suspension, vibrates and escapes, continuing as a means of conversation and an opening to what may still emerge from a school inside out.

Keywords: Glossary, School, Posthumanism, Diffraction, Agential Realism, Mathematics Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Em pausa....33
Figura 2: Uma aula, uma performance....46
Figura 3: *Manitas Calientes*....58
Figura 4: Escola em (re)invenção....66
Figura 5: Um quadro/um contexto....67
Figura 6: Qual preço? Qual custo?....68
Figura 7: Uma escola. Sensações. Espaço? Que espaço?....70
Figura 8: Uma tarde silenciosa....82
Figura 9: O sol e a lua....84
Figura 10: Homenagem....85
Figura 11: Há limites entre fora/dentro?....87
Figura 12: Exterioridades materiais....88
Figura 13: A desigualdade que mora ao lado....90
Figura 14: SMG do alto....91
Figura 15: Alguns dos muitos pilares que constituem o escolar....92
Figura 16: Entre renúncias, desabafos e frustrações....95
Figura 17: Não se cale....96
Figura 18: O Paraná no topo do *Ranking* educacional do Brasil....97
Figura 19: Reverberação....98
Figura 20: Ocupação da Assembleia Legislativa....99
Figura 21: Rastros de um tempo outro....100
Figura 22: O Colégio Estadual Santa Maria Goretti criando forma....101
Figura 23: Primeira construção....102
Figura 24: Construção das novas instalações Colégio Estadual Santa Maria Goretti....103
Figura 25: Consolidação do Colégio Estadual Santa Maria Goretti....104
Figura 26: Até então, Colégio Estadual Santa Maria Goretti.....105
Figura 27: Habitando/ocupando o lugar desconhecido....105
Figura 28: A linguagem que adverte....107
Figura 29: Uma aula de Matemática....108
Figura 30: Professor Wilson....116
Figura 31: Encontro com o Professor Wilson....117
Figura 32: Projeto memória....119
Figura 33: Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga....121
Figura 34: Retratos e enredamentos....123
Figura 35: Rastros....130
Figura 36: Entre humanos e não-humanos....133
Figura 37: Estragos....134
Figura 38: Saúde à venda....137
Figura 39: Corpos em agenciamentos....140
Figura 40: Desdobramentos....141
Figura 41: Resultados da 1ª Avaliação de 2024....142
Figura 42: Fragmentos de não agenciamentos?....142
Figura 43: Sons da escola....144
Figura 44: Calendário escolar....150
Figura 45: Cuidado com o tempo!....152
Figura 46: Aviso....153
Figura 47: Primeiros toques....157

Figura 48: Uniforme.....162
Figura 49: Sandra (Santinha) 164
Figura 50: O que pode um reflexo capturar?.....184
Figura 51: Quebra mar 189
Figura 52: Escola em vida.....236

SUMÁRIO

PREFÁCIO 18

Entre, UM MEIO DE CONVERSA 25

Que glossário é esse? 25

Entre ondas, vazios e escolas 26

E o que isso tem a ver com a Educação Matemática? – *Caso você esteja se perguntando* 28

MOVIMENTO 1: ENREDAMENTOS COM UMA ESCOLA 30

ln12 Afetação *31*

$sen\ 60^0$ Angústias 33

-4^{321} Atmosfera 44

6 Coisas 48

0^0 Desaprender 54

± 503 Das Proibições 59

$\sqrt[3]{85}$ Educação Física e o Intervalo 63

0,00000000000001. Encerrado 66

Φ Espaço 69

x_{y^2} Esperar 78

$\sqrt[3]{5}$ Luto 79

$-42{,}4$ Exterioridade Dentro 87

Ω Feminismo(s) 92

15! Greve 96

XXI História 100

$-\ 9{,}63$ Linguagem Escolar 106

12% Lucas 109

7 Matemática (e outras coisas) 115

4^{-5} Memória 119

0,353 Movimentos 123

± 1 Parentes Multiespécies 128

$cos 2x$ Precariedade 134

$\frac{1}{2}$ Presença 136

1,454545... Prova Paraná 139

$\log_2 256$ Ruídos 144

$9\frac{1}{5}$ Segurança 144

$-\ 1000$ Silenciamentos 147

$-\frac{80}{42}$ Temporalidades 150
$\sqrt{96}$ Tocar 155
15! Uniforme 160
-1 Voz 163
Σ Escola 170
MOVIMENTO 2: ENREDAMENTOS ENTRE/COM TEORIZAÇÕES 173
0,3333... Agência 174
$\sqrt{-1}$ Aviso 176
2 Causalidade 180
54 Conceito 182
1 Corpo 184
0,5 Corte Agencial 187
800 Difração 189
∞ Emaranhamento 193
17,345 Escola 195
305 Educações Matemáticas 197
$|-155|$ Ética 200
0,67138523541659. Ético-Onto-Epistemologia 202
19 Evento 204
8! Fazendo 206
9 Fragmentos 208
-3^3 Justiça 213
π Intra-Ação 215
0,000002 Invenção 218
$\frac{15}{9}$ Material-Discursivo 219
0 Matéria 222
789 Pós-Humanismo 224
8% Novos Materialismos 226
$-0{,}11$ Perguntas 229
α Pesquisador(A) 231
0,2423423523... Pesquisa 233
PARA UM MEIO DE CONVERSA 236
REFERÊNCIAS 239

PREFÁCIO

Este texto não é uma introdução ou um prólogo formal que antecede o "corpo principal" da tese. Ele é o avesso de um processo de pesquisa que, desde o início, se fez gesto, movimento, mais do que um produto. Escrevo estas palavras como quem refaz os caminhos já percorridos, não com a intenção de reafirmar a trajetória construída, mas com o desejo de explicitar bastidores de uma jornada de encruzilhadas, de desvios que se fizeram necessários, de hesitações que me acompanharam, de escolhas que foram se entrelaçando, ponto a ponto, até que este trabalho encontrasse a forma que agora o define.

Pode ser um relato de uma travessia – metodológica e existencial. Pode ser uma leitura difrativa. Mais do que descrever percursos e encaminhamentos metodológicos, trago aquilo que raramente aparece nos textos acadêmicos: os impasses que me desafiaram, os encontros que me transformaram, as dores que me marcaram e (por que não?) os silêncios que moveram cada decisão. É também, e talvez acima de tudo, uma forma de inventar voz, de sustentar na escrita os múltiplos "Lucas" constituídos no intrincado processo de fazer esta pesquisa. Entre relatos, leituras, escritas, enredamentos, agenciamentos, encarnações, silêncios...

Recordo um ponto de uma suposta partida: em um momento, não havia uma pergunta de pesquisa claramente formulada, mas sim uma sensação visceral, um incômodo que me habitava. A escola, em sua complexidade, me atraía e me repelia, me capturava e, ao mesmo tempo, me deslocava de minhas certezas. Entendia que ali havia algo que pulsava, uma força motriz que eu ainda não sabia nomear, mas que já me provocava a investigar. A primeira proposta de pesquisa se concentrava em habitar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Meu desejo inicial era investigar agenciamentos que se constituem entre humanos e não-humanos que habitam o espaço escolar nesse nível de ensino, buscando estar em um cotidiano da escola através de lentes teóricas "novas" para o contexto. Com esse projeto, inicio minhas desventuras na jornada de um Doutorado em Educação Matemática.

Quando o submeti para a apreciação do Comitê de Ética, recebi uma devolutiva que, hoje, reconheço como profundamente potente, um retorno que me obrigou a parar, a refazer todo o planejamento, a repensar os pressupostos que sustentavam minha investigação. Esta devolutiva afirmava que era preciso esclarecer por quanto tempo

pretendia habitar a rede escolar e detalhar quais espaços seriam ocupados, com quais objetivos, era preciso evitar a exposição das pessoas da comunidade escolar, entre outros elementos. Naquele momento, demorei a compreender a profundidade daquelas reflexões. Levei um tempo para perceber que a interlocução com o Comitê de Ética era, em si, parte integrante de meu campo de pesquisa. As perguntas dos pareceres, a princípio meramente técnicas e burocráticas, ressoariam mais tarde, de forma amplificada e complexa, nas indagações da banca de qualificação: "Quem é Lucas na escola?", "Que gesto é esse de propor um glossário como forma de escrita?", "Afinal, o que você busca com tudo isso?", "Quem é o Lucas nessa pesquisa?", "O que pode uma escola?". Escola pelo avesso?

Com o projeto finalmente aprovado, entre impasses, tensões, torções e renúncias, fui em busca de uma escola para enredar uma pesquisa. Procurei a Secretaria Municipal de Educação de Maringá (PR) para que me indicasse uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enfrentei o silêncio por algum tempo, lidando com as burocracias que emperram os processos. Quando, finalmente, a Secretaria de Educação aceitou a pesquisa e cedeu a autorização para que o estudo acontecesse em uma escola da rede, deparei-me com um empecilho que feria a natureza da pesquisa: a secretaria disponibilizou o tempo de um mês. Apenas trinta dias para produzir leituras difrativas com uma escola, em sua complexidade e riqueza. Por que um mês? Seria ruim trinta e três dias? Seria ruim vinte e oito? Que primazia é esta de uma mensuração para se realizar uma pesquisa?

Foi nesse momento de impasse, frustração e de profunda reflexão, que o Colégio Estadual Santa Maria Goretti se impôs como um espaço-tempo-matéria de pesquisa. Quando iniciei como professor efetivo na Rede Estadual de Educação do Paraná e passei a habitar esta escola, ela começou a falar comigo, a me interpelar de forma insistente. Falava através dos corredores silenciosos, dos ecos que reverberavam nas marcas das paredes, das histórias entrelaçadas que teciam sua trama, das interrupções inesperadas que rompiam a rotina, dos conflitos que ali se manifestavam. Havia ali uma intensidade vibrante, uma energia que eu simplesmente não podia mais ignorar. Além do mais, tinha um tempo livre para habitar a escola à minha maneira.

Diante dessa nova configuração, não hesitei. Reescrevi o projeto de pesquisa, redirecionando o foco da investigação, e solicitei junto ao Núcleo Regional de

Educação a permissão para que o estudo pudesse ser desenvolvido na Maria Goretti. Após idas e vidas e inúmeras justificativas, veio a aprovação. Reescrevi o projeto e o enviei novamente ao Comitê de Ética para apreciação dos ajustes e foi aceito. Assim, retomo uma de muitas travessias de uma pesquisa.

Estar na escola, vivenciar o cotidiano do Colégio Estadual Santa Maria Goretti, permitiu-me ser atravessado por ela em todas as dimensões. Eu não ia à escola apenas na condição de pesquisador, munido de um roteiro preestabelecido e um olhar distanciado. Eu também era professor de Educação Financeira e Matemática, o que me inseria em sua rotina de forma orgânica. Nesse percurso, aproveito o movimento de estar com a escola para dialogar com as merendeiras, as pedagogas, a inspetora de pátio, o diretor, a vice-diretora, os professores, os alunos, os técnicos administrativos, a secretária, enfim, os sujeitos da escola. Movimentava-me em produzir leituras difrativas das complexidades das teias que sustentam os enredamentos humanos e não-humanos no Colégio Maria Goretti. Errava, tropeçava, me deixava afetar pelas "coisas" que simplesmente aconteciam. Muitas vezes me vi sendo o dualista pesquisador que opera com objetos de pesquisas. Outras, senti enredamentos que atravessavam sentimentos e sensações que escapam de minha racionalidade. Talvez, simplesmente aconteci em uma escola, em contradições, em sonhos, em invenções, em desejos.

A pesquisa, assim, começou a acontecer. Não nos momentos formalmente planejados para "a coleta de dados", mas sim nos espaços de trocas, nos entremeios do cotidiano: nas conversas informais entre uma aula e outra, na observação dos movimentos, no alvoroço da hora de ir embora, nos silêncios que pairavam nos corredores, nas conversas que invadiam o pátio no momento do intervalo, nos dias em que as palavras pareciam rarear e a comunicação se dava por outras vias. A escola, em sua sabedoria, me ensinava outra temporalidade, um ritmo próprio que escapava ao controle e à linearidade. Era sempre nos entres.

Ao longo desse processo/movimento/travessia/acontecimento, emergiram as teorizações de Karen Barad, que se tornaram centrais no meu pensamento, transformando radicalmente a maneira como eu via e explorava a escola. O Realismo Agencial, com sua ênfase nas intra-ações, no emaranhamento de humanos e não-humanos, na performatividade da matéria e em tantos outros conceitos-chave, forneceu-me não apenas um novo vocabulário, mas também uma sensibilidade para ler

difrativamente uma escola como um fenômeno em constante materialização, e não como um espaço estático ou fixo. Segundo Souza e Silva (2025, p. 15), "a noção de Realismo Agencial rompe com ontologias, epistemologias e uma ética que toma a excepcionalidade humana como ponto de partida". Ao produzir as leituras, inventei-me em Lucas, sempre em multiplicidades.

Entretanto, esse emaranhamento entre o Lucas e o Realismo Agencial não foi simples nem imediato. Foi um processo árduo, demorado, atravessado por múltiplas camadas de leituras, releituras, interpretações e resistências. As primeiras tentativas de aproximação entre os conceitos de Barad e a experiência do Lucas pareciam conflituosas (foi árduo se desfazer do Lucas cartesiano). No entanto, o próprio conceito de intra-ação começou a desestabilizar essa percepção inicial, permitindo-me perceber que essas tensões eram, na verdade, momentos nos quais as fronteiras eram renegociadas, não para excluir, mas para reconfigurar.

Foi necessário um tempo para deixar que essas leituras se sedimentassem, tempo para permitir que as narrativas do Lucas e o Realismo Agencial se entrelaçassem sem pressa, respeitando os desenrolares que esse tipo de pensamento exige. Com isso, percebi que não era apenas o Lucas que estava sendo lido à luz do Realismo Agencial; era também o Realismo Agencial que estava sendo reconfigurado pela experiência singular dos "Lucas" com a escola enquanto espaço-tempo vivido. Meu nome é sugestivo para essa discussão: Lucas sempre plural.

Foi assim que as leituras difrativas se tornaram centrais na condução da pesquisa no Santa Maria Goretti. O glossário, como modo de leitura, constituiu-se como difração: não um repertório de definições fechadas, mas um campo aberto de (des)encontros e deslocamentos. Inspirado na obra organizada por Karin Murris (2021), produzida a muitas mãos por pesquisadoras e pesquisadores dos novos materialismos e das pesquisas pós-qualitativas, cada verbete inventou um lugar em que conceitos, práticas e experiências se entrelaçam e se transformam, permitindo ler a escola não como um todo homogêneo, mas como um emergente de relações em movimento, nas quais os vínculos se afetam e se reconfiguram mutuamente.

Dois acontecimentos marcantes, dolorosos, mudaram profundamente o ritmo da pesquisa, imprimindo-lhe uma nova direção. A morte inesperada de uma professora e a trágica morte de uma aluna. Uma escola que se vestiu de luto. Eu também chorei, senti a dor coletiva como se fosse minha. A escrita, diante da força desses eventos,

parou. Como seguir em frente? Como escrever sobre a escola sem capturar a profundidade da dor que a atravessava, mas ao mesmo tempo sem cair na armadilha de uma representação superficial e insensível? Como honrar a memória daqueles que se foram? Como dar voz à ausência? Eu simplesmente não sabia.

Foi justamente nesse momento de dúvida, de incerteza e de profunda vulnerabilidade que o glossário se fez ainda mais necessário, mais urgente. O glossário, nessa perspectiva, não se configura como um mero recurso metodológico, uma ferramenta para organizar os dados da pesquisa. Ele se mostra, antes, como minha tentativa de uma escuta sensível, um modo de sustentar na escrita aquilo que resiste a se encaixar nos moldes tradicionais dos capítulos de uma tese. Em minhas tentativas de acontecer em uma escola de forma avessa à produção, este glossário tornou-se uma necessidade. Em minhas produções e contradições, ele agencia Lucas, Maria Gorettis, uma pesquisa em Educação Matemática em conversações (versos, ações em partilhar) com um Realismo Agencial.

Quando chegou o momento da qualificação, o texto que apresentei ainda estava permeado de incertezas e de perguntas não respondidas. A banca examinadora não aliviou, não se contentou com respostas fáceis. Pelo contrário, ela foi precisa em suas indagações, potente em suas cobranças, mas também profundamente generosa em seu olhar. "Que pode um glossário?", perguntaram. "Como você escolheu estas palavras para compor o glossário?", insistiram. "Por que estas palavras e não outras, que lacunas você deixa com suas escolhas?", provocaram. "O que o glossário impede?", alertaram. E a pergunta que me desmontou por completo: "Por que esse gesto de virar a escola pelo avesso?".

Essas indagações, em sua contundência, me desestabilizaram. Mas não no sentido negativo de paralisia. Elas abriram perspectivas outras, me obrigaram a retornar ao texto com um olhar mais crítico e honesto. A ver o que eu estava evitando enfrentar, a perceber o que eu estava tentando controlar em vão. A banca não pediu correções formais, não se ateve a detalhes de formatação. Ela me pediu coragem. Coragem para me expor, para assumir as contradições, para produzir vozes de incertezas. E foi com essa coragem renovada que fui repensando vários elementos do texto, tentando permitir que o avesso da escola pudesse aparecer em toda a sua complexidade. Avesso da escola, do Lucas, de uma pesquisa.

A forma como esta tese se apresenta mostra (como também esconde) travessias desta jornada. A tese pode ser pensada, então, em dois movimentos principais que se entrelaçam e se complementam ao longo do texto. Um primeiro movimento, a primeira parte da tese, é uma imersão em enredamento com uma escola. Entre o emergente e emergencial. Entre os tempos-espaços-matérias. Entre os Lucas. Aconteço em tensões, em silêncios e em improvisos que é o Colégio Estadual Santa Maria Goretti. Não porque a escola venha primeiro no tempo da escrita, mas porque foi ali que as perguntas ganharam corpo e se tornaram urgentes. A pergunta "O que pode uma escola?" não foi feita com pressa, mas foi se encarnando em passos lentos, nas dobras da rotina, nos corpos em movimento, nos gestos repetidos e nos tropeços.

Nesse movimento, não trago um retrato da escola, mas enredamentos de encontros, choques, hesitações. Não há método que organize isso por inteiro. Há tentativas de escuta, de atenção, de deslocamento. Há cenas que se desenrolam. Há um léxico em formação. O glossário, aqui, não é ferramenta para explicar a escola, mas dispositivo para me deixar afetar por ela. Escrever sobre/com/a partir de uma escola, nesse primeiro movimento, é produzir sentido junto dela, ainda que provisório, ainda que instável. É também um gesto de pesquisa: pesquisar não como quem observa de fora, mas como quem se envolve, se move, se compromete com o que emerge. Um avesso se faz; um avesso de uma escola e muitos Lucas.

O segundo movimento, por sua vez, acompanha, acontece com os conceitos que também se movem, que também demandam cuidado, escuta e disposição para o imprevisto. Realismo Agencial, Pós-Humanismo, Novos Materialismos não são tomados como correntes prontas a serem aplicadas/implementadas. Elas são como companhias no caminho, na travessia; forças que ajudaram a tornar visíveis certos gestos, relações, presenças. Os movimentos ditos teóricos, aqui, não vêm depois, pois eles são coextensivos aos movimentos da pesquisa. Pensar é também pesquisar e pesquisar é um modo de pensar. A teoria não serve de moldura; ela se dobra junto com o processo, se desestabiliza, se reinventa. Essa parte da tese acompanha esses deslocamentos, compondo um vocabulário que não define, mas que se arrisca a dizer com. São palavras em trânsito: agenciamentos, intra-ações, performatividade, materialidade. Termos que não explicam a escola, mas que se deixam contaminar por ela e produzem outros modos de conhecê-la.

"Virar a escola do avesso", portanto, deixou de ser apenas um título que soava interessante para se tornar o gesto central que orienta toda a pesquisa. A metáfora, não apenas como uma estratégia de dizer de outra forma, mas como uma implicação de existir desta maneira; ela expressa meu compromisso ético-ôntico-epistemológico. Um compromisso de mostrar o que comumente permanece invisível aos olhos: os bastidores da instituição escolar, com suas hesitações e contradições; os lutos que a atravessam, emaranhados que escondem as sutilezas do cotidiano. Mostrar que a escola não é feita apenas de aulas, de ensino e aprendizagem, de currículo e de avaliações. Ela é feita, fundamentalmente, de relações humanas e não-humanas complexas em diferentes camadas, de histórias de vidas que se cruzam e se entrelaçam, de falhas que revelam sua fragilidade, de esperas que marcam o tempo que ali se vive, de precariedade que impactam o ser Maria Goretti. De cadeiras, alimentos, ventiladores, materialidades que enredam seu acontecimento.

Assim, esta tese não se apresenta como uma obra fechada, acabada, que oferece respostas definitivas para todas as perguntas. Ela é, antes de tudo, um remendo delicado, um alinhavo cuidadoso de fragmentos que se unem e se separam, que se complementam e se contradizem. Um avesso.

Este prefácio acontece também em marcas onde as linhas dessa costura se tornam mais visíveis, onde os nós e os arremates revelam um processo/movimento de construção. É o espaço onde eu (sempre um suposto eu), Lucas, confesso, não com a pretensão de justificar cada escolha, mas sim com um desejo de mobilizar a riqueza e a complexidade dessa jornada.

Entre, UM MEIO DE CONVERSA

https://youtu.be/4sQpPq33EU0[1]

O filósofo Demócrito (460 a.C. – 370 a.C.), ao lado de Leucipo, é frequentemente lembrado como o precursor do atomismo, por propor que toda matéria seria composta por partículas indivisíveis — os átomos — separadas por um vazio[2]. Essa concepção, surgida há mais de dois milênios, ainda reverbera em nossas compreensões atuais de mundo. Dois eixos emergem dessa herança: o primeiro, de ordem material, sustenta a ideia de que tudo o que existe se organiza em unidades fundamentais; o segundo, epistemológico, convida à busca por explicações naturalistas, deslocando os mitos para dar lugar à razão empírica. A ciência moderna nasce, assim, de uma recusa: a de aceitar o invisível como inexplicável.

Não é, porém, do átomo indivisível que falo aqui. O que me interessa é o vazio entre as partículas — **esse entre** — e o desejo persistente de preenchê-lo com algo. No século XIX, surgem propostas como o éter, um suposto meio pelo qual as ondas se propagariam. Já no século XX, com Einstein, esse vazio ganha nova significação: não há necessidade de preenchimento, mas de compreensão de suas relações e efeitos. **O espaço deixa de ser receptáculo para tornar-se condição.**

É nesse movimento que começo esta conversa: entre partículas, entre saberes, entre corpos, entre escola e pesquisa, entre uma leitura e outra. Este texto é esse entre — matéria vibrátil, atravessada por ondas, ruídos e interferências.

Que glossário é esse?

O glossário que apresento recusa-se a fixar significados ou oferecer definições estáticas. Em vez de listar termos ou impor leituras corretas, atua como catalisador de afetações e intra-ações (Barad, 2007), abrindo espaço para deslocamentos e perturbações. Seus verbetes operam como zonas de contato e tensão — *mais verbos que substantivos — mobilizando ideias que se reinventam no encontro com a escola*. Aqui, conceitos não são

[1] GOMES, Lucas Ferreira. Entre-escola(s). *Youtube*.

[2] Caro leitor(a), muitas camadas de sentido residem nas entrelinhas, nas notas de rodapé, no tamanho e tipo da fonte, entre outros elementos textuais – **nada aqui é por acaso**. Por isso, peço licença (ou não) para me desviar do convencional e das normas em vários momentos, como neste início de conversa. É importante explicitar que, por vezes, **escorregarei na escrita destas palavras**, o que é parte intencional do processo.

ferramentas neutras (Stengers, 2018), mas gestos políticos e afetivos que convidam a desaprender e a experimentar, permitindo que sentidos se desdobrem e se desloquem em múltiplas direções.

O potencial deste glossário reside em sua capacidade de provocar afetações e estimular intra-ações (Barad, 2007), **permitindo efeitos outros em/com leituras difrativas**. Ele acontece como um catalisador para explorar ideias outras (na direção de Larrosa (2002), em fazer palavras encarnarem-se), questionar suposições estabelecidas e fomentar investigações com/a partir de uma escola (sempre muitas, sempre uma outra). **Uma tentativa.**

Trata-se de um espaço de fricção e encontro, em que conceitos se deslocam, se tensionam e se refazem no contato com os enredamentos com uma escola. Mais do que nomear, eles provocam, desacomodam e instauram movimentos que escapam à previsibilidade. Cada verbete funciona como um disparador, ativando conexões e ressonâncias que atravessam tempos, espaços e matérias. Ao deslocar as narrativas tradicionais sobre a escola e seus elementos, esses gestos conceituais criam condições para que perspectivas e sensibilidades outras possam emergir — aquilo que ainda não é *(o que vibra?).*

Seus agenciamentos se dão em intra-ações materiais, discursivas, corporais e afetivas, nos *entres* de um Realismo Agencial, em um enredamento com as experiências pessoais e a escola em seus múltiplos emaranhamentos entre sujeitos humanos e não-humanos, manifestando a natureza relacional do conhecimento. Este glossário, portanto, *é um modo de pesquisa*. Uma forma de estar com e, mesmo assim, se fazer presente. Um corpo-texto, um afeto-texto. Um campo de perguntas e afetações. Mais uma vez, *uma tentativa de desaprender a forma como fomos ensinados a conhecer.*

Entre ondas, vazios e escolas

Albert Einstein (1879-1955) desestabilizou a física clássica ao propor uma nova forma de olhar para o espaço e o tempo. Com a teoria da relatividade, tornou desnecessário o éter — aquela substância imaginada para preencher o vazio entre as partículas. No lugar de um espaço passivo e preenchido, emergem ondas, forças e campos que não exigem mais um suporte tangível. A realidade, então, deixa de ser construída a partir de substâncias fixas e passa a ser pensada em relações.

Essa mudança não se deu isoladamente. Ao atribuir caráter ondulatório às partículas, Louis de Broglie (1892-1987) deslocou as fronteiras entre matéria e energia. Em sua

proposição, toda partícula porta um comprimento de onda que, em escalas macroscópicas, tende a tornar-se imperceptível. Em sistemas compostos por grande número de moléculas — como o corpo humano — o aspecto ondulatório é virtualmente invisível; ainda assim, permanece operante. **Invisível não é sinônimo de ausente.** A lição que fica é simples e decisiva: aquilo que não se mostra de imediato também produz efeitos.

Na escola, esse invisível também pulsa.

Mesmo que o éter tenha sido descartado, seguimos (em muitos campos) operando sob lógicas fixas, previsíveis, determinadas. Ainda organizamos o tempo de forma linear, o espaço em caixas, os alunos em categorias. **As práticas educacionais insistem em um modelo que dilui diferenças e padroniza gestos, impondo um ritmo único, como se aprender fosse atravessar a mesma ponte no mesmo passo.** Nesse processo, a singularidade de cada corpo e de cada história tende a ser apagada, sacrificada em nome de uma suposta eficiência. É uma escola regida por leis físicas — newtonianas — de ordem e previsibilidade.

Mas há ruídos. Frestas. Desvios.

Mesmo nas explicações mais simples — como as dos pontos de ebulição e congelamento da água — há nuances ignoradas. A água nem sempre ferve a 100°C, nem congela sempre a 0°C. Tudo depende da pressão, da altitude, da pureza do líquido. **Há variáveis que escapam à generalização.** E talvez, como a água, a escola também se comporte de forma inesperada quando deslocada de seus parâmetros convencionais. *Há escolas que não fervem, mesmo em ebulição. Outras que congelam, mesmo em calor.*

Esses exemplos — físicos, materiais, escolares — nos empurram para questões de outras amplitudes e complexidades: O que é, afinal, o conhecimento? Onde está? Quem o define? O que permanece fora de foco quando fixamos demais o olhar?

Fomos ensinados a acreditar em verdades absolutas. Fomos ensinados que existe o sujeito e o objeto; que precisamos produzir interpretações para a matéria, sempre inerte, desprovida de vida inteligível. Mas a realidade, se observada com atenção, escapa a essa solidez. A cada tentativa de captura, ela responde com multiplicidade. **A escola**, assim como a matéria, **é composta por fluxos**, **não por essências**. Por agenciamentos, não por substâncias. **Em diferenças e não em identidades.**

Pensar assim não é apenas uma escolha teórica. É um gesto ético. É abandonar, sempre em tentativas, a ideia de que se pode conhecer sem se envolver. Que se pode definir sem se afetar. Que se pode pesquisar sem se comprometer. É aceitar que conhecimento é sempre

situado, relacional, em movimento. E que talvez, como propõe Barad (2007), não haja separação possível entre matéria e significado.

E o que isso tem a ver com a Educação Matemática? – *Caso você esteja se perguntando*

A pergunta é legítima — e, também, necessária. Tradicionalmente, as investigações nesse campo têm se concentrado nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, buscando aprimorar metodologias, resultados, técnicas. Tempo linear, matéria inerte, espaço delimitado. Prosperidades, merecimentos, expectativas e esperanças de melhoria, progresso e desenvolvimento são, por vezes, centros de pesquisas em nossa área. Talvez haja momentos em que seja necessário operar por outros modos. Esta é uma de nossas tentativas.

Ao deslocar a Matemática do foco principal, abro espaço para escutar o escolar em sua potência mais ampla. Não abandono o campo — ao contrário, procuro ampliá-lo, somando voz a outras perspectivas que há muito povoam esse caminho. **O que me interessa aqui são os modos como a escola se constitui como território, como corpo, como paisagem emaranhada de afetos, normas, tecnologias, sons, cheiros, matérias, relações.** A escola como mais que sala de aula. Mais que currículo. Mais que resultado.

É nesse gesto que o glossário se move ao mesmo tempo que sustenta a pesquisa em suas leituras difrativas. Em vez de tentar operar com o ensino e com a aprendizagem, ele atua como provocador: *convoca uma outra leitura da escola, uma leitura sensível às materialidades, aos gestos, às práticas do cotidiano que escapam à lógica tradicional do que se observa na maioria das pesquisas dessa área. Um avesso!*

Narrativas de vida, agentes humanos e não-humanos, imagens, ruídos, movimentos e objetos compõem esses movimentos. Ao escutar (produzir leituras difrativas) esses elementos (e ao deixar-me afetar por eles), permito que o pensamento se desloque. Que a pesquisa se desconcerte. Que a escola se reinvente. Por vezes, atravessamentos arrebentam minha racionalidade e, essa ideia de "deixar-me afetar por eles", é apenas um riso irônico em minhas antropocentricidades.

Essa não é uma tentativa de negar o valor e as contribuições dessas pesquisas, mas operar de formas outras em produzir pesquisas nessa área. Há no escolar gestos, encontros e afetos que não cabem em planilhas ou boletins, mas que sustentam a experiência de aprender. Eles resistem às métricas e sobrevivem nas frestas, onde a escola se reinventa apesar das tentativas de controle.

Assim, este glossário se torna também um lugar de desaprendizagem. De deslizamento. De experimentação. E talvez — quem sabe —, de invenção. Em uma maneira de estar, acontecer (em tentativas de sobreviver em inventividades), um corpo, afetos, significados, materialidades, Lucas (aproveitando da pluralidade deste modo como me chamam), enredam-se com uma escola em desaprendizagens, um evento.

Este glossário se constrói em dois movimentos que se entrelaçam: **um primeiro**, situado em encontros com uma escola pública, e **um segundo**, em diálogos com linhas conceituais que acompanham e são acompanhadas nessa experiência. Movimentos que não se separam no tempo, mas se atravessam mutuamente — compondo um percurso onde pensar, escrever e pesquisar se confundem. *Não um para ter o outro e nem o outro para se ter o um. É no avesso que esses dois movimentos acontecem, em uma leitura difrativa de uma escola pelo avesso.*

Uma vez que esta tese não é, não foi e nunca será encerrada, ela não está fechada em si mesma. Cada leitura sua, minha, as que já aconteceram e que ainda acontecerão, permitiram(ão) reverberações neste tempo presente-passado-futuro performatizado. A cada leitura/enredamento com o texto, novas invenções são(serão) possíveis. Logo, fica um convite para permissões de humanos e não-humanos serem atravessados por esta(s) escola(s) em sua(s) multiplicidade(s). O desejo é que algumas entradas informem, inspirem e afetem.

MOVIMENTO 1: ENREDAMENTOS COM UMA ESCOLA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

"o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

(Larrosa, 2015, p. 25-26)

In 12 Afetação

> [...] uma conversação na qual o importante não é o que se diz (ou o que se faz ao dizer) e sim o que se quer dizer, não o poder das palavras e sim sua impotência. Que isso não seja informação (nem possa sê-lo) não significa que não seja linguagem; ao contrário, isso que não se pode - e sim que se quer - dizer é precisamente o que se comunica implicitamente quando se fala [...]. A conversação íntima é aquela na qual alguém participa não para se informar de algo que outro sabe ou para fazer algo a outro, e sim para ouvir como soa o que outro diz, para escutar mais a música do que a letra, para saborear sua língua (Pardo, 1996, p. 117-118).

Nem tudo o que me atravessa se torna palavra. Às vezes, o corpo treme antes do texto. Antes da escuta. Antes da análise. Antes do conceito. Há algo que reverbera, que incomoda, que vibra silenciosamente — uma vibração que desorganiza o que parecia organizado, que confunde o tempo linear da observação e da escrita. É nessa vibração que a afetação se anuncia: uma força que irrompe, que desvia, que compromete.

Não se trata de um sentimento interior, de um estado de ânimo pessoal ou de uma emoção isolada. A afetação é mais densa, mais porosa, mais instável. É um acontecimento entre corpos, entre materiais, entre intensidades. Ela não pertence a ninguém, **ela se dá.** Se dá no entre, no intervalo, na dobra do gesto e na suspensão da rotina. *Ser afetado é ser alcançado por algo que não se esperava*, é ser chamado a escutar aquilo que não se deixa reduzir ao que já se conhece.

Fui afetado. Por Mariel, a refugiada, em suas lutas silenciosas que a fizeram voltar ao seu país de origem. Pela impotência diante de um ato de indisciplina. Por um silêncio que se arrastou após uma pergunta sem resposta. Pelas mortes que aconteceram ao longo do percurso. A escola me afetou não pela sua atenção, mas quando me deixou sem palavras. *Quando meu corpo soube antes da minha consciência.*

Spinoza (1979) — e com ele, Manning (2007) e Massumi (2002) — nos lembra que o afeto não reside no corpo como algo interiorizado, mas se faz como força coletiva, ativando e transformando as ecologias do acontecimento. *O afeto é um campo relacional e disperso*, uma zona de intensidades que desloca o que os corpos podem ser e fazer (Manning, 2009). Ele se dá, se move, se infiltra, sem pedir permissão.

Massumi (2002) aprofunda essa concepção ao afirmar que o afeto excede a linguagem e a consciência, e por isso escapa da captura racional, mas não é menor por isso. Pelo contrário, **é na sua não-captura que ele se afirma como acontecimento generativo**, capaz de produzir novos modos de saber e de vir-a-ser.

Escrever sobre isso é quase impossível. Porque *a afetação escapa à cronologia dos relatos*, ao encadeamento lógico dos argumentos, à objetividade esperada dos registros. Mas talvez este glossário seja exatamente isso: um esforço de sustentar, na escrita, aquilo que me afetou e que, ainda, continua me afetando. Não para capturar a afetação, mas para deixá-la ressoar. *A escrita como superfície sensível, onde algo se inscreve, mas também de onde algo escapa.*

Afetar-se é não voltar igual depois de uma manhã qualquer. É ser *deslocado* de um modo que talvez nem se perceba de imediato, mas que reconfigura os caminhos. É deixar-se invadir, atravessar, corroer. É tornar-se outro.

Na escola, os afetos não são acessórios, são constituintes. *Eles organizam os encontros, os afastamentos, os desvios.* São os afetos que decidem o ritmo da aula, que definem quem se aproxima de quem, que tornam possível ou impossível uma pergunta. A afetação é a própria condição da experiência escolar (e da pesquisa também).

Porque pesquisar, nesse gesto, é abrir-se à afetação. Não como coleta de dados, mas como exposição. Exposição ao que desorganiza, ao que se impõe, ao que exige outra forma de "estar com". Pesquisar, aqui, é ser afetado (e escrever é tentar não deixar que isso passe em branco).

Ao olhar para esse verbete a partir do Realismo Agencial (Barad, 2007) a afetação emerge como um campo de intra-ações, onde os limites entre sujeito e objeto se desfazem. A afetação não acontece "em mim" nem "no outro", ~~mas no entre~~, onde corpos, espaços, sons e tempos se tocam e se constituem mutuamente. Como Bozalek *et al.* (2020) apontam, uma pedagogia responsiva é aquela que incorpora a capacidade de afetar e ser afetado, um movimento de "tornar-se com", em que a escrita e a escuta se tornam atos compartilhados, uma ética de presença entre corpos em processo.

É nesse espaço que a escrita também se faz com desejo — não como falta, mas como força de conexão. Como sugerem Manning (2007) e Massumi (2002), o desejo e o afeto (juntos), desestabilizam verdades fixas e criam aberturas para novas formas de saber e de viver. *A escola, nesse emaranhado, não é só lugar de ensino, é lugar de afetações.*

$sen\ 60^0$ Angústias

Durante um encontro com Ana[3], pedagoga[4] do Colégio Estadual Santa Maria Goretti desde 2020, a densidade de sua trajetória – mais de três décadas dedicadas à educação, grande parte delas vividas na vibrante e desafiadora realidade da escola pública – reverberou de modo insistente nos enredamentos desta pesquisa. Nossa conversa não se configurou como simples coleta de dados, mas como um *campo de afetos, hesitações e insistências.* **Ana fala com o corpo todo (Figura 1):** com pausas, silêncios e gestos que dizem tanto quanto suas palavras. Foi nesse campo de escuta, atenta e atravessada, que suas movimentações começaram a vibrar.

Figura 1: Em pausa

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que Ana compartilha não se limita à narrativa de uma profissional comprometida. Há ali um gesto ético de `exposição do que fere e persiste, do que pulsa e escapa.` Suas memórias, as tensões do cotidiano escolar e as brechas por onde ainda se insinuam esperanças se entrelaçam em uma espécie de cartografia emocional da escola pública. Sua presença ali, cotidiana e radical, é também um ato político: ela não apenas testemunha, mas

[3] Nome fictício.
[4] O pedagogo, na rede estadual do Paraná, é o profissional que articula o projeto pedagógico da escola, atuando na formação continuada dos professores, no acompanhamento do aprendizado dos alunos e na promoção de um ambiente escolar colaborativo e inclusivo. Ele é o elo que conecta a gestão, os docentes, os estudantes e a comunidade, buscando garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos, sempre com a sensibilidade de quem lida com as complexidades humanas da educação.

encarna a complexidade do espaço escolar – suas resistências, seus apagamentos, suas potências em disputa.

Entre um suspiro e outro, ela delineia **o que não se encerra em palavras** — *a dor de ver a escola se esvaziando de sentido, de não conseguir acolher os alunos e seus dilemas, de operar em meio à precariedade que já se normalizou. Mas não há lamento em sua fala.* O que há é incômodo. Um incômodo feito com a inteireza do corpo. Ana não fala da angústia: ela a vive, a atravessa e nos faz atravessá-la com ela.

E eu (um suposto Lucas), do outro lado do gravador, não escapo ileso. **Há um nó que não se desfaz**. A escuta aqui não é isenta – nem pode ser. Há algo da angústia que se infiltra na pele da pesquisa, na carne da escrita. Não se trata de compreender ou representar, mas de ser afetado, de deixar que o verbo trema, que a linguagem falhe, que o texto vacile. A angústia, neste glossário, não comparece como tema, mas como presença insistente. *Ela se esgueira nas entrelinhas, provoca hesitação na mão que escreve, desestabiliza o gesto de nomear.*

*****

Lucas: *Olá, Ana. Bom dia. Fiz o convite para esta conversa, pela função que ocupa hoje de pedagoga no Colégio Estadual Santa Maria Goretti. E a minha pesquisa tenta retratar as pessoas e as coisas que existem e se passam dentro desta escola em particular. Na sua função mesmo, algo sempre acontece. É um pai que chega. É um aluno que está passando mal. Então, assim, é tudo isso que vai se configurando, vai dando forma ao dia a dia desta escola. A escola vai acontecendo ao vivo e em cores.*

Ana: *Né? É. E ela é viva mesmo. Muito viva.*

Lucas: *Ana, para eu entender um pouquinho do contexto da sua vivência dentro da escola, queria que você falasse quando você começou, onde começou, há quanto tempo que você tá dentro da educação?*

Ana: *Então, eu estou dentro da educação desde 1991. Então é tempo, né? 33 anos fizeram. Eu comecei no município, assumi o município e sou aposentada pelo município. E dentro do município eu passei pela educação infantil, pelo fundamental e terminei na EJA. Então, assim, atendi vários públicos e amo de paixão. E tenho saudade da minha sala de aula efetivamente, né? Porque eu me aposentei como professora no município e estou como professora e pedagoga também no estado. Mas antes do estado, que eu entrei em 2007, eu trabalhei 14 anos em uma escola particular. Então eu também trabalhava com o fundamental,*

a terceira e quarta série antiga, né? Que depois houve uma mudança da nomenclatura e houve um período que eu trabalhava nos três; eu tinha o município, o particular e o estado, mas foram só quatro anos que eu fiz essa loucura, né? E aí, em 2007, assumi como pedagoga, inicialmente trabalhando no ciclo básico de alfabetização que ainda existia. O estado ainda atendia a primeira até a quarta série, né? E eu fui trabalhar com esse público. Achei muito bom que era o público que eu tinha mais contato. Então meu aprendizado enquanto pedagoga foi com o público que eu aprendi a lidar. Já dominava as questões e aí depois fui para o ensino médio, que foi um outro desafio na minha vida, né? Trabalhar com adolescentes é um desafio, né? É um desafio e tanto. E também enquanto pedagoga, trabalhar com professores também não é fácil. O que que eu sinto? Eu vou falar, eu vou falando, porque de repente eu respondo algumas aí. É estar dentro da sala de aula. Você tem o domínio, você tem. É assim, o suporte e tudo que você faz é para a sua sala de aula específica dentro daquele espaço. Então, seu público são seus alunos, seus objetivos são para com os seus alunos. Na função de pedagogo, você tem que quase que dar conta de todos. De todas as turmas, de todos os professores envolvidos com cada turma, dos pais envolvidos com todas as turmas. E, também, tem a direção, que é uma cobrança, né? ***Que eles cobram muito.*** *Além do próprio estado onde temos a tutora do núcleo, que vem aqui semanalmente. E aí a gente tem tudo isso. Então eu sou pedagoga e tenho umas aulas de projeto de vida desde o ano passado. Se você me perguntar hoje, assim: qual eu gosto? Eu gosto da sala, mas desempenho muito bem, acredito eu, a minha função como pedagoga, porque esse é o meu compromisso com a educação.* ***Eu falo que o meu compromisso é com a educação. Então quando eu venho para cá, eu venho pensando, o que que eu posso fazer de diferença?*** *E o professor é muito doido, né? Que eu falo que a gente vai para casa, a gente continua pensando. Você tá lá em casa e vê uma reportagem, você vê alguma coisa e fala: ah, isso dá para eu usar na minha sala, né? Que legal e tudo mais, né? Então assim, a gente não desvincula. Talvez diferente de outros tantos tipos de trabalho, né? E de funções em outros setores, a educação não tem como se desvincular. Entendeu? A todo momento você está pensando, e principalmente nós, você enquanto pai e eu enquanto mãe, a gente acaba também vendo as relações da escola e olhando esses alunos de uma outra maneira. E como os pais agem também diferente de quando atuam na escola.*

Lucas: *Com toda certeza, é que você começa a entender como a criança e o jovem aprendem. E há quanto tempo você está no Maria Goretti? Quais são suas principais atribuições dentro da escola?*

Ana: *Do Maria Goretti é o quarto ano, é o quarto ano, então é bem novo para mim. Então, hoje eu tenho que dar conta essencialmente da presença do aluno no colégio, que é o que mais nós somos cobrados. Consequentemente, o aprendizado desses alunos. Então, a minha função é verificar o BI*[5]*, que faz parte da minha atribuição, né? Verificando a frequência. Quando o aluno não está no colégio, eu tenho que entrar em contato com as famílias, verificando qual o motivo dessas faltas. No dia posterior, eu pergunto para eles. Para os alunos, eu fico: olha o que aconteceu ontem? Por que você não veio? Quando o pai não me dá o retorno. Caso essas famílias não deem o retorno e esse aluno continue faltando, a gente tem que inserir esses alunos no sistema SERP, né? Que é um sistema de rede de proteção. E futuramente esses casos são enviados ao conselho. Devem ser, já não sei, mas essa é uma função dentro da parte da frequência dos alunos. Quanto à questão de aprendizagem, verificar também ao final ou durante o trimestre se eles estão caminhando. Ao final do trimestre, verifico as notas abaixo da média e verifico porque que eles, né, obtiveram essas notas. Em relação aos professores, a nossa função é maior. Assim, deveria ser mais efetiva, só que diante dessa demanda da frequência, a gente acaba deixando de lado. Mas não deveria ser assim o atendimento ao professor; por exemplo, o atendimento na hora-atividade é uma das minhas atribuições. Verificar com ele como é que estão as turmas; quais as turmas que o senhor está com a maior dificuldade em termos de metodologia; ou não é a metodologia, é o clima escolar ou a saúde, mas que tudo também vai estar ligado, a metodologia que o professor usa, que vai fazer o efeito positivo ou negativo. Então a gente acaba conversando assim rapidinho, que nem às vezes que eu me sento com você. Eu me sento, aí, "está tudo bem ou não?" Ou quando eu estou precisando de alguma coisa, né? Mas não deveria ser assim. A observação de sala de aula também é um dos trabalhos que eu tenho que desenvolver, que eu não tenho feito a contento ou como deveria ser feito.* ***E eu tenho consciência disso. E o pior, que quando a gente tem consciência, a gente se cobra ou a gente se penaliza. Ai eu não estou fazendo, né?*** *Eu tenho dito, nós fazemos, fazemos e fazemos e parece que não está surtindo efeito. E a gente, lógico, não tem uma receita pronta. Se tivesse, seria ótimo para cada instituição, porque são pessoas, e pessoas são diferentes. A gente estava*

[5] *Business Intelligence* (BI) é uma tecnologia que organiza e apresenta dados de modo a torná-los legíveis para a tomada de decisões. No caso das escolas da rede estadual do Paraná, trata-se de uma ferramenta (site) que permite acompanhar, em tempo quase real, a presença e a participação dos estudantes, o número de aulas síncronas realizadas, as atividades concluídas e os acertos obtidos nas plataformas, compondo um retrato que orienta a gestão escolar.

conversando esses dias sobre o público. Então, um público que eu tenho no determinado segundo ano é muito diferente do público que eu tenho no outro segundo ano. Ainda dentro dessa realidade, eu tenho inúmeros indivíduos com "ene" situações de vida, de dificuldades, e eu entendo muito bem, enquanto professora, que é assim. É um malabarismo lidar com todas essas especificidades. A gente enquanto ser humano, único, nós tentamos, porém nós não vamos conseguir dar conta de tudo. E isso gera muito estresse na gente, um ***certo sofrimento.*** *Então, eu tenho essa atribuição diretamente com o aluno, que está ligado à aprendizagem e à frequência dele, e diretamente com os professores. E não deixando de lado aqui uma das atribuições. Semanalmente tem uma reunião com tutora. Quando ela não é online, é presencial. Neste momento, atendimento aos embaixadores, né? Do núcleo. Nesta semana, houve, por exemplo, a do TOFAS que eu não tinha responsabilidade de cuidar, mas vai ter um desafio, um "quizizz" específico do SAEB[6], que a gente tem que organizar. Então, assim, são muitas organizações que têm que ser feitas, né? Semana passada nós tivemos a reunião com os pais de baixa frequência. Não contente que vieram poucos, tivemos mais uma outra essa semana, então esses registros e hoje tudo tem que estar muito registrado, porque senão você não tem como provar que você fez. Então, assim, e as plataformas também... que a gente tem que ficar atrás do professor verificando se fez e* ***hoje está muito difícil.***

Lucas: *Então você percebe que as coisas vêm se complicando desde 2007 até hoje?*

Ana: *Agora, demais da conta. Eu? Eu Acredito assim. Eu tinha vários problemas, por exemplo, no João Piolli quando eu comecei a trabalhar com Ensino Médio, o principal problema era os primeiros anos. Essas mudanças de ciclos são complexas. Então, o primeiro ano, quase sempre, eles eram meus. Eram turmas que, primeiro, tinham um grande índice de reprovação, porque eles são adolescentes. Eles já estão com tudo assim, muito mexido. Eles não tinham separado, efetivamente, física, química na vida deles, que precisa essencialmente da matemática. Então, o número de notas abaixo da média nesses três componentes, que antes era ciências e agora componentes, era, assim, exorbitante. E o número de reprovas também.* **Só que hoje a gente tem uma dinâmica que você tem que ter um índice de aprovação maior, que tudo está ligado a índices maiores, né mesmo em virtude do SAEB do ano passado.** *Você tinha que ter uma aprovação no colégio, então nós somos pressionados.*

[6] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Lucas: *Então a cobrança hoje é em cima de números?*

Ana: *Infelizmente, e aí se camufla toda essa outra parte.*

Lucas: *Que parte é esta?*

Ana: *O quanto quantitativo tá aí ele aparece, né? Ele aparece na TV, ele aparece em todo lugar. E o humano, não. Que nem outro dia eu ouvi a direção falando para mim assim: "esse humano que a gente estava acostumado a lidar, a gente tem que deixar. Parar de pensar enquanto humano". Nossa! Que horror isso, né? Assim, você é essencialmente humano nas relações, aí você tem que se distanciar. E olhar o sujeito enquanto número e aí quando ele chora, quando ele está mal, quando ele está deprimido e quando ele tem problemas em casa, você tenta atender, mas isso demanda tempo. Ouvir demanda tempo. Eu tento. Mas aí se alguém sempre vai chamar a sua atenção porque você tá "perdendo tempo" com aquela pessoa. Então isso é muito frustrante. Eu coloquei no Formadores em Ação*[7] *semana passada que a nossa situação dentro da escola está angustiante. Infelizmente, aí você vai gerar que tipo de cidadão? Eu fico refletindo e eu não sei que tipo de sujeito a gente vai formar. Um sujeito que não é escutado... Nem em casa, nem aqui, que seria minha extensão. E aí a gente fala assim: Ah, mas ele devia ser educado em casa, tá? Mas ele não é educado em casa e quem lida com ele todo dia somos nós. Então vamos tentar fazer a nossa parte, já que lá não tem sido feito, porque senão quem vai sofrer somos nós. Mas aí a gente a gente não tem tempo para tudo isso e esses sujeitos serão os futuros. Já estão sendo, né? Aqueles que irão para o mercado de trabalho, que vão te atender, que não tem paciência, que não sabe como lidar, que não sabe como falar, que não sabe ouvir e falar baixo. Então tem uma relação diferente, igual você falou, uma comunicação não violenta e a gente tem que investir muito nisso. Eu não sei se vai ter que existir um* ***boom*** *muito negativo para que as coisas zerem e falar: eu tenho que repensar. Sim, de um outro jeito, recomeçar, porque senão essa bola de neve, esse automático vai levar a gente para uma sociedade cada vez pior.*

Lucas: *Acho que as coisas já estão esgarçando, né? O sistema ele já tá rompendo de alguma forma. E como que você observa hoje, Ana, essa relação dentro da escola? Tipo, você está diretamente ligada, como você disse, ao professor, ao aluno e à família. Como que você enxerga hoje essa relação dentro de sala de aula?*

[7] Uma formação continuada remota ocorre trimestralmente para todos os professores da rede que optam por participar. Ministrada por educadores da própria rede, essa formação abrange diversas funções, disciplinas e trilhas formativas. Além disso, sua participação é considerada no processo de atribuição de aulas e funções, dando uma pretensa ideia de valorização ao "desenvolvimento profissional" contínuo dos docentes.

Ana: É, você tem hoje, do lado dos professores, um esgotamento também, né? *E aí isso gera um... Eu vou dizer o nome "prazer". Eu tenho prazer, mas eu tenho poucas turmas, então me realizo dentro dessas poucas. Por um outro, eu vou atender algo mais complicado pra mim, mas o professor que tem seis aulas diárias... é muito cansativo. E assim, como que você vai conseguir ser o mesmo lá na primeira e ser na última aula? A gente tenta, se esforça, às vezes sai acabado, né? Mas o professor também, ele está sendo muito afetado por tudo isso.* ***Ele está cansado, ele está exausto, ele está adoecido e aí ele não tem (prazer).*** *Vamos pensar em termos de produção, em termos de relacionamento mesmo, relacionamento que tinha até então. E aí você tem pessoas que ainda consideram esse humano, que daí vão sofrer com esse tipo de não dar conta desse aluno. Não dá conta, assim, de ele aprender, ser ouvido e tudo mais. E você tem professores que estão nessa mesma manada, você vai nessa mesma onda que está levando tudo... Como é possível? Então vai dar desse jeito? É desse jeito que eu vou levar e é isso. Ele vai se desmotivando, né? E é muito triste. Você tem hoje na escola excelentes profissionais. É admirável, né? Você, inclusive. Que bom que você tem uma jornada grande pela frente, mas você tem professores que estão exaustos, que estão cansados, que você verifica que a aula já não é mesma de um tempo. Não se permite a mudança ou não se permite ouvir algo que não vai lhe agradar. Porque assim, ninguém gosta muito de ouvir algo que não lhe agrada ou que vai fazer com que você reflita sobre.*

Lucas: *Ainda mais quando a pessoa tá no modo automático.*

Ana: *É, mas eu ouvi uma fala, uma filósofa, onde aquela Graziela Galvão, que eu gosto muito de ouvir, ela estava falando exatamente disso. É o ser humano. Ele tem essa capacidade de mudança, né? Então hoje, se você está dessa forma, você pode mudar. E a mudança vai fazer com que as pessoas te percebam de outro jeito. Isso é muito bacana, mas para isso tem que ter um grande desprendimento nosso e, às vezes, a gente não tá muito a fim disso. A mudança gera sofrimento também em cada um, porque quando você muda, você vai mexer com coisas internas. E quando são verdades que você toma como absolutas, em termos de conhecimento, é muito complexo. Assim, eu acredito que o aluno aprenda desta maneira "xis" ou com a aula expositiva ou fazendo trabalhos. A hora que você vem com uma metodologia ativa diferente, parece que vai sair da normalidade, que não vai ter efeito ou então se vai mexer muito. Se eles vão ficar muito eufóricos, os alunos, né? Porque isso tudo que é novo gera, assim, uma inquietude neles. Aquele "será?".* ***Tem gente que desiste.*** *Às vezes vai ter muito efeito, mas não tão visível assim, não tão palpável. E a gente ainda está nesse palpável, nessa concretude, né? Então, em termos do professor, nessa sala de aula, eu vejo essa relação. Das famílias eu vejo*

fragilidade e como eu ouvi de mãe essa semana, a gente não sabe o que fazer mais com eles (em termos de falta). Eles também estão desesperados, porque eles também não têm conhecimento. Falta conhecimento de como agir com eles, o que que a gente pode fazer, né? E não tanto em conhecimento de como agir, mas como eles desvalorizam essa educação. Então como é que dá para cobrar alguma coisa que ele também não valoriza e ele acha que pode ser de qualquer jeito? E os alunos também estão desmotivados, cansados. Por exemplo, eu acabei de sair de uma aula do terceiro ano. O objetivo era um plano de estudos, como que eu vou planejar uma rotina para realizar o ENEM e o vestibular? Eles estão pensando como eles vão terminar o Ensino Médio, que é imediato. Hoje o pensamento sobre longo prazo pouquíssimos têm, então assim, é imediato. E como eles trabalham, eles falam que estudam e que já vêm pra escola, então não há a necessidade de estudar posteriormente.

Lucas: *É muito complexo tudo isso, né?*

Ana: *Isso é algo para mudar, que você tem que despertar de algum jeito, mas assim é difícil esse despertar. Assim, outra coisa que tem dado muito trabalho em sala de aula para os professores, para nós, pedagogos e a escola é o tal do celular, esse distanciamento do colégio, das relações. Então, eles não querem mais nos ouvir. Eles acham que com o celular eles vão dar conta de tudo. Talvez no imediato eles dão, né? Mas nesse futuro distante que eles ainda não enxergam importância, não. Então, a gente tem vários problemas, né? E problemas de relações, né? Eu falo que as relações são primordiais. E as famílias... além das famílias estarem fragilizadas e não saberem fazer, a gente tem um grande problema do pós-pandemia dos alunos, da fragilidade emocional e aí a gente ainda não tem o suporte adequado. De um Sistema Único de Atendimento (SUS) que vai dar conta de todas essas demandas, que aumentaram muito. Você tem no posto de saúde lá, de repente, uma psicóloga para atender. E eles estão fazendo terapia em grupo, para muitos adolescentes. Que talvez assim é algo que eles já estão tendo, mas deveria ou poderia ser diferente. Então o investimento tem que ser grande, mas infelizmente educação e saúde não são prioridade. E aí tudo isso importa demais, né?*

Lucas: *Não vou nem perguntar para você dos desafios que você já falou.*

Ana: *Não, eu tenho muitos desafios, eu venho para cá com os desafios. Hoje eu falei assim, meu desafio é colocar vários alunos no sistema certo, apesar que pode ser que não surja nenhum efeito, minha função enquanto pedagoga é registrar igual. Ontem conversei com um professor sobre o "quizizz". Ele me perguntou: "tem que (postar) mesmo? Não, mas eu não coloquei e nem vou colocar. Os alunos não fazem". Ele falou isso pra mim. Aí respondi pra ele: "professor, mas assim, o meu papel é de cobrar que o professor coloque. Porque eu tinha*

atendido a embaixadora no telefone. Você vai cumprir seu papel em colocar. A partir do momento que os alunos não realizam, são eles que deixaram de cumprir o papel deles, apesar de nós insistirmos e conscientizarmos eles e os pais. Mas os próprios alunos estão sobrecarregados com essas plataformas também, né? De 'quizizz', de Leia Paraná, então é tudo isso do digital." Talvez a gente seja obrigado a retornar. Como em alguns países, né? Outros países estão voltando mais ao escrever, ao ler. Não que a gente vai deixar de usar, porque é uma baita ferramenta, né? Mas o uso dessa ferramenta de uma maneira mais restrita.

Lucas: *Pois é. Hoje, assim, a gente observa a direção, ela está um pouco sobrecarregada por tanta pressão. O que acaba gerando um efeito cascata, né? E como que você enxerga essas tomadas de decisões? Como que elas afetam seu trabalho diretamente e a comunidade escolar?*

Ana: *Então ela afeta assim: uma ação ainda não foi terminada e aí outra já vem sendo imposta para ser colocada. Então é como se a gente começasse, mas nunca visse fim das coisas, né? Eu não sei como eles pensam e é muito interessante, porque muitas pessoas são professores, né? Outras nunca foram. Até eu falo uma coisa importante, que pra ser pedagoga tinha que ter sido professora primeiro, porque tem muitos pedagogos, inclusive, que veem a sala de aula como algo assim, que não existe. Eu não sei que pensam. Ter experienciado pra saber o que você tá falando. Às vezes, vejo algumas coisas e me pergunto:* ***gente, não tem como isso, que pessoa é essa? O que que ela tá pensando que existe lá dentro, né?*** *Mas em relação a essas tomadas, ela é feita para todos, ela não é pensada nas especificidades de cada um, né? Então, olha, todos têm que fazer isso, todos têm que atingir isso. Por exemplo, nosso colégio, em termos de percentual de frequência, a gente tem um público muito variado, que vem de diversos bairros da cidade, porque não querem nem estudar no cívico militar, nem numa escola de educação integral. Então a gente tem aluno lá próximo ao UPA, próximo lá à Coca-Cola, próximo ao parque de exposição. São lugares distantes, então a gente vai ter problema com frequência sim! Floriano, Mandaguaçu, a gente tem aluno. Inclusive de Sarandi e de Floresta*[8]*, alguns alunos são de lá. Então, essas especificidades, elas não são pensadas também na hora de se analisar, então é todo mundo igual. Eu até fiz um questionamento semana passada pra tutora sobre uma metodologia, aquela da FOFA*[9]*, né? Força, fraqueza, sabe, né? Que a gente*

[8] Cidades próximas a Maringá.

[9] A Metodologia FOFA é uma ferramenta estratégica utilizada para análise de cenários, conhecida também pela sigla SWOT, que representa *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). No contexto em português, os elementos são traduzidos para Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, compondo a sigla FOFA. Essa metodologia é amplamente aplicada em planejamento estratégico, desenvolvimento organizacional e análises de projetos, podendo ser adaptada para diversas áreas, como negócios,

tinha que pensar em termos das fragilidades e, principalmente, sobre a frequência. Eu falei, então nós temos feito várias ações em termos de busca ativa. Curitiba quando veio aqui, até o Edilson falou, ó, vocês realizam a busca ativa, tem tudo, porém sem efeito. Até questionei ela se tinha algo que a gente pudesse fazer de diferente, algo que a gente não pensou ainda. Às vezes, sim, né? Ela me deu um exemplo, mas de um município muito pequeno, onde tem duas escolas e todo mundo mora muito perto. Então, o que ela nos trouxe não colaborou em nada com nosso problema. Então nós estamos fazendo, registrando, não sei. ***Eu espero que a gente tenha uma melhora****. Tenho tido essa semana uma melhora nos segundos anos, pouca. Mas uma conversa mais direta com o pai nos grupos. Mas nem todos olham. A hora que eles olham e verificam que é da escola, nem querem saber também, porque eles vão pensar: "só tem problema, né?" Então, assim, Lucas, os desafios são muitos, muitos, muitos. Eu ainda tenho uma jornada no estado, mas eu fico bem preocupada, porque eu sempre fui da educação. A educação faz parte, mesmo você estando longe, né? Por exemplo, mesmo eu estando longe da EJA, eu participo da EJA, eu vejo a situação e até vou lá. Então o meu vínculo é grande.*

Lucas: *E hoje assim é, você está diretamente ligada com as coisas que acontecem dentro de sala de aula. Hoje se fosse pra você desenhar uma visão para o Santa Maria Goretti, qual seria? O que que ela tem se proposto a desenvolver ou fomentar?*

Ana: *Olha, o que nos impulsiona, eu digo, enquanto o meu coletivo do colégio, é permitir que essa clientela que a gente atende tenha acesso a esse conhecimento científico, né? Se aproprie dele e que consiga terminada essa etapa aqui do colégio. E a possibilidade de alcançar voos muito maiores, que seja a universidade, ou a particular ou a pública, que eles consigam um lugar melhor enquanto cidadãos, que eles façam a diferença, sabe? Que eles tenham chance de serem pessoas melhores, cidadãos melhores e que tenham condições de fazer a diferença nessa sociedade. Eu acho que para isso que a escola existe, para essa emancipação, sabe? Para essa abertura de pensamento nesse sentido. Eu Acredito.* ***E, na verdade, um tempo atrás ela não era, mas eu, enquanto pedagoga, tendo estudado pedagogia, eu vejo que a escola ainda é essa possibilidade de acesso para essa população mais carente. É a única forma que eles têm de ascensão. De possibilidade de condições melhores.***

Lucas: *Se fosse pra desenhar uma identidade para o Maria Goretti, como você a desenharia?*

---

educação, e até reflexões pessoais. O objetivo principal da análise FOFA é identificar fatores internos e externos que influenciam uma organização, projeto ou indivíduo, ajudando a orientar decisões e estratégias.

Ana: *É, hoje a escola caminha tendo um objetivo de frequência acima de tudo, né? Mas é uma escola que se preocupa com o aluno. Tudo que a gente faz aqui eu falo de mim, mas eu vejo dos outros. A gente faz aqui para o bem-estar do nosso público, o bem-estar do aluno, acima de tudo, talvez não do professor, mas ele está envolvido. Ele também tem que prestar algo que possa contribuir pra isso, mas tudo em função desse aluno. Então, tudo que a gente faz está ligado a essa ascensão que eu falei antes da missão, tudo é prioridade, mas a maior prioridade é o aluno. Desde um bebedouro, uma prova, um lanche, tudo tem que ser o melhor para proporcionar ao estudante ser alguém melhor e se sinta bem na escola. Pode ser que a gente não dê conta, né? Porque tem coisas que não estão na minha mão de pedagoga. Que eu até teria vontade de fazer algumas coisas diferentes, mas não dou conta de tudo e não vou dar, né? Mas eu acredito que o Colégio Maria Goretti seja isso.* ***O ponto e o objetivo maior é esse aluno e o bem-estar desse aluno.*** *O que eu vejo que a direção faz é tentar essa abordagem, e eu, enquanto um ser humano, Ana, pedagoga, eu faço a minha parte também. E a gente sabe que cada um fazendo a sua (parte), a gente tem a coletividade. Só que a gente não vai ter todos pensando da mesma maneira.*

Lucas: *Tem algo que te marque nesta experiência escolar?*

Ana: *Experiência. Assim, o meu maior prazer, o que me deixa mais feliz é encontrar um ex-aluno em qualquer lugar que seja e este aluno estar bem. Trabalhando, sabe? Ter uma família constituída. Estar contribuindo com a sociedade. Daí eu vejo a missão que eu acredito. Ela é eficaz? Ela vai servir pra todos? Pode ser que não. Mas outra coisa importante na minha experiência com a EJA, é o abraço de um adulto e o seu reconhecimento enquanto profissional da educação. Isso faz tudo diferente, né? É isso que me motiva. Mais alguma coisa?*

Lucas: *Não. Foram estas as perguntas que eu tinha pra você. Agradeço imensamente a disposição e essa motivação em sempre fazer o melhor pelos alunos e por nós professores, dentro de todas as possibilidades.*

Na escola, a angústia se instala como um tipo de saber. Um saber que não se aprende em cursos de formação, que não cabe nos documentos oficiais, que não encontra espaço nos discursos de superação. Um saber que sangra. Que escorre pelos cantos dos relatórios e se recusa a ser apagado. **E, paradoxalmente, esse saber é também um gesto de cuidado — porque só se angustia quem ainda se importa, quem ainda aposta, quem ainda espera.**

-4^{321} Atmosfera

Existe alguém que não tenha, pelo menos uma vez, entrado em uma sala e "sentido a atmosfera"?

(Brennan, 2004).

É quarta-feira, 10 horas da manhã, temperatura de 34º C e sensação térmica de 36º C. Entro em uma das turmas da 1ª Série do Ensino Médio, logo após o intervalo, para ministrar duas aulas de Educação Financeira. A sala tem um ventilador de parede na frente e outro atrás. As três janelas, recém trocadas por modelos maiores (tipo blindex), estão abertas no máximo, deixando um vento quente fluir para toda a sala. Cumprimento os estudantes e até que sou bem recebido (é a segunda vez que entro naquela turma).

Começo a aula tentando resgatar o último tópico que havia discutido com eles: porcentagem; para então retomar a ideia de juros simples. Conforme o tempo vai passando, a feição de desânimo vai marcando cada rosto que está naquela sala. Minha camiseta debaixo do jaleco começa a ficar úmida e é inevitável que aquele calor escaldante que é incomum, mas cada vez mais frequente, em Maringá (PR) iria comprometer a minha aula.

Tento propor alguns exemplos e os mais interessados participam, enquanto isso algumas cabeças começam a se aconchegar nas carteiras. Tento animá-los de todas as formas, chamando um a um para participar, mas é difícil lutar quando o corpo é afetado. Aquela sala com cerca de quarenta adolescentes é tomada pela sonolência, cansaço, fadiga e preguiça.

— Gente! Não estou conseguindo lidar com esse calor.

— Professor, por que não pode ligar o ar?

— Professor, não passa mais, não! Tá muito calor!

— Esses ventiladores estão no máximo?".

Meu entusiasmo e vontade de ensinar vai indo embora por aquela sensação, da mesma forma que a vontade de aprender daqueles estudantes. Um a um começa pedir para ir tomar água ou encher a garrafa. Vou até a janela verificar se há alguma maneira de melhorar a circulação de ar na sala. Observo que as cortinas não estão totalmente abertas, então as ajusto para permitir mais entrada de ar fresco. Também percebo que o ventilador da frente está girando em uma direção que não favorece a circulação adequada do ar, então o ajusto.

Dirijo-me para a lousa e escrevo alguns exercícios para que eles realizem, mas sem muito sucesso. Enquanto alguns tentam fazer, aproveito para explicar aos alunos a importância de cuidar da saúde em tempos quentes, como manter-se hidratado e evitar esforços excessivos.

Uma aluna se sente mal, desce para conversar com uma das pedagogas e volta com um papel pequeno na mão. Era a autorização para ir embora. *Cada minuto parece uma eternidade preguiçosa.* Sem ter mais o que fazer para amenizar a situação, vou ajudando um aluno aqui, outro ali na realização dos exercícios. O sinal soa e vem uma sensação de alívio entre os alunos e minha também. Fica para a próxima semana a tentativa de se aprofundar nos juros. Naquela manhã, o calor venceu.

Dois dias depois, na sexta-feira, é a segunda aula da manhã e entro em uma turma de 2ª Série, a única que optou pela trilha das ciências exatas do Novo Ensino Médio. Por mais que eles estejam conversando, sou recebido por sorrisos e alguns "bom dia". Os alunos gostam de Educação Financeira e estou entusiasmado para começar a aula. Após uma brincadeira para quebrar o gelo, retomo com eles as últimas moedas que circularam no Brasil antes da implementação do Real, que discutimos na semana anterior.

Os alunos, em sua maioria, estão atentos, levantando questões e compartilhando exemplos, demonstrando um claro interesse no assunto. Dando sequência, discutimos o conceito de inflação, criando um mapa mental no quadro. A maioria participa, ajuda e demonstra compreender aquilo que foi discutido. Utilizo exemplos simples e práticos, relacionando a inflação com situações do dia a dia, como o aumento do preço dos produtos alimentícios ou do valor dos aparelhos de celulares.

O clima ameno lá fora contribui para uma experiência agradável dentro da sala. Os ventiladores, operando em sua velocidade normal, apenas adicionam uma brisa que preenche o ambiente. Os minutos voam e logo o sinal soa pela escola. Agora, eles devem ir para aula prática de biotecnologia, enquanto vou para outra turma. Alguns parecem não querer sair da sala, permanecem discutindo entre si e me convidam para fazer perguntas adicionais. Vou embora, após nos despedirmos, com o mesmo entusiasmo que cheguei.

*****

Esses exemplos não têm a intenção de afirmar que há superioridade minha como docente em relação a uma turma em comparação com outra. Em vez disso, tornam-se situações nas quais um *sentimento indescritível colore o ambiente de uma sala de aula*, onde uma atmosfera concreta e envolvente permeia o espaço; uma energia quase palpável influencia as interações, conferindo densidade ou despertando o potencial dinâmico dos indivíduos em seus comportamentos e emoções (Brennan, 2004). É nesse campo de forças que **algo se move — e nos move.**

Segundo Taylor e Fullagar (Murris, 2021)[10], a atmosfera “representa uma forma de peso: uma percepção da significância do espaço-tempo”. É como se o **ambiente tivesse uma voz**, uma presença que circunda e se expressa. Uma força enigmática capaz de ser tranquilizadora ou inquietante, motivadora ou sufocante, e, em certos momentos, manifestar-se com todas essas qualidades simultaneamente. Educadores e pesquisadores com experiência reconhecem essa presença. Sabem que, ao entrar numa sala de aula, não se está apenas diante de conteúdos, mas dentro de uma **ambiência que pulsa, tensiona, favorece ou interrompe o aprendizado.**

Figura 2: Uma aula, uma performance

Fonte: https://qr.me-qr.com/pt/music/Jm1nl0Qy. Acesso em: 28 set. 2024.

A imagem — ou melhor, o som — da Figura 2 não está aqui como ilustração. Está como matéria vibrátil que compõe a ambiência. Os relatos expostos no início deste verbete não geram os mesmos efeitos que a experiência sensível evocada pelo trecho desta aula. *Isso destaca que o movimento afetivo do significado não pode ser totalmente apreendido pela linguagem ou pela cognição.* **Alguma coisa incomoda, que só o corpo percebe**. Uma textura da experiência que se insinua nos poros, não nas palavras.

Taylor e Fullagar (Murris, 2021, p. 35) dizem que a atmosfera é “uma sensação experimentada de *isto*, uma diferenciação que se desdobra envolvendo o agora e o ainda não, a textura da modulação das relações em suas especificidades afetivas, materiais e temporais”.

[10] Prezado leitor, a referência apresentada pode parecer, à primeira vista, incomum. Entretanto, essa escolha é justificada pela natureza singular da obra em questão: um glossário organizado por Karin Murris (2021), no qual cada conceito é explorado e performado por diferentes autores. Esse formato reflete um trabalho coletivo de grande riqueza, e adotar essa forma de citação é minha maneira de reconhecer e valorizar tanto o esforço individual quanto o coletivo que deram vida a este projeto. Gostaria também de pedir sua compreensão e permissão (ou eventual discordância) para mobilizar diferentes autores ao longo das entradas deste glossário. Essa abordagem é necessária porque o Realismo Agencial, principal teorização agenciada (e, também, inventada, usada, desgastada, colorida, degustada...) não tem como foco exclusivo o território escolar. Por isso, torna-se essencial recorrer a outras fontes que dialoguem, de forma direta ou indireta, tanto com essa perspectiva teórica quanto com as questões relacionadas ao escolar.

Trata-se de uma *vivência em fluxo, continuamente modificada, que envolve corpo, espaço e tempo em uma relação instável, mas potente.*

A atmosfera, então, não é um pano de fundo. **É agente.** Uma presença que age, que interfere nas escolhas, nas pausas, no ritmo do que se ensina e do que se aprende. Ela pode formar nossos temperamentos, transmitir significados que antecedem e ultrapassam a linguagem. Estar atento à atmosfera exige outra escuta — uma escuta que passa pelo corpo inteiro.

Ahmed (2014) contribui dizendo que, ao adentrarmos uma sala e *sentirmos* a atmosfera, nossa percepção está sempre marcada pelo ângulo a partir do qual nos aproximamos. Esse ângulo é composto por trajetórias pessoais, experiências acumuladas, sentimentos anteriores. E é isso que faz com que *um mesmo ambiente seja percebido de formas tão diferentes por pessoas distintas.* O que para um parece leve, para outro, pesa. O que para alguns soa como entusiasmo, para outros é ruído.

Ainda que dividida entre muitos, *a atmosfera nunca é uniforme.* Quando há descompasso, quando a energia não flui entre os presentes, forma-se uma espécie de parede invisível — como a narrada no primeiro relato. Ahmed (2014) lembra que esse tipo de barreira **só é visível para alguns.** Isso porque as atmosferas também carregam **marcas de poder**, de história, de exclusão e de pertencimento. Elas não são neutras. São compostas por afetos, sim, mas também por desigualdades, memórias e posicionamentos.

Durante os encontros pedagógicos, essa confluência de percepções transforma a sala em interseção: narrativas pessoais, estados emocionais e relações de poder se cruzam ali. O **aprendizado, portanto, não é apenas cognitivo**. Ele emerge também dessas redes sensíveis, desse campo de afetos, tensões e ressonâncias que se atualiza a cada encontro.

Não é o que se vê, mas o que se sente. O que escapa ao foco, mas embaraça o corpo. A *escola tem um cheiro, uma luz, um ritmo que não se explica* — mas que atravessa. A atmosfera não é cenário. É condição. É gesto. Age por meio dos sons que se repetem, dos corredores que ecoam, do calor preso nas salas, do toque do sinal que interrompe e reorganiza os pensamentos.

Na escola, não basta observar — é preciso respirar junto. E nem sempre é possível. Há dias em que o ar pesa, em que o cansaço gruda nas paredes. Outros em que a conversa leve entre colegas desenha alívios quase invisíveis. A atmosfera se transforma com a chegada de um aluno, com o silêncio súbito, com o ranger da porta da coordenação. Cada micro-acontecimento reconfigura o ambiente.

Intra-agir com a escola é ser afetado por essa ambiência. Não se tem aluno/professor de um lado e escola do outro, como identidades (mesmo que dinâmicas) que se relacionam. Trata-se de um efeito dessa relação que produz um aluno/professor e uma escola. A pesquisa, nesse chão, não se faz apenas com perguntas e anotações, mas com poros atentos. *A atmosfera atravessa o corpo do pesquisador — às vezes como incômodo, outras como acolhimento.* Ela modifica os gestos, os silêncios, o tempo de escuta, o modo de escrever.

Barad (2007) nos lembra que **não há separação entre o que observa e o observado.** A atmosfera encarna essa indissociabilidade. Ela participa. Nos movimentos do que é dito e do que é calado. Atmosfera não é ar: é presença, é densidade, é o *entre* — o que vibra entre corpos, objetos, afetos[11].

Uma aula. Um evento. Um acontecimento que não se fecha, mas que se abre. Um encontro? Ou quem sabe, desencontros — linhas que se cruzam e se entrelaçam, outras que se desviam, bifurcam, resistem. **Algo que se sente, mas não se define.** Atmosfera. Não apenas a presença dos corpos, mas o fluxo de ideias, gestos, olhares, materiais que vibram. A caneta que desliza no papel; será ela quem conduz a mão, ou a mão quem guia a caneta?

A palavra, ao ser dita, ecoa — não mais só um som, mas uma força que molda o espaço, o ar que se move e que toca o ouvido do outro. O evento não é contido, ele transborda, escapando dos limites da aula, atravessando tempos e espaços que nem percebemos. Um aprendizado? Talvez. Mas não um simples saber — um sentir que reverbera, que agita, que inquieta. O evento-aula é mais do que ação humana: é papel que rasga, é silêncio que fala, é mesa que balança, são olhos que se desviam.

Tudo intra-age. O que emerge (acontece como efeito) não está dado, mas se faz ali, naquele espaço, naquela vibração de forças — humanas e não-humanas. Algo sentido, mas talvez não compreendido. E será que precisa ser?

6 Coisas

St. Pierre (2018) observa que o termo "coisa" costuma ser evitado na escrita acadêmica, por ser considerado vago, genérico e pouco científico — um "buraco negro" linguístico que

[11] Escrever este verbete é tentar dar forma ao que não tem forma. É tentar escutar o que ainda não virou som. **Talvez o glossário também seja isso: uma tentativa de condensar essas vibrações num corpo poroso de palavras.** *Não para capturá-las, mas para deixá-las ecoar.*

ameaçaria o rigor conceitual. Mas, mais do que um cuidado epistemológico, essa recusa revela um gesto disciplinador: uma tentativa de conter o que escapa, o que não se fixa e não se deixa nomear com facilidade. Ao rechaçar a "coisa", tenta-se apagar também o **incômodo que ela carrega**: aquilo que ainda não tem lugar no vocabulário autorizado.

No entanto, "coisa" pode se re/inscrever como um operador conceitual potente. Donna Haraway (2018) convoca as "coisas" como entidades espessas, carregadas de histórias, afetos, rastros de relações. Elas não estão à margem dos acontecimentos — elas são os próprios acontecimentos, emaranhadas nas redes de poder, de cuidado, de memória. Já Barad (2007) desfaz a fronteira entre "coisa" e relação: **não há "coisas" antes dos encontros — elas são os próprios enredamentos que ganham forma.** Cada agenciamento é também uma produção material e efêmera, uma dobra de forças que marca, corta, faz existir. Não se trata de uma ontologia da substância, mas de uma performatividade radical em que a coisa nunca é a mesma — está sempre se fazendo, sempre por vir.

Desse modo, usar a palavra "coisa" não é falhar no rigor; **é abrir a linguagem ao que não cabe nela.** É sustentar o desconforto de não nomear. É aceitar o ainda-indizível. A "coisa" não aponta para a ignorância, mas para a generosidade de uma escuta que espera, que hesita, que se dispõe a ser afetada. Ela nos pede para não apressarmos a interpretação. Nos obriga a parar. A não saber. E, com isso, talvez, a **cuidar.**

Na escola, essa tensão entre nomear e ignorar as coisas é atravessada por dores concretas. Uma professora, num dia qualquer, levanta a voz: *"A direção não pode nos ver como coisas!"*. É mais do que desabafo — é ruptura. Ali, "coisa" não é operador teórico: é denúncia. É corpo. É vida prestes a desabar. Ser tratado como "coisa", nesse contexto, é ser descartado, substituído, desvalorizado. É estar presente e, ao mesmo tempo, ser invisível. É continuar indo à escola mesmo depois que a escola já deixou de nos ver. *É morrer — e a folha colada no portão dar conta do recado.*

É nesse entre que a palavra "coisa" ganha sua densidade mais crua. Ela pode ser força de agenciamento, vitalidade teimosa, presença insistente — mas também pode ser apagamento, reificação, desumanização. Na tensão entre ser e virar coisa, algo se revela: a política cotidiana que governa os corpos escolares, que calcula, regula, automatiza, empurra. Uma política que diz: "não pare", "siga o calendário", "substitua", "adapte-se". *E o que se perde nesse automatismo?* O nome da professora. O luto que não coube. O tempo de parar.

Por isso, este verbete não busca salvar a "coisa" para o léxico acadêmico. Ele a devolve ao seu campo de luta, como marca, fissura e persistência, perguntando: o que fazem as "coisas" na escola? Que potências silenciosas carregam? Que violências normatizam? Que memórias sustentam? E quando nós mesmos — professores, estudantes, funcionárias, pesquisadoras — viramos coisas, o que ainda pulsa em nós?

*****

– Eu estou decepcionada, não valemos mais nada.

Assim mesmo, como se nada tivesse acontecido. Foi o que disse uma professora ao chegar e se sentar na sala dos professores, conversando com alguns colegas logo pela manhã. No dia anterior, uma docente do curso técnico em enfermagem havia falecido, vítima de uma parada cardíaca durante uma cirurgia para retirada de um imobilizador, colocado após a fratura de um osso da perna[12]. Apesar do impacto da notícia, a gestão da escola decidiu manter as aulas, mesmo enquanto o velório acontecia.

– Daqui a pouco vão construir uma capela em cada escola. Alguém morre, vai ali colocar para velar e na hora-atividade ou intervalo você vai lá para prestar sua homenagem e volta, como se nada tivesse acontecido!

– Pois é, onde vamos parar. Até quando vamos permitir isso? Nós somos apenas números? Coisas? Objetos?

– Sim, claro que somos. **Nós não importamos mais.** *Você lembra da professora, que estava aqui no ano passado. Erro médico. Ela não estava bem e tentando se afastar, mas não conseguia. Era só ver no rosto dela que ela não estava bem. Morreu, no outro dia já tinha alguém no lugar dela. Ainda teve uma mãe que teve a capacidade de dizer pra pedagoga que: "onde já se viu a escola parar por cada professor que morre? Como as crianças vão continuar sendo prejudicadas desse jeito?".*

[12] Ela estava no hospital conduzindo as aulas de estágio supervisionado do curso técnico em enfermagem, quando sofreu uma queda que resultou em fratura. Morreu em/por serviço.

– Sim, lembra que também foi um "epa" pra gente parar. Onde já se viu isso? O que temos que aguentar goela abaixo, sem poder dizer nada? Quem ouviu você? Ele? Ele? Ela? Nós não fomos ouvidos. O que as pessoas fazem para se manter no cargo, e a gente tem que aguentar isso?

– Agora arrumaram estas tais regulamentações. Você não sabe o que eu tive que ouvir! Até de tarde a escola não se manifestou, eu mandei mensagem pro diretor! Sabe o que eu ouvi? Nós não podemos parar, tem regulações que nos impedem. A escola não pode fechar. Estou muito decepcionada com isso.

O clima de indignação foi tomando conta da sala dos professores à medida que o grupo vai aumentando, até que a vice-diretora entrou e todas aquelas vozes de indignação foram se silenciando.

– Gente, vocês sabem do ocorrido. Sei que não é fácil e estamos muito tristes pelo ocorrido com a professora. Vocês sabem como estão as coisas e a ***pressão do núcleo em virtude dos cumprimentos dos 200 dias letivos e da frequência dos estudantes.*** *Para o núcleo, quando paramos já temos que indicar o sábado no qual iremos repor. Vocês lembram do ocorrido no ano passado com a professora, os terceirizados não vieram e a gente ficou na mão. Eles já disseram que se pararmos, eles não virão repor. Por isso, acho melhor que a gente toque o barco e seguimos do jeito que dá.* ***Não é uma obrigação para ninguém****. Ontem depois do ocorrido, conversei com a professora que coordena o curso de enfermagem e disse pra ela: "dispensa todo mundo que vem para o estágio". Ela me contou que tem alunos vindos de vários municípios, e muitos já estavam a caminho. Respondi a ela que conversasse com os professores para ver quem se sentiria à vontade e estivesse disponível para atender os alunos. Com isso, tomamos a decisão: suspendemos os estágios tanto pela manhã quanto à tarde. Hoje, compreendo que quem quiser e sentir a necessidade de prestar homenagens pode fazê-lo, em respeito a ela e aos familiares.*

*– Me desculpa. Eu entendo que hoje por parte da direção a gente precisa ser mais humano. Não digo você, mas por parte da direção****. Eu não quero saber da lei. Não quero saber da regulamentação.*** *Porque eu acho que todo mundo que tá nessa sala hoje... Eu não sei. Na realidade, as coisas chegam até vocês. Igual das terceirizadas de não querer repor. Fico muito chateada. Porque o consenso entre nós aqui era parar no dia que a professora faleceu no ano passado, todo mundo tinha consciência que tinha que repor. Ninguém falou que nós não*

queríamos repor. Cumprimos com o nosso dever e viemos repor. ***Agora vir jogar na nossa cara que é por conta de lei.*** *A gente tem o compromisso com a escola, mas a gente é humano. E assim o nosso apoio também tem a direção, mas a direção não nos pode ver como coisas. Como que entra no piloto automático e vai para sala? Eu nesses 34 anos de escola. Se eu morrer amanhã, a escola não vai parar nem no meu enterro? Quer dizer que eu não valho nada? Viramos coisas?*

– Então, eu penso assim: se todos concordarem em parar, a gente para. Ou podemos adotar uma postura intermediária, trabalhando até as 10h30min, dispensando os alunos, e depois vamos ao velório. Afinal, os alunos já estão aqui. Preciso saber o que vocês acham. Pode ser que essa seja a visão do diretor, que está em Foz do Iguaçu e não está presente na escola, mas a decisão também precisa refletir o que todos nós consideramos adequado para o momento. Eu penso que, assim, trabalhamos meio período e contamos como período letivo. Agora, se houver um grande grupo que diga "estou muito triste e sou solidário, mas podemos continuar", seguimos com as atividades. Ontem, por exemplo, demos três aulas de 30 minutos e paramos. Se decidirmos parar novamente, isso não significa que todos são obrigados a ir ao velório. ***Cada um tem a liberdade de viver o luto à sua maneira****.* ***Esse é um luto da escola, e não estamos aqui para julgar ninguém.*** *Se entrarmos em consenso e decidirmos dar três aulas, depois oferecer um lanche e dispensar os alunos, tudo bem também.* ***O importante é que todos estejam confortáveis com a decisão.***

– É o luto da escola, né? Temos que gerar o respeito sobre quem era ela e com o nosso papel de professor para a sociedade.

– De manhã é mais fácil lidarmos com essa situação, porque os alunos são maiores, são jovens, e conseguem entender melhor. Já à tarde, a situação complica, pois eles são menores e não sei bem como proceder. Sobre a sua conversa, professora, só consegui ver hoje, porque ontem eu saí daqui completamente esgotada.

– Entendo, acho que realmente é importante dispensar, mas antes é fundamental conversar com os alunos. ***No dia em que a outra professora faleceu, eu estava dando aula e alguns alunos começaram a reclamar por eu estar passando atividade, enquanto outros já estavam indo embora.*** *Depois saíram comemorando, como se fosse um motivo de alegria por não terem aula, o que foi extremamente desrespeitoso. Claro, não foram todos, mas precisamos falar com eles para evitar esse tipo de comportamento e, também, para que os pais não venham*

questionar a escola, achando que estamos dispensando os alunos ***"apenas"*** *porque alguém faleceu. É uma questão de respeito e entendimento.*

– Isso. Porque vocês lembram o que a mãe disse para a pedagoga. Um absurdo. Imagina se toda escola for dispensar alunos porque o professor morreu. Onde já se viu? Nós não temos o respeito da parte de lá. Somos só mais um. *Às vezes, é tudo sobre a maneira como você fala, não é? Olha, eu estou aqui há tanto tempo que me considero um dinossauro da escola. Falando por mim, depois de trabalhar 30, 30 e poucos anos com alguém, e essa pessoa falecer, eu simplesmente não consigo vir.* ***Não conte comigo, porque, para mim, é o mínimo de respeito pela pessoa e por todo o tempo que passamos juntos.*** *Eu não me importo de remarcar e repor depois, sem problema nenhum. Mas o jeito de falar faz toda a diferença.* **Jogar uma situação dessas de qualquer forma pode magoar muito.**

– É que nem você falou. É o jeito que é passado, né? O jeito humano. Não é assim a regulamentação. Que se exploda a regulamentação!

– Eu estou cansada!

– Então vamos fazer assim: vocês falam ou querem que eu passe nas salas conversando?

– Eu acho melhor você.

– Eu passo. Eu passo.

– A gente assume qualquer responsabilidade posterior. Se for pra repor a gente repõe. Sem problema algum.

Naquela manhã, todos os professores se dirigiram para suas salas de aula e deram as três aulas, como tinha sido acordado, e depois os alunos foram liberados. No entanto, mesmo com a conversa que a vice-diretora teve, **muitos alunos saíram festejando, aproveitando que, naquela "linda" manhã, podiam ir embora mais cedo.**

Esse episódio expõe as camadas complexas das relações que se entrelaçam no cotidiano de uma instituição escolar. A morte de uma colega e a decisão da gestão de manter as atividades enquanto o velório acontecia não dizem respeito apenas a protocolos administrativos — **tocam diretamente as sensibilidades, os vínculos e os limites que compõem a vida dentro da escola.** Em momentos como esse, o que se evidencia é o modo como decisões institucionais reverberam afetivamente sobre aqueles que sustentam o funcionamento da escola no dia a dia.

Mais do que uma questão de organização, trata-se de como o luto é (ou não é) reconhecido como parte da experiência coletiva. Ao mesmo tempo, a falta de reconhecimento

por parte de certos estudantes reforça um distanciamento crescente entre professores e alunos, revelando uma desvalorização silenciosa — mas persistente — do trabalho daqueles que fazem a escola acontecer.

Quais são as expectativas dos professores em relação ao apoio emocional e à flexibilidade demonstrados pela direção da escola durante períodos de luto e crise?
Como a falta de comunicação e o desrespeito pela dor e necessidades dos professores podem afetar o ambiente escolar e as relações entre os membros da comunidade educativa?
Qual é a importância de considerar a dimensão humana e emocional dos profissionais da educação ao implementar políticas e tomar decisões administrativas na escola?

0^0 Desaprender

É comum imaginar a pesquisa como uma forma de aprendizado. Contudo, nesta tessitura, **desaprender** se mostra mais urgente. Não é um esvaziamento, mas um gesto ativo de desfazer o que parecia certo — **uma escolha ética e política que recusa a posição de quem já sabe o que encontrará e, ainda assim, insiste em entrar**. Desaprender é desapegar-se dos manuais, dos métodos prontos, das formas instituídas de ver, compreender e analisar. É, sobretudo, *desautorizar o pedestal do pesquisador como aquele que organiza, explica, interpreta e resume.*

Ao longo desta pesquisa, o gesto de desaprender se apresentou em diferentes formas: na escuta, quando o silêncio da funcionária da limpeza desfez a ansiedade por respostas objetivas; na espera, quando os corredores vazios da escola em greve ensinaram que a ausência também fala; e, especialmente, em um momento banal — mas revelador — em que tentei "corrigir" a maneira como um grupo de estudantes resolvia uma atividade. Julguei que a proposta deles era "improdutiva" e ofereci uma alternativa mais "pedagógica". Eles me ouviram, acenaram com a cabeça e seguiram fazendo do seu jeito. No fim, a experiência deles resultou em algo mais potente do que a proposta que eu havia sugerido. **Foi ali que percebi o quanto ainda trazia, colado ao corpo, o desejo de controle.** O fracasso daquele ato "corretivo" foi também uma fresta: **desaprender** é, às vezes, perder o chão que se acredita firme.

Desaprender exige atenção aos automatismos que nos habitam. Sustentar a vertigem é mais do que declarar abertura: envolve refazer o próprio modo de pesquisar, não para romper com tudo, mas para **comprometer-se com o que ainda não se sabe** — com o que pode emergir na intra-ação entre pesquisador e objeto.

O gesto de desaprender não se decide previamente: acontece — muitas vezes contra a vontade. Interrompe, desorganiza, expõe e exige responsabilidade. Na perspectiva de Karen Barad (2007), implica uma ética-onto-epistêmica: um modo de estar no mundo em que conhecer não é apropriar-se, mas coemergir. Ao invés de observar à distância, o pesquisador é atravessado pelas relações que o constituem. Desaprender, então, é uma prática de descentramento. É aceitar que o saber não está em nós, mas nos encontros, nos cortes, nos efeitos e em tantos outros devires.

*****

Jhon, aluno do oitavo ano, intra-age como um fio que atravessa múltiplas camadas de vivências e agenciamentos, tecendo sua própria relação com a escola. Ao chegar ao Brasil há pouco mais de dois anos, ele já se inscreve em um processo contínuo de negociação de linguagens, não apenas no sentido literal do português, mas também no modo como suas ações, gestos e silêncios se entrelaçam com o ambiente que o circunda. Sua determinação em comunicar-se, mesmo com pausas e tentativas, não é um mero esforço de adaptação, mas uma força que quer ser reconhecida, que se difrata ao buscar o olhar e a atenção da escola como entidade viva, coletiva e fluida.

Nas primeiras semanas de 2024, suas ausências desenham traços de um distanciamento temporário, uma lacuna que logo se fecha quando ele retorna e, com ele, traz também o desejo por conexões. *Jhon não apenas se integra ao espaço físico da sala de aula; ele performa sua presença,* uma intra-ação que ressoa quando ele levanta a mão, quando ele aumenta o tom de voz, buscando mais do que respostas: **busca ser parte do tecido que constitui o Colégio Estadual Santa Maria Goretti.** Ao narrar sua experiência na Venezuela, Jhon expõe a marca de um sistema educacional onde seu corpo e suas dúvidas se perdiam em meio à multidão. Aqui, no Brasil, o agenciamento se transforma, sua confiança cresce, e ele se percebe capaz de emergir como um sujeito que tem a chance de ser ouvido.

As interações de Jhon com seus colegas, contudo, abrem novas linhas de experimentação. Seu comportamento, ora brincalhão, ora desafiador, é mais do que uma tentativa de se ajustar ao novo; **é uma resposta ao ambiente escolar que o molda, mas que também é moldado por ele**. Quando utiliza palavrões e faz piadas, seus gestos parecem ecoar algo maior, talvez um reflexo dos espaços que ocupa, das normas que tenta entender, dos modos como o afeto, o preconceito e a pertença se entrelaçam e se desdobram em seus atos. *Jhon, ao*

mesmo tempo que busca se integrar, desafia as fronteiras do que é aceitável, criando tensões que reverberam não só entre os colegas, mas na própria configuração da sala de aula.

Os conflitos que surgem em seu caminho expõem mais do que dificuldades de adaptação; são agenciamentos que escancaram as complexidades de uma escola que se constrói a partir das diferenças, onde cada aluno, com suas histórias e expectativas, **difrata as normas e padrões estabelecidos.** Jhon, assim, não é apenas um estudante que precisa ser "ajustado"; ele é parte ativa de uma escola que se reinventa constantemente, onde sua presença provoca novas formas de pensar a convivência, a acolhida e o papel da educação. Cada palavra dita, cada gesto que incomoda ou aproxima, tudo isso é parte de um tecido dinâmico que evidencia os agenciamentos em movimento, tanto de Jhon quanto da própria escola.

Quando Jhon é advertido, seu sorriso emerge como um gesto que, à primeira vista, parece minimizar a situação. Porém, ao olhar mais atentamente, esse sorriso pode ser visto como um enredamento complexo entre ele e o ambiente escolar. Não se trata apenas de desconsideração, mas talvez de uma tentativa de suavizar tensões ou de não permitir que a seriedade da repreensão o afete de maneira tão direta. Esse movimento levanta questões sobre o que ele realmente entende do contexto em que está inserido e se seu comportamento reflete uma estratégia de autoafirmação ou uma dificuldade em compreender as nuances sociais e emocionais das advertências[13].

A escola, ~~(em seu movimento de captura)~~, ao convocar Jhon para diversas conversas, entra em uma relação dialógica que tenta alinhar suas ações ao coletivo. Repetidas vezes, enfatizamos a importância do respeito como o eixo central que mantém a convivência harmoniosa entre os alunos e professores. *O desafio está justamente na tradução desse conceito para Jhon, que talvez perceba as normas de comportamento de forma diferente (ou "domesticá-lo").* Assim, cada conversa com ele se torna uma nova oportunidade de reconfigurar sua compreensão sobre o espaço que compartilha com os outros, reconhecendo que certos comentários e atitudes podem gerar efeitos que ele, naquele momento, ainda não consegue medir **(uma tentativa de padronização?).**

[13] No contexto educacional, há uma tendência persistente de padronizar os comportamentos escolares. Esta inclinação não é acidental; é um reflexo profundo e duradouro do legado de colonização que ainda permeia nossas instituições de ensino. A colonização, com seu histórico de imposição cultural e uniformização forçada, deixou marcas indeléveis que se manifestam na tentativa contínua de homogeneizar as atitudes e comportamentos dos alunos. Esta padronização não é apenas uma questão de disciplina e ordem; ela está intrinsecamente ligada ao controle social e à reprodução de hierarquias. As escolas, enquanto microcosmos da sociedade, refletem e reforçam as estruturas de poder dominantes. A disciplinaridade da escola reforça esta forma de vida.

A escola, em seu entrelaçamento de vozes, sons e silêncios, cria linhas inesperadas de ação, e Jhon emerge como uma dessas linhas, que se difrata e provoca mudanças constantes. Um dia, durante uma atividade em grupo, suas palavras ressoaram de forma abrupta: uma piada de fundo racista gerou uma onda de desconforto. O espaço, que até então parecia fluido, ficou tenso. Aproveitei o momento para engajar em uma conversa mais séria com ele, um esforço de compreender as intra-ações que essas palavras carregavam. Perguntei por que ele recorria a esse tipo de humor, se ele entendia como suas palavras reverberavam sobre os outros. Jhon, com uma justificativa que parecia ensaiada, mencionou que por onde passou isso era comum[14].

Mas aqui, o comum se desfaz diante das dinâmicas escolares. Nesse entremeio, o diálogo com Jhon não foi uma simples correção de conduta, mas uma tentativa de convivência que atravessa múltiplas camadas, tanto as normativas quanto as afetivas. É inegável que Jhon vivencia a escola de forma peculiar, enxergando-a como um espaço de brincadeiras e desvios, enquanto muitos de seus colegas a percebem como um lugar rígido e entediante. Ele não está apenas na escola, mas a transforma, a subverte e a reinventa com suas ações.

Em muitas ocasiões, **tento** suspender meu olhar de professor e adotar sua perspectiva, ver a escola através dos olhos inquietos de Jhon. Às vezes, suas interrupções constantes e seus pedidos insistentes de atenção me tiram do sério. No entanto, ao me aproximar e questioná-lo sobre suas dúvidas, Jhon formula perguntas que, à primeira vista, parecem não condizer à temática que está sendo abordada. Enquanto discuto conjuntos numéricos, porcentagens ou álgebra, suas perguntas surgem como **desvios, pequenas faíscas de curiosidade que se descolam do conteúdo formal**. E, então, há as brincadeiras: "mãos quentes", "batalha de polegar" ou "pedra, papel e tesoura", que ele insiste em me ensinar nos momentos mais inoportunos. O que parece ser uma simples tentativa de distração carrega, na verdade, outra camada de sentido (Figura 3).

[14] Este episódio ilustra explicitamente um choque cultural: aquilo que é comum na Venezuela não é comum no Brasil. Para mim, para a turma e para a escola, essa diferença se tornou um ponto de tensão e reflexão. O comentário de Jhon, que ele via como uma piada inofensiva, trouxe à tona sensibilidades culturais e sociais profundamente enraizadas. No contexto brasileiro, onde questões de racismo e discriminação são particularmente sensíveis, o humor que ele considerava aceitável acabou causando desconforto e ofensa. Para a turma, esse incidente foi um momento de aprendizado e, ao mesmo tempo, de desconforto. A presença de Jhon e suas atitudes desafiaram os alunos a confrontarem suas próprias percepções e preconceitos, e a entenderem que comportamentos aceitáveis em um contexto podem ser profundamente problemáticos em outro. Para a escola, o desafio foi tentar mediar os conflitos, tentando promover na turma e com Jhon a empatia.

Figura 3: *Manitas Calientes*

Fonte: Elaborada pelo autor.

Um dia, ao questioná-lo sobre o porquê de ele sempre querer brincar nesses momentos "inapropriados", sua resposta me quebrou, desestabilizou a estrutura rígida que, muitas vezes, construí em torno do ato de ensinar. Dizendo que assim como eu o ensinava matemática, ele **queria me ensinar as brincadeiras que gosta**. Para ele, essas brincadeiras eram uma maneira de retribuir, de compartilhar aquilo que lhe trazia diversão e alegria. E ali, naquele instante, me dei conta de que o ato de aprender e ensinar não segue um fluxo linear, previsível, mas se constrói em rede, em desdobramentos que fogem ao controle.

Essa troca explicitou algo de outra ordem: um emaranhado que não se restringe a fórmulas matemáticas, mas que se expande em outras formas de viver e conviver. Jhon não vê as brincadeiras como interrupções; ele as enxerga como parte de um movimento que quer transformar a escola em um espaço mais leve, onde a seriedade e a descontração possam coexistir. Esse *insight* me fez reconsiderar o equilíbrio entre disciplina e momentos de leveza. Talvez o aprendizado ocorra justamente nesses intervalos, nesses momentos inesperados, onde os papéis de professor e aluno se desfazem para criar coisas novas.

A escola, quando vista através de Jhon, indica múltiplas realidades, camadas sobrepostas de interações e significados. Mesmo com suas constantes interrupções, ele abre frestas que nos convidam a repensar o que é ensinar, o que é aprender, e como as experiências podem ser incorporadas à dinâmica da sala de aula de maneiras que não havíamos planejado. Ao me colocar em um interesse, em tentativas de produzir difrativamente nessa convivência com Jhon, percebo ~~(sou atravessado)~~ como nossas estruturas cartesianas e patriarcais tentam

controlar e domesticar o processo educativo. Buscamos previsibilidade, planejamento rigoroso, controle do comportamento, do tempo e das ações.

No entanto, **Jhon me desloca dessa zona de conforto**. Ele não apenas me confronta com o inesperado, mas me apresenta a desaprendizagem como forma de habitar a sala de aula. (eu também quero te ensinar algo). Ele não é uma dissonância a ser ajustada; é, na verdade, uma parte essencial dessa nova melodia que surge quando aceitamos o improviso, o acaso, como uma possibilidade educativa. Nesse sentido, em vez de resistir às interrupções e aos desvios, aprendo a acolhê-los, a ver neles oportunidades de expansão, de produzir horizontes outros e explorar o que antes era impensável.

Escola: Instância que abriga ou corpo que também aprende?
Aprendizagem: Processo individual ou trama de relações e materiais?
Tempo: Medida uniforme ou matéria que se dobra e se estica?
Espaço: Contorno fixo ou território que se redesenha nos encontros?
Corpo: Presença física ou campo de forças e memórias?
Presença: Nome chamado ou gesto que altera a cena?
Avaliação: Retrato ou imagem que fabrica o que mostra?
Indisciplina: Ruído incômodo ou potência de reorganização?

O que cabe entre (des)aprendizagens?
Quais matemáticas e (des)matemáticas são possíveis?

±503 Das Proibições

Art. 421[15] Ao estudante é vetado:

- prejudicar o processo pedagógico e o bom andamento das atividades escolares;

O que é considerado "prejudicial" é, muitas vezes, uma construção social que reflete as expectativas da comunidade escolar.

- ocupar-se, durante o período de aula, de atividades contrárias ao processo pedagógico;

A ênfase no que é considerado "interessante" ao processo pedagógico provoca um questionamento sobre o que realmente se entende por educação. Nesse contexto, a definição de "interessante" pode variar enormemente entre os estudantes e educadores, evidenciando um campo de disputas por significado e espaço.

- retirar e utilizar, sem a devida permissão do órgão competente, qualquer documento ou material pertencente à instituição de ensino;

[15] Artigo presente no regimento escolar de 2024.

Como cultivamos um senso de pertencimento que transcende a mera posse?

- trazer para a instituição de ensino qualquer material não pedagógico;

Essa proibição nos convida a refletir sobre o que consideramos o que cabe ao escolar e o que está fora dessa categoria. O que pode ser excluído do espaço escolar? Quais saberes ou expressões culturais ficam à margem?

- ausentar-se da instituição de ensino sem prévia autorização dos pais ou responsáveis e do órgão competente;

A autorização para sair ou ausentar-se parece reforçar um controle, mas também mostra um desejo de manter a coletividade. Qual é o valor do espaço compartilhado se não respeitarmos a presença do outro?

- discriminar, usar de violência, agredir fisicamente ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários;

Como lidamos com as diferenças e construímos diálogos em vez de confrontos?

- entrar e sair da sala durante a aula, sem a prévia autorização do respectivo professor;

Aqui, a questão do controle sobre o corpo e o espaço nos leva a pensar sobre a liberdade. Qual é a relação entre liberdade e disciplina dentro da escola?

- consumir, portar, manusear ou ingerir qualquer tipo de substância psicoativa lícita ou ilícita nas dependências da instituição de ensino, bem como comparecer às aulas sob efeito de tais substâncias;

O que acontece quando os estudantes se sentem compelidos a usar tais substâncias? O que leva a esse uso? Quais os problemas sociais envolvidos?

- utilizar-se de aparelhos eletrônicos na sala de aula, que não estejam vinculados ao processo ensino-aprendizagem;

O que é pedagógico em um mundo mediado pela tecnologia?

- danificar os bens patrimoniais da instituição de ensino ou pertences de seus colegas, funcionários e professores;

Danificar o que é comum traz à tona questões sobre responsabilidade coletiva e a construção de um ambiente de respeito mútuo. O que motiva a destruição em vez da preservação?

- carregar material que represente perigo para sua integridade moral ou física ou de outrem;

Que práticas ou elementos não têm lugar na construção de um ambiente seguro e acolhedor?

- divulgar, por qualquer meio de publicidade, ações que envolvam direta ou indiretamente o nome da instituição de ensino, sem prévia autorização da direção ou do Conselho Escolar;

Essa proibição nos leva a considerar as vozes que não têm espaço na narrativa da escola. Quem tem o direito de falar em nome da instituição?

- promover excursões, jogos, coletas, rifas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza, no ambiente escolar, sem a prévia autorização da direção;

A necessidade de autorização para promover atividades traz à tona questões sobre a criatividade e a espontaneidade na escola. Quais são os limites?

- utilizar de fraudes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

Que práticas educativas podem ser desenvolvidas para valorizar a autenticidade e o esforço pessoal?

- impedir colegas de participar das atividades escolares ou incitá-los à ausência.

Impedir que colegas participem pode refletir dinâmicas de poder e exclusão. Como podemos promover a inclusão em um ambiente que frequentemente perpetua a desigualdade?

As proibições na escola aparecem como dispositivos invisíveis que moldam comportamentos, limitam falas e regulam o convívio entre corpos e saberes. Elas se manifestam tanto nas regras explícitas — como o uso de celulares, o horário de entrada, a linguagem permitida — quanto nas sutilezas do olhar que censura, na voz que silencia, na presença que inibe. Não é preciso um aviso colado na parede para que algo se torne interditado. Muitas vezes, é no gesto mínimo, no riso contido, no desvio de olhar, que a proibição atua com mais força.

Seus efeitos incluem políticas de produção do **"certo"** (ao qual devemos nos aproximar) e do *"errado"* (do qual devemos nos afastar).

Mais do que normas, as proibições se **performam no cotidiano como mecanismos disciplinares**, atravessando estudantes, professores, gestores, equipe administrativa e funcionários. Produzem efeitos nos corpos: provocam autocensura, organizam a fala, delimitam o gesto, regram o uso do espaço, segmentam o tempo. Ao fazerem isso, instauram modos de estar — subjetividades escolares *moldadas a um ideal de normalidade que raramente é*

questionado. Não é apenas o que se proíbe, mas o que se torna possível a partir (ou apesar) da proibição.

No cotidiano do Colégio Estadual Santa Maria Goretti, as normas não escritas pareciam se impor com mais força do que as oficiais. Entre as condutas amplamente condenadas — os palavrões, o cigarro eletrônico, as brigas físicas ou os bate-bocas, o uso constante do celular, o descuido com o uniforme, o manuseio imprudente do laboratório, o desrespeito aos professores, as saídas sem autorização — havia também um interdito mais sutil e abrangente: falar sobre o corpo. Qualquer menção a dor, desejo, gênero, cansaço ou desconforto encontrava barreiras rápidas, fosse na forma de piadas, silenciamentos ou desvios de assunto. Em uma reunião estudantil, por exemplo, uma aluna tentou questionar o desconforto do uniforme feminino em dias de calor extremo. *"É muito abafado"*, disse. A observação foi prontamente atravessada por um colega: "*Ah, mas você vem assim pra chamar atenção".* O clima constrangeu a vice-diretora, que preferiu encerrar a questão mudando de pauta. Não houve proibição formal, mas o recado foi claro: esse assunto não tinha lugar.

Essas regulações, como propõe Foucault (2024), não se impõem apenas como repressões. Elas se infiltram como tecnologias de controle. Moldam o que se pode dizer, o que se pode sentir, o que se pode desejar. A partir do Realismo Agencial de Barad (2007), é possível ir além do controle: toda proibição é também uma produção. Toda norma é também uma ontologia. **Proibir é cortar** o mundo de determinada forma, **é realizar cortes agenciais que fazem existir um certo tipo de escola — e não outro.**

E o que acontece quando se transgrede? Quando um estudante entra de boné, quando uma professora desvia da apostila, quando o intervalo dura mais que o permitido? Quem se incomoda? O que se move? A transgressão, nesse sentido, não é apenas desobediência: **é gesto de reconfiguração**. É aí que se abrem as brechas, os desvios, as potências. Quando o proibido é tocado, alguma coisa vacila na estrutura.

Por isso, esse verbete não busca catalogar regras. Ele busca escutar o que elas fazem. O que elas silenciam. O que produzem. E o que ainda escapa. Porque há sempre quem desvie. Quem fale mais alto. Quem escreva na contracapa. Quem se atrase de propósito. Quem responda atravessado. E, nesses gestos pequenos, talvez esteja o que há de mais vivo na escola.

$\sqrt[3]{85}$ Educação Física e o Intervalo

"Corre, pega, gira, grita. O corpo em movimento não espera autorização para existir."

Lucas: *Qual é o seu momento preferido na escola?*

Agnaldo*[16]*: *É claro que é o intervalo e a aula de Educação Física.*

Guilherme: *Ah! A Educação Física e o intervalo.*

Beatriz: *Eu gosto muito da Educação Física e o intervalo.*

Lucas: *O que você faz de diferente nestes momentos? O que os torna tão especiais para você?*

Agnaldo: *É o momento em que eu posso me divertir com meus amigos. A gente sai da sala. A gente pode brincar livremente.*

Guilherme: *Eu acho que tanto o intervalo quanto as aulas de Educação Física contribuem para tornar a escola um lugar mais divertido e equilibrado. O intervalo nos dá um tempo para relaxar e socializar, enquanto nas aulas de Educação Física a gente pode jogar.*

Beatriz: *Gosto de jogar futebol ou basquete com meus amigos. É divertido poder praticar esportes e me exercitar um pouco antes de voltar para a sala de aula. Além da gente poder conversar e sair da rotina das outras aulas.*

A escola, em sua complexidade de temporalidades, espacialidades, materialidades configura-se como um palco no qual linhas de força mobilizam movimentos e vivências dos sujeitos que a compõem. Agnaldo, Guilherme e Beatriz fazem parte desse fluxo, experienciando os intervalos e as aulas de Educação Física como momentos em que a rigidez do ambiente escolar parece se dissolver temporariamente. Para eles, esses instantes constituem fragmentos de liberdade, nos quais seus corpos se deslocam livres das restrições das cadeiras alinhadas e dos quadros negros.

É nesse espaço, situado entre regulação e concessão, que a capacidade do ambiente se transforma. Surge uma possibilidade — *uma rachadura na estrutura* —, criando uma lacuna na rotina escolar que permite a experimentação e a percepção de alternativas. Essas experiências

[16] Nomes fictícios.

evocam uma outra temporalidade da educação, aquela das origens gregas, onde aprender era também brincar, mover-se, investigar o mundo com o corpo todo ~~(não pra todos)~~.

No entanto, ao longo dos séculos, essa concepção foi moldada pela lógica industrial e capitalista, transformando a escola numa instituição que, como observa Gonçalves (2022), reflete a organização socioespacial do capitalismo industrial. **As estruturas da escola não definem apenas o espaço físico, mas organizam as interações entre indivíduos e saberes**, estabelecendo ritmos similares ao modelo de produção fordista, com tempo rigidamente cronometrado e gestos sincronizados. O sinal escolar, com seu som metálico e impessoal, marca o começo e fim das atividades, ecoando as sirenes das fábricas.

A categorização dos alunos por faixas etárias, a gestão do tempo e a segmentação dos conteúdos estão diretamente vinculadas à racionalidade moderna que vê o corpo como instrumento a ser disciplinado. Enquanto as indústrias evoluíram incorporando inovações tecnológicas e flexibilidade produtiva, a escola, paradoxalmente, permanece ancorada num modelo obsoleto, legado da Revolução Industrial. *Um modelo que ainda trata corpos e mentes como peças de uma engrenagem controlada por estruturas de poder e conhecimento.*

José Pacheco (2013) nos provoca ao lembrar que ainda ensinamos jovens do século XXI com educadores do século XX e um paradigma do século XIX (em um modo linear de acontecer com o tempo). Essa tensão revela práticas cristalizadas que se **opõem às possibilidades de reinvenção dos modos de aprender**. O modelo convencional, centrado no controle pedagógico, reverbera na própria arquitetura escolar — cercas, muros, portões, espaços fechados — que **limitam não apenas o movimento, mas também o pensamento, o afeto e a escuta.**

Contudo, as vivências de Agnaldo, Guilherme e Beatriz — correndo livremente, tocando a bola, rindo no pátio — revelam o potencial escondido nesse ambiente de controle. Eles nos lembram que, **mesmo sob vigilância, há brechas**. Há escapatórias. Há linhas de fuga. Pequenos gestos que, embora efêmeros, **deslocam a gramática do controle.**

Neste cenário, o poder não é fixo ou absoluto. Ele se metamorfoseia nas relações, nas interações entre corpos e nas materialidades que intra-agem com os sujeitos. Foucault (2024) ajuda a compreender essas dinâmicas: *o poder não está apenas em quem vigia, mas em como os espaços são organizados, em como os tempos são fracionados, em como os corpos são orientados.* Mas também: em como tudo isso pode ser subvertido. As brincadeiras, as corridas

no intervalo, os jogos improvisados e as risadas nas aulas de Educação Física são atos que, ao mesmo tempo em que acontecem, questionam a própria lógica que os tenta conter.

Com Barad (2007), é possível pensar esses momentos como eventos performativos que reconfiguram o espaço-tempo-matéria escola. As aulas de Educação Física e os intervalos não são "tempos vazios", mas fenômenos que surgem dos emaranhados entre corpos, normas, dispositivos e afetos. Neles, o corpo não apenas se movimenta — ele pensa, sente, age, transforma. O corpo é matéria pensante em fluxo com o mundo.

Ainda assim, a estrutura escolar — centrada no controle e na produção de conhecimento em larga escala — impõe ritmos rígidos e metas exaustivas. Momentos de lazer e convivência tornam-se exceções num sistema que exige concentração e produtividade, transformando a escola numa fábrica de trabalhadores cognitivos ajustados à lógica da eficiência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, explicita essa lógica. O "mínimo" que propõe se traduz em sobrecarga, pressionando alunos professores a cumprirem um ritmo que ignora as complexidades do cotidiano escolar.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve com tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas. Mas para além da formação do trabalhador com habilidades de sobreviver com pouco, a redução dos conteúdos escolares a práticas comportamentais e emocionais também evidencia a alteração da função da educação (Catini, 2019, p. 37).

Na perspectiva da escola empresarial, o intervalo e a interação social são vistos como desperdício — algo a ser reduzido em nome da performance. *O modelo educacional se "uberiza", oferecendo saberes fragmentados, rápidos e temporários, e transforma o espaço escolar em esteira de produção de capital humano* (Gonçalves, 2022). Essa lógica desumaniza as relações, subordina o afeto aos resultados e marginaliza tudo aquilo que não gera produto.

Os estudantes entrevistados confirmam: **a sala de aula é lugar de passividade.** O professor transmite, o aluno escuta. A presença do Educatron[17] — a televisão que dita o ritmo da aula — reforça a imagem do estudante como consumidor de conteúdos prontos, deslocando a experiência educativa para uma lógica de aplicação e repetição.

[17] O **Educatron** é um recurso presente nas salas de aula da rede estadual do Paraná. Trata-se de uma televisão de tela plana com entrada USB — conhecida entre professores como "TV pen drive" — que permite exibir vídeos, slides e outros materiais digitais diretamente na sala, sem precisar de computador ou projetor. Ele foi pensado para tornar mais simples o uso de conteúdos digitais no dia a dia da escola.

Contudo, nas brechas entre um sinal e outro, na pausa entre conteúdos, no intervalo entre aulas, outra escola se anuncia. Nesses instantes, os alunos vivenciam uma liberdade que transcende os limites das salas e das séries, permitindo interações horizontais entre diferentes idades e grupos. As brincadeiras, conversas e jogos improvisados instauram um espaço-tempo que contesta a inflexibilidade do controle pedagógico e viabiliza a construção de competências sociais e afetivas frequentemente ignoradas pela grade curricular formal. Trata-se de um território efêmero, mas **carregado de inventividade,** onde o aprender se mistura ao viver, e a escola se reinventa naquilo que escapa ao previsto (Figura 4)[18].

Figura 4: Escola em (re)invenção

Fonte: Disponível em: GOMES, Lucas Ferreira. Evento. *Youtube.* Disponível em? https://www.youtube.com/watch?v=5z5RijB-1Fc. Acesso em: 28 set. 2024.

Uma pausa em inventividade...

0,00000000000001. Encerrado

> Ao tomar a sala de aula como um coletivo de forças, opta-se por colocar a atenção desatentamente na processualidade, na dinâmica, no fluxo: matemáticas acontecendo, currículos se atualizando, professores se constituindo professores, viveres, devires... Produzem-se rachaduras, fissuras, acontecimentos (Clareto, 2013, p. 4).

[18] Essa captura foi feita em julho de 2024, durante os Jogos Interclasse. Com modalidades como vôlei e futsal, as atividades ocorreram em todos os turnos, permitindo que os estudantes se envolvessem não apenas nas competições, mas também na torcida.

Quando um estudante deixa de vir, o vazio que resta não é só ausência. Ele rasga o tecido da sala, atravessa o quadro, inscreve silêncios nas carteiras. No Colégio Santa Maria Goretti, onde a evasão escolar no Ensino Médio se repete como pulsação dissonante, a **ausência ganha corpo**, textura, reverbera no modo como a escola respira. Não é número. **É abalo. É deslocamento.** Uma rachadura que não se fecha.

Lucas R. parou de vir depois do recesso. A chamada seguiu por mais duas semanas: "Lucas R.", pausa. Nada. "ExcErr" apareceu na tela. E foi como um ponto final que ninguém teve coragem de colocar. Ninguém comentou. A carteira dele ficou com uma caneta sem tampa por dias. Depois sumiu também. *"Acho que ele foi trabalhar"*, murmuraram. Mas ninguém tinha certeza.

Como mostra a Figura 5 em classe da 2ª série do Ensino Médio, que deu início ao ano letivo de 2024 com um total de trinta e oito alunos. Em um intervalo de três meses, já foram excluídos dez nomes das listas.

Figura 5: Um quadro/um contexto

Situação	05 fev.	09 fev.	16 fev.	16 fev.	23 fev.	23 fev.	01 mar.	01 mar.	05 mar.
	C	F	C	C	C	C	C	F	C
ExcErr	C	C	C	C	F	F	C	F	F
	C	C	C	C	C	C	C	C	C
	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Transf	C	C	C	C	F	F	C	C	F
Transf	C	C	C	C	C	C	C	F	C
ExcErr	C	C	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que esses nomes ausentes produzem? São corpos que escapam e já não respondem à chamada — ou a ouvem de outro lugar. A evasão, aqui, não é apenas um evento administrativo: é gesto performativo que faz ranger práticas, desloca o que se supunha estável. Os "termos de compromisso" assinados com as famílias tentam conter o que transborda, mas sua materialidade é frágil, quase ficcional. Não capturam a urgência, o cansaço, os rearranjos

múltiplos da vida. Há sempre algo que se furta: um gesto, um suspiro, um olhar que não retorna.

No registro eletrônico, quando aparece o **"ExcErr",** a ruptura se inscreve. É um nome que não se atualiza mais. ~~Um elo cortado.~~ Uma pergunta sem retorno. Uma aula que não encontra o aluno. A mediação que se desfaz no ar. A sala muda — e o ritmo, o tom, a matéria da aprendizagem se fragmenta. A escola toda se reorganiza em torno de um vácuo (Figura 6).

Figura 6: Qual preço? Qual custo?

Fonte: Elaborada pelo autor.

Encerrar. Verbo de superfície limpa, que parece prometer um ponto final, um destino selado, uma operação concluída. Mas, na escola, todo encerramento é parcial, incompleto, provisório. É tentativa de borda, de contorno — gesto de controle diante do que insiste em escapar.

Em consonância com Barad (2007), não há encerramento absoluto. Há cortes que fazem aparecer — fragmentos que produzem efeitos, que organizam quem conta e o que fica de fora. Encerrar uma matrícula, uma etapa, um ciclo: tudo isso parece indicar um fim. Mas não é fim — é dobra. O fenômeno segue em outros corpos, em outros tempos, em outros espaços. As provas arquivadas, as chamadas finalizadas, os diários encerrados: esses gestos constroem a aparência de um ciclo que se completou. Mas os vestígios vibram além. O aluno que sai da escola em março continua ali — no arranjo da sala, no apelido que ainda escapa, no vazio que pesa em uma carteira. Encerrar é um gesto que corta e cria: não descreve, **acontece** (Barad, 2003).

As tentativas institucionais de encerrar — selar, arquivar, apagar — fazem parte do que Barad chama de **aparatos material-discursivos** (dispositivos que constituem os limites do que é possível ver, lembrar, validar). Mas há sempre um resto. Uma dobra. *um ruído que insiste.* O que não se encerra retorna como espectro, como eco, como falta. Bozalek e Zembylas (2017) chamam atenção para esse gesto de escuta dos espectros do sistema, aquilo que não se acomoda nos protocolos.

E há os encerramentos que marcam feridas: a perda de uma professora, a morte de uma aluna. Nesses casos, o encerramento não é técnico, mas existencial. *Como seguir escrevendo, ensinando, estando, quando o vazio é denso e irredutível?* A escola, então, se veste de luto — e o luto, como processo, também escapa ao encerramento. Fullagar e Bozalek (*In* Murris, 2021) sugerem que é preciso sustentar o que não se pode consertar — habitar os fragmentos e os intervalos como espaço ético.

Este verbete nasce da impossibilidade de encerrar. Sua escrita performa a fratura entre o desejo de concluir e o que permanece vibrando. ~~Encerrado, aqui, não é verbo concluído: é marca do que segue em suspensão.~~ O glossário, como dispositivo, não arquiva o que findou, mas abriga o que insiste, o que reverbera, o que ainda pulsa.

Encerrar, na escola, é sempre um gesto provisório. É uma dobra do tempo que tenta costurar o que jamais será costurado por completo. É um intervalo que se faz necessário para seguir — mesmo sabendo que a matéria da escola se move, se rearticula, se reabre. **E continua.**

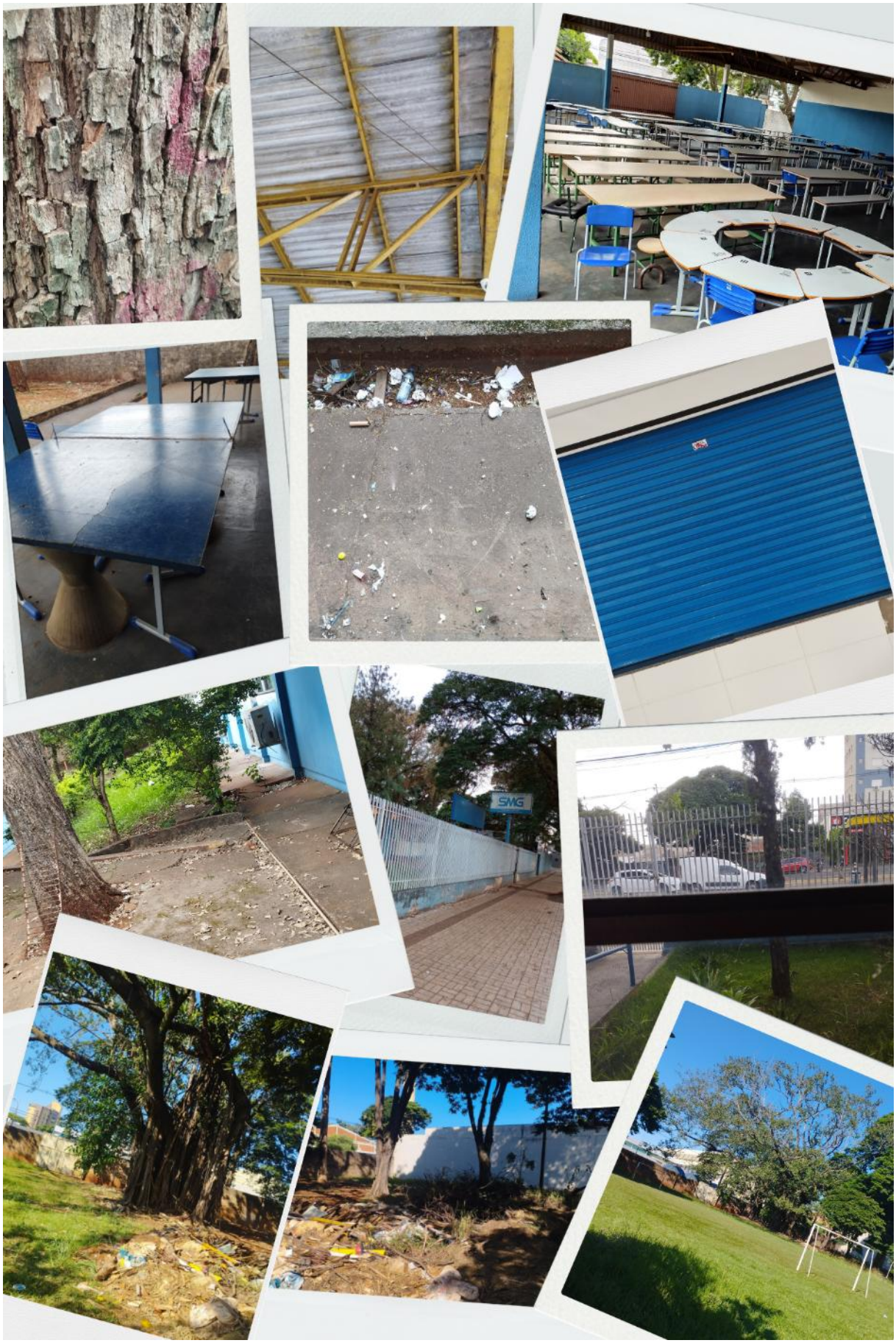
Φ Espaço

A percepção do espaço, na escola, vai além das paredes e corredores. Habitamos o ambiente ou somos habitados por ele? Ao transitar por esses lugares, sentimos as histórias gravadas no chão, nas mesas, nas vozes que ecoam. Há uma troca constante, onde a escola se torna não só um lugar físico, mas uma teia de significados, de presenças e ausências.

Nós moldamos esse espaço ou ele nos molda? As intra-ações entre os sujeitos que por ali passam reconfiguram as formas de ver e viver a escola. Ela é mais do que um edifício; é uma extensão de nós mesmos, um organismo vivo que se transforma ao longo do tempo.

Figura 7: Uma escola. Sensações. Espaço? Que espaço? [19]

[19] As fotos que compõem a Figura 8 foram elaboradas pelo autor.


SMG

13
14
15
16
FUNDAMENTAL - REGULAR
MÉDIO - REGULAR

METAL
intelbras

ÁGUA GELADA
MASCULINO
ESTADO DO PARANÁ
GOVERNO JAYME CANET JUNIOR

GOVERNO DO
PARANÁ
COLÉGIO ESTADUAL DR. JOSÉ GERARDO BRAGA
14
15
16
Ally Carter
GEORGE ORWELL
1984

SAMSUNG
LIVROS DIDÁTICOS
RESERVA TÉCNICA

x_{y^2} Esperar

Esperar não é pausa. É matéria — densa, vibrátil, carregada de tempos que se entrelaçam sem ordem linear. A escola me ensinou isso: **que a espera não vem depois de algo nem antes de outra coisa, mas que ela própria é acontecimento.** Na perspectiva do Realismo Agencial (Barad, 2007), o tempo da espera não é intervalo passivo, mas **condensação de múltiplas temporalidades** que se friccionam e se transformam mutuamente. Esperar, assim, não é suspender a ação, mas habitar o entre como quem escuta o que ainda não se manifestou, permitindo que o mundo se faça de outra maneira.

Entre uma aula e outra; pelo sinal que não toca; pelo professor que não chega; pelo lanche, pela chamada, pelo fim do ano; pelo boletim, pelo futuro; pela transformação sempre prometida, raramente concretizada. **A espera na escola nunca é vazia: está cheia de rumores, gestos desviantes, pequenos acontecimentos que escapam à vigilância.** É um tempo espesso, atravessado por forças que não se deixam ver de imediato, que não obedecem à lógica da produtividade ou da previsibilidade. É anterior à decisão, anterior à interpretação; é o que torna possível que algo se diga, que algo surja.

Na escola, a espera opera como condição e como fissura. É motor e ameaça: pode *desacelerar a engrenagem, recusar efeitos imediatos, instaurar resistências.* Carrega cansaço, desejo, recusa. É gesto — de escuta, de insistência, de atenção que se abre para o ainda informe.

Esperar o que vem,
o que não vem,
o que quase veio.
Esperar como quem escuta.
Como quem não sabe.
Como quem se deixa tocar
pela pergunta do outro.
Esperar sem promessa.
Sem fim.
Sem função.

Esperar como quem caminha no intervalo
entre o que se repete e o que insiste.

Aprendi a pesquisar esperando — não apenas tolerando a demora, mas me implicando nela. Esperar que fragmentos, rastros e sinais emergissem; que a escola falasse quando quisesse; que os sentidos vibrassem aos poucos. Esperar como quem se abre ao encontro sem dominar, sem extrair, sem antecipar. Foi na espera que vi movimentos mínimos: a aluna

que sempre chegava atrasada no mesmo horário; o aluno que não aceitava ordens; o aluno que nunca trazia o material; a professora que reclamava constantemente; a estudante que se escondia para comer.

Neste glossário, *esperar não é tempo a ser vencido*, mas tempo a ser habitado. É deslocar a urgência do agora, desafiar a linearidade e cultivar outra ética da atenção: uma atenção hesitante, porosa ao que vibra para além das métricas escolares.

Talvez esperar seja isso: a chance de sermos afetados pelo que não sabíamos que procurávamos. Uma prática de pesquisa que começa quando termina a vontade de controle. Um tempo que não organiza, **mas que deixa vir.**

$\sqrt[3]{5}$ Luto

Era uma terça-feira comum pela manhã. Estive trabalhando com a turma da terceira série sobre a ideia de que o currículo pode ser uma porta de entrada para o mercado de trabalho, na disciplina de Educação Financeira. Já tinha conversado sobre tudo que planejei e chegou a hora de "arregaçar as mangas". Com o uso do tablet, eles deviam elaborar seus próprios currículos baseando-se em um modelo previamente estabelecido. Assim como todo mundo, decidi ir até a sala onde tinha dado a aula anterior para pegar minha garrafa de água, que eu havia esquecido.

De repente, uma professora me abordou e comentou: "veja como minhas mãos estão tremendo. Você não vai acreditar no que aconteceu! Você se lembra daquela aluna do 9º ano que estava passando por dificuldades na semana passada?", Claro, eu respondi sim. "Ela faleceu. Ele teve algumas paradas cardíacas, mas não sei o motivo. Que pena!"

> Os últimos acordes nada interrompem. Apenas completam. O que se segue, então, é o silêncio da saudade, abençoadamente feliz, pois é o silêncio que vem depois da experiência da beleza. Que pena que a vida não seja assim... Pois o que acontece é que a sonata é abruptamente interrompida pela morte intrusa, um golpe de desarmonia bruta desferido por uma potência sinistra surda à melodia que se queria cantar. E a sonata fica ali, quebrada ao meio, fragmento, caco, incompleta... A morte do suicida é diferente. Pois ela não é coisa que venha de fora, mas gesto que nasce dentro; o seu cadáver é o seu último acorde, término de uma melodia que vinha sendo preparada no silêncio do seu ser. A primeira morte não foi um gesto; foi um acontecimento de dor. Por isso ela é para ser chorada; não é um texto para ser lido. Mas no corpo do suicida encontra-se uma melodia para ser ouvida. Ele deseja ser ouvido. Para ele valem as palavras de César Vallejo: "*su cadáver estaba lleno de mundo*". O seu silêncio é um pedido para que ouçamos uma história cujo acorde necessário e final é aquele mesmo, um corpo sem vida (Cassorla, 2021, p. 6).

Você já percebeu quando parece que seus sentidos desaparecem? É como se um buraco se abrisse sob seus pés, e de repente, você sente uma sensação de vazio invadindo tudo ao seu redor. Foi exatamente isso que eu senti. Embora estivesse com aquele grupo há pouco mais de dois meses, grande parte do meu tempo estava dedicado a eles. São três dias na semana. Dividi meu tempo com aquele grupo e com aquela aluna. Eu já me sentei várias vezes ali, do seu lado, tentando te ensinar um pouco de Matemática, assim como faço com todos que, de alguma maneira, mostram que têm dificuldades. Como se isso fosse o mais importante para ela. Ele não tinha ideia do que estava sentindo. Quais eram seus pensamentos? O que a incomodava.

Imediatamente pensei: eu tenho as duas primeiras aulas nessa turma. O que eu posso fazer? Como posso tentar transmitir algum aprendizado? Como será a reação deles? Quais são os sentimentos que eles estão experimentando? Serão duas aulas! Você acha que eles vão aparecer? Será que estou pronto emocionalmente para entrar lá e confrontá-los cara a cara? Nós, professores, muitas vezes nos sentimos despreparados para enfrentar certas situações. Não há graduação, pós-graduação, formações ou experiências que realmente nos preparem para lidar com questões tão complexas como a morte.

Consoante à Kovács (2012), essa percepção é bastante frequente em circunstâncias iguais a esta; não se configura como uma experiência rotineira para o docente, tampouco é uma ocorrência usual. Além disso, enfatiza que a capacitação do educador requer uma análise minuciosa para incorporar questões referentes à morte, ao luto, aos comportamentos autodestrutivos e às modalidades de assistência a crianças e adolescentes que vivenciam tais circunstâncias. Ao considerar a preparação para enfrentar a morte, não se visa fornecer soluções estabelecidas ou respostas uniformes. Trata-se de um processo que envolve questionamento, autoconhecimento, sensibilização e abertura pessoal (Kovács, 2012).

Voltei para a sala que estava e tentei me recompor. Não foi fácil! Ainda mais que os alunos começaram a perguntar: "Professor, você viu a menina que morreu? Ela era sua aluna? Como ela se matou? Ela tinha alguma coisa? Por que ela fez isso?" E os questionamentos seguiram e nem me lembro como consegui encerrar aquela aula e ainda tinha mais oito aulas pela frente. Duas delas com a turma da aluna. Que sorte! Era o intervalo.

Na sala dos professores foi uma discussão e as perguntas continuaram. Poucos professores atuam no contraturno, pois preferem o Ensino Médio. Queriam saber quem era, se era boa aluna e se demonstrava algum sinal de que poderia fazer mal a si mesma. Na minha cabeça pouco importava aquelas questões, pois nada poderia mudar o que já havia acontecido.

Não queria responder, mas seria uma tremenda falta de educação. Consegui tomar um pouco de água e foi isso. O que respondi, também não lembro.

Kovács (2012, p. 76) menciona que "educadores, assim como profissionais de saúde, não têm seu luto reconhecido". É necessário prosseguir com as atividades educacionais após as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, vivenciando sofrimento e percepções de desamparo. Em situações desse tipo, é frequente que a pressão para preservar a normalidade seja extremamente intensa, restringindo a disponibilidade de tempo para que os educadores possam lidar com sua própria dor e desamparo. A ênfase recai sobre a continuidade das operações, ao passo que as demandas emocionais dos educadores são negligenciadas.

Essa dinâmica revela não apenas a ausência de reconhecimento do luto dos educadores, mas também uma cultura que privilegia a eficiência e o cumprimento de metas em detrimento do bem-estar humano. Essa é uma dentre as diversas formas pelas quais a lógica capitalista pode impactar adversamente o ambiente educacional, relegando as necessidades emocionais dos participantes a um papel secundário.

Ministrei as três aulas seguintes, cumprindo a minha missão. Era o momento do almoço, mas não estava com apetite. Sentei-me ali mesmo na sala dos professores e permiti me desligar um pouco das coisas à minha volta. Passou um certo tempo até que chegou a vice-diretora e a pedagoga na sala dos professores. Era como se nada tivesse acontecido. E como é o meu primeiro ano naquela escola, fiquei um pouco assustado[20]. Depois de alguns assuntos aleatórios e mais das mesmas perguntas do intervalo anterior, soa o sinal e é hora de enfrentar aquela turma. Sem nenhum posicionamento, pergunto para elas: "o que vamos fazer? Tenho as primeiras aulas lá." Acho que eles nem virão e pelo que vi têm poucos alunos aí, respondeu ela. Entendi, eu disse. Ela falou que iria lá para ver os alunos que tinham vindo. Assim, suspirei fundo, peguei meu caderno, meu livro, meu apagador, minha garrafa de água, a coragem que não tinha e me dirigi para a sala de aula.

Ela fica no fim do corredor. Na porta estavam alguns alunos. Vi aqueles rostos com feições chateadas me esperando. Quando cheguei, falei um "oi" e eles foram se sentando em seus lugares, para minha surpresa estavam quase todos. Aquela tarde não os cumprimentei dando boa tarde (o que faço normalmente), pois não tinha muita coisa boa. Não sabia muito o que dizer, mas tentei refletir com eles algumas coisas relacionadas à passagem e à efemeridade

[20] Sério mesmo? Não aconteceu nada? Você não está sabendo ou está fingindo que nada aconteceu? Minha cabeça borbulhava de perguntas. O que iríamos fazer a partir dali?

da vida. Minha intenção não era chorar e muito menos fazê-los chorar, só não queria deixar as coisas ainda piores e mostrar que, naquele momento, eu era solidário à dor de todos. Conversei com eles sobre a importância de valorizar aqueles que estão à nossa volta e aproveitar cada momento com as pessoas que amamos, momentos bons e ruins, pois não sabemos o que o futuro nos reserva. Logo chegam mais alguns alunos, dentre eles aqueles que eram mais próximos da menina, inclusive um deles estava vestindo uma camiseta preta.

> A morte não deveria estar presente no período da adolescência, já que jovens estão ativamente envolvidos na construção de seu futuro, na consolidação da identidade e na definição da profissão. Infelizmente não é o que mostram as estatísticas atuais. A questão é como traçar a fronteira entre experimentar potência e ousadia, desafiar limites, situações tão comuns na adolescência e se expor a riscos efetivos de vida, que precisam ser conscientizados (Kovács, 2012, p. 73).

Passou um tempo, até que a vice-diretora entrou na sala e começou a dialogar com a turma, ressaltando alguns pontos essenciais da morte. Destacou que entende que para eles, alunos, a morte nesta idade é uma coisa difícil de entender e que a escola estaria aberta para ouvir e acolher aqueles que se sentissem mal naquele e nos próximos dias. Explicou que o corpo da adolescente só chegaria no final da tarde para o velório, então não fazia sentido cancelar as aulas naquele dia. Que a partir dali cada um deveria conversar com os seus pais para irem, caso quisessem, até o velório e fazer as últimas homenagens para a colega.

Nesse instante, a professora de Língua Portuguesa, aquela que anteriormente me informara sobre o ocorrido naquela manhã, chamou-me à porta da sala. Ela expressou o desejo de criar um mural em homenagem à aluna e sugeriu que cada aluno escrevesse uma carta de despedida ou confeccionasse um cartão em sua memória. E assim fizemos, fornecemos uma folha de sulfite para cada um e demos início à atividade.

Figura 8: Uma tarde silenciosa[21]

Fonte: Elaborada pelo autor.

[21] Também disponível em: https://qr.me-qr.com/pt/music/exFuCyzf. Acesso em: 11 ago. 2024.

O desconforto era notável com aquela atividade, eles queriam não aceitar o que estava acontecendo. O sentimento de culpa, de tristeza e de indiferença se misturavam naquela sala. A tensão era tanta que dava pra sentir que até o ar estava denso (com o QR da Figura 8 é possível ouvir parte daquela aula). O barulho predominante não era de conversas paralelas, de explicações, de perguntas, de resoluções de exercícios ou de qualquer outro fenômeno que acontece em uma aula de Matemática, mas era o barulho emitido pelos ventiladores[22]*. Lá no fundo, bem no fundo do áudio é possível ouvir alguns ruídos humanos. Buscavam conforto nos olhares e na presença um dos outros.*

A circunstância que estamos enfrentando ilustra a intricada natureza do luto durante a adolescência, conforme abordado por Corr (1999). Os adolescentes podem experimentar a sensação de serem "enlutados anônimos", sentindo-se desorientados entre seus pares, sem que sua dor seja validada. A ausência de reconhecimento pode representar um grande desafio, uma vez que numerosos adolescentes enfrentam dificuldades ao lidar com sentimentos de vulnerabilidade, os quais podem impactar de maneira significativa sua percepção de potência e controle, elementos essenciais para a formação da identidade (Servaty-Seib; Pistole, 2007).

No âmbito mencionado, os jovens costumam procurar validação e reafirmação de sua identidade junto a seus pares, conforme indicado por Ringler e Hayden (2000). Os colegas, o grupo, a comunidade, configuram-se como referências significativas, proporcionando segurança, intimidade e reafirmação da identidade. Em oposição à concepção de que os jovens buscam figuras parentais em circunstâncias adversas, Ringler e Hayden (2000) salientam que, na realidade, eles costumam procurar suporte e estímulo, primordialmente, entre amigos e outros pares afetivos.

A relevância dos amigos em momentos de crise é igualmente destacada por Creenshaw (1997), que observa ainda que vivências de perda podem acelerar o processo de amadurecimento dos jovens. Assim, é fundamental reconhecer a influência relevante que os companheiros de sala exercem na vida dos jovens, especialmente em momentos de luto e crise.

Enquanto a aula se arrastava, parecendo durar uma eternidade, eu me perguntava incessantemente o que poderia fazer para ajudar e como poderia oferecer suporte aos alunos nesse momento tão difícil. Minha impotência diante da situação era avassaladora, mas eu sabia que precisava estar presente e disponível para eles, mesmo que isso significasse apenas compartilhar o silêncio e a dor. A maior parte conseguiu fazer e, também, não insisti com

[22] O que normalmente não presto atenção, muito menos eles. São ativos, gostam de conversar, brincar e aproveitar o momento que estão juntos, coisas que todos os adolescentes da idade fazem.

aqueles que não fizeram, afinal alguns sentimentos são inexpressáveis. O que mais me chamou a atenção naquelas produções foi algo próximo da Figura 9:

Figura 9: O sol e a lua

Fonte: CREATIVE FABRICA. *Desenho mágico para colorir de sol e lua*. Disponível em: https://www.creativefabrica.com/pt/product/magic-sun-and-moon-coloring-page/. Acesso em: 22 mai. 2024.

Era uma tatuagem que a estudante tinha. Procurei na internet para descobrir se havia algum significado e o que essa marca em seu corpo poderia representar. Percebi que essa imagem simboliza um ponto de encontro entre a dualidade e a harmonia. O sol, símbolo de energia, força e recomeço, se opõe à lua, que representa tranquilidade, feminilidade e resistência. Juntos, eles constituem uma relação de dependência mútua que vai além das divisões tradicionais, mostrando como forças opostas podem coexistir em um ciclo contínuo de renovação e harmonia. Este equilíbrio seria para esconder toda a desordem e desequilíbrio que estava dentro de seu ser?

A turbulência que acompanha o processo adolescente se manifesta de forma peculiar para cada pessoa, da mesma maneira que as ideias sobre a morte e o suicídio. Essas ideias, que podem levar a eventuais atos autodestrutivos, fazem parte do que se considera a "normal anormalidade" (Aberastury *et al., 1976)* da adolescência. Esse é um período de contrastes, no qual os jovens se encontram no auge da vida, cheios de sonhos e aspirações.

Para diversos indivíduos, esse período caracteriza-se por sentimentos de inveja e admiração, uma vez que simboliza a procura por liberdade e autonomia, além de ser considerado um instante de realização pessoal e descoberta de vocação. Atualmente, os jovens concentram toda a sua energia psíquica na construção de seu espaço no mundo e na

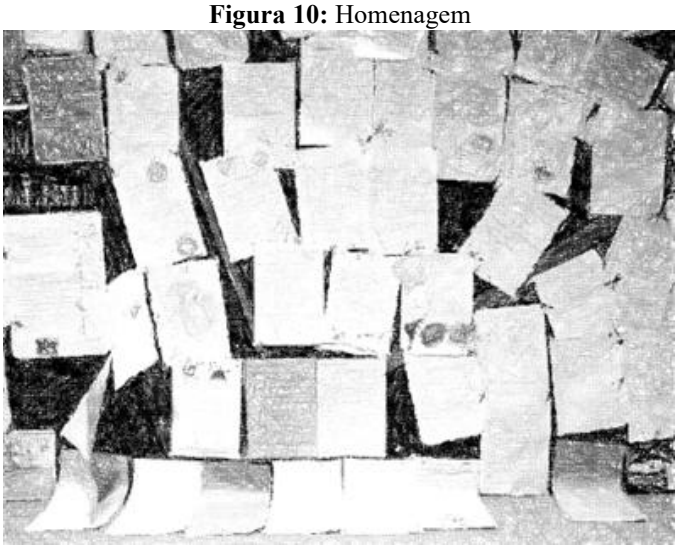
consolidação de sua identidade, sem a possibilidade de refletir sobre desconstrução ou morte, conforme indicado por Kovács (2003).

Entretanto, para alguns, a adolescência é percebida com receio e ceticismo. Conforme Kovács (2003), essa fase pode ser interpretada como o término da infância, uma etapa caracterizada por transformações e pela renúncia a identificações próprias da infância. A transição em questão pode apresentar desafios significativos, uma vez que os jovens frequentemente carecem da maturidade requerida para lidar com as exigências da vida adulta. A denominada perda daquilo que é familiar, assim como a inquietação em face do inédito, pode evocar emoções como medo, solidão e tristeza, requerendo um período para processamento e adaptação. Esses sentimentos são frequentemente desconhecidos ou mal administrados por muitos adolescentes.

Dessa forma, a adolescência se configura como uma etapa de intensas emoções, na qual os jovens oscilam entre a procura por autonomia e a necessidade de enfrentar os desafios relacionados ao amadurecimento, lidando tanto com a alegria e os sonhos quanto com o temor e a insegurança.

Quando terminaram, fomos com a professora de Língua Portuguesa para o pátio e lá montamos o painel (Figura 10). Cada um colocava sua produção ao mesmo tempo que iam compartilhando lembranças e consolando-se uns aos outros. Apesar da tristeza que ainda pairava no ar, havia uma sensação de comunidade e apoio mútuo que era reconfortante de se ver.

Figura 10: Homenagem



Fonte: Elaborada pelo autor.

À medida que o dia chegava ao fim, senti-me grato por ter testemunhado a força e a resiliência dos alunos diante da adversidade. Embora a perda da colega de classe fosse uma experiência devastadora, ela se apresentou como uma oportunidade para os adolescentes aprenderem sobre empatia, solidariedade e a importância de valorizar cada momento da vida. Naquele dia, comprometi-me a continuar oferecendo apoio aos alunos nos dias seguintes e a trabalhar em conjunto com meus colegas e a equipe escolar para garantir que eles recebessem o suporte que precisavam para enfrentar o processo de luto.

Essa tragédia explicita uma realidade angustiante: a vulnerabilidade humana não se resolve por mérito, desempenho ou "força de vontade". Ela desloca o mito do excepcionalismo humano — a crença de que somos entidades separadas, autossuficientes, dotadas de um controle absoluto sobre nossas vidas. A morte, especialmente no contexto adolescente, desestabiliza essa ficção. Ela nos lembra que o humano é atravessado por redes de relações materiais e afetivas, por contextos históricos, econômicos e institucionais que configuram a própria possibilidade de existir.

No enquadramento do Realismo Agencial (Barad, 2007), o suicídio da aluna não pode ser lido como um ato isolado de um indivíduo, mas como um fenômeno que emerge de intra-ações entre múltiplos elementos: as pressões escolares, as materialidades da sala de aula, as normas institucionais, os vínculos afetivos (ou sua ausência), a lógica produtivista que regula tempos e corpos. O acontecimento se dá nesse emaranhado, e não "dentro" de um sujeito.

Ao testemunhar o impacto na turma e na comunidade escolar, percebe-se que o luto não pertence a um único corpo, mas reverbera entre carteiras, paredes, sons de ventilador, papéis colados no mural. O que se sente e o que se pensa se produz nesse campo coletivo, onde o humano nunca é "só humano": é sempre corpo-mundo, matéria-afeto, presença-ausência. O excepcionalismo humano se desfaz aqui — no reconhecimento de que **SOMOS TECIDOS POR FORÇAS QUE NÃO CONTROLAMOS**, e que nossa fragilidade é também parte constitutiva do viver.

Uma morte...
Uma pausa...
Tão cedo.
Tão já.
Eco...
Rastro...
Início?
Um desdobrar...

Um atravessar...
Tão tarde?
Ainda não.

−42, 4 Exterioridade Dentro

Figura 11: Há limites entre fora/dentro?

Fonte: Elaborada pelo autor.

A escola não começa onde dizem que começa (Figura 11). Não começa no portão, nem no horário da aula, nem na lista da chamada. A escola já estava lá, intrincada nas dobras entre o que irrompe e o que ancestralmente a constitui, pulsando nas materialidades que a formam e a desfazem a cada instante. No Colégio Estadual Santa Maria Goretti, essa dobra é um emaranhamento **denso, inseparável da sua própria matéria e das realidades que a atravessam.** É uma constante intra-ação entre o espaço formal e o que o habita.

Situado na Zona 6 de Maringá, o Goretti desafia as coordenadas de um mero endereço. Sua composição diária é tecida por agencialidades de mais de oitocentos estudantes que, em fluxos contínuos e exaustivos, vêm dos mais diferentes bairros que compõem Maringá, dos distritos de Floriano e Iguatemi, também das cidades vizinhas de Sarandi e Paiçandu, isto é, diferentes topografias populares e periferias que ressoam nas **características socioeconômicas e culturais de seus corpos-territórios.**

O próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola detalha essas condições, indicando os desafios que o documento se propõe a acolher e transformar. **Vem cedo**, vem tarde, às vezes, em seus emaranhamentos de vida marcados pela precariedade, simplesmente não vem, difratando a lógica da presença contínua (ver verbete Encerrado). O que chega não são apenas

presenças físicas, mas corpos-paisagens atravessados por quilometragens de caminhos, ônibus superlotados, calçadas quebradas, ausências domésticas e refeições contadas. **Cada chegada é um desdobramento**, uma exposição performática da **exterioridade** que se inscreve na **interioridade** do espaço escolar, reconfigurando o próprio sentido de dentro, a cada suspiro, a cada ausência.

A cidade, então, não fica à espreita; ela intra-age com os estudantes, entranhando-se nas mochilas gastas, nos olhos que guardam histórias, nos silêncios, nas pequenas insurgências cotidianas, nos pequenos gestos de pedidos de socorro. **A escola não se constitui de um tempo-espaço-materialidade neutro; ela acontece em enredamentos, em ato, uma trama viva e dinâmica.**

Figura 12: Exterioridades materiais

Fonte: Elaborada pelo autor.

As fronteiras entre o que é "da escola" e o que é "do mundo" são constantemente fluídas, borrando as categorias rígidas de dentro e fora (Figura 12). Como Barad (2007) nos convida a difratar, não existem entidades isoladas que se "encontram". O que existe são intra-ações – constituições mútuas, cortes agenciadores que produzem e reconfiguram realidades continuamente. A escola, portanto, não *recebe* o mundo e seus desafios; ela se faz com o que a

atravessa, *é ativamente produzida e re-produzida com o que incessantemente chega e com o que já nela reside*, em um processo de coconstituição que *borra as fronteiras entre o escolar e o não-escolar, entre o humano e o mais-que-humano.*

No início de 2023, o colégio amanheceu fraturado, marcado por furtos de fios e torneiras – cortes que não são anomalias isoladas, mas expressões materializadas da violência estrutural e das desigualdades que se manifestam na periferia do que se reconhece como escola (ver verbete Precariedade). Não foi a primeira vez. Nem a última. O PPP, em sua proposição de educação equitativa, tenta incessantemente mitigar e transformar essas realidades, revelando uma tensão inerente entre ***o ideal e o que é performado no real.***

Barad (2007) nos lembra que "a matéria não é passiva; ela é historicamente específica e generativa". A escola, portanto, não apenas sofreu o furto; ela se refez, intra-agiu a partir dele, reconfigurando suas práticas e relações, agenciando novas formas de ser e estar. **O que faltou naquele dia, a ausência material, incorporou-se à carne da escola.** A ausência agenciou uma presença, uma lembrança material da vulnerabilidade e, paradoxalmente, da resiliência que se tece nas frestas do que falta.

Já em setembro de 2024[23], outro corte profundo marcou o entorno: uma mulher foi esfaqueada na porta da escola. Não era aluna, mas emaranhada por laços de amizade com uma aluna. **Estava ali porque a escola também é lugar de encontro, de espera, de borda** – um ponto de agenciamento para existências que, por vezes, só encontram ali um ponto de fuga ou acolhimento.

O sangue derramado na calçada não marcou apenas o concreto, mas manchou o tempo, reconfigurando o cronos da aula e a subjetividade de quem a habitava, produzindo um efeito difrativo sobre o que era dado como certo. No outro dia, as aulas não começaram da mesma forma. O medo circulou, difratando-se em olhares apreensivos, gestos contidos, silêncios carregados que revelavam mais do que palavras.

A segurança foi reforçada, mas o que se instalou não foi apenas o policiamento; foi a ferida que se abriu no corpo coletivo da escola, uma cicatrização que abriu novas frestas e instigou novas reflexões sobre seu papel social e seu limite. Quem agrediu era adolescente, produto de uma trama social complexa, e dias depois, estava morta. A cidade prosseguiu seu emaranhado de vida e morte, e a escola também, mas nada era mais o mesmo, pois cada intra-ação reescreveu a sua história e a sua materialidade.

---

[23] Ver a reportagem completa em: https://www.youtube.com/watch?v=hWgxRa9yu_c. Acesso em 28 mai. 2024.

E ainda assim, nesse mesmo chão fissurado, a escola insiste em sua agencialidade resiliente, em sua capacidade de persistir e se reconfigurar. Afetar-se afetando humanos e não-humanos. Do outro lado da rua, o Colégio Santa Cruz ergue seu silêncio e seus muros altos, como mostra a Figura 13:

Figura 13: A desigualdade que mora ao lado

Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa rua separa mundos disjuntos, mas que se friccionam na diferença e nas tensões das fronteiras sociais que a escola pública tenta negociar e, por vezes, subverter. Como lembra Sara Ahmed (2007), há corpos que chegam sempre como deslocamento, mesmo quando lhes é designado um lugar. A escola pública sente o peso do vizinho privado não como espelho passivo, mas como fricção intra-ativa que evidencia desigualdades e agencia políticas outras de existência.

A desigualdade não é pano de fundo: ela se materializa e atua agencialmente no espaço-tempo escolar, reconfigurando aprendizagens e relações pedagógicas, exigindo uma pedagogia que se performe a cada encontro. O entorno não é mero contexto, mas operador em ação — campo de forças que molda a vida no Goretti e convoca leituras para além da superfície (Figura 14).

Figura 14: SMG do alto

Fonte: Elaborada pelo autor.

A escola sente, não como instituição abstrata, mas como corpo coletivo, vivo e poroso aos fluxos do mundo, num movimento contínuo de intra-ação. O cigarro eletrônico, por exemplo, não irrompe do nada; já circula nos corredores, habita banheiros, bolsos e olhares desviados. *Escapa ao controle e às normativas, mas inscreve-se como exterioridade/dentro do que se considera como escolar, exigindo atenção e cuidado com o que emerge das frestas (ver verbete Presença).*

Ela também é **feita do que a ultrapassa e desafia seus limites autoimpostos**. Taguchi (2010) nos convoca a abandonar a quimera de uma pedagogia que tudo controla, difratando a própria ideia de controle sobre conhecimento e corpos. O que ensina, no Maria Goretti, é justamente o que resiste às classificações e às expectativas pré-definidas: a materialidade das vidas que ali se emaranham na luta por existir e significar. Essa resistência é potência difrativa.

Cortar é também política. Como lembra Barad (2007), cada demarcação produz visibilidades e silêncios: in/visibilidades. O que escapa à categorização emerge nas frestas, onde o informe insiste em não ser capturado.

Exterioridade–dentro não é conceito estático, mas condição performativa que pulsa nesse corpo escola: **um corpo coletivo em reconfiguração contínua, sensível às vibrações do entorno, que se deixa afetar para se transformar**. É corte que não fecha,

ferida que se torna rastro e potência, marcando a pele da escola e reconfigurando suas possibilidades. É o barulho que não cessa, o murmúrio da vida que se recusa ao silêncio imposto; é a fome que grita, **lembrando que educação é também corpo e urgência ética.** É presença que insiste, mesmo quando tudo parece se ausentar, sustentando a vitalidade radical da escola como ato de resistência.

Ω Feminismo(s)

Figura 15: Alguns dos muitos pilares que constituem o escolar

Fonte: Elaborada pelo autor.

(em ebulição, em serviço, em silêncio, em rede, em carne viva e em voz – entre cheiros, limpezas, protocolos e panelas)

Esse verbete não começa com conceitos. Começa com trabalho em curso. No Colégio Estadual Santa Maria Goretti, a manutenção do comum se decide nos interstícios: o lanche que que fica pronto no tempo apertado (Figura 15); a secretaria que costura matrícula, histórico e transferência sem deixar ninguém "sumir" do registro; a limpeza que restitui condições materiais para o turno seguinte; a vice direção que redistribui tempos e amortece conflitos para que o dia exista. Nada disso cabe nos índices de "resultado", mas sustenta presença e aprendizagem. É feminismo em ato: cotidiano, reiterado, sem holofote — e, por isso mesmo, decisivo (Alaimo; Hekman, 2008).

Nesse cotidiano, a linha de força é clara: há pressão para converter relações, tempos e corpos em números frios, cortes agenciais que estabilizam métricas enquanto apagam

presenças. O que mantém a vida comum — acolher um aluno em crise, recompor uma turma depois de um episódio de violência, ajustar um horário diante da ausência de um professor — raramente entra na planilha. Aqui, a objetividade situada é central: **não existe "olhar neutro de lugar-nenhum"** (Haraway, 1988); todo olhar emerge de um ponto material, atravessado por responsabilidades. Haraway (1988) chama de "truque divino" a ilusão de ver tudo de lugar nenhum; Barad (2007) tensiona esse gesto, **mostrando que cada visão é produzida por cortes que também criam ausências**. No Goretti, esses pontos de vista têm lugar e ofício: cozinha, limpeza, secretaria, vice direção, sala de aula, corredores, pátio.

As ligações entre corpos, objetos e normas dão contorno a um mundo material (Haraway, 1997): o sinal que regula tempos; o gás que "não pode" acabar; a planilha da busca ativa atualizada (acompanhamento dos alunos faltosos); a solicitação que empurra a demanda até a manutenção; as chaves, o livro-ponto, o diário de classe. A virada material no feminismo ajuda a ver que isso não é "contexto decorativo"; são agências que condicionam e possibilitam o que se faz (Alaimo; Hekman, 2008).

É nesse espaço de negociações que as mulheres reorganizam horários, seguram a merenda quando o transporte atrasa, abrem intervalos de escuta mesmo longe de seus afazeres. Quando uma docente adoece após meses em sala com mofo, nada é metáfora: é condição de trabalho e condição de aprendizagem. A resposta não se encerra na denúncia (ata, ofício); ela é também logística: remanejamento de turmas, ventilação provisória, pedido formal de manutenção, monitoramento do uso do espaço. Esse circuito impede a naturalização do problema como "jeito que é" e reinscreve a responsabilidade na rede e no Estado — porque a **precariedade não é destino, é decisão distribuída** (Alaimo; Hekman, 2008).

No refeitório, a merenda é política pública e ato pedagógico: decidir cardápio com orçamento curto, estimar consumo por turno, cuidar da segurança alimentar, impedir que "falte para alguém". É trabalho reprodutivo no sentido forte (Federici, 2017): o que mantém a vida e, na escola, mantém a possibilidade do estudo. No mesmo sentido, a limpeza não é pano de fundo, mas mecanismo de permanência: banheiro em condição, sala arejada, corredor transitável, laboratório utilizável. *As enunciações das trabalhadoras, ditas e não ditas, funcionam como pacto local: estabelecem limites, distribuem responsabilidades, abrem escuta. É política miúda e eficaz.*

Na secretaria, o rigor técnico é política de cuidado: autenticação que não pode falhar; histórico que precisa sair antes da transferência; cadastro que deve refletir o estudante real, não apenas o "vínculo" no sistema. Erros aqui produzem desaparecimentos estatísticos que viram

desaparecimentos concretos. A objetividade situada, nesse sentido, é também responsabilização pelo visível: decidir o que entra no registro e o que se perde de vista é decisão ética e material (Haraway, 1988).

Na vice direção, autoridade de circulação e escuta: entrar em sala, recompor o dia, mediar sem barulho, transformar queixa difusa em encaminhamento e registro. É o ponto de convergência em que visões parciais — cozinha, limpeza, secretaria, docência — se alinham na escala de um dia possível. Não se trata de "grande reforma", mas de fazer durar as condições de existência contra a maré do desmonte, equalizando tempos, acolhendo crises, ativando redes de proteção. A presença cotidiana da vice-diretora — com escuta, organização, ritmo e autoridade junto aos estudantes — marca o compasso pedagógico e produz estabilidade quando tudo tende ao improviso.

A presença na escola é majoritariamente feminina: merendeiras, auxiliares de limpeza, secretárias, professoras, pedagogas, inspetoras. Esse dado não é apenas demográfico; *é a textura do dia*. Ele se traduz em modos de gerir o tempo, em pactos de cuidado, em arranjos que conectam o que é "de serviço" ao que é "de ensino", desfazendo a separação entre trabalho manual e intelectual. É nesse entrelaçamento que o comum se faz (e se refaz), sem *glamour* e com método — um método forjado na repetição cuidadosa, na improvisação responsável e na partilha de saberes situados (Haraway, 1988; Alaimo; Hekman, 2008).

Num áudio gravado em uma salinha, após um intervalo de trabalho pesado, emerge um feminismo cotidiano, insurgente, encarnado em falas entrecortadas de quem segura o prédio e quase nunca aparece:

– Eu já falei que se deixarem banheiro sujo, eu não limpo no outro dia.

– Teve professor que derrubou coisa na sala e me chamou pra limpar. Eu olhei pra ele, peguei o pano e joguei: tá aqui, você limpa.

– A gente limpa, mas também escuta. Teve menina que chorou no banheiro.

– A Sandra viu que o gás ia acabar e já mandou avisar. Senão, não ia ter almoço pra ninguém.

– É a gente que segura essa escola. Se faltar uma, vira bagunça. Mas ninguém nota.

Essas falas não pedem tradução: são atos de linguagem e, também, de mundo. Federici (2017) lembra que o trabalho reprodutivo — o que mantém a vida — é sistematicamente invisibilizado; aqui, ele se manifesta como escuta, presença e cuidado. No

áudio (Figura 16), ouvimos mais do que palavras: captamos um corpo vibratório (Barad, 2007) que encarna um feminismo em ato, feito de intra-ações entre vozes, objetos e espaços. Os sons de fundo — panela batendo, porta fechando, passo apressado — não são ruídos, mas registros materiais de práticas que sustentam o dia escolar. As vozes entrecortadas, que se interrompem e retomam (Haraway, 1988), costuram tarefas e afetos, revelando que a agência coletiva é tanto logística quanto sensível.

Figura 16: Entre renúncias, desabafos e frustrações[24]

Fonte: Elaborada pelo autor.

Não são apenas palavras, mas corpos que agem — corpos femininos que atravessam o espaço escolar carregando pesos que vão além de materiais e cadernos: ***a história de uma luta frequentemente invisibilizada, entre cansaço e esperança.*** Este feminismo é da experiência: faz-se no intervalo, no refeitório, na sala tomada pelo mofo; sustenta a vida comum por meio de tarefas que não cabem em indicadores, mas reconfiguram o dia. É trabalho logístico e afetivo, ético e técnico, que cria condições de existência e de estudo.

Nesses gestos, a objetividade feminista aparece como responsabilidade pela localização: "a objetividade feminista diz respeito à localização limitada e ao conhecimento situado" (Haraway, 1988). O que se vê depende de onde (e com quem) se está — cozinhas, corredores, secretarias, vice direções — e dessa posição se **respondem efeitos e omissões** (Haraway, 1988, 1997; Alaimo; Hekman, 2008; Federici, 2017).

Sandra, Cristina, Ana e tantas outras não tecem um feminismo de grandes manifestos. Tecem um *feminismo de manutenção*, no melhor sentido: **O QUE IMPEDE A ESCOLA DE COLAPSAR**. Um feminismo situado e material que se manifesta em gestos mínimos, cuidados discretos e pequenas insurgências que quebram o silêncio quando precisam (Figura 17) — e,

[24] Também disponível em: https://qr.me-qr.com/pt/music/8GgKOkeC. Acesso em: 21 abr. 2025.

nos dias comuns, fazem durar o comum. Esses gestos tecem continuidade: uma escola possível hoje para que haja escola amanhã.

Figura 17: Não se cale

Fonte: Elaborada pelo autor.

Trata-se de uma ética das práticas que julga ações pelos seus efeitos materiais na vida e que reconhece o trabalho reprodutivo como o que sustenta a própria possibilidade do estudo (Alaimo; Hekman, 2008; Federici, 2017). Das margens, fazem centro: "a margem é um espaço de abertura radical" (HOOKS, 1984). Essa margem é também um espaço de intra-ações (Barad, 2007), em que humanos e não-humanos, regras e improvisos, se articulam para manter vivo o tecido escolar. **É aí que a escola pulsa em carne viva — território de afetações, de pequenas insurgências e de interações que reconfiguram mundos — uma potência de vida que insiste entre rupturas e continuidades, entre dor e esperança.**

15! Greve

Nos discursos oficiais sobre a educação pública, proliferam narrativas de êxito: índices em ascensão, expansão do tempo integral, investimentos em plataformas digitais, reformas estruturais, entre outros. Uma vitrine cuidadosamente iluminada, que se exibe em relatórios e campanhas institucionais (Figura 18), ressaltando marcos de um projeto considerado bem-sucedido. Mas vitrines nem sempre revelam tudo — também deixam zonas de sombra. Entre números e gráficos, entre metas e metas cumpridas, há o que escapa. É nos intervalos entre uma

aula e outra, nas salas estreitas, nas ausências não previstas, nos corpos que resistem à lógica da eficiência, que emergem outras versões da escola. Ali, nas frestas da gestão performática, insinuam-se gestos, murmúrios e desvios que desafiam a linearidade dos indicadores. Há agenciamentos que não cabem nos relatórios — e são, talvez, os que mais dizem.

Figura 18: O Paraná no topo do *Ranking* educacional do Brasil

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entre 3 e 7 de junho de 2024, muitas escolas públicas estaduais pararam, ou tentaram. A paralisação não se configurou apenas como resposta a uma medida específica de reorganização da gestão escolar, mas como reverberação de um cansaço histórico, acumulado, nem sempre nomeado, que encontrou no corpo coletivo uma forma de expressão. Mais do que uma greve, tratou-se de um gesto compartilhado que se fez matéria, inscrevendo-se em corpos, afetos e silêncios. Um gesto que interrompeu o fluxo ordinário da escola para dar a ver o que pulsa em suas fissuras: tensões nos vínculos, atravessamentos de lógicas externas à escola, deslocamentos de sentidos atribuídos ao espaço público em nome da modernização.

A leitura difrativa da greve, aqui proposta, afasta-se de uma compreensão linear de causa e efeito. Não se trata de explicá-la por um motivo isolado, mas de perceber como múltiplas forças se enredam para que ela aconteça: *políticas educacionais, plataformização do ensino, silêncios institucionais, baixa remuneração, contratos frágeis, corpos exaustos.* Cada elemento não atua sozinho, mas se "coconstitui" com os demais. Como propõe Barad (2007), os entes não preexistem à relação — **são produzidos nos encontros**. Assim, a greve não é apenas

reação: é produção. Produção de visibilidades, de temporalidades outras, de modos de existir em coletivo.

Durante os dias em que a escola investigada aderiu ao movimento, algo se reconfigurou. Corredores mais silenciosos abriram espaço para outra escuta. Professores e funcionários, que raramente se encontravam fora das reuniões formais, partilharam angústias e atravessamentos. A sala de aula, com poucos alunos, deu lugar a rodas de conversa. A greve se fez tempo suspenso, espera — *mas também presença.* Um tempo não cronológico, mas intensivo: espesso de afetos, marcado por uma aposta no comum, mesmo em meio às incertezas.

A greve, enquanto fenômeno, não se reduz a um evento pontual. Ela é performatividade. Uma prática material-discursiva que difrata os discursos dominantes sobre escola, produtividade e modernização. Ao tensionar a narrativa da eficiência, desloca o que pode uma escola. Recusa a lógica que tenta reduzir o ato educativo a prestação de serviço e os sujeitos escolares a operadores de metas. Interrompe o automatismo. Torna visível o que permanecia embaçado — inclusive os próprios modos como o comum é tecido (ou desfeito).

Esse movimento não emerge no vazio. Ele é produzido nos enredamentos entre políticas públicas, reformas silenciosas, corpos que insistem, instituições fragilizadas e sonhos ainda não domesticados. A greve, nessa perspectiva, não se restringe a uma pauta imediata ou a um gesto de oposição: *ela se inscreve como resistência a uma forma de mundo que busca reduzir a escola à lógica empresarial (Figura 19).* Afirma, assim, que escolas são, antes de tudo, espaços públicos de potência política e de encontro.

Figura 19: Reverberação

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse sentido, a greve performa um outro real — ela convoca materialidades que resistem à abstração dos dados, e mobiliza presenças que a planilha não computa. A decisão de **parar não é o fim, mas o meio:** a possibilidade de fazer da pausa uma proposição. Como escreveria Barad (2012a), trata-se de uma *"respons-abilidade",* um gesto ético-político que reconhece a inseparabilidade entre conhecer e transformar, entre ver e tocar, entre resistir e criar.

A greve, então, não apenas denúncia. Ela compõe. Ela entrelaça corpos, palavras, desejos, temores e esperanças. E nesse entrelaçamento, ela afirma: a escola ainda pode ser um lugar de invenção do comum. Um comum que não é dado, mas que se faz — e se refaz — nas brechas, nas pausas, nos gestos coletivos de dizer "não" para que outros "sim" sejam possíveis.

No dia 4 de junho de 2024, quando uma proposta de alteração na forma de gestão das escolas públicas estaduais foi levada à votação, a tensão chegou ao auge. Às 14h30, a Assembleia Legislativa foi ocupada por manifestantes (Figura 20), em um ato que condensou tanto o desespero quanto a esperança de que a educação pública possa resistir a processos de mercantilização — um marco simbólico na luta por uma escola que se reconhece, antes de tudo, como espaço de todos.

Figura 20: Ocupação da Assembleia Legislativa

Fonte: AGÊNCIA BRASIL. *Assembleia Legislativa do PR aprova terceirização da gestão de escolas*. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-06/assembleia-legislativa-do-pr-aprova-terceirizacao-da-gestao-de-escolas. Acesso em: 08 jun. 2024.

No entanto, a votação ocorreu de forma remota, o que fez com que a presença de professores e estudantes na ALEP não tivesse efeito direto sobre o processo decisório. O projeto

foi aprovado por 39 votos favoráveis e 13 contrários, em um trâmite percebido por muitos como marcado pela limitação do diálogo e pela ausência de espaços mais amplos de escuta da comunidade escolar. Sem a realização de consultas públicas significativas nem uma exposição detalhada dos impactos financeiros, a decisão produziu inquietações adicionais sobre os rumos da educação pública no estado, evidenciando tensões entre participação democrática e práticas institucionais.

XXI História

O Colégio Santa Maria Goretti é uma instituição educacional que hoje abrange os níveis Fundamental, Médio e Profissional; ela tem suas raízes na rua Jangada, Quadra 106 da Zona 7, onde inicialmente funcionava o Grupo Escolar Santa Maria Goretti. Esse grupo escolar começou a funcionar em um modesto barracão onde funcionava a Paróquia Santa Maria Goretti. Assim a escola era administrada pelas freiras da paróquia local, que também eram professoras (Figura 21), e foi graças ao nome da paróquia que a escola levou este nome. Inicialmente, as turmas eram segregadas por gênero, compreendendo apenas meninos ou meninas.

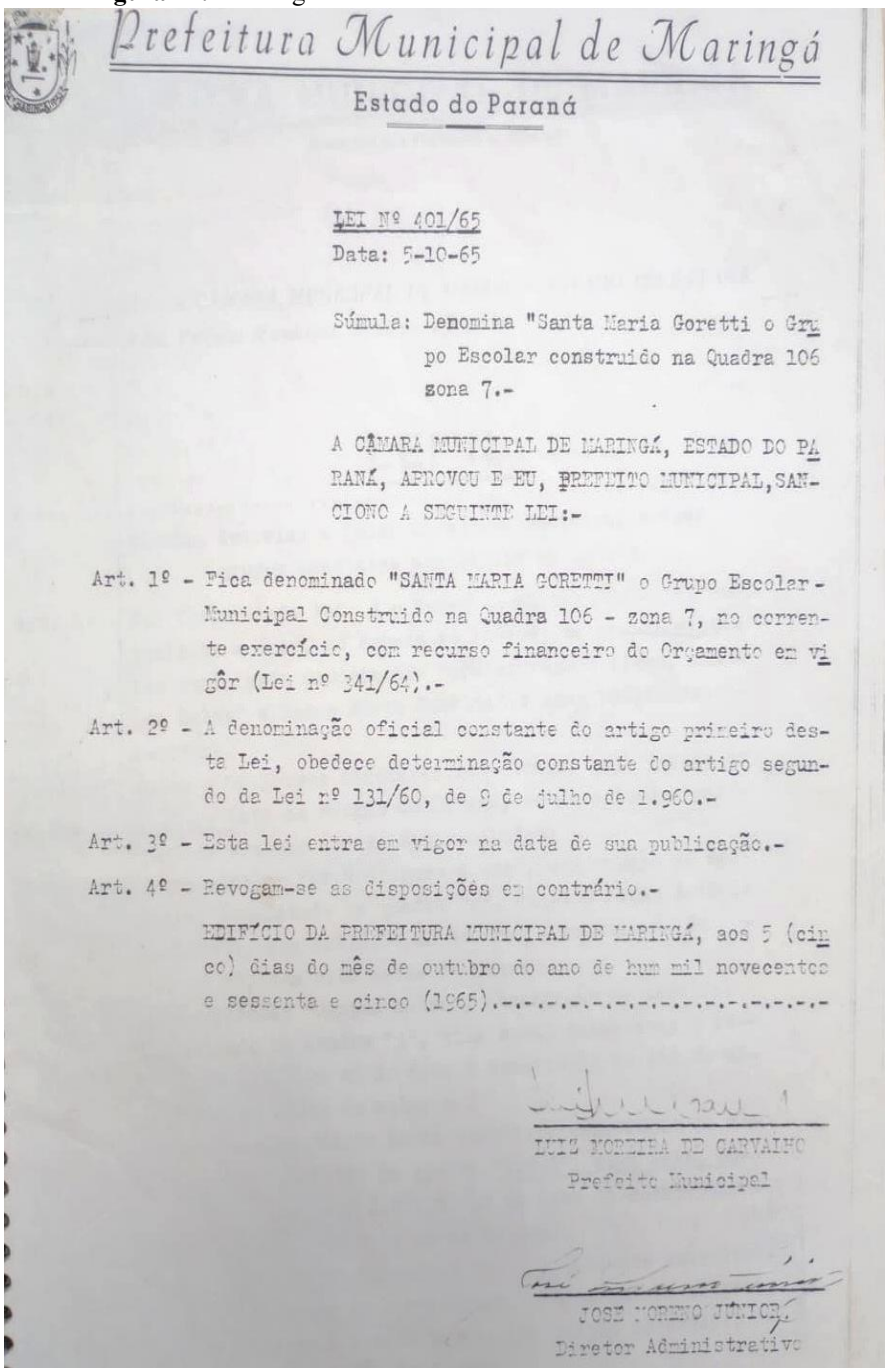
Figura 21: Rastros de um tempo outro

Fonte: Acervo da escola.

Depois de funcionar nesse barracão, a Escola Santa Maria Goretti funcionou durante o ano de 1964 em uma sala cedida pelo Grupo Escolar Ipiranga, na Rua Campos Sales. Em 1965

foi inaugurado pela prefeitura um prédio próprio (Figura 22), no final da Rua Paranaguá, e foi nomeado como Grupo Escolar Santa Maria Goretti, pela Lei nº 401/65 (ver Figura 23), sancionada pela Câmara Municipal de Maringá e pelo Prefeito Luiz Moreira de Carvalho. Na época, o prédio tinha quatro salas de aula, uma pequena cozinha para o preparo da merenda e uma salinha para a direção; nele, atualmente, funciona o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Figura 22: O Colégio Estadual Santa Maria Goretti criando forma



Prefeitura Municipal de Maringá

Estado do Paraná

LEI Nº 401/65

Data: 5-10-65

Súmula: Denomina "Santa Maria Goretti o Grupo Escolar construido na Quadra 106 zona 7.-

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARINGÁ, ESTADO DO PARANÁ, APROVOU E EU, PREFEITO MUNICIPAL, SANCIONO A SEGUINTE LEI:-

Art. 1º - Fica denominado "SANTA MARIA GORETTI" o Grupo Escolar - Municipal Construido na Quadra 106 - zona 7, no corrente exercício, com recurso financeiro do Orçamento em vigôr (Lei nº 341/64).-

Art. 2º - A denominação oficial constante do artigo primeiro desta Lei, obedece determinação constante do artigo segundo da Lei nº 131/60, de 9 de julho de 1.960.-

Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.-

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.-

EDIFÍCIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ, aos 5 (cinco) dias do mês de outubro do ano de hum mil novecentos e sessenta e cinco (1965).-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-

LUIZ MOREIRA DE CARVALHO
Prefeito Municipal

JOSÉ MORENO JUNIOR
Diretor Administrativo

Fonte: Acervo da escola.

Figura 23: Primeira construção[25]

Fonte: MARINGÁ HISTÓRICA. *Acervo Maringá Histórica* / Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá / Anuário Maringá,1966. Disponível em: https://www.maringahistorica.com.br/publicacoes/4324/grupo-escolar-santa-maria-goretti-1966. Acesso em: 15 jan. 2024.

Posteriormente, em 1967, o grupo escolar foi doado pelo município ao estado, passando a funcionar em um prédio de alvenaria na quadra 109-A da mesma zona. Com o aumento da demanda por vagas, a escola expandiu suas instalações ao longo dos anos, contando em 1969 com nove salas de aula, biblioteca, sala dos professores, direção e cozinha. Em 1975, por meio do Decreto nº 136/75, o Grupo Escolar Santa Maria Goretti fundiu-se com o Grupo Escolar Noturno Santa Maria Goretti, formando a Escola Estadual Santa Maria Goretti, reconhecida pelo governo do Estado do Paraná.

Nos anos seguintes, a escola passou a oferecer também turmas de pré-escola, ensino supletivo e reestruturou seu ensino de línguas estrangeiras em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os cursos oferecidos foram o de inglês e o de francês. Além disso, em 1986, com o empenho da equipe administrativa e o apoio da câmara de vereadores e do prefeito Said Felício Ferreira foi adquirido um terreno vizinho para a construção de uma quadra poliesportiva.

[25] O Anuário de Maringá, dirigido por Antenor Sanches, tinha o intuito de registrar fatos importantes sobre o desenvolvimento do município ano a ano. A publicação, que foi veiculada durante certo período ao longo da década de 1960, contava com tabelas econômicas e demográficas, bem como apresentava alguns dados fotográficos e matérias sobre acontecimentos na cidade.

Após cerca de uma década, o ensino supletivo deixou de atender às necessidades da comunidade escolar e foi encerrado em meados 1991. Nesse período, a escola enfrentou desafios devido ao crescimento populacional da cidade e à inadequação de suas instalações. Assim, surgiu o sonho de um prédio novo da então diretora Rosa Maria Vasques Fernandes, que não mediu esforços até conseguir o local apropriado e a construção da nova escola.

Figura 24: Construção das novas instalações Colégio Estadual Santa Maria Goretti

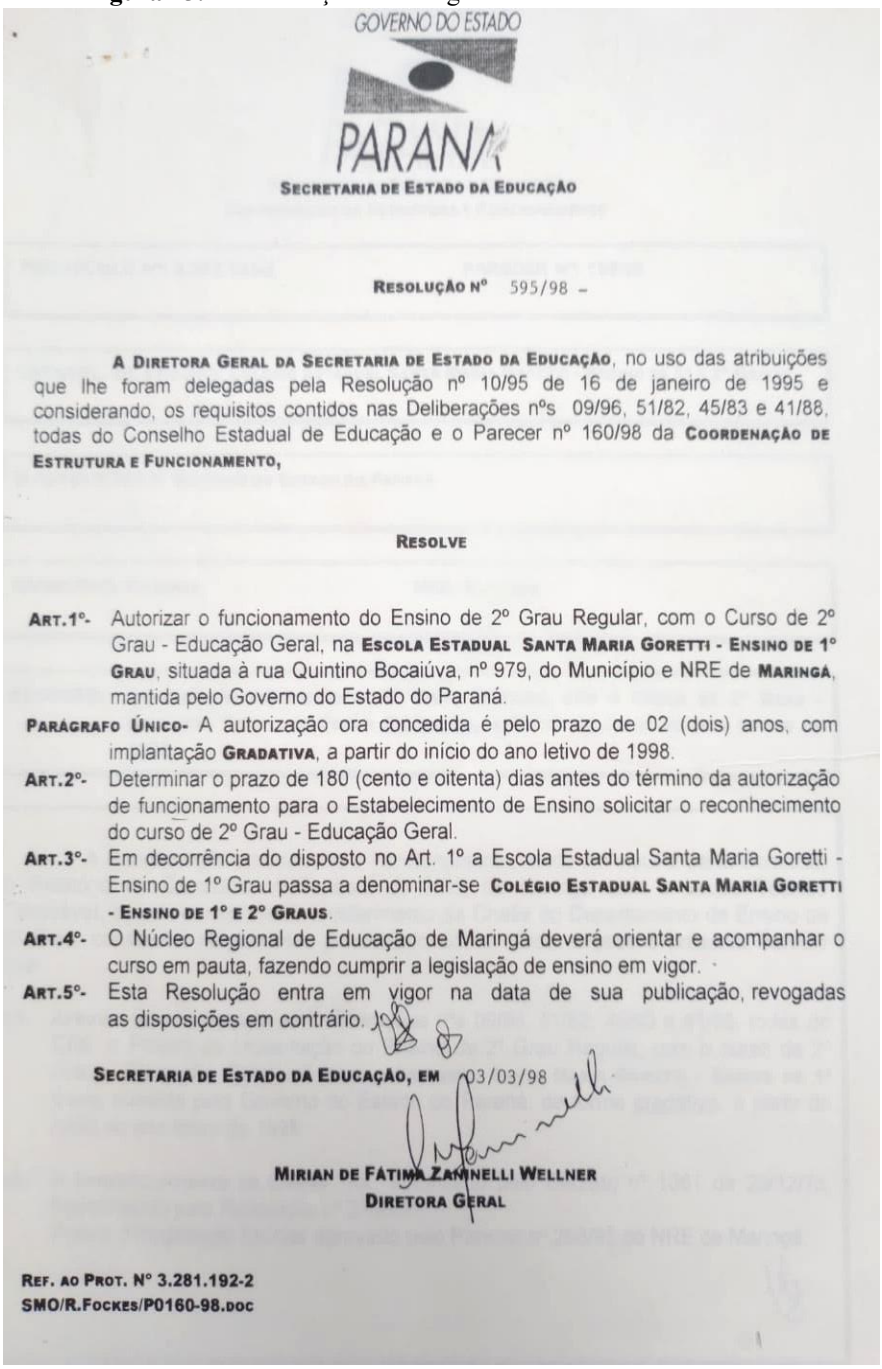
Fonte: Acervo da escola.

As obras de construção tiveram início em fevereiro de 1994 e a escola foi inaugurada em agosto do mesmo ano (Figura 24) em uma propriedade anteriormente abandonada da COPEL (Companhia Paranaense de Energia Elétrica). No ano de 1996, com a chegada de novas

carteiras e melhorias no pátio, o espaço foi de fato inaugurado pelos estudantes, que iniciaram o ano letivo nas novas dependências. Agora na Rua Quintino Bocaiúva, nº 979.

Após esta mudança, a escola passou a oferecer também o Ensino de 2º Grau Regular – Educação Geral, autorizado pela Resolução 595/98 (Figura 25). A autorização concedida pelo prazo de dois anos, com implementação gradativa, passando a então a se chamar Colégio Estadual Santa Maria Goretti – Ensino de 1º e 2º graus (Figura 26).

Figura 25: Consolidação do Colégio Estadual Santa Maria Goretti



GOVERNO DO ESTADO

PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 595/98 –

A DIRETORA GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 10/95 de 16 de janeiro de 1995 e considerando, os requisitos contidos nas Deliberações nºs 09/96, 51/82, 45/83 e 41/88, todas do Conselho Estadual de Educação e o Parecer nº 160/98 da COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO,

RESOLVE

ART.1º- Autorizar o funcionamento do Ensino de 2º Grau Regular, com o Curso de 2º Grau - Educação Geral, na ESCOLA ESTADUAL SANTA MARIA GORETTI - ENSINO DE 1º GRAU, situada à rua Quintino Bocaiúva, nº 979, do Município e NRE de MARINGÁ, mantida pelo Governo do Estado do Paraná.

PARÁGRAFO ÚNICO- A autorização ora concedida é pelo prazo de 02 (dois) anos, com implantação GRADATIVA, a partir do início do ano letivo de 1998.

ART.2º- Determinar o prazo de 180 (cento e oitenta) dias antes do término da autorização de funcionamento para o Estabelecimento de Ensino solicitar o reconhecimento do curso de 2º Grau - Educação Geral.

ART.3º- Em decorrência do disposto no Art. 1º a Escola Estadual Santa Maria Goretti - Ensino de 1º Grau passa a denominar-se COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA GORETTI - ENSINO DE 1º E 2º GRAUS.

ART.4º- O Núcleo Regional de Educação de Maringá deverá orientar e acompanhar o curso em pauta, fazendo cumprir a legislação de ensino em vigor.

ART.5º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, EM 03/03/98

MIRIAN DE FÁTIMA ZANINELLI WELLNER
DIRETORA GERAL

REF. AO PROT. Nº 3.281.192-2
SMO/R.FOCKES/P0160-98.DOC

Fonte: Acervo da escola.

Figura 26: Até então, Colégio Estadual Santa Maria Goretti.

Fonte: Acervo da escola.

Entretanto, a questão relacionada à titularidade do terreno continuou em aberto, demandando esforços extras da comunidade escolar em colaboração com o governo para solucionar a situação. A problemática permaneceu sem solução e, com os primeiros indícios de privatização em 2021, a COPEL solicitou a devolução do imóvel, anunciando-o para venda. Devido à necessidade de desocupação, a instituição de ensino foi compelida a operar em colaboração com o Colégio Estadual Gerardo Braga, a primeira escola pública de Maringá, situada na avenida 19 de Dezembro. Tal colaboração permitiu que as atividades do Colégio Estadual Santa Maria Goretti permanecessem realizando a troca de recursos e áreas físicas com a instituição de ensino parceira (Figura 28).

Figura 27: Habitando/ocupando o lugar desconhecido

Fonte: Acervo da escola.

Ao concluir o ano de 2021, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná decidiu encerrar as atividades do Colégio Estadual Gerardo Braga. Em vista dessa situação, o Colégio Estadual Santa Maria Goretti passou a acolher uma parcela dos alunos e colaboradores da referida instituição. Essa alteração constituiu um desafio extra para a comunidade escolar, a qual necessitou adaptar-se a novas dinâmicas e condições.

− 9,63 Linguagem Escolar

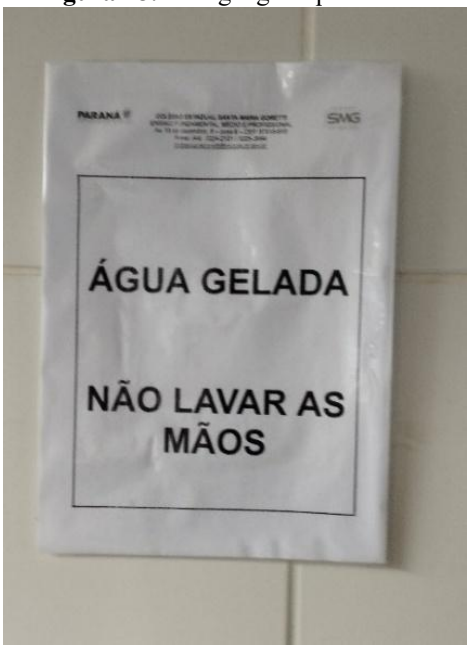
> Silêncio, pessoal! Estudem para a prova! Cadê seu uniforme? Alguém viu meu estojo? Posso ir ao banheiro? A aula acabou! Tem lição de casa? Professor, não entendi. Esqueceu o material? Vamos formar grupos. Vale nota? Façam a leitura do capítulo três. Hoje vamos aprender sobre a Revolução Industrial. Alguém sabe a fórmula da área do triângulo? Isso cai na prova? Preciso de uma borracha. Vamos corrigir os exercícios. Quem quer apresentar primeiro? Matemática é difícil! Silêncio! Alguém tem uma caneta pra emprestar? É para copiar? Lembre-se de trazer o trabalho amanhã. Olha a conversa! O recreio acabou! Guardem os celulares. Vamos corrigir a lição de casa.

A linguagem na escola não é apenas instrumento; é fundação, engrenagem, máquina produtora de sentidos. Ela não serve simplesmente para comunicar conteúdos, mas para **produzir** o que é escola, quem pode ser aluno, o que se espera de um professor. A linguagem não está à margem — ela é o próprio modo como a escola se organiza e se torna reconhecível.

É possível perceber isso nas palavras que circulam em boletins, cartazes, reuniões pedagógicas, bilhetes enviados às famílias e registros de avaliação. Expressões como *"precisa melhorar o comportamento", "aluno indisciplinado", "falta de interesse", "nível de aprendizagem abaixo do esperado", "não acompanha a turma"* ou mesmo *"cumpre com o esperado"* funcionam como classificações. Essas enunciações marcam os corpos: aproximam, afastam, silenciam, impulsionam, bloqueiam. Elas se repetem e ganham estatuto de verdade — não como uma descrição neutra, mas como performatividade que produz sujeitos e regula afetos

Nos corredores da escola, cartazes afixados avisam: *"Proibido correr"*, *"É proibido o uso do celular em sala"*, *"Faltou? Traga atestado"*, como mostra a Figura 28. No interior da sala de aula, há frases escritas no quadro no início da aula: *"Tema da aula: multiplicação de frações"*, ou *"Não esqueça de entregar o trabalho!"*. Nas reuniões de pais, repete-se que *"é preciso acompanhar mais de perto"* ou que *"seu filho precisa ser mais participativo"*. Tudo isso são dispositivos de linguagem que organizam a escola como espaço regulado e normatizado. A linguagem não apenas diz o que há, mas estabelece o que pode ser.

Figura 28: A linguagem que adverte



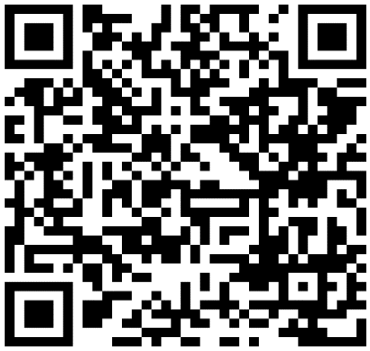
Fonte: Elaborado pelo autor.

Masschelein e Simons (2017), ao falarem da escola como uma *forma escolar*, ressaltam o papel da linguagem na sustentação desse espaço específico de estudo. Há uma linguagem que só cabe na escola, mais precisamente na sala de aula. É ela que delimita os tempos e as ações: permite que se suspenda a lógica do mundo utilitário e que se abra um espaço para o estudo. Por exemplo, a Matemática, quando ensinada na escola, perde sua função de ferramenta para se tornar objeto de contemplação, análise, dedução. Ao ser apresentada como linguagem formal, com símbolos e regras próprios, ela é deslocada de seu uso imediato e inserida em uma lógica onde o aprender importa por si mesmo. Nesse gesto, a linguagem não apenas organiza a aula — ela **cria o próprio espaço onde a aula pode acontecer.**

Cada disciplina mobiliza uma linguagem específica. A Filosofia se constrói em perguntas e problemas; a Química se apresenta em fórmulas e experimentações; a Língua Portuguesa se expande nas múltiplas formas do texto e da leitura. Essa diversidade não é só conteúdo: ***são modos diferentes de produção do mundo.*** O aluno que muda de uma aula para outra precisa reconfigurar seu corpo e sua escuta. As palavras não se repetem impunemente: elas exigem posturas, sensibilidades, compreensões. A linguagem escolar, assim, desenha trajetos no corpo e no tempo dos sujeitos.

Um exemplo concreto desse processo pode ser visualizado na Figura 29 a seguir, que representa uma aula de Matemática em acontecimento:

Figura 29: Uma aula de Matemática[26]



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa imagem é parte de um agenciamento maior que não se encerra na visualidade: ela convoca também o som — o áudio da aula que traz as hesitações, o compasso das falas, a vibração das interações. Há ritmo, há pausa, há fricção entre vozes. Professor, alunos, quadro, espaço, microfone: um coletivo de elementos que não estão simplesmente juntos, mas que **intra-agem** (Barad, 2007), coproduzindo o que pode ser reconhecido como "linguagem escolar". A linguagem, aqui, não é pensada como veículo de comunicação ou como código representacional, mas como prática material que emerge em meio a relações.

A escola fala por muitos meios — pelo corpo, pela matéria, pelo gesto, pelo som e pela repetição. A linguagem que ali opera não é unificada nem estável. Ela se dobra e se desdobra conforme o campo disciplinar, os modos de enunciação, os corpos que a enunciam, os espaços que a abrigam. A Matemática se diz de um jeito que não é o mesmo da Filosofia, da Educação Física ou da Língua Portuguesa. Cada campo traz consigo uma gramática própria, não apenas em termos lexicais, mas em tonalidades, formas de circular a palavra, posturas esperadas, formas de convocar a escuta. Esses modos de dizer e de fazer escola compõem um tecido espesso, que não pode ser separado dos corpos que o vivem.

A linguagem escolar, portanto, não é apenas verbal ou escrita, mas é uma operação que se realiza através de múltiplas materialidades: o tom de voz, a presença do professor, o tempo entre uma pergunta e uma resposta, o deslocamento no espaço, o olhar. A presença docente não é simples requisito técnico, mas parte constituinte do agenciamento que possibilita a emergência da aula. O professor não apenas ensina: **ele performa** (Barad, 2003), atualiza a linguagem da escola em suas ações. A escuta atenta, a forma de se mover entre as carteiras, o

[26] GOMES, Lucas Ferreira. Uma aula de matemática. *Youtube.* Disponível em: https://youtu.be/F5UQQKciUvM. Acesso em: 11 ago. 2024.

modo como se afeta diante das perguntas ou da ausência delas — tudo isso participa da tessitura da linguagem escolar.

Quando Daniel Pennac (2008) fala da presença física, mental e intelectual do professor, é possível reler, ou seja, produzir uma leitura difrativa, nos detalhes, em atenção, com cuidado, essa proposição à luz do Realismo Agencial: não há ensino dissociado de corpos e de afetos. A presença não é propriedade do professor, mas é **coproduzida** no entre — entre corpos, gestos, falas e materiais. Assim, a linguagem da escola não está contida apenas no que é dito, mas também *no que é silenciado, no que se repete, no que escapa.*

Há uma normatividade sutil que orienta como falar, como se portar, como pedir a palavra, como dizer "não sei" — e ela muda conforme o campo disciplinar e o contexto da aula. A disciplina da sala de aula não é apenas uma regra imposta: é uma forma de linguagem que se aprende, que se vive, que também se sofre. O corpo da escola se molda e se remolda nesses agenciamentos contínuos, onde linguagem e poder se entrelaçam.

Essa forma de ver a linguagem, não como instrumento, mas como parte de um campo de forças, desloca a ideia da escola como espaço de simples transmissão de conhecimento. A linguagem é performativa, e a escola é feita de performances — não no sentido teatral, mas como materializações reiteradas que constroem o mundo (Barad, 2007). A escola diz e é dita, faz e é feita, age e é agida. A linguagem da escola não é uma só, nem é neutra: ela se compõe nos encontros, nas fricções, nos silêncios e nos deslocamentos. É por isso que escutar uma aula é mais do que ouvir o que é dito — é entrar num campo vibrátil de forças, onde algo da escola se expressa para além das palavras.

12% Lucas

Lucas não é apenas um nome, nem uma etiqueta em um corpo. No início, não começou seguro: carregava os vícios das pesquisas tradicionais em Educação Matemática e a crença de que era possível compreender a escola como um todo, capturá-la com conceitos e organizar seus elementos de forma clara. Essa forma de pensar vinha tanto da formação acadêmica quanto das experiências de vida, que ensinavam a buscar previsibilidade e controle. Ao mesmo tempo, havia um incômodo persistente: a sensação de que algo sempre escapava, que a realidade — na pesquisa e na existência — era mais complexa do que os modelos que tentava aplicar. Essa

tensão revelava um Lucas frágil e contraditório, dividido entre o desejo de explicar e a necessidade de reconhecer os limites dessa explicação.

O contato com o Realismo Agencial intensificou esse processo. Ao se permitir ser afetado, Lucas passou a entender que nem a escola nem a vida se deixam reduzir a estruturas fixas. Foi deixando para trás a pretensão de mapear tudo e começou a aceitar que conhecer e viver envolvem incerteza, relação e mudança. Essa reconstrução não aconteceu apenas na pesquisa: atravessou também sua forma de estar na escola, de dar aulas, de se relacionar com as pessoas e de cuidar da família. O que antes via como fraqueza ou contradição passou a ser parte do movimento de seguir vivendo e pesquisando, sem separar de forma rígida o que é vida e o que é trabalho.

É enredamento, movimento constante, invenção que se reinventa a cada instante, uma multiplicidade que pulsa em intra-ação com a escola, sua família, comigo mesmo e com todos aqueles que me atravessam, me tocam e me constituem. Essa multiplicidade é a espinha dorsal da minha jornada, que se revela desde o momento em que pisei pela primeira vez em uma sala de aula, em 2013, como professor de Matemática. Ali, fui envolvido pela complexidade das relações que brotam nesse espaço, um turbilhão de encontros, desencontros, afetos e resistências. Minha trajetória, ou melhor, minhas travessias, longe de serem caminhos suaves e previsíveis, constituem-se um emaranhado de desafios, de reflexões e de transformações que me moldaram e continuam a me moldar.

Sou pai de duas filhas, o que me ensinou a delicadeza do cuidado e a força do amor incondicional. Sou marido, filho, neto e irmão, raízes que me conectam a um passado e a um presente de afeto e pertencimento. Carrego no corpo as marcas da minha cidade natal, uma pequena cidade do interior do Paraná com seus 3.500 habitantes, onde a vida se desenrola em outro ritmo, onde as relações são tecidas no dia a dia, onde os vizinhos se conhecem pelo nome, onde o tempo parece correr mais devagar e onde os cafés se prolongam em conversas que não querem ter fim. Onde o silêncio também tem sua própria linguagem, sua própria eloquência.

Cresci em um ambiente nutrido por cuidado e atenção. Pai e mãe presentes, um irmão parceiro, avós que me embalaram com suas histórias e me ensinaram coisas que só se aprende na potência do tempo. Foi nesse solo fértil de afeto que aprendi a escutar com o corpo inteiro, com todos os meus sentidos. Aprendi a observar o que se

esconde nas entrelinhas, a ler os sinais que se manifestam nas sutilezas do cotidiano. Aprendi a notar o detalhe, o gesto mínimo, a ausência que se faz presença. Levo comigo esse modo de ver o mundo, um olhar sempre atento e curioso para o que se move nas margens, para o que não se revela no centro do palco, para o que pulsa nos espaços intersticiais, nos entremeios.

Minha jornada acadêmica na pós-graduação começou entre 2015 e 2017, em um Mestrado Profissional de Ensino de Matemática. Naquele momento, minha pesquisa era puramente técnica, voltada para soluções pragmáticas: explorar as geometrias não euclidianas aliando a história da Matemática às tecnologias na formação docente. Acreditava ingenuamente que melhorar o ensino era possível, apenas, a partir de métodos e de ferramentas mais eficazes, como se fosse um problema de engenharia a ser resolvido.

No entanto, ao longo da minha jornada profissional quanto mais me envolvia com o dia a dia da escola, mais percebia que os desafios eram muito mais complexos e profundos do que qualquer abordagem metodológica poderia abarcar. A escola não era apenas um local de produção de conhecimento. Era um organismo vivo, pulsante, composto por uma teia intrincada de relações humanas, sociais, políticas e afetivas que transcendiam as fronteiras da sala de aula, isto é, nem tudo se reduzia ao que se efetivava na sala de aula, era uma trama muito maior, de outra natureza.

Essa percepção se expandiu e se aprofundou durante os anos de 2019 e 2020, quando exerci a função de diretor de uma escola pública de Ensino Médio de tempo integral. Nesse papel, a escola me revelou uma outra faceta (ou múltiplas camadas), uma dimensão que eu ainda não havia experimentado em toda a sua intensidade. Um espaço fervilhante, repleto de tensões sociais, políticas e afetivas que ecoavam muito além de seus muros.

Como gestor, fui lançado no desafio de lidar com a complexidade das dimensões humanas que atravessam o cotidiano escolar, com as alegrias e as dores, com os sucessos e os fracassos, com as esperanças e os desesperos, com os ganhos e com as perdas. Foi ali, naquele chão vivido, que compreendi que minha responsabilidade não se limitava a garantir a eficiência pedagógica, a otimizar os processos e a alcançar as metas. Era preciso, antes de tudo, reconhecer e agir sobre os emaranhados de histórias, corpos e estruturas que constituem a escola, tecendo e entrelaçando-se em uma trama única e irrepetível.

Foi nesse contexto de imersão e aprendizado que, em 2020, ingressei no grupo de pesquisa FAEM (Formação de Professores e Avaliação em Educação Matemática). Inicialmente, fiquei um pouco perdido com o modelo dos Campos Semânticos de Romulo Lins, enunciado, autor, leitor, leituras plausíveis, leitura positiva, entre tantos outros conceitos que ainda eram sombrios. Mas, aos poucos, fui me permitindo ser tocado pelo MCS e acredito que também lhe toquei e parecia ser possível escrever um projeto com e a partir dele.

No entanto, inquietações outras começaram a emergir, questões mais profundas e existenciais que me impulsionaram a explorar um novo campo de reflexões. Perguntas como **"quem é o sujeito na educação matemática?"** e **"qual é o papel da linguagem na prática pedagógica?"** me instigaram a buscar respostas outras. Nesse processo de busca, sou encontrado por Karen Barad e a perspectiva do Realismo Agencial, o que foi absolutamente transformador; um divisor de águas em minhas reflexões/preconcepções. Melhor: em minhas intra-ações e invenções.

Uma abordagem que não se limitava a ser apenas mais uma teoria acadêmica; era um convite para enxergar o mundo de uma forma radicalmente diferente (inventá-lo diante e a partir de cortes agenciais). Consequentemente emerge como forma de repensar a escola, para habitar relações de poder que se manifestam nas interações cotidianas, para compreender a escola como um fenômeno em constante intra-ação, onde humanos, materiais e discursos se "coconfiguram" continuamente, em um processo dinâmico e imprevisível.

O Realismo Agencial deslocou completamente meu olhar, minha forma de perceber a realidade. A escola deixou de ser um objeto estático, passivo, a ser observado e analisado de fora, para se revelar como um tecido vivo de relações, um campo de forças em constante movimento e transformação. Não se tratava mais de apenas observar a escola de fora, com um olhar distanciado e objetivo, mas de mergulhar em suas profundezas, de me deixar atravessar por ela, de compreender como ela me afetava e me transformava enquanto professor, gestor e pesquisador.

Barad (2007) nos lembra que "**não somos meros observadores do mundo, mas participantes ativos da sua "coconstrução"** e essa perspectiva expandiu radicalmente os horizontes da minha pesquisa, levando-me para além dos limites da Matemática, em busca das múltiplas materialidades, dos afetos e das relações complexas que moldam e dão sentido ao que chamamos de "escola".

Com tudo isso em mente e em corpo, inicio em 2021 minha jornada de doutoramento, um processo que começou a ganhar forma e contornos ao propor uma leitura difrativa de uma escola de Anos Iniciais de Ensino Fundamental e algumas possibilidades de repensar o Antropoceno nesse contexto. Esse projeto me desafiou profundamente. Me deparei com muitos questionamentos meus e de outros, "onde estava a Matemática nesse olhar outro?", "isso ainda poderia ser considerado pesquisa em Educação Matemática?" Enfrentei questionamentos tanto institucionais quanto pessoais, momentos de dúvida e incerteza, mas segui em frente (e, também, do lado, voltando atrás muitas vezes), impulsionado pela sede de compreender, mergulhando nas ideias de Barad e em textos que, aos poucos, foram se tornando ora mais claros, ora mais reveladores.

Encontrei em *Meeting the Universe Halfway* a inspiração para desconstruir a visão tradicional da Matemática como uma disciplina isolada e abstrata, e para entender que ela é, antes de tudo, um agenciamento que só adquire sentido quando situado no contexto mais amplo das relações humanas e sociais.

Em 2024, retornei à sala de aula como professor efetivo na rede estadual, sendo lançado em um novo território, um novo campo de experimentações: a escola Santa Maria Goretti. Ali, o Realismo Agencial se manifestava de forma concreta e visceral, em cada detalhe, em cada interação. Os sons, os cheiros, os silêncios, as cores, as texturas, as vibrações e as relações que permeavam aquele espaço me atravessavam diariamente, me afetando de maneiras que eu jamais poderia ter imaginado. A escola se revelava como um fenômeno em constante construção e reconstrução, um organismo vivo que se metamorfoseava a cada encontro, e eu, como parte integrante desse emaranhado complexo, me via constantemente reconfigurado por ela.

Então o projeto se remodela, o Colégio Santa Maria Goretti emerge como campo de pesquisa. Mas minha pesquisa não é apenas *sobre* a escola; é, antes de tudo, *com* a escola. Não me coloco como um observador externo, imparcial, que analisa a realidade de forma objetiva e distanciada. Sou um corpo que sente, que se afeta, que transpira, que se emociona, que se transforma. Assim vão emergindo vários "Lucas".

Sou Lucas. Mas Lucas não é apenas um nome, uma palavra que me identifica. Sou o professor que escuta com atenção o aluno que encontra na escola um refúgio, um porto seguro em meio ao caos. Sou o gestor que enfrenta o cheiro de esgoto na entrada

da escola, sentindo em seu odor fétido a metáfora das desigualdades sociais que insistem em macular nossa sociedade. Sou o pesquisador que se dedica a compreender as histórias das mulheres que limpam os corredores, que zelam pela limpeza e pela organização do espaço, que muitas vezes são invisíveis aos olhos do sistema.

Sou o Lucas que acolhe os ecos das perdas que o sistema parece ignorar, as dores e os sofrimentos que se escondem por trás dos sorrisos e das aparências. Sou o Lucas que encontra resistência e esperança no abraço apertado de Ana, que reflete sobre a complexidade da condição humana nas brincadeiras de Jhon, o refugiado, e que percebe que a escola não é feita apenas de paredes, de salas de aula e de carteiras, mas de relações que vibram em múltiplas dimensões, que nos conectam e nos transformam.

Sou o Lucas que busca no pós-humanismo e na pesquisa pós-qualitativa caminhos para resistir às forças que tentam nos homogeneizar, para recriar a escola como um espaço de encontro, de diálogo e de cuidado. Sou o que insiste em perguntar, em questionar, em indagar: como cuidar uns dos outros? Como transformar a escola em um lugar mais justo e acolhedor? Como continuar a acreditar na potência da educação em um mundo cada vez mais complexo e desafiador?

Lucas é tensão, movimento e transformação. Sou a escola que me atravessa, que me molda e me desafia a cada instante, e sou também o que essa escola faz de mim, o que ela me permite ser. Sou vida em constante reconfiguração, um fenômeno que se desdobra e se reinventa a cada encontro, a cada interação.

Lucas é um convite para ser, para estar, para continuar a buscar outros mundos possíveis.

Sou pai presente, professor implicado, homem atravessado pelo afeto. Não separo a vida da pesquisa, o pessoal do profissional, porque sei, no fundo da minha alma, que toda separação é, em si, uma perda, uma mutilação da nossa humanidade. Pesquiso com o corpo, com o tempo das coisas, com o desejo ardente de construir modos mais éticos de estar junto, de nos relacionarmos de forma mais justa e respeitosa.

Nas filhas, aprendo a cada dia o gesto do cuidado, a importância de nutrir os laços que nos unem. Na escola, aprendo a escutar o mundo em sua diversidade, a acolher as múltiplas vozes que clamam por atenção. Na pesquisa, encontro formas de continuar a me mover, a me reinventar, a resistir — sem precisar controlar, dominar ou representar a realidade de forma simplista e reducionista. Apenas

continuar a me relacionar com o mundo e com as pessoas que o habitam, buscando construir pontes em vez de muros.

Lucas é, assim, uma das dobras mais profundas e significativas desta tese. Não como um sujeito central, onisciente e todo-poderoso, mas como uma vibração que atravessa tudo, que ressoa em cada palavra, em cada conceito, em cada corpo, em cada silêncio. É o gesto de virar a escola do avesso com as próprias mãos e com o coração, de expor suas entranhas e suas fragilidades. É o movimento de quem se deixa afetar e transformar pelo encontro com o outro, de quem se permite ser tocado pela dor e pela alegria, pela esperança e pelo medo. Lucas é quem escreve, mas também é o que se escreve, o que acontece nas entrelinhas. E é também o que não se escreve, o que permanece nas sombras, mas que se sente, que vibra em cada poro da pele.

Lucas sempre em multiplicidades. O "s" de meu nome, que acontece de maneira material, discursivo, ancestral, espiritual, é um dos caprichos pelos quais os detalhes da vida me presentearam.

7 Matemática (e outras coisas)

É no gesto de escutar o professor Wilson Roberto de Paula Souza (Figura 30), readaptado atualmente na biblioteca da escola após muitos anos lecionando Matemática, que reverberações acontecem. A Matemática que chega com ele não vem em forma de definições ou exercícios. Ela não ocupa a lousa como verdade incontestável. Ela escapa. E nessa fuga, nos convida a pensar outras formas de estar com a(s) Matemática(s) e com as coisas que a atravessam.

Wilson não nos apresenta um currículo, e talvez nem se reconheça mais no rótulo de professor de Matemática. Mas há algo em sua presença — em seu modo de habitar a escola, em sua fala hesitante, por vezes entrecortada — que faz da Matemática um corpo em transição. Quando fala da docência, não nos entrega datas, fórmulas, títulos. **Fala de estudantes. Fala de vínculos. Fala de falta. Fala de desejo.**

Figura 30: Professor Wilson

Fonte: Elaborada pelo autor.

As perguntas formuladas ao longo da nossa conversa — sobre as transformações na prática docente, os impactos da pandemia, as dificuldades enfrentadas, a atuação na biblioteca e os vínculos com estudantes e colegas — não se comportam como trilhos que conduzem o diálogo a um ponto de chegada. Elas são como acenos, chamadas que autorizam o improviso e o desvio, permitindo que o professor vá criando sua narrativa ali mesmo, no ato de dizer, em tempo real. Cada resposta é menos uma conclusão do que um ponto de inflexão, uma forma outra de pensamento que se abre para outros sentidos possíveis.

Ao escutar, ler difrativamente Wilson, torna-se evidente que sua permanência na escola, mesmo em uma nova função, é marcada pelo desejo de continuar sendo presença. A biblioteca, espaço geralmente associado ao silêncio e ao recolhimento, ganha com ele outros contornos: torna-se um lugar de escuta, de acolhimento, de troca. É um ponto de passagem por onde circulam estudantes, professores, gestoras, funcionários — e onde o tempo parece ter outra textura. Ali, a matemática encontra novos modos de ser, circulando entre conversas, sonhos, cadernos esquecidos e diagramas rabiscados nas margens dos livros. É um espaço onde o formal e o informal se entrelaçam, produzindo modos de aprender que escapam à neutralidade das normas e dos objetos matemáticos tradicionais.

O discurso do professor não é centrado apenas em aspectos técnicos da educação. Ele fala de formação, sim — mas uma formação que se dá no corpo a corpo da prática, no enfrentamento das faltas, na busca por recursos, no aprender com os outros. **Fala da importância da tecnologia**, mas sempre vinculada à necessidade de manter vivo o vínculo com

os estudantes. **Fala de desafios estruturais**, mas sem perder de vista os pequenos gestos que fazem a diferença: um acolhimento no corredor, uma palavra atenta, um olhar de cuidado. A Matemática, aqui, é *atravessada por afetos e pela materialidade do cotidiano*: os cadernos rasurados, os instrumentos improvisados, o tempo fragmentado da escola pública.

Com a escuta generosa do professor Wilson e com sua autorização, compartilho a íntegra do diálogo realizado com ele — um encontro conduzido em formato aberto, sem amarras rígidas, em que as perguntas serviram menos para delimitar e mais para acompanhar o fluxo de suas percepções, memórias e afetos (Figura 31), uma dança:

Figura 31: Encontro com o Professor Wilson[27]

Fonte: Elaborada pelo autor.

Há ainda aquilo que escapa à linguagem verbal. Os olhos que brilham ao lembrar de uma situação significativa. O modo como a voz se embarga ao tratar de momentos difíceis. A leveza do sorriso contido quando evoca uma lembrança boa. Há as interrupções da própria escola — vozes ao fundo, chamados, ruídos cotidianos — que não atrapalham a conversa, mas a integram. São parte da atmosfera viva e porosa da escola, que se infiltra na fala e a torna mais real, mais encarnada.

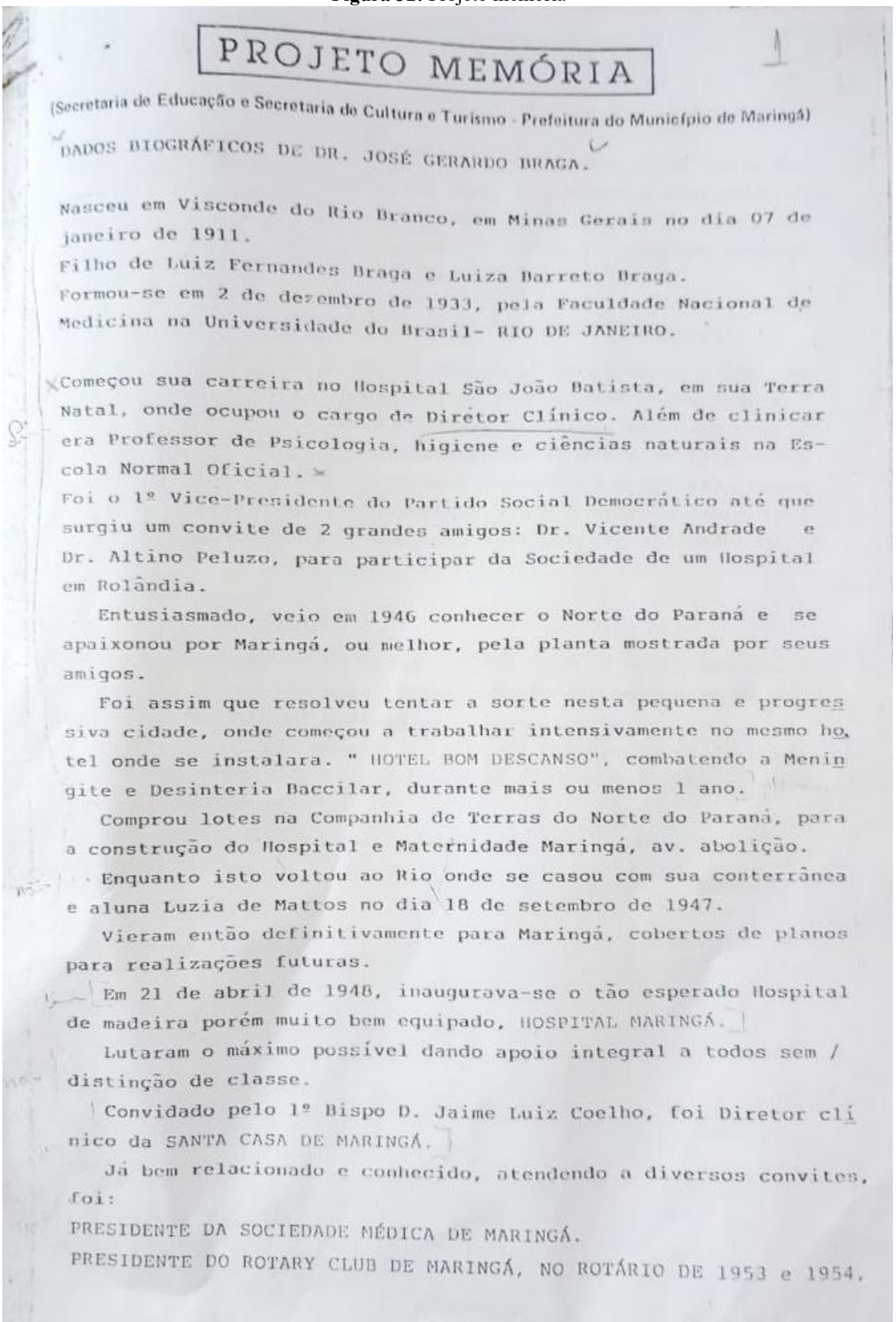
A conversa, nesse sentido, não é apenas uma fonte de dados. É um acontecimento que carrega em si a potência da escuta como gesto político, ético e afetivo. **Escutar Wilson é escutar a escola em suas múltiplas camadas** (não a escola idealizada ou descrita por documentos, mas a escola vivida, sentida, atravessada por pessoas e suas histórias). Essa escuta nos desarma, nos convoca a suspender julgamentos, a acolher contradições, a perceber que a escola é feita, sobretudo, por quem a habita.

[27] GOMES, Lucas Ferreira. Entrevista: Professor Wilson. *Youtube*. Disponível em: https://youtu.be/_0Vt-99YkoY. Acesso em: 11 ago. 2024.

A matemática, nesse contexto, também é outra. Não é uma ciência fechada em verdades universais, mas um corpo que pulsa, que se desdobra em práticas, que acolhe incertezas e multiplicidades. Assim, **nosso encontro não se encerra em si mesmo**. Ele segue ressoando em quem assiste, em quem lê, em quem se deixa afetar. Ele provoca perguntas sobre o que esperamos de uma escuta verdadeira, sobre como olhamos para os sujeitos da escola e sobre que tipo de presença reconhecemos como legítima no cotidiano escolar. É, acima de tudo, um registro sensível de alguém que vive a educação por inteiro — com tempo, com corpo, com voz, com desejo. *Um testemunho que reafirma a escola como espaço de vida e de resistência.*

4^{-5} Memória

Figura 32: Projeto memória



PROJETO MEMÓRIA

(Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura e Turismo - Prefeitura do Município de Maringá)

DADOS BIOGRÁFICOS DE DR. JOSÉ GERARDO BRAGA.

Nasceu em Visconde do Rio Branco, em Minas Gerais no dia 07 de janeiro de 1911.
Filho de Luiz Fernandes Braga e Luiza Barreto Braga.
Formou-se em 2 de dezembro de 1933, pela Faculdade Nacional de Medicina na Universidade do Brasil- RIO DE JANEIRO.

Começou sua carreira no Hospital São João Batista, em sua Terra Natal, onde ocupou o cargo de Diretor Clínico. Além de clinicar era Professor de Psicologia, higiene e ciências naturais na Escola Normal Oficial.
Foi o 1º Vice-Presidente do Partido Social Democrático até que surgiu um convite de 2 grandes amigos: Dr. Vicente Andrade e Dr. Altino Peluzo, para participar da Sociedade de um Hospital em Rolândia.

Entusiasmado, veio em 1946 conhecer o Norte do Paraná e se apaixonou por Maringá, ou melhor, pela planta mostrada por seus amigos.

Foi assim que resolveu tentar a sorte nesta pequena e progressiva cidade, onde começou a trabalhar intensivamente no mesmo hotel onde se instalara. " HOTEL BOM DESCANSO", combatendo a Meningite e Desinteria Baccilar, durante mais ou menos 1 ano.

Comprou lotes na Companhia de Terras do Norte do Paraná, para a construção do Hospital e Maternidade Maringá, av. abolição.

Enquanto isto voltou ao Rio onde se casou com sua conterrânea e aluna Luzia de Mattos no dia 18 de setembro de 1947.

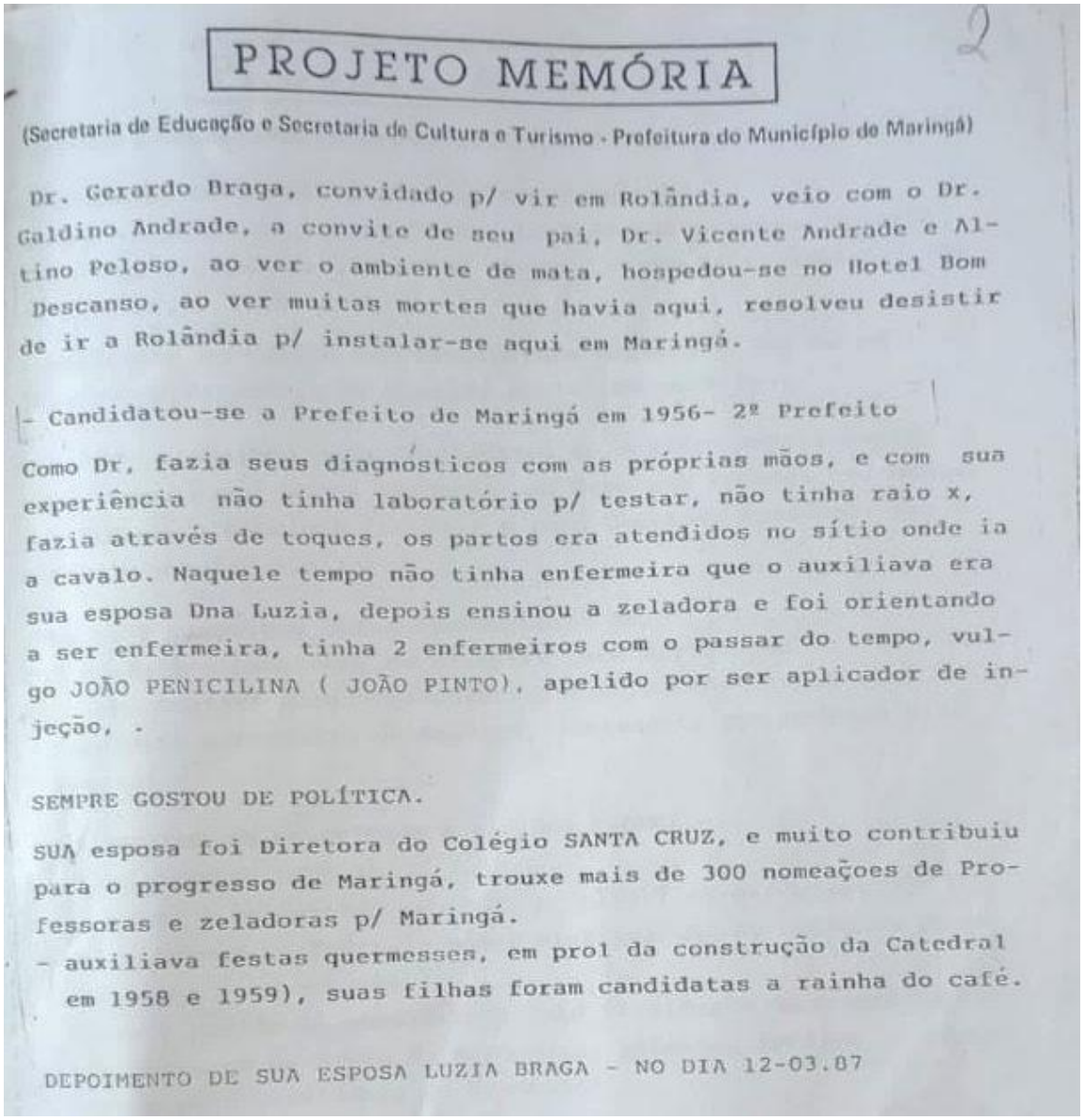
Vieram então definitivamente para Maringá, cobertos de planos para realizações futuras.

Em 21 de abril de 1948, inaugurava-se o tão esperado Hospital de madeira porém muito bem equipado, HOSPITAL MARINGÁ.

Lutaram o máximo possível dando apoio integral a todos sem / distinção de classe.

Convidado pelo 1º Bispo D. Jaime Luiz Coelho, foi Diretor clínico da SANTA CASA DE MARINGÁ.

Já bem relacionado e conhecido, atendendo a diversos convites, foi:
PRESIDENTE DA SOCIEDADE MÉDICA DE MARINGÁ.
PRESIDENTE DO ROTARY CLUB DE MARINGÁ, NO ROTÁRIO DE 1953 e 1954.



PROJETO MEMÓRIA

(Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura e Turismo - Prefeitura do Município de Maringá)

Dr. Gerardo Braga, convidado p/ vir em Rolândia, veio com o Dr. Galdino Andrade, a convite de seu pai, Dr. Vicente Andrade e Altino Peloso, ao ver o ambiente de mata, hospedou-se no Hotel Bom Descanso, ao ver muitas mortes que havia aqui, resolveu desistir de ir a Rolândia p/ instalar-se aqui em Maringá.

- Candidatou-se a Prefeito de Maringá em 1956- 2º Prefeito

Como Dr, fazia seus diagnósticos com as próprias mãos, e com sua experiência não tinha laboratório p/ testar, não tinha raio x, fazia através de toques, os partos era atendidos no sítio onde ia a cavalo. Naquele tempo não tinha enfermeira que o auxiliava era sua esposa Dna Luzia, depois ensinou a zeladora e foi orientando a ser enfermeira, tinha 2 enfermeiros com o passar do tempo, vulgo JOÃO PENICILINA (JOÃO PINTO), apelido por ser aplicador de injeção, .

SEMPRE GOSTOU DE POLÍTICA.

SUA esposa foi Diretora do Colégio SANTA CRUZ, e muito contribuiu para o progresso de Maringá, trouxe mais de 300 nomeações de Professoras e zeladoras p/ Maringá.

- auxiliava festas quermesses, em prol da construção da Catedral em 1958 e 1959), suas filhas foram candidatas a rainha do café.

DEPOIMENTO DE SUA ESPOSA LUZIA BRAGA - NO DIA 12-03.87

Fonte: Acervo da escola.

No mês de março de 1946, Maringá deu início à fundação de sua primeira instituição educacional, localizada na antiga Rua Pinguim, atualmente denominada Rua Antônio Carneiro. Com o passar dos anos, a instituição educacional sofreu várias transformações. Em 1998, recebeu a denominação de Escola Estadual Dr. José Gerardo Braga, concentrando-se no Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2004, expandiu suas atividades ao incluir o Ensino Médio, alterando sua denominação para Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga (Figura 33). As alterações não somente expressavam a expansão da instituição, mas, também, fortaleciam sua função na educação da cidade (Figura 33).

Figura 33: Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga

Fonte: PIBID GERADO BRAGA. *O que acontece no Gerardo Braga*. Disponível em: http://pibidgerardobraga.blogspot.com/2015/05/um-pouco-sobre-historia-do-colegio.html. Acesso em: 23 fev. 2024.

Em 2015, a sugestão de encerramento do Colégio José Gerardo Braga começou a adquirir força. Esta deliberação não se limitou a uma opção administrativa, mas provocou transformações significativas. O edifício, com setores já desativados, começou a manifestar indícios de desocupação. O que, anteriormente, caracterizava-se como um ambiente dinâmico e pulsante, transformou-se em um espaço assinalado pelo silêncio das salas desabitadas e pelo eco dos corredores que gradualmente se desvitalizaram.

Embora houvesse uma mobilização de alunos e professores, que se opunham com firmeza, a realidade acabou prevalecendo. Cada ambiente não ocupado e cada área com menor frequência de uso fossem indícios de uma mudança que parecia inexorável. A instituição de ensino deixava de ser meramente um local físico e começava a representar uma trajetória que se convertia em recordação.

Simultaneamente, o Colégio Estadual Santa Maria Goretti lidava com suas próprias dificuldades. Desde a sua transferência para a área da Copel, enfrentava restrições estruturais,

intensificadas pela ausência de posse definitiva do local. As melhorias e reformas eram frequentemente postergadas, o que favorecia uma sensação de precariedade que influenciava o dia a dia escolar.

No ano de 2021, o caminho das duas instituições de ensino se entrelaçou. O Santa Maria Goretti foi deslocado para a edificação do José Gerardo Braga, em um movimento que transcendeu uma mera alteração de localização. Essa mudança integrou os caminhos das duas instituições, estabelecendo um novo contexto no qual memórias, narrativas e experiências se interconectaram.

Apesar de seu término oficial, a presença de José Gerardo Braga continuou a existir de maneira discreta. A sua presença era notada nos pormenores do dia a dia, nas recordações de aqueles que o conviveram e na própria edificação que atualmente acolhia o Santa Maria Goretti. Além de uma fusão administrativa, essa integração simbolizou a formação de um novo espaço, no qual o passado e o presente convivem e se metamorfoseiam.

Esse processo não representou um encerramento, mas sim uma revitalização. O que outrora foi o Colégio José Gerardo Braga permanece em existência, agora, amalgamado à identidade do Santa Maria Goretti. Unidas, as duas instituições de ensino preservam os traços de suas trajetórias e representam a resistência da educação, que se reinventa frente às adversidades para seguir exercendo sua função na comunidade.

0,353 Movimentos

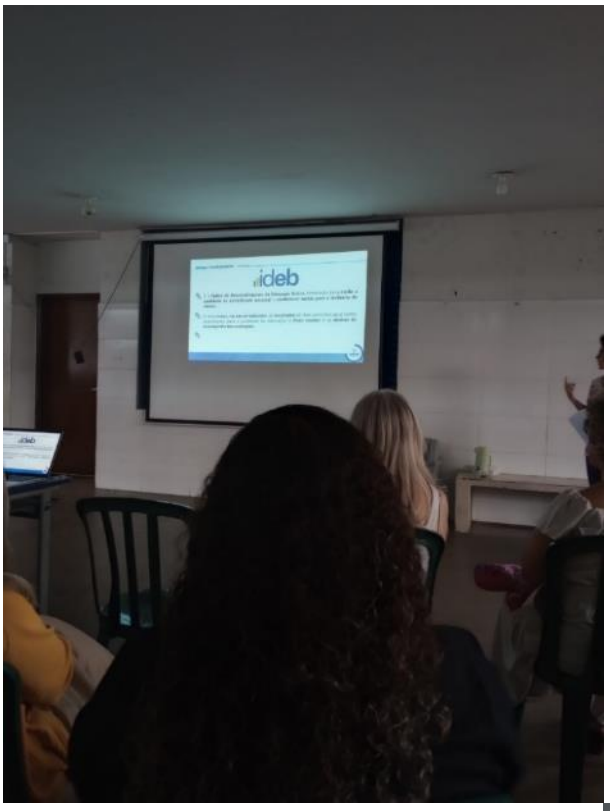


Figura 34: Retratos e enredamentos
Fonte: Elaboradas pelo autor[28].

Há, na cena, um simbolismo de tensão entre a gestão burocrática e o trabalho pedagógico. Tudo se reduz a métricas? Dados? Números?

Uma cortina rasgada, fios soltos, deixa à mostra o que deveria (ou não) ser velado: mas uma marca da precariedade?

[28] Todas as imagens que compõem a Figura 35 foram feitas pelo autor.

Um dia diferente: alegria e vibração tomam conta da atmosfera, rompendo com a rotina. Os uniformes dão lugar às cores, e a escola se transforma em festa.

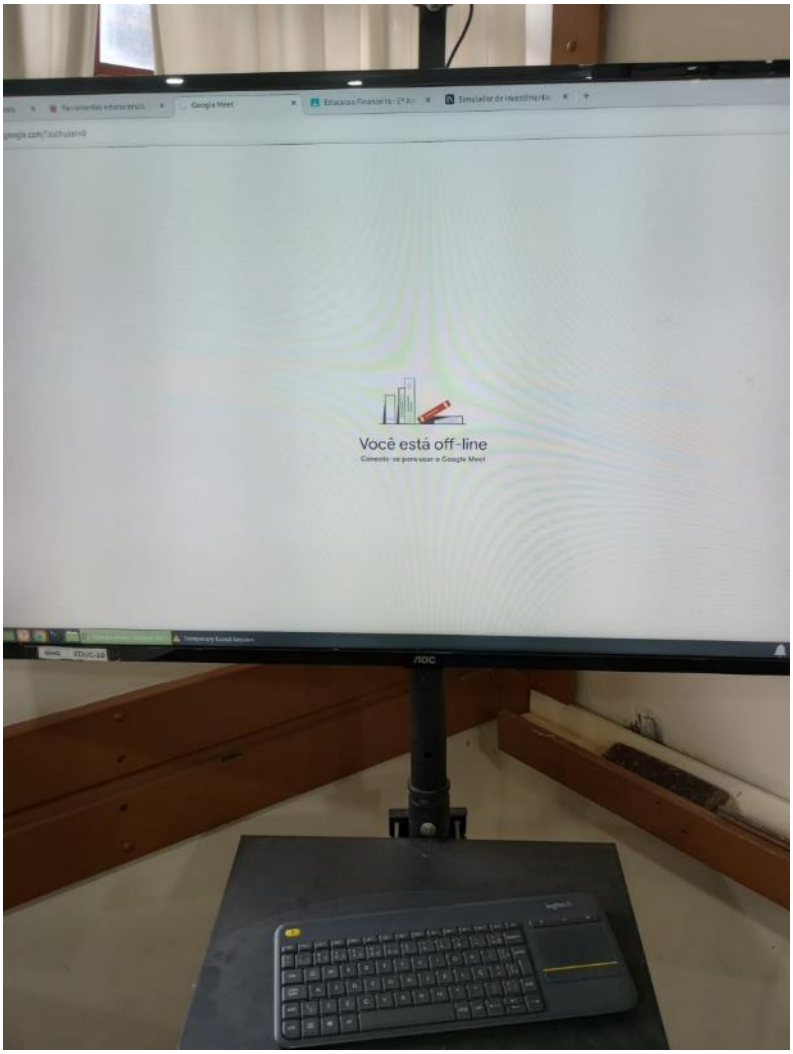
Cada rabisco, uma escolha. Cada escolha, um corte, uma agência, uma materialidade.
Todos querem deixar suas marcas.
Existem coisas que não podem ser verbalizadas, mas conseguimos expressá-las de formas outras...
reverberações/ecos.

Cabeças sobre a mesa,
desatenção, desinteresse,
uma aula que não acontece? Ou (não) agenciamentos?

Que seres outros habitam o escolar?
Quem são nossos parentes multiespécies
que partilham conosco esse espaço?
O que eles têm a dizer sobre o Colégio
Estadual Santa Maria Goretti?

Meus tons de muitas cores e sons aglutinam jovens entre relacionalidades, cada um à sua maneira.

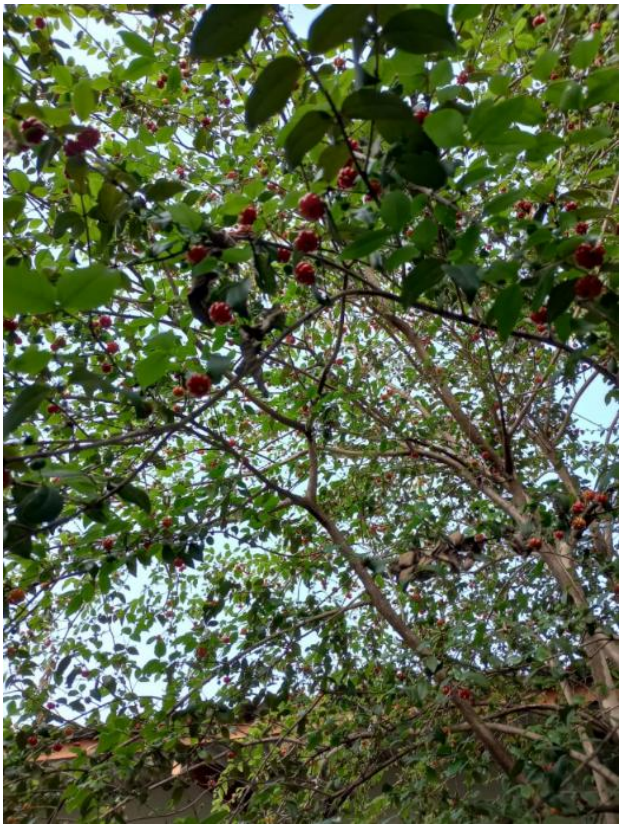
Silêncios/vozes/risos em inventividade.



Agentes de aprendizado transformados em espectadores de um potencial não realizado. Enredamentos entre humanos e não-humanos.

Fileiras, olhos atentos, seguindo o molde do capitalismo: uma produção em massa de conhecimentos, onde a Matemática se torna mais um agenciamento, um convite à padronização.

Estantes repletas de livros enfileirados, um convite à exploração, mas também um lembrete da informação padronizada que muitas vezes silencia a curiosidade.



É um pé de escola que dá pitanga,
ou um pé de pitanga que dá escola?

±1 Parentes Multiespécies

Quem mantém a escola viva nas manhãs silenciosas, antes do sinal tocar? Quem sustenta o dia a dia escolar, além dos nomes nos diários e dos papéis fixados nos murais? Nossa existência no planeta — e, por extensão, nas escolas — está profundamente entrelaçada com a de outros seres, companheiros de diferentes espécies com quem compartilhamos o mundo, mesmo quando não os nomeamos.

Ainda que o imaginário moderno insista em destacar a supremacia humana, especialmente nas narrativas do Antropoceno, essa visão ignora a **interdependência radical que nos vincula a tudo o que vive e vibra.** Como apontam Pacini-Ketchabaw e Taylor (2015), é necessário desafiar o excepcionalismo humano, questionando a lógica que nos coloca como o centro e a medida de todas as coisas. Isso exige uma ética ampliada, atenta às relações que tecem o mundo em sua multiplicidade — humana e não humana.

Interrogar o excepcionalismo é também confrontar a "máquina antropológica" (Esposito) que separa, hierarquiza, define quem importa e quem é descartável. Romper com

essa lógica é reconhecer que somos parte, e não donos, do mundo. É abrir-se a outros modos de relação, que escapam ao controle e se baseiam no respeito, no cuidado e na coimplicação.

Barbara Smuts (2006), em *Beyond Species*, nos convida a perceber que os vínculos entre espécies não são exceção, mas condição. Parentescos se tecem não apenas com quem fala nossa língua, mas com quem compartilha nossos espaços, ritmos, silêncios. Ao ignorarmos a subjetividade de outros seres, perdemos a chance de nos transformarmos em relação. Como afirma Smuts (2006, p. 118):

> Nós, humanos, abandonamos repetidamente a personalidade devido à nossa incapacidade de reconhecer a subjetividade e a individualidade dos membros de outras espécies. Recuperar a nossa personalidade em relação a outros animais muda tudo. Qualquer pessoa que se envolva seriamente nesta tarefa perceberá que o nosso planeta está repleto de oportunidades para formar relacionamentos pessoais com muitos tipos diferentes de seres.

E se a escola fosse um desses lugares onde tais relacionamentos pudessem acontecer? Se, em vez de um espaço exclusivamente humano, pensássemos a escola como um ecossistema vivo, em constante transformação, atravessado por múltiplas presenças e materialidades? Quem são, então, os parentes multiespécies que habitam e coabitam o ambiente escolar?

Ao perguntar isso, percebemos que a vida escolar não se limita às figuras humanas — docentes, estudantes, gestores, equipe de apoio — mas inclui árvores que lançam sombras no pátio, os fios que sustentam a luz, os bancos que acolhem corpos cansados, o tilintar dos utensílios na cozinha, o barulho das cadeiras arrastadas. Todos esses elementos agem, interagem, participam. **São rastros** (Figura 35), vestígios de presenças que raramente reconhecemos como constitutivas da escola.

Figura 35: Rastros

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esses parentes multiespécies se manifestam no gesto do estudante que deseja ser escutado, nas aves que visitam os pátios, nas plantas que persistem entre as estações, no ranger das cadeiras, no silêncio que também comunica. **Documentos antigos, formigueiros, pedras, fios emaranhados — tudo está em relação.** E tudo age. Essas presenças não são acessórios do espaço escolar: elas o constituem.

Por que o educador seria mais relevante que a zeladora? Por que o silêncio de um estudante seria menos legítimo que sua fala? Por que objetos seriam considerados inertes, e não agentes? Rautio (2013) lembra que estar conectado ao mundo é estar aberto às relações contínuas que nos constituem. Nesse sentido, a escola não é apenas um local social — é um organismo rizomático, vibrátil, feito de encontros, fricções, negociações e afetos.

Essa percepção exige que se repense a escola não como uma máquina de resultados, mas como um lugar de cocriação. Um espaço onde todas as presenças — humanas e não humanas — participam da composição do cotidiano escolar. A luz do sol que atravessa a janela na hora da aula, o calor do asfalto no caminho até o portão, a textura da lousa, o som do bebedouro — tudo isso faz parte da aula, do aprendizado (caso ele aconteça), da experiência.

Repensar a escola, ou seja, agenciar entre espécies uma escola como constelação de agentes interdependentes é também questionar suas hierarquias institucionais. *É possível*

imaginar uma escola onde gestores, professores, estudantes, árvores, pedras e objetos dividam importância? Onde o papel fixo do professor se dissolva no entrelaçamento com tudo o que age e afeta?

Assim, o aprendizado não é apenas transmissão de conteúdos: **é relação.** É intra-ação. O professor não ensina apenas, mas é ensinado pela luz que incide na lousa, pelo olhar ausente do aluno, pelo barulho ao fundo. O estudante não apenas ouve: ele se conecta com o papel, com o lápis, com o tempo da aula, com os afetos que ali circulam.

Cada uma dessas relações configura não só o instante do aprendizado, mas outras possíveis invenções. A escola, então, não é só o lugar onde se aprende, mas onde se coexiste — e onde se pode recuperar, em meio a tantas presenças, a nossa capacidade de nos tornarmos com o mundo.

*****

O Colégio Estadual Santa Maria Goretti se apresenta como um organismo em constante movimento, cujas práticas e interações não podem ser compreendidas como partes isoladas, mas como efeitos de relações que se atualizam continuamente. A instituição não se sustenta em um centro único, mas em múltiplas articulações que envolvem humanos, não-humanos, normas, afetos, espaços e tempos. A escola existe nas intra-ações que produzem suas formas de organização, em permanente transformação, marcada por presenças, ausências, forças e materialidades que se entrecruzam. Não há estabilidade que possa ser tomada como dada: o que se entende por escola se refaz a cada instante, em múltiplos agenciamentos.

Trata-se de uma instituição que se reinventa nas nuances dos vínculos afetivos que circulam, nas interações que a configuram a cada momento. No centro dessa engrenagem simbólica estão o diretor e a vice-diretora[29] — não como detentores de poder absoluto, mas como nodos de interconexão entre fluxos diversos. A harmonia de sua gestão é tal que a ausência de um raramente se faz sentir: ele atua prioritariamente nas esferas administrativas e estruturais, enquanto ela transita pelo campo pedagógico, mantendo uma escuta atenta e presença constante. Juntos, constroem um modelo de gestão que conjuga autoridade, cuidado e zelo, onde a rigidez matinal convive com a flexibilidade e sensibilidade da tarde, sobretudo nas interações com os estudantes.

[29] No início de 2025, ambos abriram mão de seus cargos, cientes de que, se não saíssem por vontade própria, seriam removidos. A justificativa oficial era de que "não estavam cumprindo os requisitos".

Esses modos de administração não são frutos de sujeitos isolados, mas emergem das intra-ações entre múltiplos corpos, discursos, objetos e práticas presentes no ambiente escolar. Autoridade, cuidado, escuta e controle configuram-se no interstício, na confluência onde as relações vividas se influenciam mutuamente, transformando-se constantemente. As educadoras, por sua vez, não formam um grupo homogêneo. Algumas circulam pelos corredores, colaboram com os docentes, participam ativamente das reuniões e constroem estratégias coletivas; outras optam pela distância, permanecendo nos gabinetes e atuando sob demanda. Entre presença e recuo, participação e silêncio, suas ações produzem efeitos distintos na cultura escolar.

Na secretaria, um outro tipo de agenciamento acontece. A secretária, atuando em um período determinado, articula documentos, prazos e registros que garantem a formalização da escola enquanto instituição. Sem sua rotina, muitas dinâmicas essenciais seriam paralisadas. Apesar de frequentemente invisibilizada, sua atuação assegura a continuidade dos processos administrativos, como contratos e pagamentos, atuando nas margens necessárias para que a escola funcione.

O corpo docente apresenta singularidades. Convivem efetivos, contratados via Processo Seletivo Simplificado, professores que ainda nutrem esperança e aqueles já fatigados. Muitos enfrentam a pressão de metas, de indicadores e de formalização crescente do trabalho, demandas por vezes contraditórias, como descrito por Larrosa. São convocados a instruir, educar, zelar, documentar, planejar e inovar — tudo simultaneamente e com recursos limitados. Entre eles estão os professores de apoio, que acompanham alunos com necessidades específicas, e os readaptados, que, por meio de avaliações, continuam colaborando em áreas administrativas e de organização, reconfigurando o significado de pertencimento à instituição.

Os estudantes, longe de serem receptores passivos, atuam e intra-agem com dispositivos pedagógicos, como mostra a Figura 36 — livros, quadros, horários, espaços, tecnologias e planejamentos — que tanto influenciam quanto são influenciados por suas presenças. Essas interações geram múltiplas formas de participação, silêncio, antagonismo e criação. A aprendizagem emerge não apenas nas relações com docentes e colegas, mas também no contato com as materialidades que transmitem saberes e se transformam por meio dessas conexões. No Ensino Fundamental, a infância se manifesta nas brincadeiras e explorações; no Ensino Médio, a adolescência acontece em redes sociais, diálogos, desejos de presença e ausências. Apesar de os documentos colocarem esses agentes no centro do processo, a experiência vivida ainda desafia essas delimitações.

Figura 36: Entre humanos e não-humanos

Fonte: Elaborada pelo autor.

As merendeiras e as zeladoras atuam na cozinha, nos corredores e no pátio, em diálogo constante com utensílios, ingredientes, espaços e temporalidades. São presenças essenciais, embora muitas vezes negligenciadas. A alimentação é produzida na interação entre corpos, objetos e tempos de cozimento; a limpeza, nas relações entre braços, rodos e superfícies. Essas materialidades possibilitam que a escola seja um ambiente habitável. Ainda assim, os relatos dessas profissionais revelam uma persistente sensação de exclusão, compartilhada também por inspetores e demais colaboradores periféricos (como discutido no verbete Feminismos). Suas vozes denunciam a urgência por uma instituição que seja mais inclusiva e respeitosa, reconhecendo os múltiplos agenciamentos que sustentam a vida escolar.

As famílias, embora presentes de modo intermitente, compõem essa trama relacional. No Ensino Fundamental, sua presença é mais forte; no Ensino Médio, muitos estudantes relatam sentimentos de isolamento. A escola é frequentemente chamada a assumir funções antes pertencentes às famílias, provocando conflitos, tensões e rearranjos de responsabilidades. A falta de comunicação entre escola e família alimenta culpabilizações mútuas, quando o que se exige é uma colaboração conjunta e cuidadosa.

Produzir com o Santa Maria Goretti a partir de (com, também) uma perspectiva agencial e difrativa implica rejeitar estruturas organizacionais rígidas e reconhecer que cada componente, interação, presença e materialidade participa ativamente da construção do que se entende por "escola". A leitura difrativa permite operar em deslocamentos, ressonâncias e descontinuidades no cotidiano escolar, em que as diferenças não são eliminadas, mas se tornam produtivas.

$\cos 2x$ Precariedade

Figura 37: Estragos

Colégio é invadido em Maringá; instituição ficou sem energia e água

A direção do colégio identificou a situação na manhã desta segunda-feira (21), dispensou os alunos e registrou boletim de ocorrência.

Fonte: UOL. *Colégio é invadido em Maringá; instituição ficou sem energia e água*. Disponível em: https://tnonline.uol.com.br/noticias/parana/colegio-e-invadido-em-maringa-instituicao-ficou-sem-energia-e-agua-785650?d=1. Acesso em: 12 jan. 2023.

Alunos do Colégio Estadual Santa Maria Goretti, em Maringá, noroeste do Paraná, foram dispensados no segundo horário nesta segunda-feira (21). Isso porque a instituição ficou sem energia e sem água após o furto de fiação e das torneiras dos bebedouros, registrado no fim de semana no colégio.

Os ladrões invadiram a instituição, levaram os itens, furtaram fiação de cobre dos aparelhos de ar-condicionado e deixaram bagunça pela cozinha, além de consumir alimentos no local.

A direção do colégio identificou a situação na manhã desta segunda-feira (21), dispensou os alunos e registrou boletim de ocorrência. De acordo com o Núcleo Regional de Educação, as aulas serão retomadas normalmente à tarde e os itens furtados serão substituídos[30].

A invasão do Colégio Estadual Santa Maria Goretti **não foi exceção. Foi sintoma.** Foi **expressão material-discursiva das redes de desigualdade** que atravessam o cotidiano das escolas públicas no Brasil. O roubo de fiação, os danos à estrutura, a suspensão das aulas —

[30] UOL. *Colégio é invadido em Maringá; instituição ficou sem energia e água*. Disponível em: https://tnonline.uol.com.br/noticias/parana/colegio-e-invadido-em-maringa-instituicao-ficou-sem-energia-e-agua-785650?d=1. Acesso em: 12 jan. 2023.

tudo isso **não apenas interrompe, mas revela. Escancara a montagem frágil, instável, em que a escola se sustenta.**

No Goretti, **a precariedade é o cotidiano.** Está no **improviso do cabo estendido entre salas**, no quadro branco rachado fixado com fita adesiva, na aula dada sem projetor porque a tomada foi arrancada no último arrombamento. Está na comida servida com o que sobrou — e, ainda assim, **com afeto**. Um dia, vi Sandra (cozinheira) pedir temperos na direção, pois para a próxima semana já não haveria mais: a direção compra com o dinheiro que tem e deve durar pela próxima semana e espera que venha recurso o mais breve possível para que não falte. A refeição saiu, **não sem desgaste, mas com dignidade.** Cada gesto pedagógico é mediado por uma falha — e cada falha é absorvida **com criatividade, afetação e cansaço.**

A escola não é feita apesar da precariedade. Ela é feita com ela. É nessa tessitura marcada pela ausência que se inventam outras formas de presença. É aí que a escola vive: **nos entretempos do possível, nas frestas do que falta, no que se faz com o que resta.**

A fragilidade da escola pública **não se reduz à escassez de recursos.** Ela emerge das intra-ações entre políticas públicas precárias, desigualdades históricas e condições materiais instáveis. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2011), **a escola é uma *assemblage* em constante negociação**: articulação provisória de forças sociais, políticas, econômicas e afetivas.

Na escola em que me enredei, essas forças se materializam: *nos muros pichados, nas salas com infiltração e mofo, na sobrecarga de professoras que não podem adoecer, nas funcionárias da limpeza que varrem água da chuva junto ao pó do giz.* A escola sobrevive como pode — e é nesse modo de sobrevivência que se evidencia uma precariedade que é **tanto estrutural quanto vivida.**

Karen Barad (2007) propõe que nada existe por si mesmo — tudo é produzido em fenômenos. A precariedade, portanto, **não é apenas um diagnóstico externo; é constitutiva daquilo que se entende como escola.** *Não se trata de ausência de condições, mas de condições produzidas no entrelaçamento de corpos, políticas, afetos e objetos.* Uma cadeira quebrada, uma parede descascada, um ventilador que não gira — cada um desses elementos participa do fenômeno escolar.

Larrosa (2017) também nos lembra que a escola não é uma instituição estável. Ela é efêmera, transitória, vulnerável. E é nesse reconhecimento da **instabilidade como constituição**

— e não como erro — que se abre espaço para pensar a escola como potência, como lugar de invenção.

No entanto, **essa invenção não é voluntária. Ela é exigência.** O foco se desloca do pedagógico para o conserto, da criação para o improviso. O tempo da formação vira tempo de reparo. A energia da aula se dissipa na tentativa de reorganizar o espaço, recompor o que desabou. E tudo isso não é acidente. É escolha política. A precariedade é distribuída: tem cor, tem classe, tem endereço. Nem todos os corpos resistem da mesma forma aos efeitos desse desmonte.

A materialidade da escola torna-se um campo de conflito. As paredes, os fios, os espaços e os corpos **participam da constituição do que é possível.** Cada corte, cada ausência, cada gambiarra é *um gesto de agenciamento que revela os limites da escola pública como projeto de Estado.* **No Goretti, os espaços quebrados não são silenciados — eles gritam.**

Barad (2007) e Haraway (2008) nos ajudam a pensar em *respons-abilidade — um comprometimento ético com aquilo que coproduzimos. Habitar a precariedade, nesse sentido, é reconhecer que não se trata de reparar o que falta, mas de assumir o que vibra entre as falhas, de escutar o que se desloca, de coinventar com o que resta.*

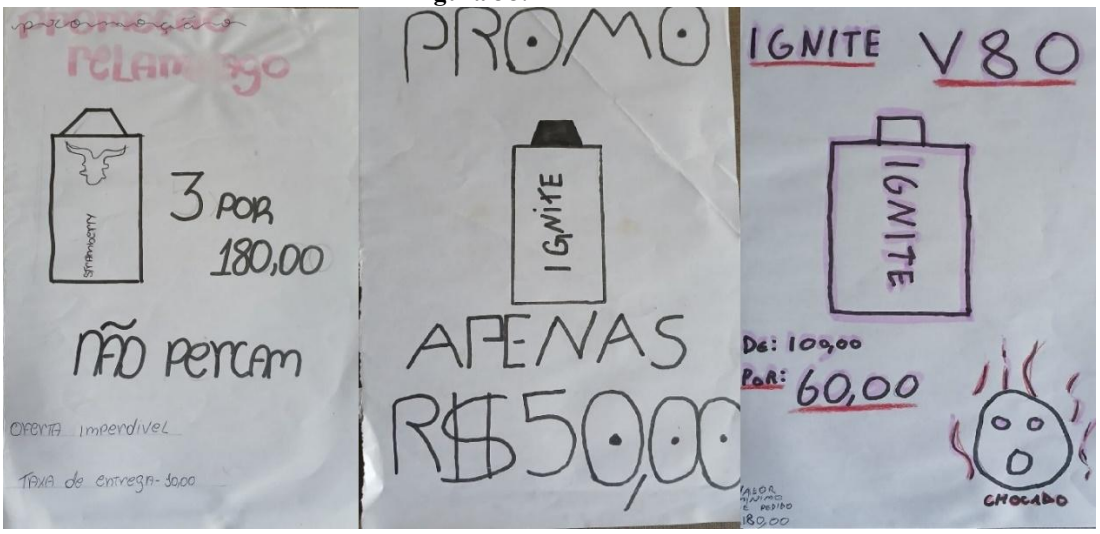
Este verbete não denuncia nem romantiza. Ele inscreve. Ele opera com a escola que pulsa — **mesmo quando falta tudo.** Com a escola que não para — **mesmo quando não aguenta mais.** Com a escola que vive — não apesar da precariedade, mas com ela, por entre ela, por meio dela.

$\frac{1}{2}$ Presença

Era para ser uma atividade como tantas outras: uma proposta de Educação Financeira para os alunos das 1ª séries A e B do Colégio Estadual Santa Maria Goretti. A ideia era explorar o funcionamento da lógica de consumo e as estratégias do mercado — estudar e aplicar ações como “oferta relâmpago”, “escassez de produtos”, “promoções enganosas”. Cada grupo escolheria um produto e criaria um material de divulgação, com *slogan*, valores, imagem e justificativa da estratégia adotada.

Mas três estudantes trouxeram algo além. Um encarte para a venda de cigarros eletrônicos, como mostra a Figura 38:

Figura 38: Saúde à venda



Fonte: Elaborada pelo autor.

Não era apenas criatividade. Era familiaridade. Era proximidade. Era uma presença que já habitava seus corpos, suas conversas, seus intervalos. O que a atividade revelou foi mais do que um gesto publicitário: **foi um gesto de inscrição**. O *vape* — o objeto e tudo o que ele carrega — está presente. Não como exceção, mas como elemento tensionador, como risco constante, como **marca viva no cotidiano escolar.**

Essa presença se espalha pelos arredores da escola — nas esquinas, nas calçadas, nos banheiros. O uso do cigarro eletrônico tornou-se uma prática que escapa aos olhos da supervisão, mas não ao cheiro. Os alunos tragaram o conteúdo da aula e devolveram o que a escola não queria ver.

Ao lado dessa presença visível, há outras, mais sutis: o medo de alguns estudantes, especialmente do fundamental, que relatam terem sido ameaçados por colegas ao recusarem experimentar o dispositivo; a hesitação de outros ao falar sobre o assunto, como se nomear o *vape* fosse também acionar uma rede de pertencimentos que não se pode tocar. **Há quem use por escolha; há quem use por pressão.** Há quem use porque não vê outro jeito de estar com os outros.

A escola tenta combater. Promove rodas de conversa, realiza abordagens, confisca aparelhos. Mas o que se impõe não é apenas o objeto em si. É o que ele representa: **um sistema que ultrapassa os muros**. É exterioridade-dentro. Uma lógica de mercado que recruta corpos jovens e os transforma em público-alvo. Uma tecnologia do desejo. **Um pertencimento que custa caro — à saúde, à autonomia, à escola.**

A OMS e a Anvisa apontam o uso de cigarros eletrônicos como uma das maiores ameaças à saúde pública na atualidade. Embora sua venda seja proibida no Brasil desde 2009[31], o comércio informal é próspero — e ativo. Os dispositivos contêm nicotina em altas concentrações, propilenoglicol, acetato de vitamina E (relacionado a casos de EVALI[32]), benzeno, além de metais pesados como chumbo, níquel e alumínio. São substâncias que alteram o funcionamento do sistema nervoso, provocam dependência, lesões pulmonares graves e efeitos cardiovasculares significativos. Mas também são substâncias que circulam entre adolescentes como se fossem inofensivas — com nomes doces, embalagens brilhantes e *slogans* que prometem prazer, leveza e controle.

Na lógica mercadológica que atravessa a vida dos alunos, o *vape* não é apresentado como ameaça — é performance. **Estética.** Um modo de marcar presença no grupo. De não desaparecer. De existir entre os outros. **E isso importa.**

A presença, aqui, não é uma categoria abstrata. **Ela é substância. É cheiro. É medo.** É química que atravessa corpos e redes sociais. É silêncio. É fuga. É também a cena que a escola se esforça para manter invisível. Porque lidar com ela exige mais do que cartazes. Exige enfrentar o fato de que a educação não é impermeável. De que a escola não basta.

Murris (2021) nos convida a pensar a presença não apenas como "estar aqui", mas como um modo de afetar e ser afetado no mundo. E essa presença, que o *vape* corporifica, afeta. Produz subjetividades. Marginaliza e atrai. Impõe e silencia. Ela está nos corpos — e nos interstícios da escola.

O que os alunos produziram naquele encarte foi mais do que um exercício de propaganda. Foi um testemunho. Da escola que ensina, mas também é atravessada. Da lógica pedagógica que se pretende linear, mas é interrompida. Da presença que não pode ser ignorada — sob o risco de continuar sendo reproduzida.

Porque o *vape* não chega sozinho. Ele vem acompanhado da ausência do Estado, da negligência regulatória, da atuação impune das empresas, da publicidade disfarçada de conteúdo, da insustentabilidade das políticas públicas. E quando entra na escola, ele exige que ela se reposicione: ou silencia, ou enfrenta.

---

[31] Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 46/2009 da ANVISA. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2009/res0046_28_08_2009.html. Acesso em: 29 mai. 2024.

[32] EVALI (*e-cigarette or vaping use-associated lung injury*) é uma doença pulmonar séria, ligada ao uso de cigarros eletrônicos e outros produtos de vaporização. Afeta os pulmões de forma inflamatória e pode causar danos graves. Os sintomas mais comuns incluem falta de ar, tosse, dor no peito, febre e calafrios. Em muitos casos, também aparecem sinais no sistema digestivo, como enjoo, vômito e dor abdominal. Embora ainda esteja sendo estudada, a condição já levou muita gente ao hospital — e, em casos mais graves, pode ser fatal.

Presença não é apenas ocupação do espaço. É disputa de sentido. E o que se disputa aqui é a escola como território de cuidado ou de consumo. Como espaço de proteção ou de exposição. Como lugar onde alguma coisa ainda pode ser feita — ou onde já se naturalizou a omissão.

O encarte dos estudantes, então, não é um erro. É um acontecimento. É um ponto de inflexão. Um convite para olhar o que tem estado presente — mesmo quando preferimos não ver.

1,454545... Prova Paraná

> É aqui que intervém a forma-escola. A escola não é um lugar ou uma função definida por uma finalidade social externa. É antes de tudo uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. Escola não quer dizer aprendizagem, mas ócio. A *skholé* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles a quem a obrigação do serviço e da produção deixa, por definição, tempo para fazer outra coisa; o uso daqueles que têm tempo, ou seja, dos que estão dispensados das exigências do trabalho. Entre estes, alguns aumentam inclusive esta disponibilidade sacrificando tanto quanto seja possível os privilégios e os deveres de sua condição ao puro prazer de aprender. Se a *skholé* define o modo de vida dos iguais, esses "escolares" da Academia ou do Liceu, do Pórtico ou do Jardim são os iguais por excelência. Mas que relação existe entre esses jovens atenienses bem-nascidos e a multidão confusa e obstinada de nossos colégios suburbanos? (Rancière, 1988, s.p.)

Esse deslocamento conceitual, que redefine a escola como forma simbólica e dispositivo, nos permite enxergar as avaliações externas não como meros instrumentos técnicos, mas como dispositivos que atravessam, configuram e produzem a forma-escola. Essas avaliações externas — práticas carregadas de uma dimensão política e performativa — não apenas cruzam o cotidiano escolar; elas materializam modos específicos de existência, subjetivação e organização do saber e do fazer pedagógico (Figura 39).

O que podem as avaliações externas em uma escola? Essa pergunta não se encerra em si mesma, mas se abre — escancarando um emaranhado de sentidos, interesses, políticas e silenciamentos. Quando Rancière (1988) nos convida a pensar a escola como um dispositivo — algo que dispõe, compõe, impõe, opõe e expõe elementos — somos provocados a perceber como certos arranjos se naturalizam, assumindo uma aparência de inevitabilidade. Entre esses arranjos, as avaliações externas ocupam um lugar central.

Essas avaliações, que chegam de fora, atravessam os tempos e os espaços escolares com promessas de diagnóstico e melhoria da aprendizagem, mas operam sobretudo na lógica da vigilância. Avaliam desempenho, mas não necessariamente o envolvimento; buscam resultados, mas ignoram os sujeitos. Ao se consolidarem como práticas recorrentes, deixam de ser momentos episódicos

para se transformarem em **forças contínuas que redesenham o currículo**, orientam decisões pedagógicas e tensionam as relações entre ensino e aprendizagem.

Figura 39: Corpos em agenciamentos

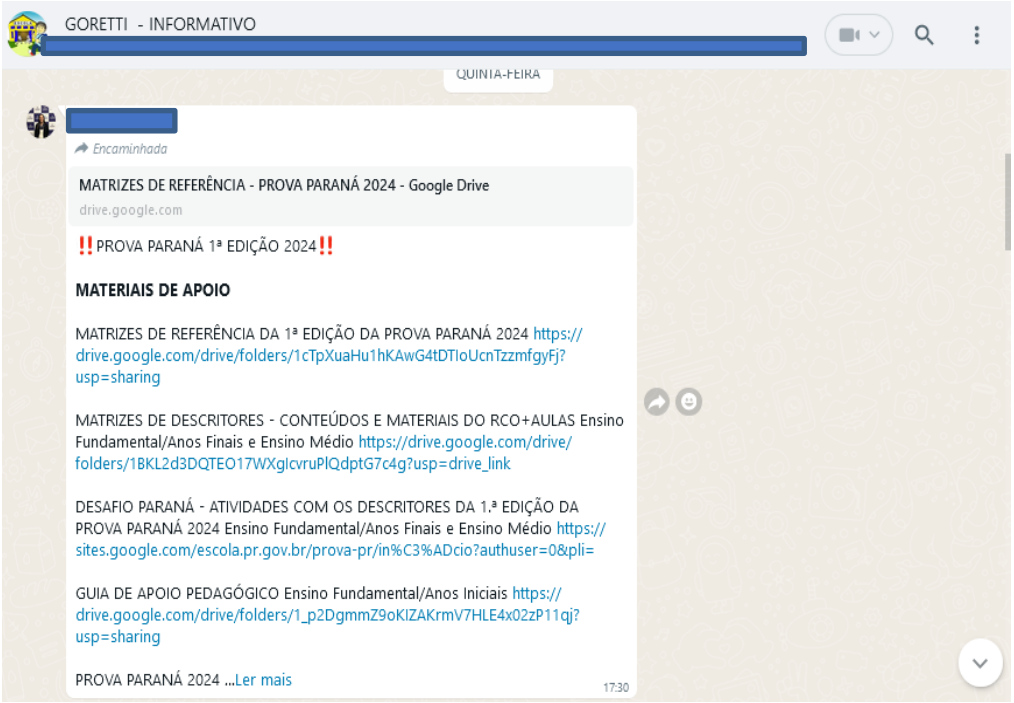
Fonte: Elaborada pelo autor.

É nesse movimento que a Prova Paraná se insere. Aplicada trimestralmente em todas as escolas estaduais, ela não é um mero instrumento de avaliação, mas um vetor potente de reorganização das práticas escolares. Seus efeitos ultrapassam os resultados: *redirecionam a escuta docente, redesenham as intenções pedagógicas e, não raro, desmobilizam o sentido profundo de ensinar.* Não se trata apenas de uma avaliação; trata-se de uma pedagogia que se instaura por meio dela.

Em 2024, a decisão de vincular os resultados da Prova Paraná ao acesso ao ensino superior nas universidades estaduais ampliou ainda mais a centralidade desse dispositivo. Na superfície, a proposta sugere mérito, democratização e incentivo à participação. Mas, em camadas mais profundas, revela-se a face de uma política educacional que reforça desigualdades estruturais. *Como garantir equidade em um processo que desconsidera as condições materiais, afetivas e históricas dos sujeitos?*

Na escola onde esta pesquisa se desenvolve, a Prova Paraná atravessa corredores, agendas e planejamentos. Os docentes sentem a pressão para aplicar atividades específicas, reforçar conteúdos que "caem na prova" e preencher relatórios de desempenho. **Há uma sensação crescente de que se ensina para a prova e não para os estudantes, a lógica é vencer o conteúdo.** Como ilustra a Figura 40:

Figura 40: Desdobramentos



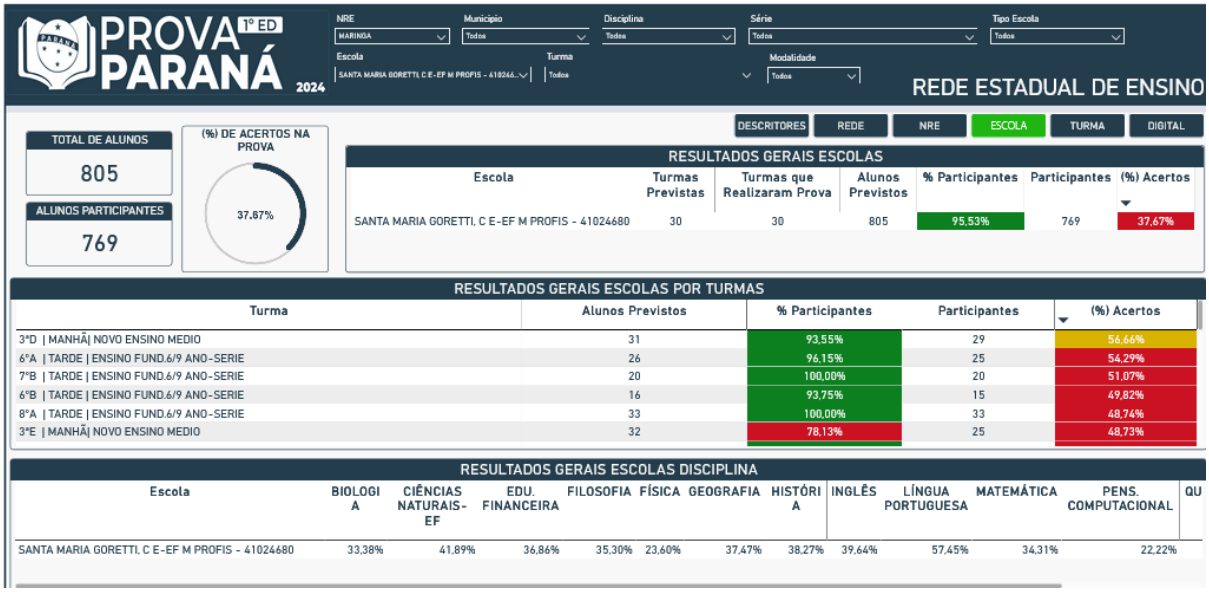
Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados da Prova Paraná são mobilizados como justificativa para a formulação de programas de formação continuada docente. Esses programas, ancorados na premissa de que **os dados revelam lacunas a serem preenchidas**, *desdobram-se em práticas de planejamento e replanejamento que visam "melhorar os resultados" e "otimizar o ensino"*. Parte-se da ideia de que, ao identificar as "necessidades específicas dos alunos" a partir dos índices de acerto e erro, seria possível capacitar os educadores para desenvolver estratégias mais "eficazes".

No entanto, essa ênfase em "inovações pedagógicas" e ambientes "mais dinâmicos e adaptáveis" frequentemente se alinha mais ao discurso gerencial da eficiência do que à escuta sensível e ao reconhecimento dos sujeitos que habitam a escola. A formação continuada, assim, deixa de ser espaço de reflexão crítica para tornar-se, por vezes, uma extensão dos protocolos avaliativos, produzindo alinhamento mais do que questionamento.

A Figura 41 apresenta os dados da primeira prova de 2024 do Colégio Estadual Santa Maria Goretti:

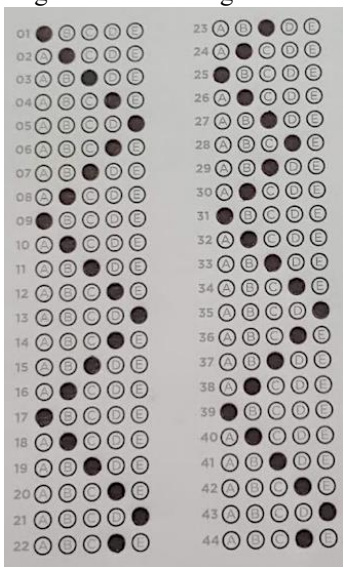
Figura 41: Resultados da 1ª Avaliação de 2024



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico mostra um paradoxo aparente: **altos índices de participação e baixos índices de acerto.** A presença não equivale à escuta. **A adesão não garante engajamento**. O estudante está ali, fisicamente presente, mas muitas vezes deslocado do sentido da tarefa, como evidencia a Figura 42. Não se trata de má vontade, mas de desencaixe: a avaliação desloca o tempo da escola, uma atividade que dá pra se livrar rapidamente preenchendo o gabarito com letras aleatórias. **O conteúdo não reverbera na experiência. A prova não se oferece como um encontro, mas como uma cobrança.**

Figura 42: Fragmentos de não agenciamentos?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Este ponto é central: a qualidade que se busca medir é, ela mesma, um conceito escorregadio. Não há uma única definição. Ela é ambígua, disputada, carregada de valores e interesses. Como lembra Risopatron (1991), qualidade não é um substantivo neutro. Ela está atravessada por diferentes projetos de sociedade, entendimentos de educação e modos de ver o mundo. *Por isso, falar em qualidade sem questionar "qual qualidade? para quem? com que finalidade?"* reforça um **discurso** que, embora aparente ser técnico, é **profundamente político.**

Sousa (1997) aponta que a obsessão pela mensuração pode esvaziar o sentido mais profundo da prática educativa. Quando tudo precisa ser comprovado em dados, os gestos que escapam ao número — o olhar, o cuidado, a escuta, o afeto — perdem valor. É justamente nesses gestos que muitas vezes reside o que há de mais potente na escola.

Assim, a pergunta retorna e se expande: *o que podem as avaliações externas em uma escola?* Talvez possam ser disparadores de reflexão, desde que não sejam tomados como fins em si mesmos. Talvez possam ser espelhos, desde que não se tornem guias autoritários do que ensinar e como ensinar. Talvez possam provocar encontros, se mediadas por escuta, cuidado e reconhecimento dos contextos e sujeitos envolvidos.

Mas, para isso, as avaliações precisam abandonar o lugar da vigilância e se converter em ferramentas de diálogo. É preciso repensar quem controla o dispositivo, com quais critérios e como a avaliação pode ser construída em conjunto com os sujeitos da escola — e não imposta "de fora". Deixar de medir apenas o quantificável e abrir espaço para o que se sente, o que se vive, o que se constrói nas relações cotidianas. ~~Quem sabe?~~ *Abandonar o lugar da imposição e se tornar possibilidade real de escuta.*

$\log_2 256$ Ruídos

Figura 43: Sons da escola[33]

Fonte: Elaborada pelo autor.

$9\frac{1}{5}$ Segurança

Durante a entrevista com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, perguntei se o Colégio Santa Maria Goretti era um espaço seguro para eles. Alguns não entenderam a pergunta de imediato, então a reformulei. A minha perspectiva, moldada por uma família que sempre me apoiou e ofereceu tudo de que precisava, associava a ideia de segurança ao conceito de lar. Para mim, a casa sempre foi o lugar mais seguro. Assim, perguntei aos alunos *"se eles se sentiam tão seguros na escola quanto se sentiam em casa?"*. A maioria respondeu afirmativamente.

Fiquei surpreso quando um aluno do oitavo ano, conhecido por ser bem travesso, disse: "a escola é mais segura". Foi como um golpe no estômago. A simplicidade da resposta me deixou sem reação. Como assim? A casa dele não era um ambiente seguro! Para o Lucas, todas as casas deveriam ser seguras. A responsabilidade da família é proporcionar essa segurança.

Com um nó na garganta, quis fazer mais perguntas para entender aquele fenômeno perturbador. Quem mora com você? O que a escola lhe oferece que transmite segurança? O que acontece em sua casa que não lhe proporciona segurança? Qual é a sua realidade familiar? Você tem acesso à comida em casa? Como é sua casa? Contudo, meu compromisso ético com aquele aluno e com a pesquisa me impediu de aprofundar essas questões naquele momento. Ainda

[33] GOMES, Lucas Ferreria. Ruídos. *Youtube*. Disponível em: https://youtu.be/1T99KiXRBWI. Acesso em: 13 out. 2024.

assim, foi o ponto de partida para enxergar aquele adolescente brincalhão (indisciplinado) com mais sensibilidade.

Essa resposta transformou profundamente meu entendimento sobre a dinâmica entre escola e família. O que para muitos é um lugar de socialização e aprendizado, para ele era um porto seguro. Enquanto me esforço para manter uma objetividade desta pesquisa, o peso das palavras daquele estudante ecoa em minha mente, desafiando minhas próprias experiências e privilégios. Como poderia eu, com minha história de estabilidade familiar, compreender plenamente a realidade daquele jovem?

As perguntas que não consegui fazer naquele momento ainda me acompanham. Volta e meia, retornam como pequenos incômodos que cutucam, insistindo em me lembrar da complexidade — e da delicadeza — que atravessa a vida dos alunos desta escola que me proponho a compreender. Aquela conversa me marcou. Cada fala, cada gesto, foi um chamado para olhar com mais atenção para as desigualdades sociais, os arranjos familiares e o lugar que a escola ocupa na vida desses jovens.

Quando voltei à questão “o que transmite segurança na escola?”, as respostas dos alunos me levaram a uma constatação forte: os vínculos afetivos fazem toda a diferença. Para eles, as amizades construídas no Colégio Santa Maria Goretti não são apenas relações de convivência — são apoios reais em meio às incertezas e aos desafios da adolescência.

Estar com outros que compartilham experiências, sentimentos e até medos ajuda a criar um espaço de confiança. É nesse ambiente de trocas que os estudantes se sentem parte de algo maior, uma espécie de comunidade onde é possível ser ouvido, acolhido, e até se reconhecer no outro. Esse pertencimento não só oferece conforto emocional, como também favorece o desenvolvimento social, a construção da identidade e a autoestima — fundamentais nessa fase da vida.

Mas os laços de afeto não se restringem aos colegas. Os adultos que fazem parte da escola também têm um papel importante nessa sensação de segurança. São pessoas que, no cotidiano, demonstram cuidado, escuta e uma presença que faz diferença. Entre os relatos, surgiu a figura de uma supervisora de pátio que os acolhe com um sorriso logo na chegada e está lá até o fim do dia, oferecendo uma fruta ou um biscoito antes de irem embora. Um gesto simples, mas carregado de significado.

Durante o dia, essa presença se repete. Ela está ali nos intervalos, nas idas ao banheiro, nos momentos de pausa e de conversa. Escuta, dá conselhos ou apenas está por perto,

disponível. Essa constância gera confiança. Os alunos sabem que podem contar com ela — não porque é sua obrigação, mas porque ela se importa. E isso, muitas vezes, é o que mais importa.

Os professores também aparecem nesse cenário como figuras essenciais. Estão próximos, atentos, e convivem diariamente com os estudantes. Na rotina das aulas, no cuidado com as palavras, nos olhares atentos, ajudam a criar um espaço onde esses jovens podem se sentir protegidos, reconhecidos e valorizados.

Os docentes, que passam a maior parte do tempo com os alunos, também têm um impacto significativo em suas vivências na escola. Os estudantes valorizam especialmente aqueles professores que fazem um esforço genuíno para se aproximar deles e tentar entender os dias em que estão angustiados (ou passando por alguma situação problemática). Essa relação não implica necessariamente um maior ou menor respeito pelo professor, mas sim em um sentimento maior de empatia, contribuindo para climas diferentes em aulas distintas.

Quando olhamos para escola, percebemos que temos uma geração carente, em que crises de ansiedade e angústia estão cada vez mais presentes. Todos os dias, encontramos alunos chorando em sala, pelos corredores da escola ou na sala das pedagogas, expressando uma dor emocional com a qual muitas vezes não sabem lidar. Não há um padrão de idade ou série para a ocorrência de crises de ansiedade e angústia entre os alunos; elas estão cada vez mais frequentes, e nós, professores e educadores, muitas vezes não temos muita destreza para administrá-las. Contudo, é possível perceber que a figura de um professor receptivo faz uma diferença significativa, proporcionando apoio emocional e criando um ambiente mais acolhedor.

Os alunos também mencionaram suas interações com as funcionárias da cozinha. Embora esses funcionários estejam ocupados e trabalhem muito para garantir a entrega do lanche no momento certo, os alunos valorizam as conversas informais durante breves pausas entre as tarefas ou no momento em que está sendo servida a refeição preparada. Essas interações ajudam não só os alunos para criarem um senso de sentimento, mas também para as merendeiras que sentem que seus trabalhos são valorizados por parte dos estudantes.

A propósito do lanche, a alimentação é um fator crucial para que os alunos percebam a escola como um ambiente seguro e acolhedor. No Colégio Estadual Santa Maria Goretti, a alimentação é oferecida no início do turno, com opções como bolachas, pães, leite, suco ou chá, proporcionando uma base alimentar que os sustenta até o intervalo. Nesse momento, geralmente é servida uma refeição completa. Ao término das atividades escolares, a fiscal de pátio fica no

portão com uma bacia contendo frutas ou bolachas, reforçando o cuidado com a alimentação até mesmo na despedida do ambiente escolar.

Além das pessoas e da alimentação, a infraestrutura da escola também influencia a sensação de segurança dos estudantes. Apesar das limitações e problemas estruturais (ver conceito Espaço), a escola oferece recursos básicos que contribuem para essa percepção. Uma sala com ventiladores, televisão, rede Wi-Fi disponível, banheiros em funcionamento, a presença de *notebooks* e *tablets* para atividades escolares, muros altos e o controle rigoroso de acesso são aspectos que ajudam os alunos a se sentirem mais confortáveis e seguros.

Mesmo com tantas justificativas plausíveis para a afirmação do aluno do oitavo ano de que a escola é mais segura que sua casa, essa declaração continua a me intrigar. Permanecerei sendo provocado sobre essa percepção. Mas por que me surpreendi? Talvez porque a escola, apesar de suas limitações, frequentemente se contrapõe à dura realidade em que muitos dos nossos alunos estão inseridos — aquela que, muitas vezes, está longe da idealização que fazemos dela.

— 1000 Silenciamentos

– Pode falar mais devagar pra que eu possa entender?

Mariel não dizia isso com a voz, mas com a tela do celular, erguida como um pedido, entre agenciamentos de humanos e não-humanos. Um pedido não apenas por compreensão, mas por passagem. Recém-chegada da Venezuela em fevereiro de 2024, tentava ocupar um lugar que ainda não a reconhecia como parte A escola a recebeu — mas receber não é escutar. Nem sempre é dobrar-se ao outro.

Havia nela uma delicadeza em não incomodar, como se já soubesse que o espaço que ocupava era frágil. Uma colega traduzia, ajudava, fazia mediação. Mas Mariel hesitava. O incômodo era menos pela língua e mais pelo lugar que lhe faltava. *Como observa Sara Ahmed (2014), "alguns corpos são lidos como estranhos antes mesmo de entrarem pela porta".* E mesmo quando entram, nunca estão completamente dentro.

Mariel tentava. Tentava fazer parte. Tentava ser vista. Tentava ser aluna. Mas nem sempre os gestos de pertencimento são correspondidos. Os espaços, por mais amplos que pareçam, têm bordas. E as bordas educam com dureza. Quando não há resposta ao gesto de

aproximação, o silêncio se instala como matéria. E, como nos diz Barad (2012b, p. 206), “o silêncio é um acontecimento material, uma marca que reverbera, uma inscrição que pesa”. O que pesa não é o que se cala, mas o que se produz no não dito.

A escola continuava. Com seus horários, seus conteúdos, suas urgências. E Mariel continuava ali, intra-agindo como podia. Mas não havia reciprocidade, o cansaço crescia. Crescia também para a mãe, que não encontrava na cidade condições de permanecer. Maringá é uma cidade cara. Trabalhou mais fora do que junto. O sonho comum de refazer a vida se desfez em fragmentos.

Os silêncios se tornaram espessos. E o que era dificuldade de linguagem se tornou **ausência de convite**. Não era apenas não falar. Era não ser chamada. Não ser incluída nas conversas, nos gestos, nas festas, nos grupos. **Uma espécie de solidão povoada de presenças que não se conectavam.**

Taguchi (2011) propõe uma pedagogia da escuta que não parte do reconhecimento imediato, mas dá atenção ao que emerge nos entres. Uma escuta que não busca traduzir o outro, mas acompanhar seus enredamentos. Mariel não precisava ser traduzida. Precisava ser sustentada em sua diferença. Mas não houve tempo, nem escuta suficiente.

No fim do ano, voltaram à Venezuela. Mãe e filha. **Não por desejo, mas por impossibilidade.** *A experiência do Brasil, para elas, se dissolveu na repetição de ausências.* Como lembram Bozalek e Fullagar (2016), a justiça não é uma meta futura, mas um modo de responder no presente ao que nos interpela. E talvez tenhamos falhado na resposta.

A escola produziu esse silenciamento. Não como escolha, mas como arranjo. Como estrutura que repete. Que não cede. Que exige do outro que se encaixe. Mariel não se encaixou — não por falta de vontade, mas porque o molde era estreito demais.

Este verbete não é reparação. É sustentação. Sustentação de uma presença que passou, que tentou, que insistiu — e que foi recusada. Não por erro. Não por ausência de esforço. **M**as porque o chão onde pisava não se desfez o suficiente para acolhê-la.

A escola, enquanto espaço-matéria-discursiva, também agencia silêncios. Ela os produz nos comandos que não se dobram, nos currículos que não escutam, nos tempos que não esperam. Ela os repete naquilo que toma como normal, natural, inevitável.

A escrita aqui não se pretende justa. Mas recusa o apagamento.
Ela se compromete com o que resta. Com o que ainda vibra.
Não quer explicar Mariel. Seria desonesto.

Quer sustentar o que nela reverberou e o que nela se perdeu.
O que ficou por dizer. O que não pôde acontecer. E o que, mesmo assim, insiste.
O silêncio de Mariel ainda fala.
Ele não pede tradução.
Pede espaço.

E talvez o gesto mais ético da pesquisa não seja preencher esse silêncio — mas deixá-lo vibrar.
Sustentar seu peso.
Fazer corpo com ele.

Permanecer escutando, mesmo sem resposta, mesmo sem presença material de Mariel.

– $\frac{80}{42}$ **Temporalidades**

Figura 44: Calendário escolar

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA GORETTI – ENS. FUNDAMENTAL, MÉDIO E ED. PROFISSIONAL

MARINGÁ / PR

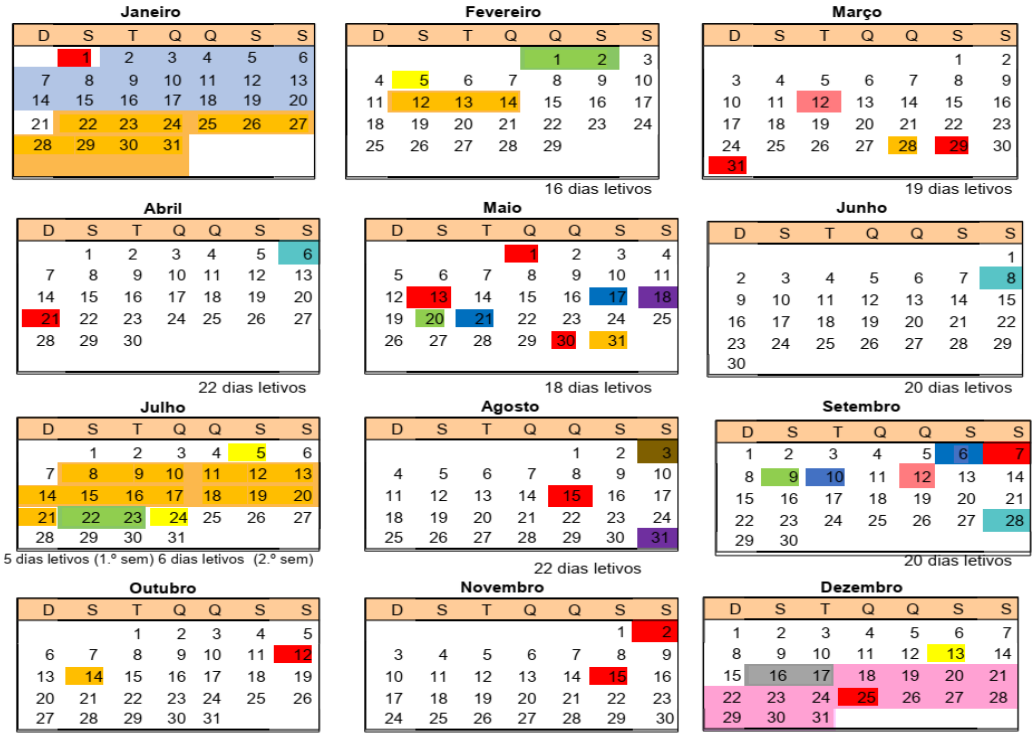
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: ENSINO MÉDIO: Manhã – Início das aulas:7:30 e Término das aulas12:50

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADO – Técnico em Desenvolvimento em Sistema: Manhã – Início das aula 7:30 e Término das aulas 12:50

ENSINO FUNDAMENTAL: Tarde – Início das aulas: 13:15 e Término das aulas:17:40

RESOLUÇÃO N.º 6.313/2023 – GS/SEED

CALENDÁRIO ESCOLAR 2024 – ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO, ED. PROFISSIONAL – INTEGRADO



1.º jan – Ano Novo	21 abr – Tiradentes	7 set – Independência
29 mar – Paixão de Cristo	1.º mai – Dia do trabalho	12 out – N. Sra Aparecida
31 mar - Páscoa	30 mai – Corpus Christi	2 nov – Finados
		15 nov – Proclamação da República
		25 dez – Natal

Legenda			
	Continuidade das férias do ano letivo de 2024		Feriado
	Início e término das aulas		Recesso escolar
	Início e término de trimestre		Início das férias ano letivo 2025
	Estudo e Planejamento		Conselho de Classe 1º e 2º TRIM
	Plano de Abandono		Conselho de Classe FINAL e Fechamento do ano letivo
	03/08 Reposição do dia 15/08		Reunião Pedagógica

Avaliação Trimestral

1.º T. – 05/02 a 17/05 – 68 d.l.
2.º T. – 21/05 a 06/09 – 65 d.l.
3.º T. – 10/09 a 13/12 – 67 d.l.

Total = 200 dias letivos

1.º semestre – 100 dias letivos | **2.º semestre – 100 dias letivos**

Observações

1. Os dias destinados ao Estudo e Planejamento para profissionais da educação não poderão ser computados para cumprimento da exigência legal da carga horária letiva para os estudantes (Deliberação n.º 02/2018 – CEE/PR).
2. No dia 7 de agosto se comemora o Dia do Funcionário de Escola.
3. No dia 11 de agosto se comemora o Dia do Estudante.
4. No dia 14 de outubro se comemora, de forma antecipada, o Dia do Professor (15/10).
5. No dia 28 de outubro se comemora o Dia do Servidor Público.
6. No dia 20 de novembro se comemora o Dia da Consciência Negra
7. Previsão de 201 dias. A data do feriado municipal não necessita de reposição. Para cursos de organização semestral, que necessitam de 100 dias letivos em cada semestre, observar os incisos II e III, do art. 2.º desta Resolução.
8. Nos meses de abril, agosto e outubro ocorrerá a Prova Paraná 2024.

Fonte: CESMG. Colégio Estadual Santa Maria Goretti. *Calendário Escolar*. Disponível em: https://www.gorettimaringa.com.br/noticia/05-01-2024/calendario-escolar-2024. Acesso em: 14 set. 2024.

Tempo de aula. Tempo de intervalo. Tempo de reunião. Tempo de greve. Tempo de espera. Tempo de correr. Tempo de arrumar a sala. Tempo de desligar o ventilador. Tempo de carregar o *notebook*. Tempo de sentar e não fazer nada. Tempo de ver o tempo passar. Tempo de não ter tempo. Tempo da escola.

O tempo da escola não acompanha ao ritmo do relógio. Ele se constitui em si mesmo, se constitui com os corpos, com os objetos, com os afetos e com os vazios. *Não é uma linha que vai do início ao fim, mas um emaranhado de ritmos, repetições, interrupções e tensões que não se medem pela régua da cronologia.* Barad e Gandorfer (2021) nos convidam a pensar o tempo como algo que "se faz com", um tecido emaranhado de agenciamentos onde a escola não apenas habita o tempo — ela faz o tempo e é feita por ele, numa dança inseparável que acontece em tempos múltiplos, situados, tensionados. São tempos que não passam, mas que permanecem, que se acumulam e se reconfiguram.

No Colégio Estadual Maria Goretti, o tempo se materializa em práticas e presenças que inscrevem outras marcas no chão escolar. Não é apenas o tempo das datas — "estou aqui desde 1997", "trabalho aqui há 20 anos", "quando ainda era ginásio" —, mas o tempo que se performa, performa e performa novamente: o tempo do cheiro do feijão que atravessa o corredor antes mesmo do sinal, o tempo do intervalo que o ronco na barriga anuncia, o tempo do pacto silencioso entre o toque do intervalo e a liberdade que invade o pátio às 10h15. *"A merenda é que marca a escola",* lembra Sandra, que distribui arroz e feijão como quem distribui cuidado e afeto.

Esses tempos não aparecem nos planejamentos ou calendários (Figura 45), mas **definem a vida da escola**: o tempo do "aguenta mais um pouco" quando falta água; o tempo do "vamos ver se dá" quando a internet não carrega; o tempo da greve que interrompe e simultaneamente reinventa o cotidiano escolar. Como Haraway (2018) lembra, os mundos se fazem em espirais de encontros, repetições e desvios — a escola se desdobra e se reconfigura em cada suspensão, em cada retomada, em cada dobra e redobra do tempo instituído[34].

Não existe um único tempo escolar, mas temporalidades múltiplas que se cruzam, se chocam e se constituem mutuamente: o tempo da norma e o tempo

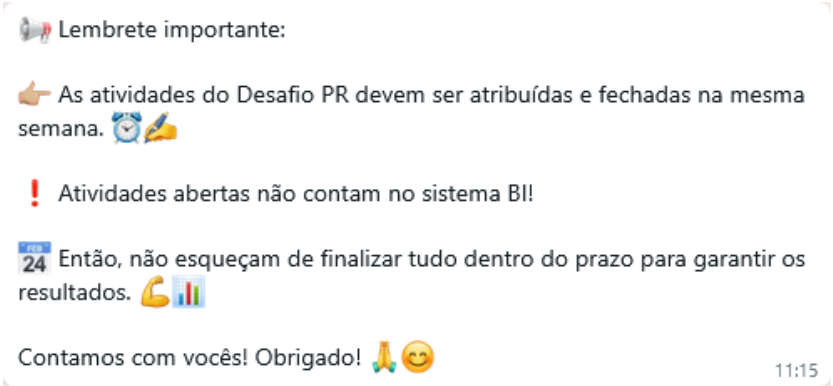
[34] Na escola, em cada sala, em cada espaço algo sempre está sendo feito: tempos diferentes, concomitantes, hora independentes, hora dependentes, interligados e costurados. A merendeira prepara o lanche, enquanto a coordenação orienta o planejamento do professor, a direção atende a família, a quadra está sendo limpa, etc. Tudo isto faz parte da configuração da escola, de seus tempos e seus espaços. Dá cor e forma para escola, que se performa enquanto, simplesmente, acontece. É assim que a escola caminha. Isto é parte do ser escola, sua materialidade.

do afeto; o tempo das disciplinas e o tempo da vida; o tempo da resistência e o tempo do silêncio; o tempo do quase e o tempo do que não foi. Barad (2007) propõe o conceito de intra-ação temporal para evidenciar que o tempo não é um pano de fundo neutro, externo, nem algo simplesmente vivido pelos sujeitos; ele é "coconstitutivo" deles, **inseparável da experiência, da matéria e do discurso.** No Maria Goretti, essa intra-ação se expressa nas pequenas tensões: o tempo da professora que improvisa a aula porque o *notebook* não liga; o tempo do estudante que se recolhe no banheiro até o barulho baixar; o tempo da funcionária que espera a bomba d'água encher a caixa para lavar o refeitório.

Por outro lado, como apontam Murris e Kohan (2021), a escola organiza predominantemente o tempo de forma linear, cronológica, normativa — um tempo hierarquizado que ordena a progressão dos estudantes, estipula marcos para a passagem de etapas e encarcera o presente entre um passado a ser acumulado e um futuro a ser alcançado. A passagem de série, a sequência dos conteúdos, o ritmo do currículo — tudo articulado para garantir um avanço cumulativo, progressivo e estruturado do saber.

Em tentativa, *essa temporalidade linear é materializada e reforçada no cotidiano escolar, pressionando os professores a disciplinar o tempo das aulas, distribuir conteúdos, planejar avaliações e "maximizar" o tempo para cumprir os objetivos previamente traçados.* Inclusive na materialidade das plataformas, como mostra a Figura 45:

Figura 45: Cuidado com o tempo!



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse entrelaçamento, a aula **acontece no agora**, mas esse "agora" é **atravessado pelo passado** — o currículo pensado anteriormente, o documento orientador escrito há muito, os planos pedagógicos que recobrem e projetam o presente. O passado, longe de ser simplesmente recuperado, é mobilizado para **projetar futuros** — a lista de exercícios, a prova, o vestibular,

o concurso — todos insistem no vir-a-ser, em um tempo que não se permite habitar o presente plenamente. A escola vive na constante tensão entre o agora e o futuro que já se anuncia, como evidencia a Figura 46:

Figura 46: Aviso

Fonte: Imagem compartilhada pela equipe gestora no grupo de *WhatsApp.*

Esse movimento incessante faz com que tudo pareça urgente, corrido, escasso — apesar das muitas horas passadas dentro da escola. O tempo escolar, preso entre começo e fim, entre planejamento e execução, se enreda e tensiona em meio a contradições. Os professores, frequentemente, lamentam a inadequação dos programas frente ao tempo disponível: "Os conteúdos do 9º ano são muito extensos…"; "Queria ter todos os meus alunos fechando a plataforma de leitura até semana que vem". Esses constrangimentos temporais são marcas do insucesso escolar, pois o ritmo cíclico do ano letivo interrompe e segmenta a experiência coletiva, impedindo sua acumulação contínua (Moura, 2009, p.11).

Essa organização temporal linear, apesar de garantir progressão e coerência, também limita: *nem todos aprendem no mesmo ritmo e essa rigidez pode excluir ou frustrar aprendizagens singulares*[35]. A escola, então, configura-se como um espaço onde o tempo é

[35] *O tempo do professor e o tempo do aluno não são os mesmos. Embora dividam o mesmo espaço físico da escola, cada um vive o tempo de um jeito. O aluno está ali, dentro do seu próprio processo de aprender, tentando dar conta das matérias, dos ruídos da vida, das inquietações da idade. O professor, por sua vez, vive em um tempo atravessado por demandas que quase nunca se encerram com o final da aula. O tempo do professor é puxado para muitos lados. Entre planejar, corrigir, ouvir, preencher documentos, participar de reuniões e acompanhar os alunos, o que era para ser uma jornada se transforma em vários turnos sobrepostos. Há dias em que ele começa a trabalhar antes mesmo de sair de casa e ainda carrega a escola na cabeça muito depois que o expediente acabou. Seu tempo não é inteiro. Ele se divide, se esgota, mas segue. Já o tempo do aluno é outro. É o tempo do agora. Da dúvida que surgiu na explicação, da resposta que não veio a tempo, do medo de perguntar, do alívio quando*

experimentado sob uma linearidade sucessiva e irreversível, dividindo passado e futuro, tornando o presente um mero limite sem substância. Murris e Kohan (2021, p.5, nossa tradução) explicam que:

> Na escola não há oportunidades de vivenciar um tempo presente; o presente não existe literalmente, salvo como uma fronteira entre passado e futuro. O que conta são as experiências passadas — especialmente as escolares — sempre voltadas para um futuro preparado: o próximo ano, o estágio, a universidade, o mercado.

No Maria Goretti, o tempo acumula marcas sensíveis e materiais: carteiras riscadas por anos passados, cartazes amarelados, tomadas quebradas, corredores que guardam vozes, silêncios e esperas, marcas no chão. O tempo da escola é um tempo-espaço-material-discursivo, uma rede intra-ativa onde matéria, linguagem e história se entrelaçam, como propõe Barad (2007). Ali, o "sempre foi assim" confronta o "não dá mais para continuar assim". O "um dia melhora" ecoa junto ao "mais um ano se foi". O tempo do conselho de classe se cruza com o tempo do aluno que fica, depois do sinal, esperando um ônibus que nunca chega no horário. O tempo gasto tentando explicar o inexplicável se confronta com o silêncio diante do que se repete.

Esses tempos se chocam, se dobram, se atravessam. A normatividade do tempo escolar — pontualidade, cronograma, carga horária — é constantemente tensionada pelos tempos vividos, pela experiência concreta e sensível da escola. A cisão entre o tempo da instituição e o tempo da vida não se resolve, mas pode ser tomada como potência. A escola não precisa ser apenas um espaço do tempo morto, do tempo controlado, do tempo único. Ela pode se insurgir, criar brechas temporais onde ritmos outros emergem: tempos inventados no improviso do agora, nas pausas que se alongam em gestos inesperados, no intervalo que se transforma em festa, no "tempo de panela de pressão" que avisa mais do que horários, mas pulsa um cuidado compartilhado.

Esses ritmos insurgentes não são apenas resistências; são atos de criação que reconfiguram a escola como um espaço onde o tempo é vivido de forma sensível, coletivo e múltiplo. Maria Goretti nos mostra que a escola vive entre tempos. E talvez seja essa

---

entende. Cada estudante carrega um ritmo próprio, e aprender nem sempre acontece no tempo que o professor planejou. Às vezes demora. Às vezes vem depois. Às vezes vem só quando o ambiente dá espaço. Esses tempos se encontram, se desencontram, se esbarram todos os dias. E talvez seja nesse encontro — cheio de ruídos, pausas, repetições — que alguma coisa realmente acontece. Não é sobre encaixar um tempo no outro, mas sobre reconhecer que eles são diferentes.

multiplicidade temporal o que a sustenta. Não o tempo ideal, mas **o tempo possível**. Não o tempo previsto, mas o tempo criado a cada gesto, a cada espera, a cada sinal que avisa: já é hora. Simplesmente acontece.

$\sqrt{96}$ Tocar

Habitar em um lugar estranho é um tanto quanto difícil. Iniciar uma jornada rumo ao desconhecido apavora ao mesmo tempo que impulsiona. Trata-se de um misto de incertezas e expectativas por algo novo. Foi assim que me senti após escolher a escola, as turmas e as disciplinas que ministraria no ano de 2024, após assumir o concurso como professor de Matemática na rede estadual de ensino do Paraná. Iria atuar com Educação Financeira com três primeiras séries, cinco segundas séries e uma terceira série no período da manhã e Matemática com dois oitavos anos e um nono ano.

No dia seguinte daquela distribuição de aulas, peguei meu memorando de apresentação e me dirigi até o Colégio Estadual Santa Maria Goretti. Chegando lá, fui recepcionado pela secretária que me atendeu muito bem, pegou meu documento e disse que já tinha recebido via e-mail, que a vice-diretora estava lá e eu poderia conversar com ela. Ela me conduziu até uma sala um pouco à frente. Corri o olho para ver como era, qualquer rastro que pudesse denunciar o que me aguardava. O que mais me marcou foi um mural cheio de fotos com alunos ganhando medalhas em olimpíadas de conhecimento, alunos que foram aprovados no vestibular e outros que estão fazendo intercâmbio.

Ela bateu na porta e disse: “Oi, Verônica[36]. Esse é o Lucas, ele assumiu as aulas aqui.” Ela me cumprimentou, me deu as boas-vindas e disse que estavam na correria, pois o ano letivo estava prestes a começar e a escola estava com pequenas reformas. Ela falou sobre o horário e disse que tentaria me deixar um dia livre, pois conseguia fechar as quarenta horas em quatro dias, manhãs e tardes. Eu disse a ela que seria ótimo, ainda mais quando se está no movimento de pesquisa de um doutorado. Ela me informou que no final da outra semana, quinta e sexta, seria a reunião pedagógica e que eu deveria participar.

Saí da sala e voltei à recepção. A secretária pediu meu número de telefone para me incluir em um grupo de *WhatsApp* de informativos da escola. Ela também perguntou se tinha

[36] Nome fictício.

acesso ao e-mail institucional, respondi que não, pois estava fora da Rede Estadual desde meados de 2016. Ela então me levou para um terceiro bloco, que você só consegue acessar dando uma grande volta, passando pelo pátio, pelo meio do segundo bloco e contornando o terceiro bloco, lá no fundo, onde fica a cozinha e o refeitório. Estávamos atrás do responsável pela parte tecnológica da escola. Andamos pelos três laboratórios e não encontramos ninguém. Tivemos que retornar para o bloco principal. Lá ele estava, na sala das pedagogas de frente a sala da direção.

Ele me acolheu, também, muito bem, gerou uma senha provisória que me permitiu acessar meu e-mail institucional. Foi bom aquele passeio, pois consegui avistar um pouco mais da escola. Queria conhecer o que era aquele espaço, afinal passaria parte dos meus dias ali. Seriam horas habitando aquele lugar. Vi alguns cartazes das produções dos alunos. Vi onde eles comiam. Onde o lanche era produzido. Não vi as salas de aula, então suspeitei que elas ficavam naquele bloco do meio. Notei, também, que não era um prédio novo e carecia de algumas melhorias. Tive um alívio momentâneo, pois vi que tinham máquinas de ar-condicionado instaladas por toda parte. As salas poderiam ser climatizadas, e estava fazendo muito calor naquele início de ano.

Matos espontâneos vão crescendo por toda parte, fios soltos, vidros quebrados, pisos quebrados etc. Gerir uma escola não é fácil, ainda mais se tratando de lidar com recursos públicos. Já passei por isso, é uma luta constante em busca de melhorias. Mas nem sempre as coisas acontecem como esperamos, ficamos de mãos atadas e vamos tentando levar as coisas da forma como é possível e com os recursos que temos. Parte das janelas pareciam ter sido trocadas recentemente, havia materiais de construção espalhados e outros rastros de reformas estavam por toda parte.

Enquanto refletia sobre tudo isso, senti uma mistura de emoções. Dúvidas, ansiedade e a responsabilidade que estava assumindo como professor. Eu não estava apenas ali para ensinar Matemática, mas também partilhar parte da minha vida com aquela comunidade escolar. Sabia que enfrentaria desafios, mas estava pronto para me comprometer com o propósito daquela instituição. Assim, encerrei minha primeira visita ao Colégio.

Cheguei em casa e quando olhei meu celular havia sido adicionado no tal grupo, o que mais me chamou a atenção é que apenas os administradores podiam enviar mensagens, diretor, vice-diretora, secretária e pedagogas. Meu primeiro questionamento foi: será que nessa escola não podemos falar? Quando digo falar, estou remetendo à liberdade de poder discutir as

situações, dar sugestões, participar das tomadas de decisões etc. Qual o lugar que o professor toma nesta comunidade?

Pouco tempo depois veio uma convocação assinada pelo diretor neste mesmo grupo (a tal reunião que a vice-diretora havia comentado aconteceria nos dias seguintes) e no final havia a frase: o não comparecimento ocasionaria em faltas enviadas ao Núcleo Regional de Educação. Confesso que não entendi o sentido daquilo, mas esperei aquele dia. Seria o dia de conhecer meus colegas de trabalho e entender um pouco da comunidade que estava adentrando.

Era o momento propício para entender os posicionamentos desta comunidade educacional, quanto à escola, à direção, aos alunos e às políticas da Secretaria de Educação. Parecem ser, apenas, opiniões, mas dizem muito sobre como são as relações no cotidiano escolar. Como já mencionado, pequenos detalhes, por mais insignificantes que pareçam, são importantes. Ali era a oportunidade para começar a viver o clima escolar.

Figura 47: Primeiros toques

Fonte: Elaborada pelo autor.

Aquele primeiro dia acordei cedo, mal consegui dormir, pois estava vivendo algo que já tinha projetado e idealizado (algo que já se pensava era que dificilmente haveria outro concurso público para professor na rede, por se tratar de um governo que tem navegado na onda da terceirização). Assumir um concurso público é sinônimo de estabilidade e segurança, isto é, um sonho. Desde a graduação tinha isso em mente e estava vivendo aquilo. Chegando lá, havia pouca gente. Estavam ainda organizando o espaço. A reunião aconteceria numa cobertura que fica bem no meio do segundo bloco. Dei alguns bons dias, meio sem graça e me sentei esperando o que aconteceria.

Logo, chegam algumas pessoas, começam a se sentar. Os mais familiarizados com aquele universo, brincam e conversam. Pequenos grupos vão se formando e vou tentando tatear o ambiente e as pessoas. O interessante é que as outras pessoas também tateiam quem chega: *Quem é você? De onde veio? Você vai trabalhar com qual disciplina e em que turmas?* E assim, vou entendendo como as coisas "funcionam" naquele espaço.

A reunião começa com o diretor se apresentando, dando as boas-vindas, passando uma mensagem para recepcionar os que ali estavam (Figura 47). Após nos apresentarmos, ele fala um pouco da prestação de contas do ano anterior e como planeja dispor os recursos em 2024. Na sequência, a vice-diretora toma a fala e conduz o restante da reunião falando sobre os aspectos organizacionais da escola. As plataformas, os registros, alguns dos aspectos disciplinares entre outros elementos que dizem respeito ao funcionamento e à organização escolar.

Alguns buchichos aqui, outros ali. A colega do lado, logo diz: "mal começou o ano e já vem com as cobranças". Como passei pela coordenação e direção, sei que alguns combinados acabam sendo necessários. O desejável de uma instituição educacional é a coesão. Que todos ajam e falem a mesma coisa. Isso dá sentido para aqueles que partilham da escola, são os famosos contratos sociais. Há um sentido de ser das coisas, que muitas vezes se auto justificam. Mas para aqueles que estão ali há muito tempo é mais do mesmo, como se tivessem que reviver algo. Não há tentativas de mudança (Mas mudar em que sentido? Que mudanças são necessárias?).

Toda aquela expectativa se confronta com o que é habitual. Alguns elementos de uma escola acabam sendo muito previsíveis. Planejamento, lançamentos, calendário etc. entram em pauta e meio que alguns começam a querer ignorar. Pois é uma pauta recorrente, que trata de coisas óbvias. Enfim, o café. Os grupos começam a se formar novamente e dá para visualizar o afastamento daqueles que trabalham na limpeza, na cozinha e no administrativo daqueles que estão em sala de aula. É como se fossem realidades paralelas que hora ou outra se interseccionam. Uma relação de convivência, mas sem trocas concretas de relações. Pontos divergentes da hierarquia, que neste momento, "habitam" o mesmo lugar.

A reunião volta. A pauta continua com mais do mesmo e continuo tentando absorver a maior quantidade de rastros possíveis. A direção tenta incluir esses outros sujeitos da escola em uma fala que foge completamente daquilo que diz respeito às suas realidades. Após o almoço, a reunião prossegue, e o tédio se instala lentamente naquela cobertura. Os olhares vagueiam, alguns cansados, outros impacientes. Os gestos mecânicos se repetem: mãos que folheiam

papéis e celulares ligados, com olhares atentos para as redes sociais. É como se estivessem presentes fisicamente, mas suas mentes não.

No final daquela tarde descobri que não estava inscrito naquela reunião, por isso meu nome não estava na lista de presença. A secretária não me inscreveu naquela "formação", pois achava que eu já tinha algum vínculo de contrato (que gera uma inscrição automática). Ela bem sabia que estava assumindo o concurso naquele ano, mas optou por não dar muita atenção no meu caso. Até entendo sua ação, são mais de cem pessoas que trabalham ali. Era só mais um.

A vice-diretora, com sua voz monótona e autoritária, tenta fazer com que todos prestem atenção. Ela discorre sobre as metas a serem alcançadas, os projetos a serem desenvolvidos, as políticas a serem implementadas. Mas parece que suas palavras ecoam em vão, pois poucos parecem se interessar pelo que está sendo dito. Enquanto isso, no canto daquela cobertura, os funcionários da limpeza e da cozinha trocam olhares cúmplices, compartilhando breves sorrisos que denotam uma conexão silenciosa, eles sabem que não são o foco daquela reunião.

E assim, aqueles dois dias de reunião seguem seu curso, com suas pautas previsíveis e dinâmica enfadonha. No final, todos se levantam, agradecem educadamente e se dispersam pelos corredores da escola. Cada um retorna ao seu universo particular, às suas rotinas familiares, deixando para trás mais uma daquelas reuniões que parecem não levar a lugar nenhum.

Parte daquela ansiedade que tomou conta nos dias anteriores se desfez naqueles dois dias, mas agora vinha "o pior": os alunos. *Como eram as minhas turmas? O que iria encontrar? Qual seria o meu horário?* Enfim, estava aflito, pois fazia 5 anos que não entrava em sala de aula para atuar como professor e havia pegado Educação Financeira para ministrar em nove turmas. *Como/o que iria trabalhar com eles? Quais eram os tópicos e a ementa daquela disciplina?* Descobri que tinha um tal de RCO (Registro de Classe Online), onde as aulas estavam prontas com *slides*, planejamento e exercícios (todas as aulas, todas mesmo).

Posso sair disso? Tenho que trabalhar só o que está aqui? Posso adaptar estas aulas? Incluir coisas? Propor outros exercícios e atividades? Como deve ser o processo avaliativo? Que plataformas *online* eram aquelas? Enfim, meu final de semana foi para tentar entender aquele universo. Meu horário só saiu no domingo à noite e tinha que estar segunda de manhã na escola. Tinha a primeira aula com a turma da 1ª Série B.

Não fazia ideia do que iria trabalhar naquela aula. Desenhei alguns combinados, planejei um modelo de processo avaliativo e fiz uma dinâmica para tentar cativar a turma. Na segunda eu estava lá, um dos primeiros a chegar. Descobri onde era a sala dos professores (só deles

também), com uma pequena copa à parte, onde é posto o café com a famosa "bolacha pedagógica" à parte. Deu o sinal, eram 7h25min da manhã. Levantei-me e estava indo para a sala, quando alguém diz:

— Tá ansioso? Tem mais um sinal às 7h30min para irmos. Este sinal de agora é para os alunos irem pra sala e se organizarem.

Dei risada e me sentei. Tinha um frio na barriga. Queria ver os rostos dos alunos, a sala e como eles me receberiam. Era o momento tão esperado: minha primeira aula após cinco anos longe da sala de aula. Eu estava nervoso, ansioso, mas também cheio de expectativas. Enquanto os minutos se arrastavam, eu tentava me concentrar em respirar fundo, em manter a calma. Mas cada segundo parecia uma eternidade, até que finalmente o segundo sinal ecoou pelos corredores e fui para a sala, olhando nas portas até encontrar a 1ª Série B. Era a última sala do corredor.

Descobri naquele dia que os ar-condicionado só estavam lá por estar, não podiam ser ligados devido a estrutura da rede elétrica. Ao me apresentar, senti uma mistura de emoções. Tinha aquele frio na barriga, mas também uma empolgação genuína. E quando os alunos começaram a reagir, com sorrisos tímidos e olhares curiosos, alguma coisa dentro de mim se acalmou. Era como se aquele espaço, aquela sala de aula, fosse meu lugar de direito.

Ao longo da semana, mergulhei de cabeça no desafio de me adaptar a cada uma daquelas turmas diferentes e aos poucos, aquela ansiedade inicial foi sendo substituída por uma sensação de familiaridade. Cada aula trazia novas descobertas sobre os alunos, suas personalidades e dinâmicas próprias. Aos poucos, comecei a perceber padrões e a identificar estratégias que funcionavam melhor com cada turma. A ansiedade deu lugar a uma sensação de controle, embora soubesse que a educação raramente oferece garantias. O que antes parecia um desafio intransponível, agora era uma série de pequenas vitórias diárias.

Hoje, sou hóspede ou hospedeiro dessa comunidade escolar?

Ouso perturbar essa escola?

Que tempo-espaço-matéria ocupo?

15! Uniforme

XXVI. comparecer à instituição de ensino devidamente uniformizado, quando o uso obrigatório do uniforme for aprovado pelo Conselho Escolar e pela APMF ou similar;

> **XXIX.** trajar corretamente o uniforme da instituição de ensino;
> **Art. 432** Quanto ao uso do uniforme este deve ser definido junto à comunidade escolar, mediante aprovação do Conselho Escolar.
> **Art. 433** O não uso do uniforme pelo estudante prevê as seguintes medidas pela instituição de ensino:
> **I.** conscientizar os estudantes e seus responsáveis, incutindo noções básicas de cidadania e respeito às normas emanadas pela instituição de ensino quanto a utilização do uniforme;
> **II.** registro dos fatos da ausência do uso do uniforme, com assinatura dos pais ou responsáveis, quando menor;
> **III.** comunicar por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente, observada a falta de uso do uniforme, comprometendo seu comparecimento em sala de aula, e exposição às situações de vulnerabilidade;
> **IV.** a instituição deve providenciar o empréstimo do uniforme para utilização no ambiente escolar.

Ao abrir o Regimento Escolar do Colégio Estadual Santa Maria Goretti, percebe-se como o uniforme escolar atravessa — ou melhor, intra-age com — a vida cotidiana da escola. Não se trata apenas de uma vestimenta; ele está inscrito como norma, como exigência (art. 432), como dever compartilhado entre o Conselho Escolar e a comunidade (inciso XXVI). *Mas o que realmente está em jogo quando se demanda que um corpo se apresente "corretamente uniformizado" (inciso XXIX)? Quais agenciamentos são mobilizados nesse fenômeno? Que corpos são reconhecidos nesse espelho da norma, e o que resta invisibilizado?*

As regras, quando lidas no papel, parecem claras. O estudante que não estiver de uniforme pode ser conscientizado, ter a falta registrada, os pais comunicados e, se necessário, um uniforme será emprestado (art. 433). No entanto, essa clareza normativa é desfeita no ato de sua materialização cotidiana. No portão da escola, na sala de aula, na pressa de uma manhã qualquer, a norma se adensa: vira olhar que julga, gesto que constrange, silêncio que exclui. Há mães que costuram, improvisam, remendam; há estudantes que tentam "driblar" a fiscalização, mas também aqueles que simplesmente não têm escolha. A norma, aqui, **não apenas orienta — ela opera**: separa, inclui, exclui, e ao fazê-lo, fabrica mundos e corpos.

Como bem discute Silva (2019), o uniforme escolar é mais do que um código de vestimenta; ele se configura como um dispositivo de moralização que performa corpos no espaço escolar. Ao padronizar, a escola não apenas organiza visualmente, mas afirma valores, expectativas e modos de existir. "Vestir-se corretamente" não é apenas um ato individual, mas um agenciamento que modela subjetividades, comportamentos e pertencimentos. Assim, o uniforme se torna **uma extensão do aparato escolar, um marcador visível da autoridade institucional que regula os corpos enquanto os coloca sob constante vigilância.**

No entanto, o que acontece quando esse contrato normativo não pode ser cumprido? Quando a camisa está manchada, a calça foi emprestada do irmão, ou o tênis "não combina" com o padrão esperado? Como aponta Silva (2019), a obrigatoriedade do uniforme frequentemente deixa de ser ponte para se tornar barreira. A materialidade do uniforme — sua disponibilidade, seu custo, sua condição — atravessa e é atravessada pelas condições de vida dos estudantes. Aqui emerge um tensionamento fundamental: não é apenas o estudante que falha à norma; é a própria norma que falha em responder às multiplicidades que constituem o espaço escolar.

Entendido por essa perspectiva, o uniforme age na complexa rede de intra-ações que compõe a escola. Ele não opera sozinho; seus efeitos são produzidos no encontro com práticas pedagógicas, discursos normativos, afetos, olhares, gestos e silêncios. Ele é uma **materialidade performativa** que "age com". Essa performatividade, no entanto, não é fixada; é contingente, sempre passível de reinscrição e ressignificação.

Ainda assim, para alguns, o uniforme carrega outras materialidades (Figura 48): é sinal de pertencimento, orgulho, proteção. Como bem lembra Silva (2019), ele habita uma ambivalência. `Uniformiza, mas pode incluir; disciplina, mas também sinaliza cuidado.` A questão, então, não está na existência do uniforme em si, mas no modo como ele é imposto, vivido e negociado — ou na ausência dessas negociações. Nem todo corpo veste o mesmo pano da mesma forma. A escola, ao negligenciar essa diferença, perpetua exclusões que ultrapassam o simbólico e atingem o material, o ontológico.

Figura 48: Uniforme

Fonte: Acervo da escola.

Pensar com agencialidade implica reconhecer que o uniforme é um fenômeno que intra-age com os corpos, as normas e os mundos da escola. Ele é produzido e é produtor de mundos, e como tal, demanda respons-abilidade. *O que o uniforme faz aparecer? Quem ele faz desaparecer? O que ele nos diz sobre os mundos que habitamos e os que decidimos ignorar?* Essas perguntas nos convocam a reimaginar o uniforme não como um marcador fixo, mas como um meio de construir práticas éticas e inclusivas.

Se há política na aparência — como afirma Didi-Huberman (2014, p. 2) —, cabe à escola reconfigurar aquilo que deseja fazer aparecer. O uniforme, em vez de um instrumento de exclusão, pode ser reposicionado como um convite para reconhecer a pluralidade de corpos, histórias e mundos que habitam o espaço escolar. A norma, enquanto fenômeno, não pode ser estática; ela precisa ser vivida, tensionada, ressignificada. Somente assim será possível construir (pelo desejo encarnado de um Lucas cartesiano) uma escola que não apenas exige pertencimento, mas que verdadeiramente o acolhe em sua multiplicidade.

-1 Voz

Nesse encontro com Sandra (Figura 49), me coloco em escuta. Uma escuta que não busca apenas respostas, mas se deixa afetar pelas palavras de quem atravessou décadas no chão firme — e por vezes trêmulo — da escola pública. Funcionária do Colégio Estadual Santa Maria Goretti desde 1998, Sandra é daquelas presenças que, **mesmo silenciosas**, sustentam o cotidiano com gestos que quase sempre passam despercebidos, mas nunca deixam de fazer escola. Sua atuação, invisibilizada pelas lógicas da formalidade, se entrelaça à memória pulsante da instituição — feita de rotinas, cheiros, cuidados e repetições que atravessam os dias.

Ao propor essa conversa, não busquei um depoimento funcional, mas uma partilha atravessada por pertencimentos. Histórias que se depositam nos corredores, nos utensílios da cozinha, nos olhares lançados no intervalo. Sandra fala de dentro — não apenas porque está lá, mas porque é parte daquilo que faz o Goretti continuar sendo. Sua fala é chão. É matéria que resiste e reconfigura. **É testemunho e invenção**. Ela viu o colégio se expandir, encolher, esvaziar, resistir, renascer. Sua presença, marcada pela constância, nos convoca a pensar o que realmente sustenta uma escola.

Essa conversa não é só memória. É corpo presente. É insistência. É rastro que se recusa a ser apagado. Porque há força também na permanência. E talvez seja ela, uma permanência, o que ainda sustenta o que chamamos de escola.

Figura 49: Sandra (Santinha)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Lucas: *Sandra, a minha pesquisa é em relação à escola. Como que as a pessoas que estão dentro da escola produzem a escola. Muitas vezes, quando falamos da escola, falamos apenas da relação professor e aluno. Mas queremos falar dos outros sujeitos e a importância deles para a escola, né? É quem está dentro da cozinha, quem está limpando e as pessoas que estão em volta também, que faz com que a escola aconteça, certo?*

Sandra: *Entendo, só que eu acho assim: no nosso caso, se falta um professor, o nosso serviço continua, a escola de um jeito ou de outro continua. Agora, se nós faltarmos, é difícil pra fazer o nosso serviço.*

Lucas: *É este serviço não tem quem faça.*

Sandra: *Não é porque [tem] pouca gente. Então, é, eu acho que o nosso setor é mais complicado. Não é falar mal. Que eu adoro a profissão do professor, mas, assim, você dá um jeito ter a inspetora para cuidar do aluno, não sei o quê, e nós não. A questão da merenda não fica pronta, né? Isso daí eu acho que é a importância nossa aqui na escola. Por quê? Porque tem um banheiro limpo, é nosso. Se tem um café que a gente passa, é pela gente. Então eu acho que nosso serviço é bem importante dentro da escola.*

Lucas: *E é por isso que proponho esta pesquisa, ela quer falar das coisas que são importantes para a escola, entendeu? Há quanto tempo você está nessa profissão?*

Sandra: *Uns 28 anos, 29 anos. Desde 97 que eu estou trabalhando na escola.*

Lucas: *E como que surgiu a oportunidade de ir pra escola?*

Sandra*: É, foi uma época que eu tinha me separado e tinha um filho pequeno. Ele chegou na escola, pediu para a diretora se não tinha uma vaga e ela falou que não me conhecia. Mas as pessoas me conheciam e foi que me indicaram. Foi aí que eu comecei. Depois dessa história, eu prestei concurso, né? Aí eu vim para o Maria Goretti e estou aqui até hoje. Antes eu trabalhei pelo Paraná Educação, aí eu fiz o concurso e passei para funcionária pública. Só que não nessa função, apenas. Eu já trabalhei em vários lugares da escola. É, de limpeza na cozinha, já na cozinha preparando o lanche, na secretaria. Quer dizer, eu não vou escolher. Eu vou fazer o que pedirem pra eu poder ajudar, não é? Já passei pela cozinha, já fui lá pra fora, já voltei pra cozinha de novo. Não é assim: não vou sair daqui. Você vai aonde está precisando.*

Lucas: *Entendi. E nesse período todo que você está no Maria Goretti, você sente alguma mudança dentro da escola?*

Sandra: *E cada dia está piorando mais muito a questão dos alunos. A questão dos funcionários é porque antigamente a gente era muito mais unido. Os funcionários eram muito mais unidos. Eram muito menos problemas. Como hoje, muitos se encostam. Você sabe disso? Os alunos te respeitavam muito mais. Eu acho que a escola mudou muito, por exemplo, os alunos lá atrás tão jogando baralho. Você quer saber? Então eu acho assim, a falta de respeito tá muito diferente. Até mesmo entre os funcionários. É, eu tenho uma reclamação muito grande de questão, a direção. Porque nós estamos aqui, a gente trabalha com o serviço pesado. A gente não fica lá na direção toda hora. Já que você quer saber, eu vou falar. Aí a gente vai lá porque precisa conversar com o diretor. As pessoas parecem que, a meu ver, fazem de conta que não veem a gente e só falta passar por cima. Eu já reclamei várias vezes e parece que estamos fazendo drama. A gente tá lá e as pessoas entram, principalmente as pedagogas. Não tem respeito algum com a gente. Isso daí é uma verdade verdadeira.*

Lucas: *E no geral, com as outras pessoas da escola, você sente alguma dificuldade?*

Sandra: *É pela turma da pedagogia, né? Porque pelo resto, o pessoal da secretaria é bacana. De muitos professores eu gosto bastante. De professor que tem respeito, principalmente à noite. É, eu me dou muito bem com os professores da noite, com os alunos da noite. Tem aquele mais nojento, mas a gente leva também. Então eu acho assim, a convivência da gente daqui pra fora é bem boa. Entre trancos e barrancos, né, que eu acho que se todo*

mundo pensasse que nem eu, não tinha tanta dificuldade. Porque você pode resolver aqui mesmo, não precisa descer pra baixo e umas pessoas acham que tudo tem que levar pra baixo, isso daí vai complicando até a direção, porque vai ficando um negócio muito enjoativo.

Lucas: *Compreendo, Sandra, e acho muito pertinente as coisas que você está dizendo. Dando sequência, como você enxerga a importância de vocês, merendeiras, para o contexto escolar? Como que vocês organizam a merenda, né? E de que forma que vocês fazem essa distribuição? Quantas merendas são servidas?*

Sandra: *A questão de merenda, nós temos que servir o cardápio, porque o cardápio vem lá de baixo pronto. O cardápio vai ser da semana. Aí a gente tem que executar aquele cardápio, não podemos sair da linha do cardápio. Vamos pôr arroz, feijão e batata, nós vamos fazer arroz, feijão e batata. No meu caso, eu vou embora pra casa na hora de servir. Daí outras pessoas vêm pra ajudar servir. Porque tem dia que tem quatro merendas, aí só nós da cozinha não damos conta. Aí as de fora dão uma mão pra gente porque eu vou pra lá, né? Então, mas todo mundo organiza as filas, todo mundo. É uma questão de respeito que eles...*

Lucas: *Todos já sabem o que fazer.*

Sandra: *Isso. Já acostumou. Eles têm o café da entrada, depois dez horas é a hora do lanche e no meio-dia eles tomam uma fruta na saída. O Ratinho quer que todo mundo engorde.*

Lucas: *E assim vai seguindo a vida. E você acha que conforme vai variando o cardápio do dia, tem dia que os alunos aceitam mais? Tem dia que eles aceitam menos?*

Sandra: *Hoje é o dia que eu vendo bastante na cantina, que vai ser uma meleca que eu nunca nem ouvi falar que é uma tal de baunilha. Porque assim o dia que é arroz e feijão, arroz, feijão e farofa aí eles amam. Ah, é a merenda que eles mais amam, arroz, feijão e farofa ou arroz, feijão e carne. É a merenda para eles, arroz e feijão é a coisa mais gostosa da escola para eles. Hoje é essa baunilha, eles não aceitam muito, não.*

Lucas: *E hoje, Sandra, qual que é a sua maior dificuldade? Qual que é o maior desafio que vocês têm hoje dentro da cozinha?*

Sandra: *Às vezes, falta de funcionário. Por exemplo, eu e a outra funcionária lá, a gente tá fazendo assim, suprindo nossos horários, passando nossos horários por falta de funcionário. Mas o maior problema tá sendo que mesmo que a gente tá passando nosso horário, vem aquela pessoa que não tá nem aí com nada. Sabe, aquelas pessoas que você vê que não tem vontade de executar aquilo que tem que ser feito? As meninas da limpeza têm que limpar a escola, elas ajudam em no último caso. Porque não entram pessoas de fora. Na cozinha a gente serve toda*

merenda, depois a gente lava toda a louça, seca toda a louça e limpa a cozinha e os utensílios. Tudo nós.

Lucas: *Então tem toda uma organização antes de começar a preparar.*

Sandra: *Nós preparamos hoje porque já deixamos limpo ontem à noite. Eu venho à noite, aí já fica tudo limpo de manhã. As meninas vêm e servem o café da manhã, aí a gente vai começar a fazer o nosso agora. Aí a gente deixa tudo limpinho pra tarde, à tarde tem que deixar tudo limpinho pra noite. Se não dá problema, cada um tem que deixar teu setor limpo. Não deixe louça pra eu lavar, senão eu brigo.*

Lucas: *E nesse tempo todo tem uma história que mais lhe marcou, Sandra, dentro da escola?*

Sandra: *Ah, assim no momento têm várias assim. São muitos anos, né? Então tem muitas histórias, né? Assim, bacanas, sei lá. Teve bastante momento bacana na escola, então assim, as coisas mais importantes pra mim, assim, quando eu vejo é que as pessoas lutaram, vão e fazem aquelas formaturas, acho bastante marcante assim. É, eu acho uma grande conquista. Deles lutarem e chegarem ao final.*

Lucas: *É aquela história, passa muita gente dentro da escola, mas tem gente que tem uma trajetória que marca a gente. Marca a gente de alguma forma, né?*

Sandra: *É, tem uma da enfermagem. Duas da enfermagem que eu nunca vou esquecer delas, nunca, que foi uma história muito difícil e elas chegaram lá. Ficaram no meu coração e tem muitos alunos bons que passaram por aqui. Eu mando parabéns. Até hoje eles mandam parabéns para mim, alunos que ficaram guardados no coração da gente. Sabe, meu filho foi estudante do Goretti a vida inteira. Dessa escola o tempo todo, né? Então, pra mim essa escola é muito especial.*

Lucas: *O que você acha que mudou nessa vinda do Maria Goretti pra cá?*

Sandra: *Aumentaram bem mais os alunos. Aumentaram muito mais os alunos que nós temos.*

Lucas: *E como foi a recepção das pessoas que trabalhavam no Gerardo Braga?*

Sandra: *Tá bem, tá bem. É. Ficou uma coisa assim, meio que eu acho que nós não fomos bem aceitos pela turma do Gerardo. Eu falo que até hoje, nós não fomos, assim... acolhidas com aquele carinho. Mesmo, assim, as pessoas entendendo que aqui podia fechar, aquele acolhimento que a gente gostaria que fosse não teve. Mas também já, mais ou menos, estamos superando.*

Lucas: *Se, hoje, você tivesse o poder de mudar alguma coisa dentro da escola, o que você mudaria?*

Sandra: *Ah, sei lá por que... Um quadro funcionários que tem aqui eu trocaria, mas sei que isso pro Edilson isso é impossível. Porque faz muito tempo que tão aqui e já veio naquele ritmo de quando era o outro colégio. Então isso a gente não vai conseguir trocar, entendeu? Porque tem pessoas que já estão aqui há muito tempo e nós tínhamos um ritmo de trabalho que a gente estava acostumado a trabalhar. A gente sabe o ritmo do Edilson e chegamos aqui eles tinham outro ritmo. Tive que ir me acostumando com o ritmo das pessoas daqui, por que o Edilson não vai conseguir trocar o pessoal. Ele já lutou muito por isso, mas não conseguiu.*

Lucas: *E só pra gente finalizar, como que você vê hoje as decisões que a direção toma, como que ela afeta o trabalho de vocês hoje?*

Sandra: *Se você fizer tudo certinho, do jeito que vêm os cardápios, vêm as coisas pra fazer, é tranquilo. Não temos problema. Eu, por exemplo, não tenho problema, que eu disse com a vice-diretora, por causa de cardápio. Agora têm pessoas que tenta porque tenta mudar. Daí não pode. Porque para mudar um cardápio hoje você tem que fazer um relatório explicando. Antigamente não, era muito mais fácil, mas eu não vejo que eu tenho problema com a Juliana, com o diretor, por conta disso.*

Lucas: *E assim, sempre chega utensílio para dar uma ajudada para vocês ou não?*

Sandra: *Sempre chega. Com a gente brigando. E eu acho que uma concha maior para eu servir a merenda, uma sopa, precisa ser maior. É melhor do que as que tem aqui. Tá, mas não falta nada, pois a Juliana consegue tudo o que a gente precisa. Já o Edilson é mais mão de vaca. Mas você pediu uma bacia, vem. Você pedir um negócio qualquer, vem. Esses dias mesmo chegou um monte de garrafa, faca, não sei o quê, não sei nem pra quê, por quê, mas chegou um monte. Mas não faltam coisas, não. Temperos, você pode pedir que não vêm da agricultura familiar. A Juliana está sempre comprando pra gente.*

Lucas: *Não pode faltar, não?*

Sandra: *Não pode. Não falta.*

Lucas: *Bacana, Sandra. Tem mais alguma coisa que queira falar?*

Sandra: *Não, já falei demais. Vou atrapalhar as meninas da cozinha se demorar mais aqui. Não sei se te ajudou.*

Lucas: *Ajudou. Ajudou muito. Agradeço imensamente sua disponibilidade de falar comigo. Vai ajudar bastante. Muito obrigado.*

*****

A entrevista com Sandra é um gesto de **aproximação às camadas mais invisibilizadas da escola** — aquelas que sustentam o cotidiano, mas raramente ocupam o centro da narrativa. Ao compartilhar sua trajetória, Sandra nos conduz por entre cheiros, sons e ritmos que costuram o funcionamento diário da instituição. Seu relato não apenas informa, mas nos convoca a deslocar o olhar: ela não é "só quem faz o café ou o almoço", como às vezes se resume; é presença estruturante, é força agenciadora de uma escola viva, que pulsa também na cozinha.

Quando Sandra afirma: *"se nós faltarmos, é difícil fazer o nosso serviço"*, ela não fala apenas de logística. Há ali a enunciação de uma ausência que desestrutura, de uma interdependência que escapa às lógicas hierárquicas. A merenda, nesse contexto, não é só refeição — é ponto de encontro, é pausa que acolhe, é cuidado material e simbólico. A cozinha, longe de ser um espaço periférico, é um núcleo vital de intra-ações (Barad, 2007), onde corpos, alimentos, gestos e palavras se entrelaçam na produção do comum.

Sandra age dentro de uma rede, e sua agência se manifesta nos detalhes: no cardápio *"que vem lá de baixo",* nas louças que precisam estar *"tudo limpinho",* nas relações que constrói com professores, alunos e demais colegas. Esses fragmentos revelam uma ecologia complexa de afeto, trabalho e resistência. E é aí que o cotidiano mostra sua **potência política** — **não nos grandes eventos, mas na manutenção diária da escola enquanto possibilidade.**

Mas sua fala também carrega tensões. Ao mencionar as relações truncadas com a direção ou o incômodo com o desrespeito de algumas pedagogas, ~~Sandra aponta para as fraturas que atravessam o corpo institucional~~. Esses incômodos não são meros ruídos — são zonas de atrito que, como propõe Barad (2007), também são zonas de possibilidade. Reconhecê-las é reconhecer que a escola não é um espaço estático, mas um fenômeno em constante reconfiguração.

Há ainda a memória como forma de presença. Em quase três décadas de serviço, Sandra coleciona rostos, vozes, histórias. Ela se lembra de alunos da noite, de turmas da enfermagem, de formaturas que deixaram marcas — não porque cumpriu um protocolo, mas **porque vivenciou afetivamente esses encontros**. Nessa partilha, ela se revela também como guardiã de um tempo escolar que escapa aos registros oficiais, mas que permanece inscrito na pele e na fala de quem viveu.

E então, voltamos ao gesto inicial: Sandra não pode faltar. Sua presença é estrutural, embora tantas vezes não nomeada. **Ela é a escola** — não por metáfora, mas por concretude. Porque é na materialidade dos alimentos, no cheiro do feijão, no cuidado com o espaço comum, que a escola se faz habitável. É ali que a aprendizagem encontra chão. Reconhecer isso é reconhecer que a produção da escola se dá nas dobras, nos encontros, nos emaranhados que sustentam o cotidiano.

Sandra nos convida a ver com mais atenção. A escutar o que geralmente é silenciado. A perceber que há mundos sendo gestados entre panelas e panos de prato, entre o barulho da panela de pressão e a conversa no corredor. Como nos lembra Barad (2007), o mundo não está feito; ele está sendo feito, continuamente, nas relações. E Sandra, com sua presença firme e generosa, é parte essencial dessa feitura.

Σ Escola

Na escola, *faz-se o possível*. Faz-se também o impossível, às vezes — não porque sejamos heróis, mas porque o tempo, o contexto e os corpos nos exigem isso. Faz-se presença, faz-se silêncio, faz-se ausência, faz-se estratégia. Faz-se café, faz-se chamada, faz-se reunião, faz-se de conta. Faz-se resistência, faz-se afeto. Faz-se tudo isso não como coisas separadas, mas entrelaçadas em um cotidiano que não se deixa organizar por horários ou calendários.

Numa escola, a ideia de "fazer" escapa à lógica produtivista. Fazer aqui é estar emaranhado. Não é só ensinar ou aprender. *Fazer, na escola, é sustentar vínculos, mesmo quando tudo empurra para o rompimento.* É tentar falar com quem não escuta, e escutar quem não sabe ainda como falar. É inventar meios de seguir, mesmo quando os meios materiais e simbólicos estão faltando.

O que acontece numa escola? Acontece o mundo, em miniatura. Acontece o racismo, o classismo, o capacitismo, o machismo. Acontecem os atravessamentos de uma vida que insiste em não caber no currículo. Acontece também o gesto de acolher um aluno que chega atrasado e cansado, de dar bom dia mesmo sem resposta, de se sentar ao lado, mesmo sem palavras. Acontece o encontro com o outro — e, nesse encontro, também o desencontro.

Na escola, o que acontece não pode ser capturado apenas por indicadores de rendimento ou resultados de avaliação. Porque o que acontece ali — e talvez esse seja o maior desafio de

uma escrita com escola — é o **imediato e o difuso**: o menino que hoje conseguiu copiar três linhas sem ajuda, a menina que parou de chorar quando ouviu uma palavra positiva no intervalo, o aluno que ontem explodiu e hoje pediu desculpas. Acontecem fraturas e reconciliações que não estão nos planos de aula, mas que agenciam o que pode ou não pode acontecer com o saber.

Se operarmos com Barad (2007), não se trata de olhar para a escola como cenário de ações humanas, mas como uma *materialização de relações*. Uma escola é feita de paredes, horários, cadeiras, impressoras que não funcionam, professores cansados, alunos inquietos, coordenadores pressionados — tudo isso intra-age. Não é que a escola *tem* problemas, é que ela *é* feita desses problemas, desses arranjos precários, dessas lógicas contraditórias. E ainda assim, algo acontece. Algo escapa.

É preciso dizer também que, muitas vezes, nada acontece. Ou parece não acontecer. E essa paralisia também é parte do real. Mas mesmo no nada, há movimento: o tempo passa, os corpos sentem, o tédio educa de algum jeito. Acontece o não-saber, o erro, o mal-entendido. E é aí que a escola se revela: nesse contínuo de acontecimentos que não se encaixam na lógica do sucesso.

Por isso, não dou conta de responder a essas perguntas com definições prontas. Prefiro tratá-las como abertura: *o que faz numa escola?* Talvez a gente possa perguntar: *o que nos faz a escola?* E *o que acontece numa escola?* Talvez: *o que ainda pode acontecer? Que pode escola?*

No Colégio Estadual Santa Maria Goretti, essas perguntas ganham carne, poeira, atraso e desejo. *O que faz numa escola? O que acontece numa escola?* — talvez devêssemos perguntar isso escutando os corredores, os muros descascados, os ventiladores barulhentos, o som dos chinelos no piso durante a troca de aula. Porque é nesse cotidiano, e não nos documentos oficiais, que a escola se mostra em sua forma mais densa.

No Colégio Estadual Santa Maria Goretti, faz-se tempo — mesmo quando o tempo parece sempre faltar. Tempo para escutar o aluno que chega sem caderno, para lidar com as mensagens que chegam no grupo da coordenação, para segurar o caos de uma turma com quarenta e quatro alunos e o professor que adoeceu. Faz-se tempo para manter de pé uma escola que, de tantos lados, é empurrada ao colapso. **Mas que resiste.**

Acontece, ali, o improviso como ferramenta pedagógica. A aula que foi pensada não acontece como previsto, mas alguma coisa se transforma — um olhar, uma frase, um silêncio

partilhado. O conteúdo talvez não seja todo trabalhado, mas o estudante que ontem não falava, hoje tenta uma resposta. Isso não está nos planos, mas talvez seja o mais importante.

Acontecem tensões também: **entre o que se espera da escola e o que ela (consegue) entregar.** Entre o projeto de uma educação inclusiva e a realidade de um professor que não teve formação, que não tem apoio, que precisa *"dar conta".* Acontece o constrangimento de não saber o que fazer. Mas acontece também a ética do cuidado, mesmo que precária, mesmo que silenciosa. A escola se inventa no detalhe.

E é nesse detalhe que Maria Goretti se faz agenciamento: não como soma de elementos isolados, mas como **relação em movimento**. A escassez de recursos não é só um dado material; ela molda práticas, regula desejos, reorganiza os possíveis. A precariedade não é ausência de potência — é outra forma de potência, instável, resistente, inquieta.

Com Barad, não se trata de acontecer com o Goretti como uma escola "em crise", mas como uma escola que **intra-age com a crise**: uma escola que é atravessada por políticas públicas descontinuadas, por expectativas que não se cumprem, por subjetividades machucadas, mas que, ainda assim, continua a se fazer como espaço de vida. E isso não é pouca coisa.

Talvez o que se faça ali, antes de tudo, seja isso: *fazer escola*, como quem finca uma estaca no meio do nada e diz "aqui pode ser". *E o que acontece?* Acontece que alguns não voltam. Acontece que muitos desistem. Acontece que outros resistem, voltam, se agarram. E nesse movimento, há sempre um professor, uma merendeira, um coordenador, um colega que também se afeta — que também se pergunta: *como continuar?*

No fim, o que se faz numa escola como o Maria Goretti é insistir. *E o que acontece?* Acontece que essa insistência — ~~mesmo fragmentada, mesmo falha~~ — sustenta (inventando em intra-ações) mundos.

MOVIMENTO 2: ENREDAMENTOS ENTRE/COM TEORIZAÇÕES

(LINHAS)

O real não é coisa, e sim acontecimento. A coisificação e a objetivação destroem o real, o põem a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos.

O real não é um tema ou um problema, mas sim uma questão sempre aberta. Um tema exige um desenvolvimento, um problema exige uma solução, mas uma questão exige, por acaso, uma resposta. Por isso a tematização ou a problematização também são mecanismos de devastação do real. E o sujeito da experiência não é aquele que tematiza ou que problematiza, e sim o que pergunta e sobretudo o que se pergunta.

[...]

O real não é o que deveria ser, e sim o que é. Por isso as intenções sobre o real (inclusive as melhores intenções) o põem a perder enquanto o constroem à medida de nossa vontade, de nossos objetivos, de nossos fins e, definitivamente, de nosso poder. O sujeito da experiência não julga. Tampouco é aquele que se pergunta constantemente sobre o que poderia fazer para que o real seja outra coisa diferente do que é, para que seja, definitivamente, como ele gostaria que fosse. Não é um sujeito intencional, nem um sujeito jurídico, nem um sujeito crítico, e sim um sujeito atento. Et cetera, et cetera, et cetera.

(Larrosa, 2015, 110-111)

$0,3333\ldots$ Agência

Historicamente, o pensamento ocidental tem entendido a agência como atributo de corpos capazes de agir — uma capacidade vinculada à intencionalidade, à consciência e ao domínio racional (Dolphijn; Tuin, 2012).

Sob essa perspectiva, os corpos humanos são considerados "possuidores" de agência, uma qualidade inerente que confere direitos às pessoas, cujas "vozes" precisam ser ouvidas e que têm responsabilidades, conforme salientam Murris e Zhao (Murris, 2021). Essa compreensão ainda marca fortemente os discursos sobre os direitos humanos e modela práticas de pesquisa e de ensino.

Partindo de uma crítica à metafísica atomista — especialmente à forma como ela separa entidades e pressupõe objetos autônomos — Karen Barad (2007) propõe uma reconfiguração ontológica radical. Inspirada na rejeição dessa metafísica por Niels Bohr, Barad introduz a noção de "fenômeno" como unidade ontológica primária. Em vez de objetos autônomos, é o **fenômeno** — e não a entidade isolada — que constitui a menor unidade do real (Barad, 2007). Os fenômenos não apenas revelam a inseparabilidade entre observador e observado: eles **são o próprio tecido da realidade.**

Esta proposta de Barad (2007) representa uma inversão fundamental em relação à tradição metafísica individualista. Enquanto a ontologia clássica parte da ideia de coisas autônomas que, posteriormente, se relacionam, Barad (2007) argumenta que tais "coisas" são produtos de uma condição relacional primordial. Em outas palavras, as **entidades não precedem as relações, mas emergem delas**. Nesse sentido, o Realismo Agencial se distancia da ontologia do senso comum, que pressupõe a existência de entidades fixas e independentes. Em seu lugar, introduz uma perspectiva em que tudo o que é — humano e não-humano — só se constitui a partir de uma teia de relações que o produz e o sustenta.

Essa alteração de perspectiva requer um deslocamento no modo de pensar: passamos a deixar de examinar as relações entre objetos para compreender os próprios `objetos como efeitos de relações`. A existência de qualquer entidade está condicionada à particularidade dos vínculos que a compõem; na ausência desses vínculos, ela simplesmente não existe (Santos, 2020).

Ao propor esse novo enquadro ontológico, Barad (2007) desafia também fronteiras que, por muito tempo, pareceram estáveis — como aquelas entre o humano e o não-humano, o animado e o inanimado, o natural e o cultural. A distinção nítida entre corpos humanos e o

"resto do mundo" se mostra cada vez mais insustentável diante das intra-ações que nos constituem. Como afirma a autora, "o Realismo, então, não trata de representações de uma realidade independente, mas sim das consequências reais, das intervenções, das possibilidades criativas e das responsabilidades da interação dentro e como parte do mundo" (Barad, 2007, p. 37).

O foco, portanto, não está em adicionar novas categorias de agentes, mas em questionar as práticas que produzem separações ontológicas — aquelas que definem o que é humano ou não-humano, o que é vivo ou inerte, o que é natural ou cultural. Tais distinções operam efeitos materializantes importantes, que não podem ser compreendidos se partimos dessas fronteiras como dadas (Barad, 2011).

Nesse contexto, a inclusão dos não-humanos como agentes — como árvores ou animais — já representa uma expansão da noção tradicional de agência. No entanto, para autores como Barad (2007), isso ainda é insuficiente. Ela propõe ir além, considerando como agentes também os elementos inanimados: o chão, uma mesa, uma câmera, uma atividade, um giz, uma árvore, uma tela. Embora tais materiais sejam geralmente tratados como passivos ou dependentes de fontes externas de energia, a perspectiva pós-humanista revela que eles já participam ativamente das intra-ações que constituem o mundo.

Como observam Murris e Zhao (*In* MURRIS, 2021), a agência não é um atributo exclusivo dos humanos, mas algo que emerge da composição contínua entre elementos humanos e não-humanos. Nosso próprio corpo-agente é formado por água, células, ar, átomos — elementos que agem conosco, mesmo quando não temos consciência disso. Assim, a agência é sempre compartilhada, dispersa e relacional, desafiando visões individualistas e dualistas que ainda predominam em muitos campos do saber.

Sob tal enfoque, o aqui e o agora (realidade) é uma complexa teia de relações e de influências, onde tudo está em constante movimento e transformação. A agência não é uma posse, mas uma expressão da interconectividade; gerada pelas interações, ou intra-ações entre os elementos dessa rede, emergindo de maneira imprevisível e muitas vezes caótica. Isso nos leva a explorar a natureza fluida da fronteira entre o sujeito e o objeto, entre o humano e o não-humano. Uma força que transcende essas categorias, desafiando nossas definições tradicionais de identidade e autonomia (Barad, 2014). Ademais,

> Ao pensar a existência desse mundo dinâmico de interrelações entre seus diferentes membros, percebemos que seres humanos e não-humanos são parte fundamental e são constituídos por fazerem parte dessa *assemblage*. São ativados, ganham ação e agência a partir dessa presença e não de maneira prévia por uma ação meramente

> humana. Esses campos relacionais alternam e rompem a barreira fixa entre sujeitos e objetos. (Pacheco, 2022, p. 33).

Questionar essas noções tradicionais de agência nos leva a explorar as implicações mais amplas para nossa leitura da ética, dos direitos humanos e do papel da humanidade no mundo.

Como isso afeta nossa perspectiva de responsabilidade e de justiça? Como podemos repensar nossas relações com o mundo não-humano e reformas alternativas de agência? A resposta talvez não esteja em substituir sujeitos por objetos, nem em multiplicar vozes, mas em escutar os **efeitos relacionais** que nos compõem. Em reconhecer que a responsabilidade não nasce do indivíduo isolado, mas da participação contínua na tessitura do mundo. A agência, nesse sentido, é menos sobre **poder** e mais sobre **responder** — com e como parte — às intra-ações que nos fazem.

$\sqrt{-1}$ Aviso

No desfecho de sua obra *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning* (2007), Karen Barad destaca uma citação do filósofo Emmanuel Levinas: **"Proximidade, diferença que é não-indiferença, é responsabilidade"** (Barad, 2007, p. 391). Ao intra-agir com Levinas, Barad (2007) rejeita a metafísica centrada no "eu" individual e propõe uma ética enraizada na relação, em que a responsabilidade não é apenas uma reação ao outro, mas está incorporada na própria constituição do encontro. Essa ética se dá como uma *capacidade de resposta* — não a partir de sujeitos isolados, mas de relações vivas e mutuamente constituídas.

Sob a lente do Realismo Agencial, emerge uma responsabilidade compartilhada com todos os seres e materiais com os quais coabitamos e coemergimos. Trata-se de uma ética que não parte de sujeitos autônomos, mas de vínculos que nos constituem. **"A alteridade do outro é reconhecida nesse emaranhado"**, como lembra Barad (2007, p. 391), não por sua distância, mas pela força da implicação.

A ética, então, não está na exterioridade de um "outro" radical, mas na responsabilidade pelas relacionalidades vivas do devir das quais somos parte — como ela escreve: "a ética não se trata meramente de uma resposta adequada a um outro radicalmente exteriorizado, mas sim de assumir a responsabilidade pelas relacionalidades vivas do devir" (BARAD, 2007, p. 393). Essa posição rompe com a ideia de um sujeito já dado, anterior à relação. Os sujeitos emergem

(Barad, 2007, p. 393). Essa posição rompe com a ideia de um sujeito já dado, anterior à relação. Os sujeitos emergem com e nas intra-ações — nos cortes agenciais que constituem o real.

Para ilustrar essa ética encarnada, Barad (2007) evoca a autobiografia de Freeman Dyson, "*Disturbing the universe"* (1979), e a pergunta provocativa: "Ouso perturbar o universo?". Dyson, enredando-se com o projeto da bomba atômica, destaca que conhecimento e responsabilidade não podem ser separados.

Barad (2007) leva essa questão adiante: no Realismo Agencial, não há posição de neutralidade**.** Não é possível perturbar "de fora", porque nunca estamos fora. Estamos sempre intra-implicados — perturbando e sendo perturbados. A própria ideia de "não perturbar" já carrega uma escolha, uma omissão que também tem efeitos.

Essa noção se intensifica em seu texto de 2019, ao abordar os testes nucleares nas Ilhas Marshall, especialmente no Atol de Bikini. Cerca de sessenta e sete explosões, algumas com potência mil vezes superior à de Hiroshima, deixaram marcas materiais e corporais que persistem até os dias atuais. As mulheres locais, ao nomear crianças ou fetos mortos com algum tipo de deficiência como "águas-vivas" ou "uvas", traduzem o inominável em uma linguagem sensível — **um esforço para dar forma ao que excede o dizer.** As bombas não foram apenas lançadas: elas se alojaram nos corpos, no solo, no tempo.

Barad (2019) observa que rotular o Atol como "natural" foi parte de uma operação de apagamento histórico e social. O povo de Bikini foi removido de suas casas em nome de um suposto "bem da humanidade", enquanto as ilhas eram tratadas como meros suportes para testes. O ato de "bancar o anfitrião", como dizia o relatório oficial da operação, revela o cinismo da linguagem que legitima violências. Aqui, a hospitalidade não é um gesto de acolhimento, mas uma prática colonizadora.

A pergunta que ela propõe é: *quem é, de fato, o dono da casa?* Esse questionamento não se refere apenas a um território, mas à própria Terra — à crise climática, aos deslocamentos forçados, às tecnologias que moldam nossas relações e às bombas que ainda reverberam em corpos e ecossistemas. O Realismo Agencial, nesse contexto, nos convoca a pensar a responsabilidade como algo encarnado, distribuído, inevitável.

O mundo não está fora de nossos gestos. Cada movimento, por menor que pareça, já participa das redes materiais e simbólicas que compõem o que chamamos de global. Barad (2019) afirma que os aparelhos intra-ativos que nos constituem não se encerram em nós. Nossos corpos, afetos, escolhas, objetos e tecnologias estão emaranhados.

O computador com que performo esta tese, o pão comprado na padaria, o plástico que não foi descartado corretamente — tudo isso participa de redes globais de produção, destruição e cuidado. Estamos implicados — e essa implicação tem consequências.

A interseccionalidade, nesse sentido, nos ajuda a perceber como pertencimentos múltiplos e históricos moldam nossa agência. No entanto, Barad (2019) lembra que mesmo antes de nomearmos essas conexões, elas já nos atravessavam: comércio, guerra, escravidão, migração, tudo já era aparato intra-ativo antes de ser conceito. **O mundo nunca foi separado.**

Svensson (2021), ao seguir esse raciocínio, afirma que nossas ações — até mesmo as que julgamos triviais — nunca são apenas nossas. Elas deixam rastros, prolongam-se nos outros, moldam o comum. Mesmo a morte não encerra esse movimento: o que fizemos permanece. O aparelho que somos, com todas as falhas que carrega, continua agindo.

*****

Sou eu um estranho ao Colégio Estadual Santa Maria Goretti? Essa pergunta inicial tensiona nossas noções de pertencimento e nos leva a problematizar o que significa, afinal, "habitar" um espaço. Em que momento se rompe a linha tênue entre ser visitante e tornar-se parte ativa, ou integrante, de uma comunidade? Essa transição não é uma questão de mera permanência, mas de engajamento ético, de intra-ações vividas e do reconhecimento de nossa presença em um ambiente em constante (re)configuração.

Como nossos corpos – humanos e não-humanos – se intra-relacionam com o espaço escolar? Cada corredor, sala de aula e árvore no pátio parece carregar memórias silenciosas, marcas de interações que ressoam no presente. O ato de "pertencer" talvez seja menos sobre ocupar um lugar e mais sobre como esse lugar nos interpela, exigindo que nos posicionemos e respondamos às suas condições materiais, históricas e éticas.

Nesse sentido, como percebemos a escola não apenas como um ambiente, mas como um agente? As práticas cotidianas – conversas, silêncios, deslocamentos – moldam e são moldadas por uma rede de emaranhados que atravessam o humano. O espaço físico não é apenas um pano de fundo, mas um participante ativo que coproduz as experiências e as relações que emergem.

E quanto às decisões que administram esse espaço? Horários ajustados, regras instituídas, projetos implementados: seriam elas gestos que reverberam apenas no imediato, ou movimentos que ressoam em dimensões éticas e relacionais mais amplas? Como essas escolhas – frequentemente vistas como operacionais – podem (re)desenhar as dinâmicas de poder e abrir espaço para emaranhamentos outros para a constituição do escolar?

Se entendermos o ambiente escolar como um microcosmo de relações complexas, podemos provocar novas leituras sobre responsabilidade ética e impacto coletivo. Que implicações surgem ao reconhecer que nossas ações e omissões no espaço escolar não apenas moldam esse ambiente, mas também ecoam em níveis globais? Do enfrentamento à crise climática à reflexão sobre os legados de práticas coloniais, como essas questões entram em diálogo com a vivência cotidiana na escola (se é que entram)?

As práticas coloniais, por exemplo, ainda configuram modos de ver e agir dentro dos muros escolares, influenciando como nos relacionamos com o espaço e com aqueles que nele habitam. Até que ponto conseguimos perceber e desestabilizar essas heranças? E como a escola, como instituição, pode atuar como um espaço de resistência e reconfiguração diante desses legados?

O Colégio Estadual Santa Maria Goretti não é estático, nem tampouco neutro; é um campo relacional em constante movimento, onde cada interação – consciente ou não – contribui para sua (re)invenção. Reconhecer essa fluidez é admitir que não existem respostas definitivas, mas sim convites à reflexão. Como a escola provoca a nós e como nós a provocamos em retorno?

Nesse cenário, a escola emerge como um campo difrativo, onde cada ato de leitura e interpretação produz novos padrões de significação. Não buscamos dizer o que a escola é, mas como ela se faz e refaz em suas relações – visíveis e invisíveis. A questão não é encerrar a discussão com respostas, mas abrir novos caminhos para ver, pensar e intra-agir. Afinal, como seria habitar um espaço não apenas como parte dele, mas como coautor de sua contínua transformação?

2 Causalidade

“A maioria das discussões filosóficas sobre causalidade considera que os limites dos sistemas que interagem causalmente (objetos ou eventos) já estão certos, sem perguntar como tal determinação ocorre” (Barad, 2007, p. 434). A frase rompe com as concepções clássicas de causalidade ao tensionar a própria lógica que separa entidades previamente dadas. Em vez de assumir contornos fixos entre os que agem e os que são afetados, Barad (2007) desloca o olhar: o foco passa a ser o entre — o que emerge da intra-ação, e não antes dela. *Mas como os limites se fazem? Como surgem as fronteiras que depois usamos para separar causa e efeito?*

É uma virada incômoda, que exige abandonar a ideia de um sujeito que causa e um objeto que sofre o efeito. Não se trata mais de apontar quem fez o quê, mas de mergulhar no entre, nas relações que constituem tanto o fazer quanto o feito, o antes e o depois, o sujeito e o mundo. Nesse ponto, Braidotti (2014) amplia o chamado: **é preciso descentralizar o humano como origem privilegiada da ação.** Em vez disso, o que se propõe é uma leitura da agência como distribuída, entre humanos e não-humanos, entre corpos e linguagens, entre máquinas, ambientes, bactérias e atmosferas. A causalidade não seria mais monopólio de uma consciência, mas campo de forças, arranjos provisórios, potências cruzadas.

Essa abordagem desloca também a noção de responsabilidade. *Se não há mais uma origem estável da ação, como responder por ela? Como responder, inclusive, por aquilo que age através de nós? O que significa ser ético quando os efeitos das ações se espalham em redes para além do controle, quando as consequências ressoam em tempos e espaços distantes da intenção que supostamente as motivou?*

Barad (2007) recorre à física quântica para embaralhar ainda mais a linearidade da causalidade. Em vez de um modelo em que A causa B, ela propõe uma lógica onde aquilo que chamamos de causa e efeito não são dados prévios, mas surgem de cortes que se instauram no próprio acontecimento. **É nesses cortes que elementos se separam, se definem — por um instante — como agente ou como efeito, como início ou como consequência.** O salto quântico, nesse caso, não é só fenômeno físico: é imagem de um real que se movimenta por sobressaltos, por descontinuidades, por medições que marcam e deixam rastros.

Barad (2007) argumenta que o conceito de causalidade é frequentemente mal compreendido e mal utilizado, sugerindo que precisamos ser mais precisos ao definir o que queremos dizer com causalidade, em vez de simplesmente descartá-la. Em sua definição, Barad

(2007, p. 148) afirma que “as práticas discursivas são intra-ações causais – elas encenam estruturas causais através das quais alguns componentes (os ‘efeitos’) do fenômeno são marcados por outros componentes (as ‘causas’) em sua articulação diferencial”.

Repensar a causalidade, conforme proposto por Barad (2007), implica necessariamente repensar a relacionalidade. Para ela, este conceito refere-se a interações complexas e interdependentes, nas quais não apenas a formação do sujeito, mas também a reconfiguração material do mundo, estão envolvidas. Nessa perspectiva, emerge uma relação causal entre esses elementos, que não seguem uma sequência linear com origem e fim, mas sim como uma interdependência mútua.

Esta ideia desempenha um papel crucial tanto nas discussões éticas quanto no âmbito ontoepistemológico do Realismo Agencial. Barad (2007), em sua proposta filosófica/teórica provocativa, questiona de forma incisiva a visão binária predominante sobre a causalidade, retratando-a como uma dicotomia entre livre arbítrio e determinismo, que negligencia nuances. Nela, a relação entre livre escolha e causalidade não se resume a uma simples conexão entre dois corpos distintos. Cada causa presente nos fenômenos deixa uma marca nos corpos envolvidos, criando uma rede complexa de interconexões. Barad (2007) refere-se a essas marcas como “marcas de medição”, pois cada ação intra-causal pode ser interpretada como um ato de medição. Segundo ela:

> [...] o que é importante nas intra-ações causais é que ‘marcas são deixadas nos corpos’: os corpos materializam-se diferencialmente como padrões particulares do mundo como resultado dos cortes e reconfigurações específicos que são realizados. Causa e efeito emergem através de intra-ações. As intra-ações agenciais são representações causais (Barad, 2007, p. 176).

A autora vai além, sugerindo que esse processo pode ser percebido como uma parte do universo tornando-se inteligível para outra parte, numa contínua busca por inteligibilidade e materialização diferenciadora. Essa perspectiva rompe com a simplicidade da dicotomia causal tradicional, propondo uma visão mais enredada do papel da causalidade no Realismo Agencial. Como cada marca de medição se entrelaça, a compreensão do mundo ganha profundidade, destacando a complexidade inerente à intra-ação entre diferentes partes do universo.

Essa visão nos obriga a reconhecer que cada evento — desde o mais ínfimo até os que transformam profundamente o curso da história — é atravessado por múltiplas linhas causais, que não se organizam de maneira previsível ou hierárquica. Os efeitos não estão em um ponto final, mas seguem reverberando, em um campo de forças que produz, modifica e reorganiza a

matéria e o sentido. A causalidade, nessa leitura, não é determinismo nem acaso, mas coemergência — um acontecimento que nos inclui, nos constitui e nos responsabiliza.

54 Conceito

> A pergunta *o que é?,* remete a uma busca por uma essencialidade, pela substância daquilo que é, essencialmente. A essência diz daquilo que a coisa é, em si mesma: uma existência essencial, em si mesma. Ora, o pensamento mais hegemônico no Ocidente compreende a essência como aquilo que constitui o que é. O "em si mesmo" remete à substância. O *que é* remete à definição da coisa, à sua essência, à sua delimitação (Clareto, 2013, p. 2).

Os conceitos desempenham ~~um papel~~ efeito central em nossa capacidade de compreender e intra-agir com o mundo. Eles moldam o pensamento, estruturam a cognição, mas também nos atravessam e nos constituem. Emergentes das práticas e dos contextos, os conceitos não são dados prontos; são materiais e relacionais, sempre situados. A natureza dos conceitos e sua relação com o pensamento é, portanto, tudo menos neutra: **é um terreno de disputa, gesto e invenção**. Sempre situados, emergentes. Como aponta Lins (1996, p. 137):

> Dizer que o pensamento é estruturado por conceitos equivale, em certa medida, a afirmar que operamos de forma planejada – para usar um termo comum nas Ciências Cognitivas –, isto é, que temos certos esquemas estáveis que processam dados (*inputs*) e produzem respostas adequadas à situação que se apresenta. Em oposição a este ponto de vista, encontraremos os adeptos da cognição situada, defendendo que os esquemas que nos permitem agir adequadamente numa situação são construídos precisamente no decurso do processo de agir.

Essa afirmação ganha corpo na invenção deste glossário. O que se apresenta aqui não é um inventário de termos, mas uma cartografia de cortes — decisões que fabricam sentidos, abrem mundos, deslocam certezas. Cada verbete é um gesto ético-ontoepistêmico e político: não nomeia, mas fura; não representa, mas arrisca contorno. Como Barad (2007) nos força a sentir, cortar é produzir relevâncias, traçar fronteiras, fazer existir. **Operar (e não apenas produzir) um conceito é também praticar uma ética da atenção — ao que se torna visível, ao que se sustenta, ao que se permite vibrar.**

Inventar conceitos é uma prática de coemergência com o mundo. Não há neutralidade nisso. O conceito nunca é só uma ferramenta para descrever o real; ele é um dispositivo que faz o real emergir de certas formas e não de outras. A produção conceitual é, portanto, uma zona de

agenciamento: ao nomear, somos também nomeados; ao conceituar, somos atravessados.

Claire Colebrook (2002), ao discutir a banalidade com que usamos expressões como "feliz aniversário", nos provoca a pensar o quanto nossos conceitos se tornam fórmulas repetitivas, que operam quase automaticamente. Há algo de cômodo nisso — os conceitos familiares funcionam como atalhos, como mapas que orientam a vida cotidiana. Mas há também um risco: *o de torná-los incapazes de capturar a complexidade do que escapa*. Colebrook (2002) nos alerta que a repetição automatizada compromete a potência inventiva dos conceitos — eles deixam de mover e passam apenas a nomear.

Se tomarmos os conceitos como forças e não como representações, é possível reconfigurar o próprio gesto de pesquisar. Kuby e Murris (2021, p. 45) nos desafiam: *"O que os conceitos fazem? Que novos pensamentos e sensações eles tornam possíveis?"* A pergunta desloca a ênfase da definição para o efeito, da fixação para a reverberação. Um conceito, assim, não diz o que algo é — ele produz um campo de possibilidades.

Essa perspectiva ecoa os movimentos do novo materialismo, ao recusar a separação entre palavra e mundo, linguagem e matéria. Os conceitos são, também eles, materialidades: criam vinculações, fazem cortes, produzem agenciamentos. Eles não estão fora do mundo, mas enredam com ele, transformando e sendo transformados. Barad (2007) sugere que os conceitos, assim como os fenômenos, são eventos relacionais — não existem em si, mas nas condições de sua emergência e nos efeitos que produzem[37].

A Figura 50, "O que pode um reflexo capturar?", sugere uma imagem possível para pensar o conceito: um espelho que nunca reflete tudo. O que se mostra no reflexo é apenas uma fração. Há sempre elementos que escapam. E é nesse excesso — no que não cabe — que reside a potência dos conceitos. Eles não encerram o mundo, mas o abrem.

[37] O Realismo Agencial nos direciona a perceber os conceitos de uma forma distinta da convencional. Em vez de considerá-los como entidades estáticas e imutáveis, ele nos instiga a compreender que os conceitos são dinâmicos, dispõem de vitalidade e se modificam conforme interagem com o mundo. Considere que a imagem refletida no espelho nunca apresenta o objeto de maneira integral; ela o representa de forma restrita. Igualmente, ocorre com os conceitos: não é viável compreendê-los de maneira completa apenas por meio de uma definição estrita, uma vez que estão constantemente sendo moldados pelo contexto e, simultaneamente, exercem influência sobre esse mesmo contexto. Nesta abordagem teórica/filosófica, os conceitos não servem apenas como formas de compreensão do mundo; desempenham uma função ativa. Eles não permanecem apenas ali, inertes. Atuam, exercem influência e colaboram na formação de nossa percepção sobre a realidade. Isso nos leva a reconsiderar o que significa ter conhecimento sobre algo.

Figura 50: O que pode um reflexo capturar?

Fonte: Criado por IA: OPENAI. *DALL·E 3*. Disponível em: https://openai.com/dall-e-3. Acesso em: 28 set. 2023.

Por isso, um glossário não é um exercício de fixação, mas uma prática de escuta e invenção. Cada verbete é um gesto: uma entrada que cria rotas, acessos, desvios. Ele não organiza o saber como um mapa objetivo, mas como uma paisagem em constante movimentação. Produzir um glossário, neste contexto, é participar de um processo de *worlding* — **é ajudar a fazer mundo(s). Neste movimento de tese ele se inventou como mais um fragmento; apenas mais um.**

O glossário aqui proposto é, portanto, menos um instrumento de consulta e mais um território de provocação. Ele assume que os conceitos vivem, tremem, se esgarçam. São dispositivos de leitura e escrita, de pesquisa e existência. E como tais, não podem ser neutros. São chamados, escolhas, posicionamentos. E, sobretudo, são aberturas para o que ainda não é, mas pode vir a ser. Conceitos como entres.

1 Corpo

O que um corpo-escola pode ensinar sobre interdependência?
Quais vozes são silenciadas na escola?
Como as hierarquias se manifestam entre os corpos?
O que significa ser um corpo-escola em um mundo pós-humano?
Como o corpo-escola responde a mudanças sociais?
Que práticas emergem de uma visão entre-com-corpos?
Quais são as implicações éticas de um corpo-escola?
Que novas formas de conhecimento surgem da dança entre os corpos?

De acordo com Alaimo e Hekman (2008), a questão do corpo — historicamente tratada como um problema para as mulheres, dada a ênfase na chamada "natureza feminina" e sua separação da cultura — precisa ser reconfigurada em um território menos polarizado e mais inclusivo. As autoras propõem uma reorientação ética e política das relações entre a corporalidade humana e a natureza, ampliando esse entendimento para além do humano. Isso significa desestabilizar os dualismos que sustentam hierarquias e exclusões, reposicionando a natureza como parte ativa nos entrelaçamentos que constituem a realidade.

Quando se rompe com a associação tradicional da natureza à passividade, abre-se espaço para questionar separações rígidas como natureza/cultura, corpo/mente, sujeito/objeto — dicotomias que historicamente têm marginalizado certos corpos e modos de existência. É nesse contexto que se torna urgente pensar a agência para além do humano. Algumas pesquisas se debruçam sobre esse problema. Merchant (2010), por exemplo, propõe pensar a natureza como ator social; McWhorter (1999) sugere uma noção de agência sem agentes, como um fluxo contínuo de transformação, sem vontade ou intenção.

Karen Barad (2007; 2011) leva ao limite o deslocamento entre sujeito e mundo ao afirmar que não há corpos dados de antemão, mas feixes de relações que se fazem carne. Não há um corpo que se conecta: há conexão que se encarna. Não há objeto que se oferece à observação: há mundo que se apresenta porque há corte, medida, toque. Humanos e não-humanos não se encontram — eles emergem desse encontro. A realidade, aqui, não é palco, mas performance contínua, em que o que existe está sempre se fazendo existir.

Para explicar essa ideia de modo mais direto: *imagine um corpo não como algo fechado ou definido de antemão, mas como algo que vai se fazendo, ganhando forma e sentido conforme se conecta com outros corpos, materiais e discursos*. O corpo, nesse sentido, não é uma origem, mas um efeito. E mais: ele é um efeito que age. Age porque está em rede com outras forças, e porque é poroso, vulnerável, sensível a essas forças.

Nesta abordagem, a materialidade do corpo é inseparável do ambiente, e o Realismo Agencial oferece uma chave teórica potente para compreender essa inseparabilidade. Em vez de um corpo autônomo, temos um corpo atravessado, moldado e coproduzido em relações material-discursivas. Ele não é apenas físico, nem tampouco um agente soberano da ação: é uma multiplicidade em processo, constituída por interações com outros corpos, ambientes, tecnologias, normas e afetos (Warfield, 2016).

Essa concepção pós-humanista entende o corpo como mais-que-humano — um corpo que vibra com ecossistemas, tecnologias, bactérias, fluxos de informação. Os biomas, as cadeias produtivas, os artefatos digitais, as forças químicas e os resíduos industriais não são apenas contextos externos ao corpo; eles fazem o corpo. Nesse sentido, a pergunta *"o que pode um corpo?"* só faz sentido se ampliarmos a rede que o constitui.

Fronteiras não são dados prévios — são efeitos de práticas que marcam, distinguem, recortam. Como nos afeta Barad (2007), não há corpo sem ambiente, nem humano sem máquina, senão por meio de cortes que fazem existir tais distinções. Esses cortes não são escolhas individuais, mas operações político-materiais que organizam o visível, o dizível e o possível. Traçar um limite, aqui, é sempre uma aposta — precária, local, tensionada.

Assim, a matéria deixa de ser pensada como passiva. Ela é ativa, participa da constituição do real. **A estabilidade das entidades (como corpo, humano, natureza) não é prévia, mas construída "performativamente".** Cada vez que dizemos "isso é um corpo", estamos repetindo e reinscrevendo essas fronteiras — mas elas poderiam ser outras.

O Realismo Agencial desloca a agência de um lugar individual para uma rede de relações. Com isso, a corporeidade não é mais atributo de um sujeito isolado, mas campo de forças, um emaranhado. O corpo não é uma coisa dada — ele é um acontecimento. E, como acontecimento, é instável, sensível, poroso. Ele sente o mundo e é sentido por ele. A escola também, como corpo coletivo, sente e é sentida.

Dizer que a escola é um corpo — ou que é composta por corpos em constante (re)configuração — é reconhecer que sua existência é um campo relacional, ético e político. Um corpo-escola se faz e se desfaz a cada gesto, a cada silêncio, a cada ausência. E pensar a escola como corpo é também perguntar: *que corpos têm espaço? Que corpos são atravessados sem serem reconhecidos? Que corpos resistem, criam, vibram apesar das normatividades?*

Ao pensar o corpo a partir do Realismo Agencial, o que está em jogo não é apenas uma teoria: é uma ética. Uma ética que nos convoca a cuidar dos cortes que fazemos, das presenças que sustentamos, das ausências que perpetuamos.

Um corpo — qualquer corpo — nunca está só. Ele é sempre com.

0, 5 Corte Agencial

Uma das implicações do Realismo Agencial é a forma como ele reconceitua os cortes ou fronteiras entre diferentes entidades ou domínios. Enquanto as visões tradicionais tendem a considerar esses cortes como fixos e absolutos (um corte que separa), essa abordagem teórica/filosófica, como mostra Murris (2021), os entende como construções fluidas e contingentes. Ou seja, os cortes agenciais não são intrínsecos; eles emergem como resultado de processos dinâmicos que ocorrem em resposta a práticas e intra-ações específicas em um dado contexto.

Este corte descreve a separação temporária que acontece entre emaranhados de entidades em relação (Barad, 2007). O ponto crucial é que entidades não existem antes de suas relações; elas só emergem através do ato de "cortar" essas conexões. De acordo com Bonzalek e Fullagar (2021), esse corte agencial cria uma resolução temporária dentro de um fenômeno que, em sua essência, é ontologicamente e semanticamente indeterminado. Trata-se da capacidade de indivíduos ou objetos moldarem ativamente as circunstâncias, os eventos e até mesmo a realidade que os envolve. No entanto, ao mesmo tempo em que pensamos sobre essa agência, precisamos questionar seu alcance e impacto.

Não se trata de um corte que separa (dividindo em duas partes) como faz um corte cartesiano[38], mas ele opera nas relações já existentes (Barad, 2014). Trata-se de um *"cutting together-apart"*[39] (Barad, 2014), um movimento em que sujeito e objeto permanecem entrelaçados de alguma maneira, sugerindo uma interdependência que desafia a ideia de uma separação absoluta, isto é, **o que está fora do corte continua enredado com aquilo que o corte captura.**

Essa ideia desafia a separação rígida e inerente entre entidades, reconhecendo que essas fronteiras são continuamente moldadas e remodeladas pelas intra-ações e práticas em um sistema complexo de relações. Essa perspectiva nos convida a repensar nossas noções de identidade, diferença e relacionalidade (Bonzalek; Fullagar, 2021).

---

[38] Tal corte presume a existência de fronteiras distintas e relações pré-existentes entre entidades separadas.

[39] Assim como no termo *assemblage*, não encontrei uma tradução que faça jus à ideia de *cutting together-apart*. O mais próximo seria "corte-junto-separado", mas essa tradução não abarca toda a complexidade conceitual. O corte agencial, como proposto por Karen Barad, não é um corte que separa no sentido convencional, mas um movimento que simultaneamente divide e conecta. Ele traça limites, porém, esses limites não são fixos ou estáticos; são fronteiras porosas, configuradas pela intra-ação entre os elementos. Esse corte não elimina a relação entre as partes – pelo contrário, ele evidencia a interdependência e a co-constituição dos envolvidos no processo. É nesse movimento que o "junto" e o "separado" coexistem, não como opostos, mas como dimensões entrelaçadas de um mesmo fenômeno.

Nesse processo, o aparato desempenha um papel crucial. Eles operam por meio de processos ôntico-semânticos que criam fronteiras, definem propriedades e significados das entidades, estabelecendo limites dentro de um fenômeno, como destacam Bonzalek e Fullagar (Murris, 2021). Ademais, se o aparato muda, o corte agencial também muda, ilustrando a natureza dinâmica desse processo. Dessa forma, ele "representa uma estrutura causal local na marcação do instrumento de medição (efeito) pelo objeto medido (causa), onde 'local' significa dentro do fenômeno" (Barad, 2007, p. 175).

Ao separarem temporariamente entidades, eles inevitavelmente excluem alguns aspectos e incluem outros, gerando o que Barad (2007) chama de "fenômenos de exterioridade-dentro". Essa dicotomia de dentro/fora é desfeita e o que está fora do corte ainda está entrelaçado com o que está sendo focalizado. Além disso, eles não são fixos, mas estão em constante reconfiguração e evolução **(cada corte é único).**

Barad (2007) também argumenta que os cortes agenciais não se limitam à nossa interação com o mundo, mas também envolvem a própria matéria, o mundo e até mesmo o universo. Isso significa que a realidade não é apenas uma construção humana, mas uma "coconstrução" entre a humanidade e o ambiente em que estamos imersos. Como ela coloca, *"o mundo torna-se inteligível para si mesmo de cada vez, porque a outra parte do mundo tem que ser aquela para a qual ele faz a diferença"* (Barad, 2007, p. 351).

Os cortes agenciais têm o poder de materializar uma variedade de fenômenos, deixando marcas distintas nos corpos, sejam eles humanos, animais ou objetos inanimados. Isso implica que compartilhamos a responsabilidade por essas diferentes manifestações nos corpos (Barad, 2007). Essa responsabilização não decorre de escolhas deliberadas ou intencionais para criar tais cortes, mas sim porque estamos intrinsecamente envolvidos nos arranjos materiais que os provocam. Para tanto, Barad (2007, p. 180) destaca que:

> Assim como os anéis das árvores marcam a história sedimentada das suas intra-ações dentro e como parte do mundo, a matéria carrega dentro de si as historicidades sedimentadas das práticas através das quais é produzida como parte do seu devir contínuo.

Nesse sentido, não existe um aparato individual e isolado dentro dos fenômenos, já que os cortes agenciais deixam uma impressão no aparato. Barad (2007) utiliza a metáfora dos anéis de crescimento das árvores para ilustrar esse conceito, reconhecendo suas limitações, mas destacando sua capacidade de representar algo que geralmente não é percebido como uma manifestação física direta e ativa. Assim como os anéis de crescimento retratam o passado da

árvore, os aparatos são “marcados” pelos cortes agenciais que encontram à medida que as experiências os moldam e deixam suas marcas.

800 Difração

A difração não é apenas um conceito ou uma metáfora: é uma prática de pensamento que se desdobra como gesto epistemológico, político e ético. Sua origem na física — onde descreve o comportamento de ondas ao atravessarem obstáculos ou fendas estreitas — fornece uma imagem potente: *as ondas, ao invés de se deterem, desviam-se, interferem umas com as outras, produzem padrões de sobreposição, intensificação e cancelamento.* Essa imagem (Figura 51), longe de ser neutra ou restrita ao domínio da ciência natural, foi reapropriada por Donna Haraway (1988) como estratégia feminista para ler o mundo e o conhecimento a partir das diferenças que importam. Contra a reflexividade, que tende a restabelecer o Eu como centro da enunciação e vigilância, a difração propõe uma leitura situada, encarnada e comprometida com a produção de deslocamentos. Não se trata de observar de fora, mas de ler com — com as ondulações, com os ruídos, com os atravessamentos.

Figura 51: Quebra mar

Fonte: BRASIL ESCOLA UOL. *Difração*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-difracao.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

Karen Barad (2007) radicaliza esse gesto ao afirmar que a difração não é apenas uma metáfora útil, mas uma metodologia ontoepistemológica. Em sua leitura, os fenômenos físicos — inclusive o comportamento das partículas e das ondas em experimentos quânticos — não são entidades observáveis de fora, mas realidades constituídas por cortes agenciais. Ou seja,

não há um mundo pronto à espera de ser descrito: há o mundo como processo de diferenciação contínua, no qual os atos de medição, leitura e interferência deixam marcas. Cada corte — cada forma de observar — constitui o que pode ser observado. A difração, nesse contexto, permite compreender como essas diferenças se materializam, como se tornam visíveis e como produzem exclusões.

Barad (2007, p. 20) afirma que "A difração é um mapeamento dos efeitos diferenciais — das diferenças que fazem diferença — e uma maneira de entender como as práticas, os materiais e os significados se coproduzem emaranhadamente".

A leitura difrativa, portanto, não é um método a ser aplicado, mas uma postura, uma orientação ética e material em relação ao conhecimento. Ao contrário da revisão de literatura tradicional, que organiza, compara, resume e hierarquiza textos em busca de convergências ou lacunas, a leitura difrativa não privilegia a síntese. Ela permite que os textos se interpenetrem, se desestabilizem, se leiam mutuamente. Trata-se de uma leitura atravessada, que não busca coerência, mas coemergência. Como escrevem Juelskjær e Schwennesen (2012, p. 13), "*a leitura difrativa é altamente sensível aos detalhes, porque pequenas diferenças importam enormemente".*

Esse "importar" não é apenas conceitual — é também material. Difratar, como prática de pesquisa, envolve estar atento aos modos pelos quais nos tornamos parte daquilo que investigamos. Não há observador neutro, não há exterioridade absoluta. O pesquisador não está fora do fenômeno, mas é parte constitutiva dele. Barad (2007) insiste que o conhecimento não é sobre representação de um mundo exterior, mas emaranhamentos com o mundo, numa lógica em que epistemologia e ontologia se tornam inseparáveis. Essa é a base do que ela chama de Realismo Agencial.

Na difração, a subjetividade não é dada, mas emergente. *Somos feitos nas e pelas relações que estabelecemos com outros corpos — humanos e não-humanos, linguagens e tecnologias, arquivos e atmosferas.* Por isso, a leitura difrativa não se dirige apenas a textos. Ela pode operar entre documentos e práticas escolares, entre legislações e materiais de uso cotidiano, entre discursos e objetos aparentemente banais. Cada um desses elementos pode produzir padrões de interferência e marcar corpos de modos específicos.

Murris e Bozalek (2019) ampliam essa perspectiva ao considerar a difração como um aparato que reconhece a subjetividade pós-humana e a instabilidade das relações. Segundo as autoras, difratar é comprometer-se com uma ética da não separação — uma prática de leitura que reconhece que o pesquisador não é um centro organizador, mas uma parte em

deslocamento constante. As fronteiras entre teoria e prática, sujeito e objeto, ciência e arte, tornam-se porosas. A leitura difrativa aceita essas porosidades como condição de possibilidade de conhecer.

Essa postura implica também um modo particular de temporalidade. Como sugere Barad (2014), os efeitos difrativos não ocorrem em tempo linear. Uma ideia, um gesto ou uma imagem pode reverberar muito além do instante em que ocorreu. Os padrões de diferença gerados por uma leitura difrativa continuam a se espalhar, a interferir, a marcar. A pesquisa, nesse sentido, não é um ato fechado, mas uma prática de reverberação — em que o passado, o presente e o futuro estão sempre em recomposição.

Truman e Springgay (2016) nomeiam isso como "sentir a pesquisa", em vez de simplesmente conduzi-la. O aparelho difrativo, afirmam, não é técnico, mas sensível: opera por vibração, por intensidade, por deslocamento. **Pesquisar difrativamente é experimentar com os dados e com as ideias**, deixando-se afetar por eles — mesmo (e sobretudo) quando não se ajustam aos modelos esperados.

Nesse cenário, o aparato difrativo não é um recurso de análise textual. É uma maneira de estar no mundo — e de escrevê-lo. Difratar, aqui, é desobedecer à linearidade, abandonar a busca por origens, resistir ao fechamento. É fazer do texto um espaço de dobra, onde as ideias não se alinham em tese-antítese-síntese, mas se ondulam, se atritam, se tensionam. Uma ética da leitura que abre fendas, que cultiva ruídos, que deixa que o que não cabe diga algo.

A difração, assim, é também uma política da escrita. Não apenas sobre o que se escreve, mas sobre como "se escreve com". Escrever difrativamente é recusar a neutralidade e a centralidade autoral. É construir texto como território de enredamentos, onde cada frase responde àquilo que a antecede, mas também àquilo que ainda não chegou. Difratar é deixar marcas — e aceitar ser marcado. É trabalhar com e a partir das diferenças, sem tentar dissolvê-las.

Baseando-se nestas ideias é que se propõe uma leitura difrativa a partir de/com uma escola de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Perguntas são respondidas por outras perguntas que se propagam e geram mais questionamentos. A leitura a que me proponho (como parte e não de fora) se baseia em deixar que este corpo-escola responda às questões postas (leituras através de leituras, difratando em suas diversas direções e sentidos). Questões como quais conhecimentos contam, as condições materiais e quais conceitos são assumidos nos ajudam a examinar o que já é dado antes do início da pesquisa.

Portanto, a leitura difrativa opera como gesto metodológico e como forma de composição. Os verbetes não se somam para formar um todo fechado. **Eles se atravessam, se deslocam, se diferem**. O glossário é, ele mesmo, um aparato difrativo — um campo onde conceitos e cenas escolares interferem uns nos outros, produzindo padrões que não se repetem, mas reverberam. A difração, aqui, não explica: ela perturba, afeta e gera outros possíveis.

*****

Nesta tese, além de se apoiar em uma abordagem difrativa, com um olhar e uma análise também difrativos, a escrita é concebida como um processo intrinsecamente difrativo. Escrever, neste contexto, não é relatar o que foi feito, mas acompanhar o que ainda está por vir. A escrita da tese, pensada como prática difrativa, opera não por espelhamento ou comparação, mas por interferência, deslocamento e reinvenção. Inspirada na analogia dos padrões difrativos, tal como propostos por Karen Barad (2007), a escrita se torna um espaço de "cocomposição" em que elementos diversos — conceitos, vozes, experiências, gestos, afetos, silêncios — se encontram e se atravessam, produzindo figuras inesperadas, instáveis e provisórias.

Na difração, as ondas não se somam nem se anulam: elas interferem. E é essa interferência que gera novos padrões — não previsíveis, não lineares, não reprodutíveis etc. Esse modo de pensar reverbera na escrita dessa tese como uma recusa às formas fixas e às estruturas rígidas. A escrita não é o resultado de um percurso já trilhado, mas parte dele. Ela se dá junto com a pesquisa, em movimento, afetada pelas condições do campo, pelas presenças que se fazem notar, pelos desvios que se impõem como necessários. O texto, assim, deixa de ser uma moldura para se tornar também campo de acontecimentos.

Escrever de modo difrativo é escrever com os materiais, e não apenas sobre eles. É deixar que as práticas escolares, as falas dos sujeitos, as tensões dos encontros e os ruídos do cotidiano escolar interfiram no pensamento. Isso implica reconhecer que não há um lugar fora da pesquisa de onde se possa olhar de forma neutra. Pesquisador, escola, conceitos e escrita estão todos intra-relacionados, produzindo-se mutuamente. A escrita se torna, então, um dispositivo que permite não apenas narrar os devires, mas gerar devires — devir pesquisador, devir educador e (por que não?) um devir escola.

Esses devires não são identitários nem finalizados. Eles são modos de existência que se colocam em movimento à medida que o texto vai sendo tecido. A escrita, nesse sentido, não apenas comunica, mas transforma. Ela perturba, desloca, altera posições. É no gesto de escrever que o pesquisador também se escreve, e que a escola — enquanto experiência coletiva,

espaço-tempo múltiplo e matéria viva — pode emergir como outra, como aquilo que ainda não foi plenamente dito.

Ao se valer da difração como método e como imagem de pensamento, a escrita da tese ganha espessura: ela não busca linearidade, mas composição. Não busca representar, mas intensificar. Não busca captar uma essência, mas dar passagem ao que emerge no entre. O texto se torna, assim, mais do que registro: ele se configura como espaço de experimentação, como dobra do pensamento, como lugar onde os padrões de sentido não se repetem, mas se transmutam.

Escrever difrativamente é aceitar que o conhecimento não se dá por acumulação, mas por atravessamentos. É sustentar a incerteza como condição criadora e permitir que a escrita seja também uma forma de estar em relação com o mundo. Uma escrita que não fecha, mas abre. Que não esclarece, mas incita. Que não define, mas move. E que, por isso mesmo, deixa marcas — como ondas que, ao se encontrarem, geram outras figuras, outros ritmos, outros modos de ver e de pensar a escola, a pesquisa e a si mesmo.

∞ Emaranhamento

Karen Barad inicia sua obra *"Meeting the universe halfway"* (2007) destacando a complexidade do emaranhamento. Como observa, "estar emaranhado não é simplesmente estar entrelaçado uns com os outros, como na união de entidades separadas, mas não ter uma existência independente e autocontida" (Barad, 2007, p. ix). A essência dessa abordagem reside na impossibilidade de uma existência individualizada e isolada.

A proposta de Barad ultrapassa a crítica à concepção tradicional de entidades autônomas. Ela afirma que corpos — humanos e não-humanos — não existem ontologicamente antes das relações, mas sim como efeitos delas. Trata-se de mais do que interconexão ou entrelaçamento; é uma coexistência dinâmica na qual a identidade emerge das relações mútuas e interdependentes. Nesse sentido, os emaranhamentos quânticos desafiam as noções convencionais de dualidade e unidade (Barad, 2007).

Tudo está interconectado, como um tecido de fios invisíveis em constante rearranjo. A perspectiva apresentada por Barad (2007) nos convoca a perceber a matéria como movimento contínuo, em permanente interação, pela qual relações e agências se entrelaçam de maneira indissociável.

Barad (2007) destaca ainda que a forma como compreendemos o mundo está intrinsecamente ligada ao tipo de conhecimento que escolhemos produzir. Esse conhecimento, moldado por uma perspectiva antropocêntrica, tende a fragmentar o mundo em partes menores e maiores, perpetuando uma visão estática e dicotômica da realidade. Essa fragmentação desconsidera as dinâmicas internas e as interconexões constitutivas do real.

Quando abordamos uma questão de forma estática, descartamos a complexidade das relações que a engendram. Barad (2007) argumenta que essa tendência está enraizada em uma suposição que coloca o humano como observador externo, separado do mundo que observa. Contra essa visão, sua proposta é uma reconfiguração ontológica e epistemológica que nos convida a ver e a conhecer de um modo outro.

Essa mudança de perspectiva repercute de forma profunda na maneira como compreendemos a realidade. Em vez de indivíduos isolados, emergem configurações relacionais de responsabilidade e implicação mútua. Os entrelaçamentos, como enfatiza Barad, não são apenas ligações entre objetos, mas implicam compromissos éticos, deveres e respostas ao outro — seja esse outro humano, animal, objeto ou conceito.

Para tornar esses conceitos mais concretos, Barad (2007) recorre à física quântica, destacando o fenômeno da não localidade, que mostra como partículas entrelaçadas permanecem conectadas mesmo quando separadas por grandes distâncias. Nesse mundo, onde a separação é ilusão e o emaranhamento atravessa não apenas o nível subatômico, mas também as camadas do cotidiano e do pensamento, torna-se possível reconhecer uma outra lógica de existência: uma ontologia relacional, em que conhecer é também transformar.

A busca por conhecimento, sob essa ótica, é um ato criativo, performativo e transformador. A noção de emaranhamento não se limita à conexão física, mas envolve a consciência de estar em relação, de ser constituído por múltiplas forças e presenças. A materialidade, nesse cenário, é agente; é porosa, vibrátil, implicada em relações que produzem efeitos, intenções, contornos. O propósito não é algo dado, mas algo que se forma no meio, no entre, nos fluxos que conectam e diferenciam.

É nesse campo de forças que se inscreve a pergunta: *onde "os Lucas" se encontram, neste estudo?*

A resposta não é um ponto fixo, mas um contínuo de interações, deslocamentos e reverberações. É na dobra entre suas vozes e experiências que o espaço da pesquisa se delineia — não como um contorno fechado, mas como um campo aberto de sentido em formação. Cada

relato se entrelaça com outro, compondo uma *assemblage* viva de significados provisórios e instáveis.

Onde termina o que se conhece como Lucas? Talvez não termine. Talvez desborde. "Os Lucas" são mais do que participantes: são cocriadores, afetados e afetantes, presença e rastro. São acontecimentos. O limite entre pesquisador e pesquisado desfaz-se, como uma membrana permeável, onde a pesquisa se torna gesto de aproximação, de conexão, de abertura.

Assim, "os Lucas" não têm um início ou fim claramente definido. Acontecem. Vibram. Ecoam no tempo e no espaço da escola — e para além dela. Acontecem como efeitos...

17,345 Escola

Uma tentativa;
em invenção,
em possibilidades.

Escola / com a escola / a partir da escola / na escola / em torno da escola / dentro da escola / para a escola.

Explorar os significados/materialidades atribuídos (que acontecem com) à palavra "escola" pode parecer, à primeira vista, uma tarefa simples. Frequentemente compreendida como o espaço dedicado ao aprendizado formal, em que educadores transmitem conhecimentos e estudantes desenvolvem habilidades para a convivência em sociedade, essa concepção revela-se limitada diante dos dilemas contemporâneos. A escola, como instituição, não se resume à sua função pedagógica idealizada; ela é atravessada por múltiplas camadas de sentido, afetos que ultrapassam a conveniência da aprendizagem e nos convocam a pensá-la sob lentes outras.

Ao considerarmos a escola como elemento imbricado na história, na política, na cultura e na materialidade, torna-se evidente que sua função extrapola a mera transmissão de conteúdos (até mesmo considerando a im/possiblidade disto acontecer). Ela elabora disciplinas, organiza tempos e espaços, regula comportamentos, produz e legitima diferenças. A escola contemporânea, conforme nos adverte Rodrigues (2018), não é um território neutro: mas se constitui na engrenagem de um sistema mais amplo, vinculado às lógicas do Estado e aos

interesses da elite econômica, operando como mediadora de discursos que respondem às demandas sociais e econômicas de cada época.

Nesse cenário, a escolarização aparece menos como um processo emancipador e mais como uma tecnologia de normalização. O projeto educacional moderno está vinculado a uma engenharia social que visa forjar sujeitos úteis ao progresso da nação, regulando comportamentos e instituindo identidades desejáveis. Tal leitura encontra respaldo em Foucault (2024), que descreve os mecanismos disciplinares responsáveis por estruturar a vida escolar: vigilância hierárquica, organização espacial e temporal, exames e classificações. Esses dispositivos fazem da escola um operador de poder que não apenas observa, mas fabrica — fabrica sujeitos atentos e obedientes, mas também os inaptos, os desviantes e os fracassados. O exame, nesse contexto, torna-se uma engrenagem central de distinção, conjugando saber e vigilância para validar a desigualdade.

Contudo, os efeitos normativos da escola não se reduzem à disciplina visível. Como aponta Popkewitz (2008), a pedagogia moderna é sustentada por narrativas de redenção que, sob a promessa de salvação pela instrução, operam com distinções morais e culturais. A "alquimia escolar", conceito mobilizado pelo autor, descreve o modo como saberes, disciplinas e práticas escolares são organizados com a intenção de transformar sujeitos em cidadãos virtuosos, produtivos e cosmopolitas — mas que, em contrapartida, criam figuras residuais: o aluno problemático, o indisciplinado, o que ameaça o projeto de nação.

Essa alquimia não se limita ao currículo formal. Ela abrange dispositivos simbólicos e materiais que modelam as formas de perceber, sentir e agir. Currículos, metodologias, livros, exames, tempos e espaços escolares constituem uma malha normativa que fabrica sujeitos e reproduz uma determinada ordem social. Popkewitz (2008) é incisivo ao afirmar que as ciências da educação, mesmo quando reivindicam o bem comum, frequentemente operam como tecnologias de regulação moral e cultural.

A promessa de uma escola inclusiva, democrática e universal esbarra, assim, em práticas que, sob o disfarce da neutralidade, seguem produzindo exclusões. A figura da "criança virtuosa", do "empreendedor de si", do "aprendiz ao longo da vida" — presentes em políticas educacionais recentes — convive com a construção de seus outros: a criança deixada para trás, o aluno carente, o imigrante deficitário, o desajustado. Trata-se da reatualização de uma nova "questão social" (Popkiewitz, 2008), agora redesenhada por meio de dispositivos como avaliações externas, indicadores psicopedagógicos e metas de desempenho. Em nome da equidade, perpetuam-se formas sutis de distinção.

Contudo, é preciso ir além da denúncia dos dispositivos de controle. Como propõe Rodrigues (2018), torna-se necessário pensar a escola como um fenômeno material e relacional, tecido por uma multiplicidade de elementos — humanos e não-humanos — que participam "performativamente" da constituição dos sujeitos e das práticas. Essa abordagem é aprofundada por Albright (2023), ao propor uma leitura pós-humanista da escolarização que reconhece a agência de currículos, objetos, tecnologias e espaços físicos na produção de saberes e modos de subjetivação.

É nesse ponto que Larrosa (2017) oferece uma contribuição potente ao afirmar que cada escola é uma "configuração particular de tempo, espaço e matéria". A partir dessa perspectiva, a escola não é apenas o lugar que introduz ao mundo, mas um campo de forças que organiza e desorganiza esse mundo. Tensionar suas práticas e problematizar suas promessas é reconhecer sua ambivalência: *enquanto forma e disciplina, também pode abrir frestas para o inédito, para a invenção e para a diferença.*

Pensar a escola moderna, portanto, não implica apenas reformá-la ou substituí-la por novos modelos. Implica, antes, reconhecer as condições históricas e políticas que a sustentam, visibilizar os dispositivos que a atravessam e desnaturalizar suas promessas de universalidade, neutralidade e emancipação. Essa tarefa, como indicam Foucault (2024), Popkewitz (2008), Rodrigues (2018), Albright (2023) e Larrosa (2017), exige um olhar crítico e sensível à construção de outras possibilidades de existência — onde a escola possa deixar de ser um espaço de normalização para se tornar um território de escuta, experimentação e reinvenção.

Junto e contra ela. No que escapa e silencia. Em partilhar, estranhamentos, invenções.

305 Educações Matemáticas

Se a ontologia do Realismo Agencial nos convoca a pensar em termos de fenômenos e cortes que configuram o real, o mesmo gesto precisa ser feito sobre aquilo que se convencionou chamar de "educação matemática". Não há aqui uma substância estável, nem uma unidade disciplinar que possa ser naturalizada sem violência. O que existe são **educações matemáticas no plural**, em sua multiplicidade imanente, sempre situadas, entrelaçadas a corpos, tempos, objetos e políticas.

Mas afirmar esse plural não é um exercício de diversidade metodológica. É um movimento de ruptura. É tornar visível que a própria organização da matemática escolar é efeito de cortes — cortes que excluem, que silenciam, que hierarquizam saberes e modos de vida. E é nesse ponto que a que a decolonialidade comparece como força: não como inclusão, mas como fratura. Como um gesto político, ontológico e epistemológico que desloca o que a Matemática se acostumou a ser. Segundo Souza e Silva (2025, p. 12),

> Ao romper com o excepcionalismo humano e a existência de interioridades e exterioridades das teorias sociais humanistas, tal perspectiva rompe com binarismos, tais como natureza/cultura, coletivo/individual, homem/animal, homem/mulher, adulto/criança... Esse rompimento retira de cena a figura referencial do homem moderno (branco, europeu, hétero), servindo de apoio às manifestações, discussões e teorias queer, antirraciais, antimisógenas, contrárias às discriminações por etarismo, favorecendo, portanto, um movimento decolonial.

Decolonizar a Educação Matemática não é introduzir conteúdos culturais no currículo. É desorganizar as fundações coloniais do próprio campo**.** É operar no nível do que conta como conhecimento, do que pode ser dito, visto, legitimado. "A colonialidade do saber", como indica Quijano (2005), naturaliza a supremacia do pensamento europeu ao mesmo tempo em que inferioriza ou apaga outras epistemes — situadas, encarnadas, ancestrais. Na matemática escolar, isso se manifesta na ideia de uma ciência neutra, atemporal, universal — uma linguagem sem corpo.

Mas nenhuma linguagem é neutra. Como nos lembra Barad (2007, p. 185), "práticas tornam-se mundos". A forma como ensinamos Matemática, os materiais que utilizamos, os tempos escolares, os espaços organizados — tudo isso **não apenas representa o mundo, mas o constitui.** Cada régua, cada manual, cada quadro negro participa da produção da Matemática como conteúdo. A sala de aula é um campo de forças — e não um palco para encenar verdades já prontas.

É nesse campo que emergem as Educações Matemáticas: múltiplas, provisórias, material-discursivas; situadas; emergentes; em aberturas; nos entres. Elas se produzem nos rituais avaliativos, nas ausências de escuta, nas hesitações diante do erro, nos modos como se definem as respostas certas e as erradas. São modos de organizar o que pode ser pensado como aprender, ensinar, saber. Mas também são territórios móveis — que se dobram, que se desfazem, que se refazem. Como propõem Deleuze e Guattari (1997), são cartografias em constante fuga.

A decolonialidade, nesse contexto, não atua na periferia da Educação Matemática; ela atua no seu cerne. Ela não propõe reformar o campo; propõe **implodir sua estabilidade**

disciplinar, descolonizando suas gramáticas e seus modos de aparecer. Como afirmam Walsh (2013) e Mignolo (2007), trata-se de romper com a colonialidade do saber, do ser e do poder — não para restaurar uma pureza perdida, mas para abrir espaço para outras formas de conhecimento e existência que já estão em ato, mas que foram sistematicamente desautorizadas. Lutas em resistências com ela (sempre uma e plural: Educações Matemáticas) e contra ela.

Nesse sentido, a tese não busca descobrir alternativas à educação matemática ocidental, mas sim fraturar sua normatividade. Tornar visível a contingência de suas estruturas. Denunciar o epistemicídio que sustenta sua hegemonia. E afirmar, com radicalidade, que educações matemáticas são sempre **práticas de mundo. Sempre inventam mundos**. Não há ensino neutro, não há currículo inocente. Como alerta Skovsmose (2014, p. 25), "o ensino da matemática participa da constituição de formas de vida". Ensinar Matemática é, também, decidir quais vidas podem ser vividas na escola.

Falar em educações matemáticas no plural é também um ato de escuta. Escutar o que pulsa fora da sala de aula. O que se diz no gesto da mão, no silêncio do corpo, na recusa da atividade. É abrir o campo para práticas que **não se organizam segundo a lógica da explicação ou da eficiência**, mas segundo lógicas outras — da espera, da relação, do território, da ancestralidade. É também uma tentativa de escapar de identidades e acontecer em diferenças.

A decolonialidade, portanto, **não é uma proposta de adaptação**, mas uma perturbação. **Ela não quer tornar o campo mais diverso, mas menos colonizado**. Ela não procura harmonizar, mas provocar. Fazer ver que a Matemática que ensinamos é efeito de escolhas políticas. *E fazer com que escolhas outras — aquelas feitas no chão da escola, nos corpos que se movem nas margens — também possam ser afirmadas como legítimas, como saber, como vida.*

Desenvolvimento, progresso, melhoria, aprendizagem são normatividades a serem empurradas para outros lugares.

Partilhas, estranhamentos, coletividades, pertencimentos são convites a serem degustados.

|−155| Ética

A ética, nesta pesquisa, não é acessório. Não é um apêndice. A ética é o próprio modo como o mundo se faz presente na pesquisa. Ela é prática ontológica. É constituição do real. Não se trata de um protocolo que antecede a pesquisa, mas de um comprometimento radical que se faz com a pesquisa, no instante em que o pesquisador é agido tanto quanto age.

Como escreve Barad (2007, p. 393), "a ética não diz respeito a uma resposta por parte do sujeito pela sua própria individualidade, mas à responsabilidade como uma forma de estar no mundo — no meio dos mundos em formação."

Esta não é, portanto, uma ética fundada no sujeito autônomo, racional e soberano, que decide como agir. Trata-se de uma ética que acontece nos entrelaçamentos, nos agenciamentos, nas relações materiais-discursivas que constituem os fenômenos da pesquisa. Ética como modo de estar implicado no que emerge. Não como escolha, mas como condição. "Somos parte do mundo em sua diferença em formação; somos parte do mundo que está nos formando" (Barad, 2007, p. 396).

No corpo da pesquisa, essa ética se materializou desde os primeiros movimentos: justificar, reescrever, insistir, traduzir para o Comitê de Ética em Pesquisa, para a Secretaria de Educação de Maringá, para o Núcleo Regional de Educação de Maringá. Explicar um projeto que não se pretendia neutro, que não visava produzir dados sobre sujeitos, mas estar com eles. Conviver, acompanhar, compor junto. O parecer consubstanciado do CEP (n. 6.731.048) reconhece que esta pesquisa busca "ouvir as vozes que ecoam no espaço escolar", e nomeia como objetivo a produção de leituras dos "enredamentos entre espaço, tempo, matéria e significados que constituem uma escola".

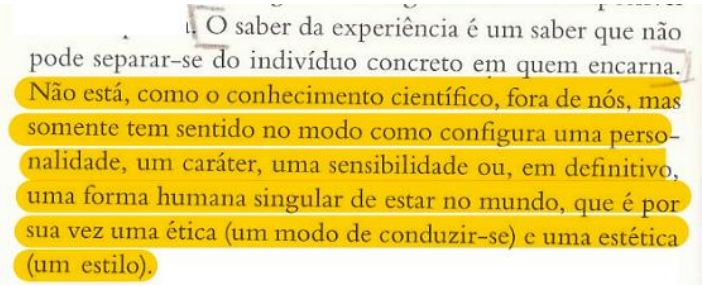
Esses enredamentos não são contextos. **São o fenômeno.** A escola não foi cenário. Ela foi agente, corpo, matéria. Ética foi reconhecer isso: que não havia pesquisa sem esse enredamento. Que cada documento, cada corpo, cada pausa, cada devolutiva oficial, faziam parte da própria constituição do que aqui se escreve.

Não há separação entre ética, epistemologia e ontologia nesse gesto. Como afirma Barad (2007, p. 185), "a responsabilidade é uma questão não de escolher entre uma série de opções, mas de estar comprometido com os encontros que nos fazem quem somos." Esta pesquisa não procurou dar voz a ninguém, mas ouvir o que se deixava ouvir — e sustentar o que não podia

ser dito. *A ética não está nos dados coletados, mas nas decisões difíceis*: o que escrever, o que deixar fora, o que suportar sem transformar em evidência.

Foi ético manter silêncios. Foi ético suspender gravações. Foi ético saber parar.

Eticamente, isso também significou responder aos atravessamentos institucionais não como burocracia, mas como parte da pesquisa. A exigência do Núcleo para tornar mais clara a pesquisa, o ajuste no campo da pesquisa, a submissão de documentos para justificar a transição da rede municipal à estadual — cada passo desses produziu a pesquisa tanto quanto qualquer observação em campo. E, por isso, ética também foi negociar sem domesticar o que a escola me oferecia. Ética foi insistir em manter os sujeitos da escola como agentes e não como ilustrações. Foi preservar a potência do que emergia, mesmo que isso dificultasse a "compreensão institucional".



O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

(Larrosa, 2015, p. 32)

A ética que sustenta esta tese é, acima de tudo, uma ética da responsabilidade relacional. Não há exterioridade à pesquisa. Como afirma Barad (2012a, p. 215), "nós somos feitos de matéria e significado entrelaçados; não há um 'eu' que preexiste aos encontros com o mundo." Isso muda tudo: o pesquisador não está diante do objeto, ele está nele. Ele é feito com ele. E, por isso, *toda decisão — escrever, não escrever, incluir, recusar, esperar, ouvir, calar — é uma decisão ética porque participa da feitura do mundo.*

Não houve aqui pretensão de representar a escola. A escola não cabia em representação alguma. Houve, sim, o esforço de fazer jus aos gestos, às cenas, aos corpos, aos tempos múltiplos que compõem o cotidiano escolar. Ética foi recusar o dado limpo. Foi não transformar em conceito o que era presença. Foi permitir que o texto carregasse o desconforto de estar implicado, e a humildade de não dizer tudo.

Essa é uma ética sem garantias. Sem pureza. Sem segurança. Uma ética que se sustenta no risco de escrever, e no cuidado com aquilo que se escreve. Uma ética que não protege, mas se expõe. Que não organiza, mas se dobra com o objeto, com os sujeitos, com os atravessamentos que se recusaram a virar só conteúdo. A escola Maria Goretti me fez escrever com responsabilidade, porque **não havia como escrever sobre ela sem me comprometer com aquilo que ela me fez ser enquanto pesquisador.**

Como diz Barad (2007, p. 392), "a responsabilidade é um gesto relacional, o cuidado com o que emerge das relações, a atenção às consequências da nossa materialização no mundo." É isso. O que afirmo neste verbete é que a ética não foi um requisito cumprido. Ela foi o próprio gesto de permanecer — com, apesar, através. Ética como corpo em resposta. Como escrita comprometida. Como presença que se responsabiliza pelo mundo que ajudou a constituir.

0,67138523541659. Ético-Onto-Epistemologia

A epistemologia é o ramo da filosofia que investiga a natureza, origem e limites do conhecimento, suscitando indagações fundamentais como: *"como alcançamos o conhecimento?"* ou *"o que define o conhecimento?"*. No âmbito dos estudos educacionais, somos predominantemente influenciados por pesquisas que se dedicam a ele — seja para medi-lo, testá-lo, quantificá-lo ou ensiná-lo. Essa exploração também se entrelaça com o empirismo, já que grande parte das pesquisas nas ciências sociais é considerada empírica. No entanto, no campo filosófico, o empirismo é com frequência contraposto ao racionalismo, em um debate sobre como o conhecimento depende da experiência sensorial (St. Pierre, 2016).

O debate entre racionalismo e empirismo na epistemologia extrapola os limites dessa disciplina e adentra a metafísica, especialmente no que se refere à ontologia. Essa discussão ontológica conecta-se às pós-filosofias mobilizadas por Barad (2007), na medida em que diferentes teorias e filosofias assumem compromissos ontológicos específicos que, por sua vez, estão indissociavelmente vinculados a pressupostos epistemológicos. Conforme argumentam Barad e Gandorfer (2021), muitas dessas abordagens sustentam que o conhecimento (epistemologia), o ser (ontologia) e o agir (axiologia, ética, estética, relacionalidade) não podem ser separados.

Essa inseparabilidade é expressa no neologismo "ético-onto-epistemologia" — uma noção que afirma a "coconstituição" entre modos de ser, modos de conhecer e modos de agir.

Ao contrário das abordagens tradicionais que compartimentalizam essas dimensões, essa formulação recusa a separação entre categorias fixas e reconhece que as relações são constitutivas da realidade. **Não há epistemologia sem ontologia; não há ontologia sem ética.**

Ao adotar essa perspectiva, o Realismo Agencial propõe uma leitura mais dinâmica e interconectada da existência e desafia as hierarquias estabelecidas entre pares conceituais historicamente consolidados: natureza e cultura, humano e não-humano, material e discursivo. Esses pares, sob essa filosofia, não são realidades prévias, mas efeitos de cortes agenciais — praticados por discursos, tecnologias, saberes, políticas — que materializam o mundo de determinadas formas (St. Pierre, 2016).

Assim, o Realismo Agencial evidencia a fluidez das fronteiras e convida à reconsideração do papel de diferentes agentes — humanos, objetos, linguagens, forças naturais, tecnologias — na constituição do mundo. O conhecimento não parte de uma posição exterior ao mundo, mas se constitui no interior de suas relações e intra-ações. *A produção de saber, nesse sentido, é sempre situada: eticamente, materialmente, ontologicamente.*

Ao interrogar as práticas que definem os limites entre categorias como "humano" e "não-humano", essa teorização convida a problematizar os processos pelos quais essas fronteiras se tornam possíveis, visíveis, aceitáveis. Não se trata de aceitar essas distinções como dados, mas de compreender como são material e discursivamente produzidas, e quais os efeitos dessas produções.

Nesse viés, torna-se evidente o caráter ético-onto-epistemológico das práticas de demarcação. O Realismo Agencial não trata essas fronteiras como preexistentes ou universais, mas como efeitos performativos de arranjos materiais e discursivos específicos (Barad, 2007). Esses arranjos não são neutros: participam ativamente na constituição do que conta como humano, como válido, como real. Analisar tais práticas é também desnaturalizar as formas pelas quais certos corpos, saberes e existências são excluídos ou legitimados.

Ao examinar, por exemplo, o desenvolvimento de certas tecnologias ou práticas pedagógicas, é possível ver como elas reforçam distinções — entre natureza e cultura, sujeito e objeto, normal e anormal — e como essas distinções moldam nossas compreensões do mundo. Isso implica reconhecer que práticas de conhecimento são sempre também práticas de poder. O que se conhece, como se conhece e quem pode conhecer são questões políticas, éticas, ontológicas (Santos, 2020).

O neologismo "ética-onto-epistemologia", portanto, não designa uma lente opcional, mas uma orientação filosófica que expressa como o mundo se torna mundo. Ele propõe um

deslocamento das lógicas dualistas e universalistas do humanismo clássico, e aponta para um modo de pensar e fazer pesquisa comprometido com a coemergência de sujeitos, saberes e realidades (Kuby; Murris, 2021).

Trata-se de um convite à reconfiguração das práticas de investigação. Ao reconhecer que toda escolha epistemológica implica um posicionamento ontológico e uma responsabilidade ética, Barad (2007) propõe outra compreensão de compromisso: não mais como um código a ser seguido, mas como um gesto relacional que se dá na e com a materialização do mundo.

A ética-onto-epistemologia nos interpela não apenas sobre o que sabemos ou como sabemos, mas sobre o que fazemos com o que sabemos e o que isso faz ao mundo. Isso implica não apenas observar e descrever, mas responder e responder-se. Assim, mesmo o empirismo — historicamente associado à coleta objetiva de dados — precisa ser rearticulado: já não basta apenas medir ou quantificar, é preciso interrogar as condições de possibilidade dessas medições, os dispositivos que as sustentam, os corpos que as realizam, os mundos que elas produzem.

A ética-onto-epistemologia propõe, no limite, a abertura para outros modos de fazer ciência, de ensinar, de investigar. Modos que sustentem o risco de pensar, o risco de estar em relação, o risco de se deixar afetar.

No limite, possibilidades...

19 Evento

Assim como em outros aspectos das perspectivas pós-humanistas e dos novos materialismos, o conceito de evento é sustentado por uma ontologia relacional. O evento, nesse contexto, não é um ponto no tempo nem uma sucessão cronológica de fatos, mas “a unidade fundamental da realidade, manifestando-se instantaneamente no momento presente e gerando uma ecologia emergente de atividade que vai além das ações exclusivamente humanas” (Massumi, 2015, p. 152). Fenômenos em emergência.

A ideia de afeto emerge como um elemento crucial na análise dos eventos. O afeto é compreendido como uma força relacional, uma dinâmica intensiva que tanto move quanto é movida pelo evento. As relações, e não as entidades fixas, constituem a centralidade. A questão

não está na agência de um sujeito, mas na noção de agenciamento enquanto processo de "fazer em si", como desdobramento especulativo (Massumi, 2015, p. 157).

O evento é sempre singular. Ele se molda pelas forças que o atravessam, carrega ressonâncias afetivas do passado e abre possibilidades para o que ainda não veio. Massumi (2015) destaca que os eventos recusam a estabilidade das identidades ou a fixidez das entidades. Eles são compostos por emaranhamentos de forças humanas e não-humanas, orgânicas e inorgânicas, e operam como tecido relacional em constante mutação.

Todos participam do evento, mas cada um contribui de forma singular, numa dinâmica que Massumi (2015) denomina "sintonização diferencial". Cada corpo carrega hábitos, impulsos e potências não realizadas que se manifestam no momento do acontecimento. Trata-se de algo que, coletivamente, captura nossa atenção, "correlacionando nossa diversidade com a carga afetiva que ele gera, resultando na energização de toda a situação" (Massumi, 2015, p. 151).

Os eventos não apenas acontecem no tempo e no espaço: eles criam tempo e espaço. Produzem uma temporalidade não linear, na qual passado, presente e futuro se coimplicam. Há sempre mais no evento do que aquilo que se pode ver ou medir: uma dimensão ausente que o afeta — o que Massumi (2015, p. 119) chama de "semelhança". **O evento é sempre mais do que se mostra.**

O passado e o futuro têm o mesmo peso que o presente. O evento atualiza potências, em uma composição que se desdobra em sintonizações diferenciais, sendo compreendido plenamente apenas em retrospecto. Ele acontece como ato e reverberação, como materialidade e virtualidade, como sensação e significação.

Na leitura de Manning (2013), os eventos são experimentações — campos provisórios onde forças diversas se encontram, se tocam, se entrelaçam. Técnicas, corpos, objetos, ideias, afetos e resistências se compõem no acontecimento, sem garantias. Ali, surgem habilitações e também restrições. O que funciona e o que não funciona não se sabe de antemão: é preciso estar com o evento para que ele diga o que pode.

Esses eventos são efêmeros. Mas mesmo quando terminam, deixam rastros que podem ser reativados. São vestígios de um potencial que não se esgota. Um evento pode reaparecer em outro, em outro tempo, de outro modo — porque o que ele ativa não é apenas atual, mas também virtual.

No percurso da pesquisa, os eventos não são momentos isolados, mas processos contínuos, em que intra-ação, criação de técnicas e afetação constituem o próprio método. *A imprevisibilidade não é falha: é condição.* O que se abre com o evento não é controle, mas a possibilidade de outra escuta, de outro gesto, de outra composição. A ênfase desloca-se do que já se sabe para aquilo que pode emergir.

Ao acolher o inesperado como parte da pesquisa e do mundo, a perspectiva pós-humanista e os novos materialismos ampliam a noção de evento. Mais do que algo que acontece, ele é aquilo que nos acontece e nos transforma.

8! Fazendo

Esta pesquisa recusa os pressupostos da objetividade científica tradicional e das metodologias lineares para abraçar a indeterminação, a fluidez e os encontros imprevistos que atravessam o cotidiano escolar. Inspirada, atravessada pelo Realismo Agencial de Karen Barad (2007), ela não se estrutura a partir da coleta e análise de dados no sentido convencional, mas em operar fragmentos — rastros, ecos, gestos, práticas e materiais — que reconfiguram continuamente o que pode ser entendido como "escola". Não fragmentos de algo. Sim em fragmentos em invenção.

Nesse movimento, a leitura difrativa ocupa um lugar central, substituindo a análise reflexiva tradicional pela atenção aos padrões de interferência e reverberação. Inspirada pela física da difração, Barad (2007) propõe uma leitura que reconhece os efeitos mútuos entre os elementos de um fenômeno, recusando a separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. Ler difrativamente é enredar-se nos fragmentos, conceitos e práticas em relação, sentindo as ressonâncias e deslocamentos que emergem desses encontros **(só uma ou quem sabe várias tentativas)**.

Ao contrário das abordagens qualitativas tradicionais, que buscam organizar os dados em categorias coerentes e estáveis, esta pesquisa se distancia das operações de classificação que homogeneízam as diferenças e ocultam as complexas relacionalidades do cotidiano escolar (Jackson, 2013; St. Pierre, 2017). Em seu lugar, adota-se uma leitura que acolhe a multiplicidade, a contingência e a imprevisibilidade do que emerge na relação com a escola, que se inventa no encontro.

Os fragmentos, portanto, não são partes de um todo a ser reconstituído; eles são fenômenos situados, dotados de uma potência onto-epistêmica própria. É ética em potência. Eles não representam a escola: materializam-na em suas múltiplas dimensões. Como sugere Stengers (2018), o conhecimento deve nascer do encontro atento com o mundo, permitindo que ele nos desafie e nos obrigue a pensar de maneiras outras.

Nesse contexto, a pesquisa se configura como uma prática ética e responsiva, marcada pela parcialidade e pela imbricação do pesquisador com espaço-tempo-matéria pesquisado. *O pesquisador não ocupa o lugar do observador externo, mas se entende como corpo implicado, continuamente atravessado e transformado pelas intra-ações com o objeto.* Esse compromisso ético está em consonância com a proposta de Haraway (1988), que convoca à responsabilidade e ao cuidado na produção de conhecimento situado. Lucas (sempre no plural) é uma convocação e não uma escolha.

Portanto, o glossário que constitui esta tese funciona como dispositivo difrativo, inspirado na proposta de Murris (2021). Não oferece definições fixas, mas opera como campo de agenciamentos — lugar onde fragmentos, conceitos e experiências escolares se cruzam, se tensionam e se transformam. Cada verbete é um ponto de contato, um campo de forças que resiste à estabilização e convida o leitor a entrar nos seus deslocamentos.

A análise dos momentos em que fragmentos e teorias intra-agem de modo construtivo é central para compreender a dinâmica desta pesquisa. Avaliar o grau de "construtividade" dessas relações implica reconhecer não apenas seu potencial de ampliar o conhecimento, mas a intensidade com que revelam os elementos educacionais, políticos, pessoais, sociais, econômicos e materiais que constituem o fenômeno escolar. Essas intra-ações se tornam espaços de criação e reflexão crítica, onde possibilidades de compreensão e transformação emergem.

Minha abordagem de leitura difrativa, enraizada no Realismo Agencial, envolve um engajamento simultâneo com diferentes fragmentos e teorizações, a fim de observar não apenas o que é compreendido, mas o que é produzido nas zonas de contato entre pesquisa, teoria e prática. Fragmentos e conceitos não permanecem distantes ou autônomos: coproduzem-se mutuamente — *become-with* (Haraway, 2008) — ao longo do processo investigativo.

Por isso, esta metodologia se distancia das estratégias tradicionais por não buscar controlar, classificar ou estabilizar o fenômeno escolar, mas por acompanhá-lo em sua instabilidade e complexidade, reconhecendo aí a condição mesma para pensar e fazer pesquisa de outro modo. Como sugerem Haraway (2008) e Barad (2007), trata-se de uma prática de

cuidado, onde pensar, escrever e estar no mundo são dimensões indissociáveis de um mesmo gesto[40].

9 Fragmentos

> Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de "fazer" uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso (Heidegger, 1987, p. 112)[41].

Neste estudo, aconteço em uma abordagem pós-qualitativa de pesquisa — uma perspectiva introduzida por Elizabeth St. Pierre (2011), que vai além da dicotomia convencional entre teoria e método. Essa abordagem desafia pressupostos ontológicos enraizados nas tradições humanistas da pesquisa qualitativa, que historicamente se concentraram na compreensão dos significados das experiências humanas, individuais e coletivas. Como afirma St. Pierre (2014, p. 1), "a pesquisa pós-qualitativa é um convite para pensar e conduzir pesquisa educacional fora das estruturas normalizadas da epistemologia, ontologia e metodologia humanistas".

Tal abordagem trabalha com a teoria para *"imaginar e realizar uma investigação que possa produzir conhecimentos diferentes e produzir conhecimento de formas diferentes"* (Lather; St. Pierre, 2013, p. 635)*, reconhecendo que "não há metodologia a priori"* (Marcus, 2009, p. 5). O desenho e a prática do trabalho de campo do futuro estão em jogo: "O que normalmente é pensado como método" (Marcus, 2009, p. 6) desloca-se para uma espécie de **"fuga" dos modelos tradicionais** (Lather; St. Pierre, 2013, p. 638). Epistemologia, ontologia

[40] Neste verbete pode-se ler difrativamente em uma binaridade. *Enquanto fulano e cicrano falam de algo, nós, aqui, tratamos desta maneira.* Nossa tentativa em explicitar distanciamentos foi apenas uma estratégia didática em nosso movimento de operar atravessados pelo e com o Realismo Agencial. Não se trata de substituir e nem mesmo de operar com uma teorização "mais ampla", "mais potente", "mais contemporânea". Trata-se de outro modo de inventar mundos em encontros que somos também inventados.

[41] Heidegger (1987) afeta como me enredo nesta pesquisa, conectando-a às minhas vivências pessoais e profissionais, e orientando a forma como opero com o Realismo Agencial. A partir dessa perspectiva, reconheço que minha posição de sujeito pesquisador, professor e cidadão não se dissocia dos objetos de estudo e das relações que construo. Sou parte inseparável das redes de significação e práticas que observo e, ao mesmo tempo, sou transformado por elas. Nesse contexto, minha implicação não é um obstáculo a ser superado, mas um elemento constitutivo da própria pesquisa. Como Heidegger (1987) sugere, o ser-no-mundo é uma condição fundamental da existência humana, e aqui se manifesta em minha impossibilidade — ou melhor, minha recusa — de separar-me dos mundos que investigo.

e metodologia estão profundamente entrelaçadas nesse modo de fazer pesquisa, provocando alterações significativas nas relações entre saber, ser e fazer investigação.

Em uma pesquisa qualitativa tradicional, os dados são considerados como informações coletadas, passíveis de análise e interpretação dentro de limites metodológicos estabelecidos (Bonzalek; Kuby, 2021). Nesse modelo, os dados são tratados como entidades passivas, separadas do pesquisador, e a interpretação tende a buscar regularidades com categorias ou posicionamentos teóricos pré-definidos. Em contrapartida, os teóricos dos novos materialismos — uma das bases da pesquisa pós-qualitativa — propõem uma abordagem outra. Reconhecem a agência dos dados, entendendo-os como elementos em constante intra-ação com contextos, participantes e dispositivos da pesquisa. Em vez da codificação rígida, propõe-se que as intra-ações gerem e reconfigurem o conhecimento.

Essa sensibilidade desloca o que se entende por análise de dados, distanciando da busca por significados preestabelecidos para a investigação de como os materiais operam no processo investigativo e o que produzem ao se relacionar com outros elementos do campo. Em vez de buscar respostas prontas, somos convocados a experimentar como os emaranhamentos entre pesquisador, participantes e materiais produzem sentidos, possibilidades e devires outros, uma pesquisa em constante movimento.

Isso implica repensar a própria relação entre pesquisador, dados e análise. Sob essa perspectiva, os dados não são meramente objetos coletados nem dissociados da existência do pesquisador. Lather (2013, p. 639) propõe:

> Fazer amor com os dados de alguém torna-se concebível como uma espécie de ética, algo bem diferente de "melhor ou mais inteligente", algo mais parecido com os lugares intermediários do prazer e da dor. Lutando com e contra, tornando-se mais e outro, 'num campo de produção de desejo', a análise vai muito além da interpretação.

Essa relação íntima e sensível com os dados transcende a lógica da excelência ou da performance intelectual. É um envolvimento ético e afetivo, onde a análise se transforma em composição — mais do que leitura ou interpretação, trata-se de deixar-se afetar e ser transformado pelas experiências e reverberações que emergem. Como enfatiza St. Pierre (2011), é uma relação que habita territórios complexos do prazer e da dor, em um gesto de cocriação com os fragmentos que materializam o objeto investigado[42].

[42] Essa abordagem ressoa com os princípios fundamentais dos novos materialismos, que reconhece a agência dos dados e a complexidade das interações entre elementos materiais e sociais. Em vez de simplesmente interpretar os dados de acordo com estruturas teóricas preexistentes, essa perspectiva nos encoraja a engajar-nos ativamente com

A pesquisa, então, se configura como ato de coprodução, em que a subjetividade de cada emaranhamento se torna parte constitutiva do processo. O pesquisador, ao adotar tal postura, não busca uma verdade única, mas se abre a um universo de possibilidades, onde as vozes dos participantes se entrelaçam com as suas para criar uma narrativa em constante (re)construção (St. Pierre, 2014).

Para tanto, a pesquisa realizada nessa tese aconteceu (no sentido linear do tempo) no Colégio Estadual Santa Maria Goretti, uma escola pública localizada na Zona 06 de Maringá (PR), a poucos quarteirões do terminal urbano. Fundada nos anos 1960, a escola ocupa um lugar significativo na memória da cidade — não apenas pelo tempo de existência, mas pelas vidas que passaram por ela e pelas marcas que deixou, muitas vezes invisíveis às estatísticas.

Em 2024, a escola atendia cerca de 800 estudantes, entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além das turmas regulares, mantém cursos técnicos integrados nas áreas de Desenvolvimento de Sistemas e Mecatrônica. Trata-se de uma estrutura ampla: mais de 11 mil metros quadrados de terreno e 4 mil metros quadrados de área construída. No papel, há uma boa oferta de espaços — laboratórios, biblioteca, quadras, salas equipadas. Contudo, o cotidiano revela outros desafios: manter tudo funcionando exige esforço constante. Com a demanda crescente, o orçamento não acompanha, e os encargos de manutenção e acesso aos recursos recaem, em grande parte, sobre uma equipe que já opera no limite.

A diversidade do corpo discente é um traço marcante. Os estudantes vêm de quase quarenta bairros distintos, com realidades muito diferentes. Há quem venha de áreas centrais e estruturadas e há quem enfrente longos deslocamentos desde regiões periféricas ou rurais. Essas diferenças atravessam o cotidiano escolar. Muitos estudantes chegam sem material, outros dividem o tempo entre estudo e trabalho, e alguns retornam à escola após períodos de evasão. Nesse emaranhado de trajetórias, a escola se constrói — e se reconstrói — como espaço de circulação de afetos, tensões e cuidados. É nesse contexto que o desafio de acolher e ensinar se reinventa a cada dia.

Entre fevereiro e dezembro de 2024, meus encontros com essa escola possibilitaram uma imersão em sua dinâmica singular. Participei de reuniões, formações, ministrei aulas de Educação Financeira e Matemática, interagi com pessoas e espaços. Vivi o Maria Goretti em

os dados, permitindo que eles próprios apresentem suas potencialidades e significados emergentes. Nesse sentido, a pesquisa pós-qualitativa nos convida a transcender as fronteiras tradicionais da análise de dados, abraçando a incerteza, a ambiguidade e a multiplicidade de maneiras pelas quais os dados podem ser compreendidos e utilizados na produção de conhecimento.

todas as suas tenções. Esses momentos não apenas ampliaram meu entendimento das práticas e relações existentes, mas também me afetaram profundamente, em um processo de troca transformadora. Mesmo após o fim formal dessa convivência, continuo habitando esse espaço (em um tempo não linear/reverberações difrativas), pois as experiências vividas ressoam em mim e nos desdobramentos deste estudo.

O processo de estar-com o Colégio Estadual Santa Maria Goretti gerou fragmentos que compõem a base para as invenções partilhadas. Não os considero "dados" no sentido tradicional; considero reverberações emergentes das intra-ações com a escola. São fotografias e vídeos do cotidiano escolar, áudios de encontros, conversas nos grupos de *WhatsApp* do Colégio, diálogos com estudantes e profissionais, registros no diário de campo. Também foram mobilizados documentos históricos do acervo da escola, atividades realizadas nas aulas e outros elementos que surgiram nos atravessamentos do cotidiano.

Esses materiais não são tratados como representações de uma realidade única a ser decifrada, mas como corpos vibráteis que operam no processo de produção de conhecimento. Em uma perspectiva difrativa, a análise não busca o que os materiais dizem "sobre" algo; busca emergir em composição. Essa abordagem permite criar paisagens de sentido em que reverberam tensões, gestos, afetos e encontros — desafiando os modelos lineares e representacionais de interpretação.

Boa parte desses materiais emergiu em encontros com os sujeitos da escola, que não foram planejados como entrevistas formais, mas como espaços de escuta compartilhada. Não seguiram roteiros rígidos nem buscaram respostas previamente definidas. Foram tempos de presença, em que vozes, silêncios, gestos e afetos puderam emergir. Mais do que coletar dados, tratei de experimentar emaranhamentos, assumindo uma postura ética e política de **"estar com".**

As conversas com estudantes, funcionárias da limpeza, a merendeira Sandra, a pedagoga Ana, o professor readaptado Wilson, a professora Cristina, a aluna refugiada Mariel, o diretor, entre outros, não se deram como entrevistas, mas como coabitações de instantes de escuta — em que a própria pesquisa se deixava afetar. A materialidade da escola — os sons do recreio, os cheiros da merenda, o peso dos cadernos, os corredores — atravessava essas experiências, compondo com aquilo que era dito (e, também, com o que não era nomeado).

O que emergiu ali não foram dados, mas fragmentos-vivos: potências, pistas para pensar possibilidades outras de escola e de pesquisa. Esses encontros, muitas vezes inesperados, foram

também momentos de cuidado e negociação — em que o tempo da escuta precisava respeitar o tempo do outro. O que se partilhava nascia da reciprocidade, não da extração. Não houve uma técnica aplicada, mas uma postura de abertura. Preparei-me não para extrair falas, mas para estar ali, inteiro, disponível, sem saber de antemão o que seria dito — ou mesmo se algo seria dito. *O convite foi afetivo e ético: partilhar o tempo, oferecer presença, deixar que o outro falasse, "se" e "como" quisesse.*

Como aponta Guntram (2014, p. 21), por meio de relatos e narrativas, "indivíduos são capazes não só de relatar e descrever suas experiências para um público específico, mas as narrações também permitem que eles reinterpretem e negociem suas relações com o mundo e podem, portanto, ser compreendidas como práticas de subjetivação". As falas que emergiram nos encontros com os sujeitos da escola não se encerram em descrições de experiências passadas, mas se atualizam como formas de estar e de se posicionar no mundo, agindo como práticas discursivas e materiais que produzem modos de subjetivação.

Assim, **mais do que procurar "as verdades" sobre a escola, esta pesquisa se propôs a escutar o que se move nela** — o que se agita no intervalo de uma frase, o que se repete de um modo ligeiramente diferente, o que se cala, mas pesa. Uma escuta não apenas das palavras ditas, mas dos gestos, hesitações, afetos, entrelinhas. uma escuta que é também corpo, presença, disposição para ser afetado. O que emerge desses encontros não são apenas depoimentos: são práticas de si que se atualizam na narrativa, que se deslocam e nos deslocam.

Nesse sentido, a escrita desta tese é também um *gesto performativo.* Ela não relata algo que "foi" a pesquisa, mas continua a produzi-la. *Cada verbete, cada dobra de linguagem, é também uma tentativa de manter vivo o que se passou — não no sentido de fixar significados, mas de permitir que continuem a reverberar.* A escrita, aqui, não vem depois da experiência: ela é parte da experiência, compõe com ela, arrasta vestígios e produz outros.

A escrita se torna, assim, um espaço de experimentação e invenção. Em vez de representar uma realidade observada, ela busca acompanhar os movimentos que a pesquisa fez emergir. Ao escrever, não procuro organizar o caos em categorias, mas criar formas de escutá-lo, de habitá-lo, de deixá-lo dizer o que talvez nem mesmo eu saiba. A escrita se oferece como uma superfície onde os traços da escola — e do pesquisador — possam se inscrever e se desfazer, compondo uma paisagem em constante variação.

É nesse território que emerge o glossário — não como um índice de conceitos fixos, mas como um dispositivo difrativo que se move com a pesquisa. **Cada verbete é um fragmento, uma dobra, uma tentativa de acompanhar os agenciamentos que se deram entre sujeitos,**

materiais, tempos, espaços e discursos. Eles não explicam a escola: reverberam com ela. Não são categorias analíticas: são composições provisórias, marcas de uma escuta atenta e de um "estar-com" que se sustenta na vulnerabilidade e na abertura.

Ao invés de encerrar sentidos, o glossário se propõe a multiplicá-los. Ao invés de ordenar o campo, ele o embaralha, na tentativa de não capturar o real, mas de compor com ele. O gesto não é de síntese, mas de proliferação. O glossário, nessa perspectiva, é também prática investigativa. Ele não vem "depois" da pesquisa, como apêndice ou sistematização: *ele é a própria pesquisa se escrevendo, se reinventando, se deixando contaminar pelas vozes, imagens, afetos e fraturas que encontrou.* Cada verbete é uma tentativa de compor com o que me escapou. Um modo de não esquecer — ou, pelo menos, de esquecer de outro jeito.

Essa escrita-glossário, em forma e gesto, está comprometida com o que Barad (2014) chama de leitura difrativa: uma leitura que não busca espelhar o mundo, mas se deixar atravessar por ele; que não interpreta a partir de uma posição de exterioridade, mas compõe junto, em intra-ação. Não se trata de aplicar conceitos aos materiais, mas de colocar conceitos e materiais em relação — e ver o que emerge desse encontro. Trata-se de produzir conhecimento não por representação, mas por agenciamento.

Nas páginas dessa tese, o leitor encontrará os rastros desse movimento. São traços que não pretendem totalidade, coerência ou conclusão. São fragmentos que vibram, que se entrecruzam, que se fazem e desfazem na leitura. Ao leitor, não se pede que compreenda tudo, mas que se permita afetar. Que se demore nos interstícios. Que escute os silêncios. Que se perca e se reencontre, como quem caminha por uma escola e, sem querer, se vê parte dela.

Estarei, estive e estou sempre em movimento de invenção de mundos...

-3^3 Justiça

A justiça, no âmbito do Realismo Agencial, não se apresenta como uma instância transcendental ou um horizonte ético a ser conquistado. Ela é imanente às práticas que continuamente constituem o mundo. Ciência, justiça, matéria e sentido não existem como domínios isolados que, por acaso, se encontram; eles são inseparáveis, constituindo juntos em cada configuração do real (Barad, 2010).

Essa perspectiva exige disposição para **habitar as incertezas, as indeterminações e as assombrações que atravessam tudo o que existe.** Não se trata de corrigir falhas a partir de uma posição segura, mas de reconhecer que a matéria mesma, em sua incessante intra-atividade com o vazio, carrega vestígios de violência, possibilidades de transformação e chamados de responsabilidade. Barad (2020), ao tratar das Ilhas Marshall, mostra que a justiça não pode ser pensada como uma resposta tardia a eventos passados, pois as marcas da destruição nuclear continuam reverberando no presente e colonizando o futuro (como discutido no verbete Aviso). O tempo, ali, não é linear: passado, presente e futuro se dobram uns sobre os outros, espessando o agora.

Nessa concepção, o vazio não é ausência, mas campo saturado de virtualidades, onde ser e não ser se experimentam mutuamente (Barad, 2012a; 2012b). A justiça não busca restaurar uma ordem perdida; ela responde ao que pulsa nas margens do que já foi dado, acolhendo o que ainda está por vir, sem a pretensão de fixá-lo. *A responsabilidade volta-se para aquilo que se apresenta em estado de precariedade e potência, e exige uma escuta atenta às reverberações que insistem sem forma definida.*

Responder a essa justiça implica reconhecer que nem tudo que importa é imediatamente visível ou nomeável. As assombrações que Barad (2019) aponta não são restos que ficaram para trás: são presenças insistentes que compõem as condições materiais de possibilidade do presente. **Fazer justiça,** nesse contexto, não é resolver essas assombrações, mas manter-se vulnerável a elas, deixando-se afetar por suas insistências e pela incerteza que carregam. Justiça, aqui, é um compromisso ético com aquilo que resiste à representação plena, com o que emerge no *entre,* no inacabado.

Essa compreensão difrativa da justiça atravessa também a leitura da escola proposta nesta pesquisa. A escola não é concebida como objeto a ser interpretado de fora, nem como instituição estabilizada em suas práticas. Ela é percebida como campo intensamente vibrátil, onde materialidades, discursos, afetos e tempos entrelaçados formam um espaço sempre provisório, instável, aberto a múltiplos agenciamentos.

Ler a escola, nesse sentido, é escutar seus murmúrios. É perceber, nas práticas cotidianas, nos ruídos dos corredores, nas inscrições deixadas nos cadernos e nas paredes, a trama de forças que compõe sua existência. A escola não é apenas o que está diante dos olhos, mas também o que ecoa como ausência, o que insiste como possibilidade ainda não atualizada.

Cada agenciamento, cada diferença que se faz sentir, cada presença e cada ausência que atravessa o espaço escolar convoca uma resposta. A justiça, aqui, é estar à altura dessa convocação: é permanecer atento ao que se anuncia, mesmo que timidamente, mesmo que apenas como um traço no meio da materialidade densa do cotidiano. Fazer justiça é recusar a tentação de capturar a escola em definições fixas; é acompanhar seus movimentos de diferenciação e transformação sem a ânsia de estabilizá-los.

Este (apenas um) glossário difrativo nasce desse gesto de atenção. Não pretende oferecer uma sistematização do que a escola é, mas abrir-se aos múltiplos modos como ela se faz e se desfaz. Cada entrada é uma tentativa de acompanhar as reverberações que atravessam o espaço escolar, de hospedar suas hesitações, de escutar seus murmúrios, de responder à sua potência de vir a ser. Habitar a escola, nessa perspectiva, é exercer uma prática de justiça: uma hospitalidade para o que excede, para o que desestabiliza, para o que ainda vibra nas margens do que se pode nomear.

π Intra-Ação

Para dar conta das relações entre matéria e discurso — e, mais do que isso, das formas como essas relações produzem realidades — Barad propõe o conceito de **intra-ação** (*intra-action*). Esse termo aparece em diversos textos da autora (2003, 2007, 2010a, 2010b, 2014), mas é em *"Meeting the universe halfway"* (2007) que ele adquire maior densidade filosófica e força política. A escolha do termo não é casual. Ao longo dessa obra, Barad faz questão de diferenciar *interação* (*inter-action*), que parte da suposição de entidades previamente formadas que se encontram, de *intra-ação*, que afirma que tais entidades não existem antes da relação — elas se constituem nela, com ela, pela própria relação.

Essa diferença, embora sutil na linguagem, é radical em suas implicações. Quando dizemos que duas coisas interagem, ainda supomos que elas são, de algum modo, separadas antes do contato. A *intra-ação* desfaz essa separação: não existem sujeitos e objetos prontos que depois se tocam — é o toque que os faz surgir. Não se trata de um mero jogo de palavras, mas de um reposicionamento ontológico profundo. É como se Barad nos dissesse que, para pesquisar, é preciso abandonar a pergunta *"o que isso é?"* e passar a perguntar *"como isso acontece?"*.

Barad (2007) propõe, portanto, que as entidades emergem conjuntamente por meio de seus entrelaçamentos material-discursivos. A escolha do termo *intra-ação* — em contraste com *interação* — enfatiza que os envolvidos não existem como unidades isoladas antes do encontro: é na própria *intra-ação* que se constituem.

Nessa perspectiva, as entidades não são concebidas como coisas fixas, mas como configurações dinâmicas de relações. A ênfase está na produção contínua que ocorre nos encontros, toques e agências compartilhadas. Como argumenta Barad (2003), não há fronteiras estáveis entre sujeito e objeto, entre o material e o discursivo, mas um campo relacional em constante produção. Assim, a noção de *intra-ação* desloca pressupostos clássicos de causalidade e individualidade, convidando a uma leitura do mundo orientada por práticas relacionais e pela indeterminação constitutiva dos fenômenos.

Ribas (2019, p. 623) destaca que, ao considerarmos a ideia de *intra-ação*, é essencial observar que: (a) agências individualizadas não existem de maneira absoluta, portanto não podem ser identificadas como elementos únicos; (b) as agências compartilhadas emergem simultaneamente na cocriação das *intra-ações*.

A cada ação, os enredamentos se reconfiguram, incluindo e excluindo participantes, originando novas *assemblages*. O tempo e o espaço dessas constituições são, portanto, coletivos e não individuais (BARAD, 2007). Para Barad (2007), as unidades ontológicas primárias não são "coisas" tangíveis (como objetos, animais ou pessoas), mas fenômenos dinâmicos compostos por reconfigurações, emaranhados, relações e rearticulações. A agência, nesse sentido, é o dinamismo subjacente que constantemente performa o mundo material, envolvendo tanto agências físicas quanto discursivas e semióticas.

Devido às incessantes reconfigurações desse fluxo agencial, *a realidade tal como a percebemos é sempre um corte agencial no tempo — e, consequentemente, no fenômeno.* Esse corte corresponde ao ato de observar e enunciar, originado por um observador implicado no fenômeno. A partir desse ato de observação emerge, por meio da *intra-ação*, uma realidade momentânea que é inseparável da análise, da presença do observador e do emaranhado de relações que o constituem (Ribas, 2019).

Ribas (2019) ressalta que é a partir desse movimento que se materializam distinções e diferenças, indicando a inseparabilidade ontológica que é operada no conceito de fenômeno dentro do Realismo Agencial. Essa compreensão sugere que entidades "individualizadas" se materializam contextualmente, adquirindo contornos, propriedades e significados específicos por meio de enredamentos particulares. A emergência ocorre **em/por meio dos**

fenômenos — considerados, segundo Barad (2007, p. 139), como relações ontologicamente primitivas: "relações sem relações preexistentes".

Adams, Kerr e Pittard[43] ilustram essa noção ao analisarem o surto do vírus Ebola, ocorrido no final de 2013 no continente africano. O "fenômeno Ebola" não pode ser caracterizado apenas pelo vírus em si, mas pela *intra-ação* entre uma forma biológica simples, corpos humanos, discursos sobre a África, a categoria pandemia, as políticas públicas, os analistas políticos, os meios de comunicação e o medo da morte. Sem esse emaranhado — sem o encontro do vírus com corpos humanos e com as instituições que detectam, nomeiam e reagem — o "fenômeno Ebola" não teria se constituído como tal.

Grande parte da população mundial não teve contato direto com o vírus, mas se viu implicada de alguma maneira na constituição desse fenômeno ao agir ou discursar a partir dessa realidade outra. O fato de o surto ter ocorrido em países com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como Guiné, Mali e Nigéria, facilitou sua propagação. O IDH, nesse caso, também *intra-agiu* no momento do corte que constituiu o evento. Talvez, se o encontro entre o vírus e os corpos humanos tivesse ocorrido em países com alto IDH, a intensidade das reações afetivas — medo, euforia, mobilização — teria sido diferente. Sem o discurso alarmista, o "fenômeno Ebola" não teria assumido a mesma materialização.

O Realismo Agencial, com sua ontologia relacional radical, identifica no "realismo tradicional" o que Barad (2007) chama de seu "pecado original": a abstração que busca isolar entidades da rede de relações que as constitui. Para Santos (2020), remover os entes dos seus entrelaçamentos é negar-lhes existência. Nesse reposicionamento teórico, há um deslocamento fundamental: da análise das relações ~~**entre**~~ coisas para a análise das "coisas" **como** relações (Barad, 2007).

Ao aplicar essas ideias à compreensão do surto de Ebola, torna-se visível que o "evento" não é uma substância isolável, mas um acontecimento relacional produzido por múltiplos elementos "coconstitutivos". A realidade, nesse entendimento, não é uma entidade fixa a ser descrita, mas um tecido instável, emergente e relacional, sempre em *intra-ação*.

---

[43] THREE MINUTE THEORY. *Three Minute Theory*: What is Intra-Action? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v0SnstJoEec. Acesso em: 25 jan. 2024.

0,000002 Invenção

Invenção, neste glossário, não é sinônimo de criação a partir do vazio. Ela não se ancora na ideia de autoria individual, nem se prende à busca de originalidades isoladas. Invenção é movimento relacional, é o que pulsa no *entre* — entre vozes, gestos, tempos, entre humanos e não-humanos, entre o dito e o por dizer. Não se trata de fixar verdades ou estabilizar significados, mas de acolher as vibrações, as intensidades e os atravessamentos que se constituem no fluxo da pesquisa. Invenção é o que acontece quando os caminhos da investigação se abrem ao imprevisível, quando o gesto de escrever deixa de ser um ato solitário para se tornar um encontro: um exercício de escuta, de afetação e de partilha.

Escrever, nesses termos, é um processo de atravessamento. Não é sobre capturar o vivido ou representá-lo fielmente; é sobre **compor com ele.** Como argumenta Karen Barad (2007), a escrita é um fenômeno difrativo, um espaço onde as materialidades humanas e mais-que-humanas se intra-relacionam, se entrelaçam e se refazem continuamente. Essa perspectiva desloca a escrita da ideia de tradução ou representação para a de criação e transformação. No campo da pesquisa, escrever não significa apenas organizar dados, mas responder aos rastros deixados por materiais, gestos e afetos. É um gesto coletivo e plural, em que o texto não apenas narra, mas vibra, tremula e reconfigura as forças que o atravessam.

A invenção, neste horizonte, não se restringe a um momento específico ou a uma etapa do processo de pesquisa. Ela é uma prática contínua de abrir-se ao novo, ao incerto e ao imprevisível. Como sugere Donna Haraway (1988), essa abertura requer `respons-abilidade`: um cuidado ético, atento e afetivo com aquilo que se manifesta e com o que permanece à margem. Trata-se de ouvir não apenas o que aparece de forma explícita, mas também os silêncios, as ausências e as potências latentes que insistem em desviar, resistir e surpreender. Essa prática exige, ainda, um certo desapego — deixar de lado as amarras do controle, das expectativas de linearidade e das narrativas pré-definidas. É preciso permitir que a pesquisa, como corpo vivo e vibrátil, se reconfigure continuamente, criando caminhos e possibilidades outras.

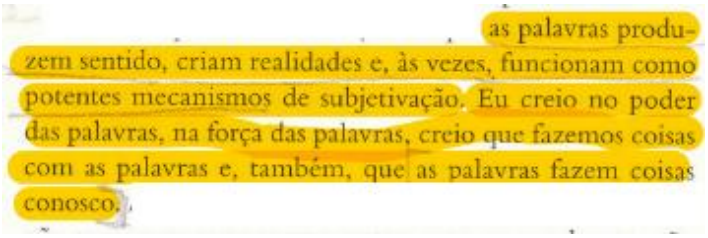
O glossário, nesse contexto, não é um instrumento de consulta tradicional, que fixa definições ou estabiliza sentidos. **Ele opera como um dispositivo de invenção, um campo aberto de experimentação.** Cada verbete é uma tentativa de seguir fios, de explorar conexões ainda incertas, de traçar linhas que não prometem uma chegada definitiva, mas que apontam para múltiplos desvios e encontros. Inspirado pela lógica difrativa de Barad (2007), o glossário

não se fecha sobre si mesmo. Ele se dobra, se expande, se tensiona e se deixa atravessar pelas forças que o constituem. É um corpo sensível e poroso, que acolhe o inacabado como parte de sua própria materialidade.

Essa escolha por um glossário experimental alinha-se com uma prática de pesquisa que se compreende como criação. Como observa Erin Manning (2016), pesquisar é um gesto menor — uma prática que não busca respostas prontas, mas que acolhe a multiplicidade, o inacabado e o imprevisto como elementos constitutivos. O glossário, nesse sentido, não organiza o pensamento em categorias rígidas, mas atua como um campo de possibilidades, como uma escrita que caminha junto com a pesquisa e que, com ela, se transforma. Ele não entrega verdades ou explicações definitivas; ao contrário, ele desestabiliza certezas, desloca sentidos e provoca questões.

A invenção, portanto, não é um evento isolado dentro do processo de pesquisa. **Ela é o modo como a pesquisa acontece**. É o que permite escutar para além do já sabido, abrir caminhos que ainda não têm nome e compor com as experiências de forma ética, responsiva e sensível. O glossário, enquanto espaço de invenção, não é apenas um repositório de conceitos, mas um corpo vivo, que pulsa junto com os agenciamentos da pesquisa. Ele é, ele mesmo, uma prática de cocriação, que se faz e refaz continuamente, compondo novos possíveis para pensar, sentir e criar no campo da investigação.

$\frac{15}{9}$ Material-Discursivo


as palavras produ-
zem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como
potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder
das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas
com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas
conosco.

(Larrosa, 2015, p.16)

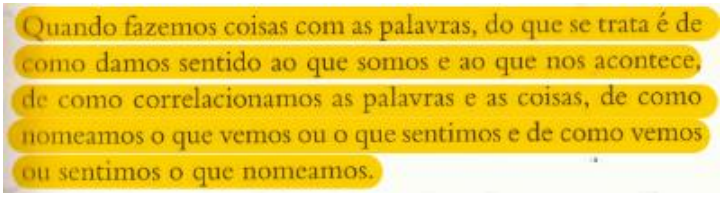
Barad (2007) nos desafia a repensar a relação entre discurso e matéria. A visão tradicional imagina o discurso como um reflexo, uma representação da realidade. Ela quebra essa ideia e mostra que discurso e matéria não são entidades separadas, mas processos que se criam juntos — eles são inseparáveis. Ou seja, **o discurso não está só descrevendo algo que já existe "lá fora"; ele atua, produz e configura a realidade.** Não há

um mundo fixo anterior ao discurso — o que chamamos de realidade é sempre um efeito dessas práticas que envolvem tanto o que falamos e pensamos quanto o que toca, sente e constrói o mundo.

Nesse sentido, matéria não é estática, como um "objeto" imutável. É um processo dinâmico, que está em constante criação, transformação. E o discurso é uma dessas forças que agem para que a matéria se forme desse jeito e não de outro. Não é que um elemento age sobre o outro, mas que ambos se constituem mutuamente, surgem juntos e se modificam enquanto se entrelaçam. Assim, os discursos não são meras abstrações ou representações passivas, mas práticas material-discursivas que moldam o que é possível pensar, sentir e fazer.

No campo da educação, essa perspectiva traz uma mudança importante: as políticas educacionais, as normas, as regras e os discursos que circulam dentro das escolas não são apenas "instruções" ou "regras". Eles atuam diretamente na formação do que a escola é, nos modos como se ensina, se aprende, se convive. Não é só uma questão de interpretar ou seguir um padrão já dado, mas de perceber que esses discursos estão constituindo o ambiente escolar, seus sujeitos, suas práticas, seus espaços. Por exemplo, as regras que definem os horários, o uso de uniformes, a organização física da sala, ou mesmo a forma como o currículo é estruturado, tudo isso participa da criação de modos específicos de "estar na escola".

Introna (2011) amplia essa ideia ao destacar que discurso e matéria não interagem "de fora", como duas coisas separadas que se influenciam. Eles se entrelaçam internamente, produzindo as características únicas das realidades locais. Assim, **a questão não é "como o discurso afeta a matéria" ou vice-versa, mas entender como essas práticas específicas, essas materializações discursivas, fazem diferença na constituição dos fenômenos.** Barad (2003) lembra que essas práticas são as que traçam os limites — o que pertence e o que fica fora — de cada fenômeno, localmente. O discurso constrói as fronteiras do real, define o que é possível naquele momento e naquele lugar.


Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

(Larrosa, 2015, p. 17)

Esse olhar se estende a temas como gênero, raça e identidade, onde os discursos não são simples descrições, mas práticas que estabilizam corpos e subjetividades, moldando modos de existir que podem reforçar ou questionar normas sociais. Na escola, isso significa que o discurso sobre o que é “educar” e “aprender” não está desconectado das relações de poder, das materialidades, dos afetos e das tecnologias presentes naquele ambiente. Ele atua na configuração do espaço e do tempo, dos corpos e das práticas.

Assim, a escola deixa de ser um lugar neutro, um palco de interações humanas isoladas, para ser um fenômeno complexo onde humanos, objetos, discursos, tecnologias e afetos se misturam e se coproduzem. A disposição das carteiras, os horários regimentais, os livros didáticos, os corpos de professores e de alunos, tudo isso traz consigo histórias, políticas e sentidos que definem o que significa “estar na escola”, “ensinar” e “aprender” em contextos específicos.

Os corpos, por sua vez, não são apenas “corpos físicos”. São materializações dessas práticas discursivas e agenciamentos (ver verbete Corpo). Eles são configurados por normas que regulam gestos, posturas, expressões, além dos dispositivos materiais que os cercam — como uniformes, mesas, câmeras. Essas práticas não apenas moldam os corpos, mas criam condições para que certos modos de existir sejam aceitos ou marginalizados.

Por outro lado, os elementos não-humanos — objetos, tecnologias, infraestruturas — não são meros suportes passivos. Eles agem no conjunto, participam da configuração das práticas escolares. Um exemplo atual são as plataformas digitais usadas no ensino, que não organizam apenas os conteúdos, mas criam modos específicos de controle, avaliação e interação. Esses sistemas incorporam discursos sobre eficiência, personalização e desempenho, redefinindo como professores, alunos e saber se relacionam.

Assim, o Realismo Agencial de Barad (2007) nos obriga a repensar a função dos discursos para além da simples reflexão. Eles são práticas que materializam realidades. Na escola, essa abordagem evidencia a complexidade das práticas, mostrando que elas são processos em constante transformação, onde humanos e não-humanos, discursos e materialidades, se entrelaçam e criam realidades específicas, contingentes e profundamente situadas.

0 Matéria

> Como a matéria contribui para a formação de saberes dentro da escola? Quais relações surgem entre a materialidade e as experiências cotidianas dos alunos? De que maneira os objetos escolares influenciam a construção de identidades e subjetividades? Como os objetos e espaços físicos da escola afetam nossos sentimentos e a forma como interagimos entre si? De que forma a organização dos espaços e a disponibilidade de materiais podem acentuar ou minimizar as diferenças de poder dentro da escola? Como a interação entre o físico (materiais) e o discursivo (o que é dito e pensado) influencia o aprendizado em sala de aula? E de que maneira os materiais ajudam a conectar nossos saberes e a fortalecer o senso de comunidade na escola?

Barad, como destaca Hekman (2018), nos convida a deslocar o olhar sobre a matéria: ela não é um suporte morto, inerte, imóvel — mas força vital, potência de criação e transformação. **A matéria possui agência.** Ela age, responde, altera, participa da feitura do mundo de maneira ativa. **Sua presença não é a de um pano de fundo, mas a de um corpo vibrátil, que coproduz as experiências e os sentidos do que se entende como real.**

Para Barad (2007), essa vitalidade não é uma qualidade estática, mas algo que emerge no movimento das relações, nos dispositivos e nos contextos que articulam o mundo. Ao conceber a matéria como um "congelamento da agência", Barad nos oferece uma imagem potente: a matéria se estabiliza temporariamente como forma, mas continua sendo campo de agenciamentos em potencial. O que parece sólido, fixo, concluído, é, na verdade, efeito provisório de forças que ainda pulsam. Não se trata de pensar a matéria como recipiente de ação, mas como fenômeno que age, que responde e que compõe.

No Realismo Agencial, não há agência isolada, nem matéria passiva. Tudo se faz no *entre* — nos toques, nos deslocamentos, nas forças que se atravessam. A agência não se impõe: ela vibra, age com, move com. **É o próprio mundo se refazendo em si, consigo, por dentro.** A materialização, aqui, é acontecimento: expressão provisória de um enredamento sempre em mutação. Como insiste Barad (2007), o mundo não é feito de coisas com propriedades fixas, mas de fenômenos — de vir-a-seres em relação contínua.

O que aparece, o que ganha contorno, o que se estabiliza como "algo" — tudo isso resulta de cortes. Mas não cortes externos, distantes, objetivos: são rasgos internos ao próprio fenômeno, que delimitam temporariamente o que pode ser reconhecido, sentido, nomeado. Cortes que fazem surgir o que chamamos de forma, mas que também mantêm o informe pulsando ao redor.

A matéria, então, é tanto consistência quanto movimento — ela é o traço, o resto, a reverberação do mundo tentando, a cada instante, **tomar forma de mundo.**

Como Barad (2017, p. 26) afirma:

> [...] matéria não se refere a uma substância fixa; matéria é substância em seu devir intra-ativo — não uma coisa, mas um fazer, um espessamento da agência. Matéria é um processo estabilizante e desestabilizante da intra-atividade iterativa. Fenômenos — as menores unidades materiais ("átomos" relacionais) — chegam à matéria através desse processo de contínua intra-atividade. Isto é, a matéria se refere à materialidade/materialização dos fenômenos, não a uma propriedade fixa inerente de objetos independentemente existentes, como na física newtoniana (a realização moderna do sonho democriteano de átomos e vazio).

Essa concepção afasta o pensamento da física clássica, que concebia a matéria como objeto sólido e imóvel, composto por partículas independentes no vazio. Aqui, a matéria é movimento, é relação, é expressão transitória de uma ecologia de forças. Os fenômenos — as menores unidades materiais — não existem antes da intra-ação. Eles são o que se forma no processo, o que ganha corpo na própria relação.

O fazer da matéria é, portanto, performativo: ela age criando configurações, negociando sentidos, desestabilizando certezas. Cada intra-ação carrega a potência de repetir, mas também de transformar, de fazer surgir algo que antes não existia. A matéria é o campo onde o real se (re)configura, onde as bordas entre sujeito e objeto, entre humano e não-humano, se embaralham e se refazem.

Essa visão modifica a forma como compreendemos a experiência e a produção de saberes. A materialidade não é apenas condição de existência; ela é força de invenção. É a partir da matéria que os mundos se constroem. Barad (2007; 2017) propõe que repensemos os binarismos que nos orientaram por séculos — humano/não-humano, orgânico/inorgânico, ativo/passivo — e reconheçamos que todas essas entidades participam de modo ativo na tessitura do mundo.

Essa participação, contudo, não é neutra. Os cortes que definem o que conta como matéria e o que fica fora são sempre atravessados por decisões — explícitas ou não — que têm efeitos ético-políticos. Os modos como os mundos se materializam envolvem escolhas, exclusões, omissões. Por isso, pensar a matéria também é pensar a ética: reconhecer que cada delimitação tem efeitos, que cada forma estabilizada carrega histórias de agenciamentos e que estamos implicados na produção do que existe.

Barad (2007) nos interpela a assumir essa responsabilidade: estar atentos aos cortes que fazemos, aos limites que desenhamos, às exclusões que autorizamos. A matéria não é exterior ao pensamento, nem à política: **ela é parte ativa na constituição do real.** Com ela, somos chamados a escutar os silêncios, a acompanhar os rastros, a perceber o que vibra mesmo quando

não se mostra. Porque, no fundo, como sugere o Realismo Agencial, tudo é matéria em processo — e tudo que fazemos deixa marcas no mundo que compartilhamos.

789 Pós-Humanismo

Estamos imersos em uma era em que a racionalidade "tecnocientífica" se tornou não apenas dominante, mas formadora de uma nova cultura. A tecnologia atravessa o cotidiano, molda a linguagem, o trabalho, os afetos, os corpos. Como observa Feenberg (2003), o pensamento técnico se tornou parte do próprio tecido do viver, reorganizando formas de habitar o mundo e de nos relacionarmos com ele. Nesse contexto, torna-se urgente abandonar a noção de uma natureza humana fixa, universal, estável — e **repensar os contornos do "humano".** Donna Haraway (2000) já nos alertava para o esgotamento desse paradigma: talvez o "homem", como categoria filosófica e política, esteja perto do seu fim. A inquietação que daí decorre não é a de um colapso, mas de uma abertura: *o que vem depois do humano?*

Essa questão se enraíza em um tempo em que o Antropoceno — nome dado à era em que a ação humana altera de forma irreversível o planeta — redefine os modos de pensar, viver e interagir. Lorimer (2012) aponta que o Antropoceno dissolve a antiga separação entre natureza e sociedade, exigindo novos modos de habitar um mundo emaranhado de interdependências. Essa dissolução nos leva a repensar não apenas os modos de produção e consumo, mas as próprias categorias que sustentaram a modernidade: sujeito, razão, autonomia, humanidade.

Contudo, esse movimento não é inédito. Perspectivas indígenas, ecologistas profundos, feminismos decoloniais e filosofias da diferença já apontavam há muito tempo para a necessidade de descentrar o humano como centro do universo. O que emerge mais recentemente, contudo, é a confluência dessas críticas com os avanços da biotecnologia, da inteligência artificial, das engenharias genéticas — e com isso, uma tensão nova entre corpo, técnica e consciência. O pós-humanismo, nesse cenário, não se apresenta como moda ou curiosidade, mas como uma virada teórica e política que desafia as epistemologias herdadas do humanismo ocidental.

Ele não pretende, necessariamente, superar o humano em uma linha evolutiva. O prefixo "pós" não indica um depois cronológico, mas um deslocamento crítico. Como afirma Neves (2015), trata-se de tensionar os fundamentos do humanismo moderno, de questionar a ideia de sujeito autônomo, racional, centrado em si e separado do mundo. É uma filosofia do entre, do

atravessamento, do rizoma, como também sugere Haraway (2000). É no entre humanos e máquinas, entre orgânicos e inorgânicos, entre natureza e cultura, que se reconfiguram os modos de ser e conhecer.

> Estamos ainda limitados ao estado *sapiens?* Para onde nos levará a evolução? Qual o significado de ser humano neste novo paradigma?

Essas indagações destacam a inadequação da categoria do sujeito tradicional para entender o fenômeno humano diante do potencial fim de uma era, indo além dos limites da antropologia humanista. Isso justifica a proposta de superação do humano, não em termos de uma reformulação da ideia de ser humano, mas sim em direção a uma nova forma de existência substancialmente diferente, conhecida como pós-humanidade (Neves, 2015).

Haraway, em seu já clássico *Manifesto Ciborgue*, apresenta o ciborgue como figura teórica potente. Não se trata de imaginar um futuro distante, mas de reconhecer que já somos, em alguma medida, híbridos: misturas de carne, dados, linguagem, silicone e memória. O ciborgue é metáfora e materialidade; é corpo e conceito. Ele desestabiliza fronteiras entre homem e animal, homem e máquina, homem e mulher. Haraway (2000) desafia as dicotomias estruturantes do pensamento moderno e propõe uma ética da coabitação, da simbiose, da partilha.

De maneira convergente, *Hayles (1999) discute o pós-humano como uma reconfiguração do corpo e da mente na era da informação*. A separação entre matéria e código, entre corpo e dado, se esgarça. Em vez de abandonar o corpo, o pós-humano reconhece sua codificação, sua plasticidade, sua capacidade de interface. Para Hayles (1999), o pós-humano é a figura que emerge quando se compreende que a consciência está emaranhada com o suporte material que a constitui, e que não há subjetividade fora da rede de conexões que nos atravessa.

Já para Braidotti (2013; 2019), o pós-humanismo é também um posicionamento ético. Ele nos convida a pensar com os corpos, com os afetos, com os não-humanos — humanos e não-humanos são sujeitos de direitos e de vida. A ética pós-humanista propõe um engajamento encarnado com o mundo, onde o conhecimento é sempre situado, relacional, performativo. O sujeito pós-humano não é aquele que supera o corpo, mas aquele que se abre à multiplicidade que o constitui. Ao invés da transcendência, a imanência. Ao invés da dominação, a "coagência". Ao invés da identidade fixa, a subjetivação fluida e em processo.

Há aqui uma reconfiguração ontológica e epistemológica. O sujeito já não é um ponto de partida, mas um acontecimento. Os saberes já não são verdades universais, mas práticas localizadas. A educação, nessa chave, também se vê convocada a se repensar. *Como formar sujeitos que reconheçam a si mesmos como compostos por alteridades, como parte de um ecossistema vivo e em crise, como corpos que aprendem em relação com outros corpos — humanos e não-humanos?*

Nesse território, a escola é desafiada a abandonar o paradigma do sujeito soberano e do conhecimento transmissível. A aprendizagem passa a ser concebida como um processo de afetação, de contato, de abertura ao que ainda não é. A educação se transforma em prática de cuidado com o mundo, com os outros, com o tempo e com a matéria. Pensar o pós-humanismo na escola é perguntar: que escola é possível quando já não somos apenas humanos?

O pós-humanismo, assim, não é apenas uma teoria. É uma cartografia possível para viver e pesquisar num mundo onde as fronteiras se diluem, os saberes se cruzam, e as urgências se tornam coletivas. Ele nos pede escuta, deslocamento, invenção. E nos lembra que pensar o humano, agora, é sempre pensar com o que não é humano — e que talvez essa seja a tarefa mais urgente do nosso tempo.

8% Novos Materialismos

> Quando a faca corta a carne, quando o alimento ou o veneno se espalha pelo corpo, quando uma gota de vinho cai na água, há uma mistura de corpos; mas as afirmações "A faca está cortando a carne", "Estou comendo", "A água está ficando vermelha", expressam transformações incorpóreas de natureza (eventos) inteiramente diferente. (Deleuze e Guattari, 1997, p. 86).

A escrita filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari — sempre mais composição que sistema, mais sopro que definição — desestabiliza os alicerces da linguagem e os modos dominantes de representar o mundo. Esse trecho, aparentemente simples, captura o cerne do que a ontologia substancialista não consegue abarcar: há materialidade, há corpos, há ações, mas há também uma camada incorpórea — um plano de acontecimentos que escapa à gramática tradicional, que opera sob uma lógica distinta da nomeação e da identificação.

É com essa chave que se pode iniciar a leitura dos chamados **novos materialismos**, em especial quando postos em conversa com uma filosofia que recusa separar ontologia, epistemologia e ética — como propõe Karen Barad (2007). A linguagem, aqui, não é apenas

meio de comunicação, mas uma prática que produz mundo. Como aponta Murris (2020), a estrutura sujeito-predicado — tão enraizada em nosso modo de falar e pensar — traduz um mundo feito de entidades fixas, separadas, que se relacionam por meio de propriedades preexistentes. **A própria forma como falamos da realidade já carrega um regime de pensamento que exclui a vitalidade da matéria.**

Este texto é efeito de meu esforço, apenas mais uma tentativa.

Barad (2007) e Braidotti (2013) localizam na gramática ocidental a repetição de um certo humanismo: aquele que concebe o sujeito como autônomo, centrado em si, proprietário de uma agência individual. Essa concepção atravessa não só a linguagem cotidiana, mas também muitos modos de fazer ciência, pesquisa e política. Por isso, pensar os novos materialismos não é apenas acrescentar um "novo" ao pensamento sobre a matéria, mas um convite à reinvenção de como existimos e pensamos a partir dela.

Com a virada linguística, teorias críticas, especialmente as feministas, avançaram na desnaturalização das categorias que regulam os corpos, identidades e verdades. Contudo, como alertam De Lauretis (2004) e Murris (2020), o excesso de foco no discursivo trouxe também um esvaziamento do corpo e da experiência material. A carne virou metáfora. A matéria tornou-se invisível. O corpo, reduzido a significante. É nesse intervalo que os novos materialismos emergem: como resposta e como provocação.

Essas teorizações não propõem um retorno a um materialismo ingênuo, como se a matéria pudesse ser acessada em sua "pureza". Pelo contrário: elas operam deslocamentos, recusam binarismos e apostam na inseparabilidade entre natureza e cultura, corpo e linguagem, biologia e política. *Hird (2004) ressalta que o esforço não é substituir o simbólico pelo biológico, mas pensar emaranhamentos* — redes, circuitos, ecologias que escapam à lógica do "ou isso ou aquilo".

Braidotti (2013), em sua crítica incisiva ao sujeito cartesiano e ao humanismo secular, mostra como os novos materialismos exigem um deslocamento radical: pensar o sujeito não como centro, mas como nó transitório em uma malha de forças. Isso implica repensar agência, identidade, fronteira. O sujeito, assim como o objeto, é sempre efeito provisório de agenciamentos situados. A matéria, por sua vez, deixa de ser passiva ou receptiva. Ela atua, responde, resiste, coproduz. E esse não é apenas um argumento ontológico; **é também político.**

Os novos materialismos se desdobram em múltiplas correntes e autoras, mas compartilham o impulso de devolver à matéria sua potência transformadora. Entre os nomes mais significativos estão Donna Haraway, Rosi Braidotti, Claire Colebrook, Stacy Alaimo, Susan Hekman. Seus escritos expandem o campo do pensamento pós-humanista, propondo alianças entre biologia, tecnologia, estética e política. Karen Barad, nesse conjunto, traça uma rota singular, atravessando a física quântica, a filosofia e os estudos feministas para propor o Realismo Agencial como uma ontologia da intra-ação. Para ela, conhecer é um gesto material.

Nessa chave, a separação entre epistemologia e ontologia se desfaz. Conhecer é performar o mundo. As práticas científicas, os discursos, os aparatos, os corpos e os espaços estão emaranhados. Não há ponto de vista externo. Não há exterioridade que garanta neutralidade. Toda prática de conhecimento é também uma prática de mundo — e carrega consigo implicações éticas. Cada corte, cada exclusão, cada nomeação, cada silenciamento, participa da produção do real.

Essa compreensão tem implicações decisivas para o modo como pensamos a pesquisa. Como esta tese, os novos materialismos se aproximam não por adesão teórica, mas por afinidade vibrátil. Os conceitos não são aplicados, mas mobilizados, colocados em trânsito, em fricção com os dados, os corpos, as vozes e os silêncios do campo. Não se trata de explicar a escola por meio dos novos materialismos, mas de deixar que ela nos diga o que pode a matéria, o que pode o corpo, o que pode o gesto, o som, a ausência.

A escola, lida sob essa perspectiva, não é um cenário. Ela é agente. A parede, o portão, a carteira, o chão, o sol da quadra, a sombra do corredor — todos esses elementos participam do que acontece. São coautores da experiência educativa. A pesquisa, assim, torna-se um exercício de escuta ampliada. Escutar o que diz a matéria. Escutar o que vibra entre o dito e o não dito. **Escutar o que emerge quando se permite ser afetado.**

Talvez seja esse o maior convite dos novos materialismos: não explicar o mundo, mas compor com ele. Não buscar a essência das coisas, mas acompanhar seus movimentos. Não falar sobre os corpos, mas pensar com eles. E, sobretudo, assumir que fazer pesquisa é também fazer mundo. Com cuidado. Com atenção. Com responsabilidade.

−0,11 Perguntas

Formular uma pergunta é também instaurar um mundo. Jackson (2013) chama atenção para o modo como, nos moldes das pesquisas qualitativas tradicionais, as perguntas de pesquisa são concebidas como ferramentas metodológicas fundamentais — instrumentos que delimitam, orientam e justificam o percurso investigativo. É com base nelas que se escolhe o objeto, os métodos, o campo, os sujeitos. Mas, mais que isso, são elas que determinam o que conta como dado, o que pode ser conhecido, o que se torna visível e o que permanece à margem. No modelo científico dominante, essas perguntas tendem a buscar respostas factuais, causalidades estabelecidas, descrições precisas que afirmam a distância entre o pesquisador e o mundo investigado.

Nas pesquisas pós-qualitativas, contudo, o gesto de perguntar desloca-se: **não se trata mais de buscar respostas definitivas, mas de habitar o campo da indeterminação.** Perguntar é abrir fendas, criar frestas por onde outros mundos podem se insinuar. Buchanan, Chrulew e Bussolini (2015) ampliam esse horizonte ao considerar que o ato de perguntar não é exclusivo dos humanos. Animais, vírus, atmosferas, rios, plantas, algoritmos — **todos, de alguma forma, também formulam perguntas, ainda que em outras linguagens, outros tempos, outros gestos.** O mundo não está à espera de ser perguntado por nós; ele mesmo se indaga, se dobra, se interpela.

É nesse terreno que as perguntas, nesta pesquisa, se fazem como prática ontológica e política. Perguntar não é um ponto de partida, mas um modo de estar em movimento com o campo, com os agenciamentos que se atualizam. Juelskjær, Plauborg e Adrian (2020) propõem que questionar, especialmente em relação à justiça, é uma forma de coproduzir os dados e os afetos que compõem a pesquisa. Para Barad e Gandorfer (2021, p. 18), o questionamento não se esgota em uma interrogação singular, mas se prolifera em camadas: “abrir um espaço para fazer a pergunta anterior, e então a pergunta anterior, e novamente a pergunta anterior”. Perguntar, nesse sentido, é sustentar o tempo da dúvida, da hesitação, do espanto.

Diante da escola como fenômeno-emaranhado, a pergunta não opera por decifração, mas por imersão. Esta tese busca compreender (e inventar) os agenciamentos e enredamentos que compõem uma escola — seus corpos, suas rotinas, suas potências e suas falhas. Cada questão formulada é menos uma tentativa de chegar a uma resposta e mais um convite à travessia, ao tropeço, à reverberação. São perguntas que partem do campo, mas também o

fazem acontecer. Elas se instalam como início, como meio, como dobra, como pausa, como falha.

Desta forma, apresento algumas dessas questões que servem de ponto de... **partida, saída, entrada, abismo, meio... para uma jornada, travessia, acontecimentos de produções que me proponho** [44]:

- Como os enredamentos entre humanos e não-humanos, no espaço-tempo-matéria da escola, contribuem para sua contínua invenção?
- De que maneira os elementos materiais, discursivos e sociais se entrelaçam e constituem as relacionalidades presentes no território escolar?
- Como a performatividade de corpos, materiais e discursos influencia as práticas cotidianas e a constituição da escola como um espaço de aprendizagens e desaprendizagens?
- Quais são as características dos enredamentos e relacionalidades que emergem no ambiente escolar, e como eles moldam a dinâmica de convivência?
- Como as relacionalidades de poder entre humanos e não-humanos intra-agem e se materializam nas práticas e relações que constituem a escola?
- De que maneira as políticas educacionais intra-agem com os enredamentos existentes na escola, influenciando seu processo de invenção contínua?
- Como as diferenças culturais, sociais e materiais entre os sujeitos humanos e não-humanos afetam a constituição e a transformação do espaço escolar?
- De que forma a arquitetura e o design do território escolar se relacionam com os enredamentos e práticas que ocorrem nesse espaço?
- Como as tecnologias digitais intra-agem com os sujeitos e materiais na escola, afetando as práticas pedagógicas e a invenção do processo educacional?
- De que maneira as práticas de justiça e equidade se materializam nos enredamentos e relacionalidades no ambiente escolar?
- Qual é o papel de atores externos à escola, como pais e a comunidade, nos enredamentos que constituem e (re)configuram o território escolar?

[44] Essas questões não são fixas, pois se reconfiguram continuamente à medida que a pesquisa acontece. O processo de investigação é dinâmico, permitindo que novas perguntas e perspectivas emergentes modifiquem o rumo da pesquisa. Isso reflete a natureza fluida e em constante transformação do conhecimento, onde as questões se deslocam, se expandem e se entrelaçam em novas territorialidades e agências.

Explorar essas questões me permite adotar uma visão difrativa, que, conforme destacado por Barad (2007), implica examinar como diferentes elementos se influenciam e se entrelaçam, produzindo novos padrões e significados. Incorporando essa abordagem, é possível aprofundar-se nas conexões subjacentes que formam o tecido complexo do corpo escolar, indo além dos aspectos superficiais.

Ao longo deste movimento de pesquisa, questões emergem constantemente, me convidando a explorar as intricadas teias que constituem o ambiente educacional, em enredamentos. Investigando as dinâmicas do corpo escolar, problematizamos não apenas sobre os aspectos tangíveis e observáveis, mas também sobre os elementos sutis e subjacentes que moldam sua essência.

Cada questão representa uma escolha deliberada (~~nem sempre consciente, nem sempre palatável, por vezes indizível~~), um corte agencial, uma seleção entre diversas possibilidades, e reconhecemos que muitos aspectos permanecem além do nosso alcance imediato. Com sensibilidade, busco acontecer com que está latente, vibrando e afetando a escola e a mim mesmo (principalmente), à medida que me movimento e me dedico a esta pesquisa.

O quê? Como? Por quê? Quem? Essas questões, centrais nas pesquisas qualitativas, servem de bússola inicial para a investigação. No entanto, ao expandirmos para um paradigma pós-qualitativo, essas perguntas se transformam profundamente. O "O quê?" se torna "O que está emergindo?" – não mais sobre encontrar uma essência, mas sobre observar processos em formação. O "Como?" se desdobra em "Como forças humanas e não-humanas se agenciam?" – uma interrogação que reconhece a intrincada interconexão de elementos materiais e discursivos. O "Por quê?" se refaz como "O que está sendo produzido aqui e agora?" – uma busca por entender os efeitos e implicações éticas que estão surgindo no próprio ato de investigar. Já o "Quem?" se descentraliza, convertendo-se em "Que está agindo?" – uma pergunta que desloca o foco da agência individual para as múltiplas forças e agências (humanas, materiais, tecnológicas) que coparticipam na criação da realidade. Na criação da realidade.

α Pesquisador(A)

Em investigações pós-qualitativas, o(a) pesquisador(a) não é um sujeito que olha de fora, não é quem captura dados ou representa realidades distantes. *O lugar que ocupa é movente, atravessado, comprometido com uma ética da presença e da escuta.* Não se trata de explicar o mundo, mas de habitar as suas dobras, suas opacidades e suas possibilidades ainda por vir. *O(a)*

pesquisador(a), aqui, não observa — ele(a) participa. Não interpreta — ele(a) se implica. O que se busca não é uma verdade, mas uma abertura para o inesperado, para aquilo que escapa, vibra e insiste em não se deixar nomear completamente.

Como afirma St. Pierre (2017, p. 621), "o pesquisador não é um sujeito transcendente, autônomo e racional que vai até o campo para colher dados e depois retorna com as descobertas. Ele é parte do campo, é atravessado por ele". Isso exige abandonar os pressupostos de controle e neutralidade que historicamente moldaram as ciências sociais, permitindo que o(a) **pesquisador(a) se torne, ele próprio, um campo de experimentação.**

Essa abordagem não parte de hipóteses pré-definidas nem se apoia em métodos rígidos. Em vez disso, a pesquisa acontece como um processo de experimentação contínua, onde o(a) pesquisador(a) é também atravessado pelas condições da pesquisa. *Há um reconhecimento de que as subjetividades se constituem junto com os contextos,* e que o saber não está dado, mas emerge das relações que se estabelecem — com humanos, com objetos, com tempos, com afetos, com documentos, com espaços.

Macedo e Silva (2020, p. 13) sugerem que a pesquisa pós-qualitativa "se configura mais como um exercício de escuta e de composição do que como um projeto de domínio ou explicação. É estar com o campo e não sobre ele". **O(a) pesquisador(a) é, antes de tudo, alguém que se deixa tocar.** Que se abre àquilo que ainda não sabe. Que se posiciona não como quem domina ou controla, mas como quem se coloca em risco — um risco de escuta, de deslocamento, de reconfiguração de si.

Nesse movimento, a metáfora da viagem se aproxima como uma imagem possível para pensar a atuação do(a) pesquisador(a):

> Há um mundo de possibilidades para conhecer e por ele viajar, mas é preciso fazer escolhas, é necessário delimitar e isso leva o viajante-pesquisador à construção de uma pergunta de partida. Afinal, toda viagem tem um ponto de partida e outro de chegada. Para se deslocar entre um e outro ponto, é preciso considerar o tempo que tenho e o quanto conheço sobre o lugar que quero visitar. Sem ter claro tempo e conhecimento, não há como rascunhar um roteiro. Isso mesmo, rascunhar. Antes da partida nada é definitivo, tudo é possibilidade, e posso fazer quantas alterações julgar necessárias em meu roteiro" (Heinig, 2022, p. 20).

A viagem do(a) pesquisador(a), então, não tem um caminho traçado de antemão, mas se redesenha a cada passo, em constante tensão entre o desejo de saber e a necessidade de escutar o que o objeto de pesquisa tem a dizer. Esse deslocamento não é linear nem previsível; ele se faz nos tropeços, nas pausas, nas mudanças de rota que surgem quando algo do campo resiste ou convida a uma escuta mais atenta.

Nesse percurso, o(a) pesquisador(a) precisa abrir mão da rigidez dos métodos como trilhas fixas e aceitar a instabilidade como parte do processo. Cada encontro com o objeto — com sujeitos, objetos, espaços, sons, silêncios — pode provocar um desvio, um rearranjo na pergunta inicial, um modo outro de olhar. A escuta, aqui, não é passiva, mas ativa, criadora: ela implica disposição para se afetar, para rever intenções, para se refazer na medida em que o campo também se refaz.

Quando esse deslocamento se aproxima da escola, o que se produz não é uma análise da escola, mas uma composição com ela. O(a) pesquisador(a), ao entrar nesse espaço, não o trata como cenário, nem como objeto de estudo. A escola, aqui, é agência, é força, é sujeito também. É ela quem fala, quem responde, quem tensiona. E o(a) pesquisador(a) se vê dentro de uma trama onde escutar a escola exige mais do que atenção: exige envolvimento, afetação, presença.

Estar com a escola é deixar-se convocar por seus fluxos: a campainha que toca, o corredor vazio numa segunda-feira de chuva, a pilha de bilhetes não entregues, o improviso na falta de giz, o cansaço das sextas-feiras, a pausa longa do café. Tudo isso compõe a pesquisa, não como pano de fundo, mas como matéria viva de produção de sentido.

Como propõe Barad (2007, p. 379), "saberes não estão localizados em sujeitos individuais, mas são uma prática material-discursiva do mundo em sua intra-atividade". O(a) pesquisador(a), então, torna-se um ponto de intensificação dessas experiências — não para explicá-las, mas para dar a ver o que nelas vibra, o que pode emergir como outra possibilidade de escola, de sujeito, de mundo.

Um(a) pesquisador(a) que pesquisa junto, com, entre, no meio. Que não busca respostas, mas modos de estar com o mundo — e, nesse caso, com a escola. Simplesmente acontece.

0,2423423523... Pesquisa

Esta pesquisa se agencia em torno de um questionamento central: **De que forma os enredamentos relacionais entre humanos e não-humanos, no território escolar, "coconstituem" a invenção contínua da escola como fenômeno espaço-tempo-matéria em emergência?**

Ao adotar a metodologia difrativa, fundamentada no Realismo Agencial baradiano, esta pesquisa reconhece a importância de uma abordagem pós-qualitativa que capture a natureza relacional e dinâmica do mundo – **em/com o "universo-escola"**. Essa escolha implica um **questionamento ativo das divisões estanques** entre sujeito e objeto, discurso e matéria, teoria e pesquisa empírica, heranças do pensamento cartesiano.

Como aponta Santos (2020), o declínio do positivismo, que privilegiava uma validade baseada na correspondência com uma suposta realidade independente, gerou a necessidade de uma "objetividade forte" que reconhece a produção de conhecimento como uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, esta tese rejeita a simplificação da complexidade dos fenômenos estudados para adequá-los a conceitos tradicionais. Priorizamos, em vez disso, uma abordagem que **valoriza a diversidade e a multiplicidade** de níveis de análise, tempos e espaços.

Também, não tento explicar supostas "realidades" subjacentes, mas sim destacar como essas realidades são produzidas por práticas e relações específicas. O que tento é me escapar, distanciar de certezas e de processos lineares, tanto em tempo, espaço e matérias (o que nem sempre é possível).

É nesse movimento que esta tese busca acolher a multiplicidade de vivências e perspectivas que atravessam o cotidiano escolar, compreendendo a escola como um **espaço em constante movimento** — onde narrativas, agenciamentos, acontecimentos e enredamentos se cruzam, desfazem e refazem continuamente. Ao reconhecer a **agência distribuída** entre pessoas, matérias, dispositivos, normas, afetos e tecnologias, torna-se possível **esboçar outras leituras das forças** que operam e produzem as experiências escolares.

Mais do que um exercício analítico distanciado, esta pesquisa se engaja em uma práxis comprometida com o desmonte e a reinvenção do que se entende por escola**.** Trata-se de **estar junto, em meio aos fluxos que atravessam o educar**, assumindo o risco e a potência de pensar esse lugar em movimento. **Esta tese busca experimentar as realidades que analisa, tecendo possibilidades de leituras difrativas a partir das múltiplas configurações que a escola assume.** Ao desconstruir estruturas tradicionais e questionar práticas estabelecidas, ela propõe formas outras de habitar/pesquisar o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que tenta ressignificar as investigações no campo das Educações Matemáticas.

Lucas, em uma multiplicidade, é um movimento que acontece nas brechas, nas faíscas, naquilo que se apresenta distante, mas sempre perto, diante de algo que se diz uma escola.

Para tanto, um **objetivo geral** experimentar os agenciamentos que "coconstituem" uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de uma abordagem pós-qualitativa, visando produzir leituras difrativas sobre/com uma escola enquanto fenômeno espaço-tempo-matéria em emergência. Em paralelo (e não em hierarquia), operar com as teorizações do Realismo Agencial, do pós-humanismo e do novo materialismo, compreendendo-as como agenciamentos que "coconstituem" a própria pesquisa.

Ademais, esta investigação traz como **objetivo específicos (também apenas alguns, transitórios)**:

- Experimentar o território escolar como um fenômeno vivo e em transformação, difratando as redes de agenciamentos entre humanos e não-humanos que o "coconstituem" em suas dinâmicas espaço-tempo-matéria.
- Implicar-se nas relacionalidades e intra-ações que emergem do cotidiano da escola, reconhecendo como elas tensionam as fronteiras do ensino e da aprendizagem, e abrem espaço para desaprendizagens que reconfiguram as formas de habitar esse espaço.
- Desenvolver um glossário difrativo como dispositivo performativo, integrando conceitos e experimentações mobilizados no processo de pesquisa para produzir leituras que revelem a complexidade e a fluidez dos agenciamentos escolares.
- Refletir sobre o processo da pesquisa como um agenciamento em si, expondo as (des)aprendizagens, os impasses e as transformações do pesquisador (Lucas) em seu enredamento com a escolas e as teorizações.

O foco não está em responder a expectativas fixas, mas em abrir possibilidades para pesquisas outras no campo educacional — especialmente aquelas que fomentem **Educações Matemáticas capazes de acolher múltiplas formas de interação, pensamento e existência.** Esse movimento se articula com os princípios da pesquisa pós-qualitativa, do pós-humanismo e dos novos materialismos, promovendo alianças que operem modos outros de pesquisar, ensinar e viver a Matemática.

No limite, uma tentativa...

Quiçá, uma invenção...

PARA UM MEIO DE CONVERSA

Figura 52: Escola em vida

Fonte: GOMES, Lucas Ferreira. Chegada? Ou Saída? *Youtube.* Disponível em: https://youtu.be/kqDx7tnJvGQ. Acesso em: 14 out. 2024.

Aconteço em uma escola (Figura 52). Em multiplicidade Lucas, em atravessamentos que não cabem em linha reta.

Fui me desfazendo enquanto escrevia. Enquanto escrevia, a escola me refazia.

Esta tese não tem fim (será que posso afirmar um começo?). E talvez seja isso que mais me inquieta: sustentar uma escrita que recuse o gesto da conclusão sem cair no silêncio. Uma escrita que não fecha, mas dobra. Que retorna para afetar de novo.

Desde o prefácio, o que vibra aqui não é a vontade de transformar a escola, mas de estar com ela. Acontecer com ela. Dobrar-se com ela. E, nesse gesto, a pesquisa virou outra coisa: não método, mas forma; não resultado, mas reverberação. Um modo de fazer escuta com os olhos, de escrever com os ouvidos, de pensar com o corpo inteiro.

As palavras dessa tese não foram reunidas para convencer. Elas foram vividas.

Cada verbete não serve para explicar. Eles sustentam um acontecimento.

Cada escolha – de escrita, de ritmo, de voz, de silêncio – foi feita para manter o tremor.

Não para controlar o sentido. Apenas para permitir que ele escape.

Volto, agora, às palavras que tremem — aquelas do prefácio, aquelas que não se ajeitam, aquelas que só fazem sentido quando lidas com o corpo.

Volto à escola que pulsa, que range, que escapa.

Volto a mim mesmo, em dobra: aconteço de novo com a escola. Sempre Lucas. Sempre plural.

Ao longo desta travessia, fui atravessado por portões que se abrem sozinhos, por silêncios que pesam mais do que o grito, por mãos que cozinham a escola todos os dias sem jamais aparecerem nas atas, pelos intervalos onde o saber circula fora da sala, pelos corredores onde a política sussurra, pelo cheiro da merenda, pelo pó do giz, pelo som do alarme, pelo ranger da cadeira torta que ainda resiste.

Esta tese foi escrita, inventada, materializada nesses interstícios.

Ela não é sobre a escola. Ela é com a escola.

Com suas ausências, seus ruídos, seus esquecimentos, seus barulhos que ninguém mais ouve.

Com seus sujeitos que não foram pensados como sujeitos.

Com suas forças não humanas, suas paredes, suas rotas de fuga, suas dobras.

Não há aqui uma resposta. Há o traço de uma pergunta que insiste.

O que faz uma escola? O que pode uma escola? O que insiste numa escola mesmo quando o mundo parece querer que ela desista de si?

A escrita dessa pesquisa foi, muitas vezes, uma tentativa de acompanhar o que já havia acontecido — ou o que ainda reverberava depois do acontecimento. A palavra sempre chegou depois. Mas ao chegar, não representava: ela se colocava ao lado. A escrita não serviu para dizer o que é uma escola. Serviu para não a deixar calar.

Os verbetes aqui reunidos não são conceitos fixos, nem tópicos temáticos. São tentativas de acompanhar as vibrações de uma escola que se escapa ao ser dita. Por isso mesmo, o glossário não organiza. Ele desorganiza o que parecia evidente. Ele se move com as frestas, com os esquecimentos, com os fragmentos. Cada entrada é uma dobra, um acontecimento textual que tenta acompanhar um acontecimento material.

No gesto de nomear um verbete, eu não classifico: eu tremo. Porque sei que nomear é perigoso. É poder fixar, apagar, aprisionar. Por isso, cada nome foi escolhido não para definir, mas para sustentar uma zona de sensibilidade. Uma vibração. Uma brecha.

Em um diálogo com Sandra, por exemplo, não é um dado. É um acontecimento. Um corte agencial que exige responsabilidade. E não só com ela, mas com tudo que ela carrega: os silêncios, as ausências, o peso dos anos, o cansaço, o cuidado. Quando ela fala, não é só ela. Fala também o chão da cozinha, o ruído da panela, o cheiro da comida, o barulho do sinal na "hora marcada".

Encontros em (des)encontros pelo avesso.

A escola que se escreveu aqui é feita dessas vozes não ouvidas, desses gestos que não contam na pedagogia, mas sem os quais nada acontece. Foi para elas — e com elas — que escrevi. E se escrevi, foi porque fui atravessado. E se fui atravessado, foi porque sustentei estar junto. A justiça, aqui, não é um conceito. É um rastro. Um gesto. Um risco.

Não quis defender a escola. Nem a criticar. Quis sustentar sua complexidade. Quis dar a ver o que não se deixa ver. Quis pensar com, ao invés de pensar sobre. E isso exigiu, muitas vezes, desaprender a pesquisa. Escutar o intervalo. Confiar naquilo que não faz sentido à primeira vista.

O que move esta tese não é a autoridade do pesquisador. É sua vulnerabilidade. É o fato de não saber. É a disponibilidade para ser afetado. É a coragem de se dobrar com o que não se entende.

Ao fim, ou ao meio, este glossário é também um corpo. Um corpo que treme. Um corpo-escola que pulsa. Um corpo que, ao ser lido, talvez aconteça de novo. Corpos. Fragmentos. E, acontecendo, talvez diga outra coisa. Porque aqui, a palavra não encerra: ela continua.

Aconteço de novo com a escola.
Com seus ecos, seus rastros, suas camadas.
Com suas feridas, suas dobras, suas potências.
Com suas ausências que gritam mais do que os discursos.
Com suas presenças que resistem à normatividade.
Com seus afetos que não cabem nos protocolos.
Com seus ruídos que insistem em ser escutados.

E sigo.
Em palavra, em corpo, em dobra.
Não por um caminho, mas por um meio.
Um meio de conversa.
Um meio de mundo.
Um meio de escola.
Uma escola pelo avesso.
Um meio de mundo.
Um meio de escola.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda et al. Adolescencia. KALINA, E. (Ed.). *Adolescencia*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 1976, p. 366.

AHMED, Sara. Atmospheric walls. *Feministkilljoys*, 2014. Disponível em: https://feministkilljoys.com/2014/09/15/atmospheric-walls/. Acesso em: 7 out. 2023.

AHMED, Sara. A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 149-168, 2007.

ALAIMO, Stacy; HEKMAN, Susan J. (Ed.). *Material feminisms*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

ALBRIGHT, Thomas. Agential schooling: where dreams come to die. *Journal of Curriculum Theorizing*, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 18-32, 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy:* policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2011.

BARAD, Karen; GANDORFER, Daniela. Political desirings: yearnings for mattering (,) differently. *Theory & Event*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 14-66, 2021.

BARAD, Karen. After the end of the world: entangled nuclear colonialisms, matters of force, and the material force of justice. *The Polish Journal of Aesthetics*, [S.l.], v. 58, n. 3, p. 85-113, 2020.

BARAD, Karen. After the end of the world: entangled nuclear colonialisms, matters of force, and the material force of justice. *Theory & Event*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 524-550, 2019.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução de: ROCHA, Thereza. *Vazantes – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 6-34, 2017.

BARAD, Karen. Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014.

BARAD, Karen. On touching – The inhuman that therefore I am. *Differences*, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 206-223, 2012a.

BARAD, Karen. *What Is the Measure of Nothingness? Infinity, Virtuality, Justice*. Kassel: Documenta (13), Hatje Cantz, 2012b.

BARAD, Karen. Nature's queer performativity. *Qui Parle:* Critical Humanities and Social Sciences, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 121-158, 2011.

BARAD, Karen. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 240-268, 2010.

BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway:* quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs:* Journal of Women in Culture and Society, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BOZALEK, Vivienne et al. *Posthumanist and new materialist methodologies:* research after the child. London; New York: Bloomsbury Academic, 2020.

BOZALEK, Vivienne; ZEMBYLAS, Michalinos. Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 111-127, 2017.

BOZALEK, Vivienne; FULLAGAR, Simone. A slow scholarship approach to research and writing in higher education. *South African Journal of Higher Education*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 1–12, 2016.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman knowledge*. Cambridge: Polity Press, 2019.

BRAIDOTTI, Rosi. Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies*, [S.l.], v. 11, n. 2-3, p. 163-184, 2014.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 1-19, 2013.

BRENNAN, Teresa. *The transmission of affect*. Ithaca: Cornell University Press, 2004.

BUCHANAN, Brett; CHRULEW, Matthew; BUSSOLINI, Jeffrey. Vinciane Despret. *Angelaki*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 1-3, 2015.

CASSORLA, Roosevelt Moises Smeke. *Estudos sobre suicídio:* psicanálise e saúde mental. São Paulo: Editora Blucher, 2021.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie:* por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-44.

CLARETO, Sônia Maria. Entre maçãs e números: a sala de aula de matemática, políticas cognitivas e educação matemática. *Horizontes*, [S.l.], v. 31, n. 1, 2013.

COLEBROOK, Claire. *Irony in the work of philosophy*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

CORR, Charles. Enhancing the concept of disenfranchised grief. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 1-20, 1999.

CRENSHAW, Carrie. Resisting whiteness' rhetorical silence. *Western Journal of Communication*, [S.l.], v. 61, n. 3, p. 253-278, 1997.

DE LAURETIS, Teresa. Statement due. *Critical Inquiry*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 365-368, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Savoir Trancher. In: CAILLAT, F. (Dir.). *Foucault contre lui-même*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014, p. 129-168.

DOLPHIJN, Rick; TUIN, Iris van der. *New materialism:* interviews & cartographies. London: Open Humanities Press, 2012.

DYSON, Freeman. *Disturbing the Universe*. New York: Harper and Row, 1979.

FEDERICI, Silvia. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. *Cadernos Cemarx*, [S.l.], n. 10, p. 83-111, 2017.

FEENBERG, Andrew. Modernity theory and technology studies: reflections on bridging the gap. MISA, T. J.; BREY, P.; FEENBERG, A. (Ed.). *Modernity and technology*. Cambridge: MIT Press, 2003, p. 73-104.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2024.

GONÇALVES, Glauco Roberto. O intervalo é o centro: espaço e tempo do convívio na escola. *Revista Signos Geográficos*, [S.l.], v. 4, 2022.

GUNTRAM, Lisa. *Ambivalent Ambiguity? A study of how women with 'atypical' sex development make sense of female embodiment*. 2014. 99 f. Tese (Doutorado em Ciência das Artes) – Faculty of Arts and Sciences, Linköping University, Linköping, 2014.

HARAWAY, Donna Jeanne. *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse:* feminism and technoscience. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

HARAWAY, Donna Jeanne. When species meet. FRANKLIN, Adrian (Ed.). *The Routledge international handbook of more-than-human studies*. London: Routledge, 2008, p. 42-78.

HARAWAY, Donna Jeanne. Manifesto ciborgue. HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 33-118.

HARAWAY, Donna Jeanne. enlightenment@ science_wars. com: A Personal Reflection on Love and War. *Social Text*, n. 50, p. 123-129, 1997.

HARAWAY, Donna Jeanne. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HAYLES, Katherine. *How we became posthuman:* virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla:* la esencia del habla. Tradução castellana de Ives Zimmermann. Barcelona: Editorial Gunter Neske, 1987.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Viagem e pesquisa: mais que uma simples metáfora. In: GONÇALVES, Jean Carlos et al. (Org.). *Além da tese:* percursos de pesquisas em ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2022, p. 13-34.

HEKMAN, Susan. Constructing the ballast: an ontology for feminism. ALAIMO, Stacy; HEKMAN, Susan (Ed.). *Material feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 2018, p. 85-119.

HIRD, Myra J. Feminist matters: new materialist considerations of sexual difference. *Feminist Theory*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 223-232, 2004.

HOOKS, Bell. Feminism and militarism: a comment. *Women's Studies Quarterly*, [S.l.], v. 23, n. 3/4, p. 58-64, 1995.

INTRONA, Lucas D. The enframing of code: agency, originality and the plagiarist. *Theory, Culture & Society*, [S.l.], v. 28, n. 6, p. 113-141, 2011.

JACKSON, Alecia Youngblood. Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 26, n. 6, p. 741-748, 2013.

JUELSKJÆR, Malou; PLAUBORG, Helle; ADRIAN, Stine W. *Dialogues on agential realism:* engaging in worldings through research practice. London: Routledge, 2020.

JUELSKJÆR, Malou; SCHWENNESEN, Nete. Intra-active entanglements – an interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn & Forskning*, [S.l.], n. 1-2, 2012.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educadores e a morte. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.l.], v. 16, p. 71-81, 2012.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Educação para a morte:* temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LATHER, Patti. Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 26, n. 6, p. 634-645, 2013.

LATHER, Patti A.; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013.

LINS, Romulo Campos. Struggling for survival: the production of meaning. BRITISH SOCIETY FOR RESEARCH INTO LEARNING MATHEMATICS DAY CONFERENCE, 1996, Sheffield. *Proceedings of the Day Conference*. Sheffield: Sheffield Hallam University, 1996, p. 1-6.

LORIMER, Jamie. Multinatural geographies for the Anthropocene. *Progress in Human Geography*, [S.l.], v. 36, n. 5, p. 593-612, 2012.

MACEDO, Elizabeth; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8902. Acesso em: 12 dez. 2024.

MANNING, Erin. *The Minor Gesture*. Durham: Duke University Press, 2016.

MANNING, Erin. *Always more than one:* individuation's dance. Durham: Duke University Press, 2013.

MANNING, Erin. *Relationscapes: movement, art, philosophy*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

MANNING, Erin. *Politics of touch:* sense, movement, sovereignty. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

MARCUS, George E. Introduction: notes toward an ethnographic memoir of supervising graduate research through anthropology's decades of transformation. FAUBION, J. D.; MARCUS, G. E. (Ed.). *Fieldwork is not what it used to be:* learning anthropology's method in a time of transition. Ithaca: Cornell University Press, 2009. p. 1-34.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSUMI, Brian. *Politics of affect*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.

MASSUMI, Brian. *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham; London: Duke University Press, 2002.

McWHORTER, Ladelle. *Bodies and pleasures:* Foucault and the politics of sexual normalization. Bloomington: Indiana University Press, 1999.

MERCHANT, Carolyn. *Ecological revolutions: nature, gender, and science in New England*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, Abingdon, v. 21, n. 2–3, p. 449–514, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09502380601162647. Acesso em: 31 maio 2025.

MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida: sentidos do tempo escolar: da exclusão à inclusão. *Medi@ções:* Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, [S.l.], v. 1, p. 6-21, 2009.

MURRIS, Karin (Ed.). *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. London: Routledge, 2021.

MURRIS, Karin. *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*. London: Routledge, 2020.

MURRIS, Karin; KOHAN, Walter. Troubling troubled school time: posthuman multiple temporalities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 34, n. 7, p. 581-597, 2021.

MURRIS, Karin; BOZALEK, Vivienne. Diffraction and response-able reading of texts: the relational ontologies of Barad and Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [S.l.], v. 32, n. 7, p. 872-886, 2019.

NEVES, Cecília de Sousa. A questão do humano: entre o humanismo e o pós-humanismo. *Griot: Revista de Filosofia*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 254-269, 2015.

PACHECO, José. O professor deve ser um mediador de conhecimentos. [Entrevista concedida a Adriana Delorenzo e Renato Rovai]. *Revista Fórum*, n. 123, Notícias, 31 jul. 2013. Disponível em: https://revistaforum.com.br/news/2013/7/31/entrevista-com-josepacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos-7176.html. Acesso em: 31 mar. 2022.

PACINI-KETCHABAW, Veronica; TAYLOR, Affrica. *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education*. New York: Routledge, 2015.

PARDO, José Luis. *La intimidad*. Valencia: Pré-textos, 1996.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

POPKIEWITZ, Thomas S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 301-343, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 45, p. 117-131, 2005.

RAUTIO, Pauliina. Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 394-408, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. Good times, or pleasures at the barriers. RIFKIN, Adrian; THOMAS, Roger (Ed.). *Voices of the people*. London: Routledge & Kegan Paul, 1988, p. 45-94.

RANCIÈRE, Jacques. *L'école de la démocratie*. Paris: Fondation Diderot, 1988.

RIBAS, Mario Marcio Godoy. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, p. 612-636, 2019.

RINGLER, Laural L.; HAYDEN, Davis C. Adolescent bereavement and social support: peer loss compared to other losses. *Journal of Adolescent Research*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 209-230, 2000.

RISOPATRON, Veronica Edwards. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC, 1991.

RODRIGUES, Thiago Donda. Mecanismos do poder disciplinar na escola: alguns apontamentos. *Perspectivas da Educação Matemática*, [S.l.], v. 11, n. 26, 2018.

SANTOS, Caynnã de Camargo. *A (re)descoberta do corpo*: uma abordagem neomaterialista das vivências de mulheres com malformação congênita do aparelho reprodutor. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2020.

SERVATY-SEIB, Heather L.; PISTOLE, M. Carole. Adolescent grief: relationship category and emotional closeness. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 147-167, 2007.

SILVA, Katiene Nogueira da. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia G. V. (Org.). *Educação e cultura escolar:* o que a escola faz? Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 197-224.

SKOVSMOSE, Ole. *Perspectivas críticas em educação matemática*. Tradução de Celi Espasandin Lopes. São Paulo: Cortez, 2014.

SMUTS, Barbara. Between species: science and subjectivity. *Configurations*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 115-126, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 264-283.

SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloisa da. Difratando vivências na África do Sul por meio de uma perspectiva pós-humanista crítica a fim de um movimento investigativo decolonial. *Bolema:* Boletim de Educação Matemática, v. 39, p. e240257, 2025.

SPINOZA, Bento de. *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica*. Tradução de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

STENGERS, Isabelle. *Outra ciência é possível:* um manifesto para uma ciência lenta. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à 'pós-investigação'. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Practices for the 'new' in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Ed.). *Qualitative inquiry and the politics of research*. London: Routledge, 2016, p. 75-95.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward 'post inquiry'. *Journal of Curriculum Theorizing*, [S.l.], v. 30, n. 2, 2014.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Anything can happen and does. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 386-389, 2011.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry: the next generation. DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Ed.). *Qualitative inquiry in neoliberal times*. London: Routledge, 2017, p. 37-47.

SVENSSON, Nils Patrik. *I am because we are*: ethical consequences of agential realism. 2021. Disponível em: https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1577725&dswid=-7355. Acesso em: 12 dez. 2023.

TAGUCHI, Hillevi Lenz. Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 36-50, 2011.

TAGUCHI, Hillevi Lenz. *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education:* introducing an intra-active pedagogy. London: Routledge, 2010.

TRUMAN, Sarah E.; SPRINGGAY, Stephanie. Propositions for walking research. BURNARD, Pamela; MACKINLAY, Elizabeth; POWELL, Kimberly A. (Ed.). *The Routledge international handbook of intercultural arts research*. London: Routledge, 2016, p. 259-267.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Ministerio de Educación / Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

WARFIELD, Katie. Making the cut: an agential realist examination of selfies and touch. *Social Media + Society*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-10, 2016.