



E SE O CURRÍCULO OCUPASSE A ESCOLA? SECUNDARISTAS EM MOVIMENTO

What If the curriculum occupied the school? High school students in movement

¿Y si el currículo ocupara la escuela? – Secundaristas en movimiento

Débora Reis Pacheco¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1051-3403>

E-mail: debora.rpacheco@gmail.com

Marcio Antonio da Silva²

In memoriam

Paola Amaris-Ruidiaz³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6683-5359>

E-mail: paola.amaris@uptc.edu.co

Resumo: Este texto, recorte de uma tese de doutorado, discute o currículo a partir das experiências vividas por estudantes secundaristas durante as ocupações escolares em São Paulo, em 2015. Ao resistirem à proposta de reorganização imposta pelo governo, os estudantes transformaram as escolas em territórios de invenção coletiva, onde experimentaram novas formas de viver, aprender e produzir sentidos. A pesquisa contrapõe o currículo-bula — prescritivo e alinhado a interesses dominantes — a um currículo efêmero e vivido, tecido nas práticas cotidianas das ocupações. Por meio da cartografia e inspirado pelas filosofias da diferença, especialmente com conceitos de Lapoujade e de Deleuze e Guattari, o texto propõe a imagem de um “currículo que dança”, que se move com o coletivo e afirma a vida em sua multiplicidade. As decisões sobre

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.

² **Nota In memoriam**

Registramos com profundo pesar o falecimento de **Marcio Antonio da Silva**, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS, Brasil, ocorrido em 21 de julho de 2025, enquanto este artigo ainda se encontrava em processo de avaliação. Sua dedicação, rigor intelectual e generosidade acadêmica permanecem como marcas fundamentais na construção desta pesquisa e na trajetória de todas e todos que com ele conviveram.

³ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Tunja, Boyacá, Colombia.

alimentação, espaço, debates, aulas autogeridas, expressões artísticas são compreendidas como formas legítimas de construção curricular. Assim, mais do que sugerir um novo modelo, a proposta é expandir as formas de pensar o currículo, abrindo brechas para experiências sensíveis e comuns que escapam à normatividade. O estudo contribui para os debates pós-críticos, defendendo o currículo como espaço de criação, resistência e experimentação coletiva.

Palavras-chave: currículo; movimento secundarista; filosofia da diferença.

Abstract: This paper, which is part of a doctoral thesis, discusses the curriculum based on the experiences of high school students during the school occupations in São Paulo in 2015. By resisting the proposed reorganization imposed by the government, students transformed schools into territories of collective invention, where they experimented new ways of living, learning, and producing meaning. The research contrasts the "prescription curriculum" — aligned with dominant interests — with an ephemeral and lived curriculum, woven into the daily practices of the occupations. Through cartography and inspired by the philosophies of difference, especially Lapoujade's and Deleuze and Guattari's concepts, the text proposes the image of a "dancing curriculum," which moves with the collective and affirms life in its multiplicity. Decisions about food, space organization, political debates, self-managed classes, and artistic expressions are understood as legitimate forms of curriculum construction. Thus, rather than suggesting a new model, the aim is to expand ways of thinking about the curriculum, opening gaps for sensitive and shared experiences that escape normativity. The Research contributes to post-critical debates, advocating the curriculum as a space for creation, resistance, and collective experimentation.

Keywords: curriculum; high school students movement; philosophy of difference.

Resumen: Este texto, recorte de una tesis doctoral, discute el currículo a partir de las experiencias vividas por estudiantes de secundaria durante las ocupaciones escolares en São Paulo, en 2015. Al resistir a la propuesta de reorganización impuesta por el gobierno, los estudiantes transformaron las escuelas en territorios de invención colectiva, donde se ensayaron nuevas formas de vivir, aprender y producir sentidos. La investigación contrapone el "currículo-receta" — prescriptivo y alineado con intereses dominantes — a un currículo efímero y vivido, tejido en las prácticas cotidianas de las ocupaciones. A través de la cartografía e inspirado en las filosofías de la diferencia, especialmente con conceptos de Lapoujade y de Deleuze y Guattari, el texto propone la imagen de un "currículo que baila", que se mueve con lo colectivo y afirma la vida en su multiplicidad. Las decisiones sobre la alimentación, el uso del espacio, los debates políticos, las clases autogestionadas y las expresiones artísticas se comprenden como formas legítimas de construcción curricular. Así, más que proponer un nuevo modelo, la intención es expandir las formas de pensar el currículo, abriendo fisuras para experiencias sensibles y comunes que escapen a la normatividad. El estudio contribuye a los debates poscríticos, defendiendo el currículo como espacio de creación, resistencia y experimentación colectiva.

Palabras clave: currículo; movimiento estudiantil secundarista; filosofía de la diferencia.

1 CENÁRIO

Neste texto, compartilhamos pensamentos e provocações resultantes de uma tese de doutorado que investigou o movimento secundarista das ocupações de escolas públicas paulistas em 2015, no campo da educação matemática, com foco nas discussões curriculares.

As ocupações realizadas por estudantes secundaristas naquele ano constituem um marco historicamente relevante, e é a partir dele que buscamos questionar outras formas de se pensar e construir currículos. Trata-se de um marco histórico no movimento estudantil brasileiro devido as suas proporções e conquistas políticas alcançadas — ainda que, em parte, efêmeras.

Vale lembrar que esse movimento teve início após o anúncio, feito por um canal de televisão durante a gestão do então governador Geraldo Alckmin, de uma proposta de reorganização da rede estadual de ensino paulista, que implicaria o fechamento de mais de 90 escolas. A medida se conectava a uma série de reformas iniciadas em 1990, fomentadas por avaliações de larga escala e pela diminuição do poder do estado.

Em São Paulo, o modelo de gestão típico da empresa privada de produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento. No que se refere às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atreladas à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, pois, de uma agenda mundializada que conta também, desde a década de 1990, com influência maior dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nessas políticas (Piolli; Pereira; Mesko, 2016, p. 22).

Assim, a proposta de reorganização em 2015 foi o estopim de um descontentamento com os serviços educacionais. Além de secundaristas que se manifestaram nas ruas, instituições como a FEUSP e a Faculdade de Educação da Unicamp se manifestaram com notas de repúdio.

Sem a escuta do governo diante das reivindicações, as secundaristas e os secundaristas encontraram saídas criativas para resistir. Inspiradas e inspirados por experiências de movimentos estudantis do Chile, organizaram-se coletivamente e ocuparam mais de 200 escolas por cerca de 60 dias. Deste modo, secundaristas criaram espaço para manifestarem suas indignações.

[...] ... isso não convence a gente [uma aluna grita: 'Não mesmo!']. Não estamos aqui só pelo Salem ou só por alguma escola de Guarulhos e sim por todas! [aplausos, 'Isso mesmo!']... o que é necessário na educação é investimento! Que seja organizado de forma adequada, não essa reorganização que está acontecendo, como já aconteceu! Não estamos aqui lutando por uma escola só, e sim por todas as escolas da região. Porque nós não somos burros, nós sabemos qual a real intenção do governo, o que ele quer com essa separação...

ele quer demitir professores e ele quer colocar funcionários na rua e quer fechar escolas, porque é isso que vai acontecer! [outra aluna: 'sem falar na superlotação das salas] ... a superlotação das salas! Porque é isso que vai acontecer, não adianta dizer que não, mas a gente sabe qual é a real intenção, a gente não é burro. Por mais que o governo tente fazer a gente ficar burro²⁶, nem todos vão ficar assim, muitos procuram se informar... [aplausos 'Uhu!'] (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016, p. 45).

Se as escolas possuem 'espaço sobrando', como sugere nosso secretário, por que então o governo não aproveita e diminui o número de estudantes por sala de aula? Essa seria uma medida de melhora na qualidade do ensino. Além do fechamento de escolas, a tal "reorganização" prevê também o fim do oferecimento de ciclos em muitas escolas, o que também é bastante perverso, pois as escolas terão que abrir mão de salas de vídeo, bibliotecas e laboratórios para aglutinarem mais estudantes em sala de aula, ou seja, perderemos estruturas de ensino-aprendizagem, deixando as escolas com menos instrumentos pedagógicos ainda! Essa reorganização não passa de um ataque perverso à educação pública do estado, não podemos admitir tamanho descaso, educação não é gasto. É INVESTIMENTO! (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016, p. 39).

Foi um movimento autogerido por jovens que não apenas resistiram, mas reinventaram o próprio cotidiano escolar. Durante esse período, as ocupações ultrapassaram a pauta inicial contrária à reorganização e escancararam, com força, a precariedade da escola pública — uma realidade até então naturalizada por muitos.

É a partir deste cenário que propomos as questões que orientam este texto: Que marcas curriculares ficam nos corpos que ocuparam e reinventaram a escola? Como se move um currículo quando é atravessado pelo desejo coletivo?

Para dialogar com estas questões trazemos duas principais imagens curriculares, um currículo-bula e um currículo colocado para dançar, que nascem de um entrelaçamento de fatos noticiados, entrevistas com secundaristas, documentários sobre as ocupações, conceitos da filosofia da diferença e tudo que couber em uma escrita cartográfica⁴, na perspectiva de Suely Rolnik (2014), já que a cartografia

[...] absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo que der língua para movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são vias, desde que as saídas sejam múltiplas (Rolnik, 2014, p. 66).

⁴ Ao longo do texto as citações se misturam entre as referências teóricas acadêmicas e falas de secundaristas documentadas em livros e produções acadêmicas.

2 CARTOGRAFIA COMO SENSIBILIDADE AO ESGOTAMENTO

A escolha pela cartografia nasce da urgência de olhar para as marcas deixadas nos corpos secundaristas a partir de uma perspectiva ética-estética-política. Trata-se de uma abordagem que escapa aos contornos rígidos das metodologias tradicionais e abre espaço para uma investigação que se deixa afetar pelos gestos da vida.

A cartografia, como propõe Suely Rolnik (2014), não é uma técnica neutra de coleta de dados, mas um modo de conhecer que se sensibiliza para os afetos, para as intensidades e fluxos que atravessam corpos e territórios. Desse modo, não se busca aqui organizar acontecimentos em categorias fixas, mas seguir as linhas que vibram, desviam, racham — aquelas que, muitas vezes, passam despercebidas.

Do mesmo modo, não se tem a intenção de valorar um currículo como bom ou ruim, certo ou errado, pois “o problema, para o cartógrafo, não é do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reactivo. O que ele quer é participar, embaraçar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade” (Rolnik, 2014, p. 66). O que importa, portanto, é o que pulsa, o que provoca deslocamentos, o que faz existir de outro modo. A cartografia, nesse horizonte, se compromete com o que insiste, mesmo que frágil, mesmo que em ruínas.

Nesse sentido, ao apresentar duas imagens curriculares, este texto não pretende criar definições ou valorações, mas sim tensionar narrativas que emergem das ocupações secundaristas e que, em sua efemeridade, provocam o pensamento. São imagens que coexistem, que incomodam, que denunciam discursos dominantes e convocam outros, muitas vezes silenciados, a emergirem. Em vez de conceitos rígidos, apresentamos imagens que se deslocam e se contaminam, como forças que arrastam sentidos e nos convidam a desaprender o currículo tal como o conhecemos.

Entendemos que a cartografia não é um instrumento de representação do mundo, mas uma forma de acompanhar acontecimentos. Ela se ocupa dos atravessamentos subjetivos, das brechas entre o individual e o coletivo, entre o visível e o que se cala. Não se trata de explicar, mas de escutar o que vibra. A escuta cartográfica exige um corpo inteiro, disposto a perder o chão, a deixar-se afetar por aquilo que não cabe nos registros oficiais ou nos relatórios institucionais.

Suely Rolnik (2014) propõe uma escuta que não separa mente e corpo: cartografar é implicar-se com o campo, deixar-se atravessar por ele com o corpo inteiro. Um corpo poroso, vibrátil, que sente, que intui, que se arrisca. Entrevistar, acompanhar uma aula ou um acontecimento demanda mais do que registrar fatos — exige presença, atenção ao que pulsa, àquilo que escapa ao que é dito. Por isso, ao cartografar os acontecimentos das ocupações, buscamos menos descrever o que foi e mais perceber o que ali se criou, o que ali ainda reverbera, como uma memória viva capaz de deslocar modos hegemônicos de pensar o currículo.

Há, na cartografia, uma confiança no ínfimo, no quase imperceptível, no instante em que algo se transforma, ainda que de maneira mínima. É nesse intervalo — entre o

gesto e o registro, entre o acontecimento e sua tradução — que nos interessa permanecer. A cartografia não fecha os sentidos; ela os prolifera. Por isso, pensar as ocupações secundaristas a partir de uma lógica cartográfica é reconhecer a potência de seus desvios, de suas dissonâncias, de seus currículos insurgentes que se escrevem com tinta, com corpos, com gritos, com silêncio.

Talvez seja esse o desafio: sustentar a escuta mesmo quando ela nos desconcerta, quando desestabiliza as certezas que estruturam a escola, a pesquisa, a própria ideia de saber. A cartografia nos obriga a desaprender, a desfazer trilhos já traçados, a confiar naquilo que ainda não tem nome. E, ao fazer isso, convoca o pensamento a dançar com os movimentos da vida, a vibrar com as forças que escapam ao controle e, por isso mesmo, criam.

3 “NÃO AGUENTO MAIS”: QUANDO O CURRÍCULO PRESCREVE E O CORPO RECUSA

Figura 1 – Carteira escolar



Fonte: Acervo da autora

A imagem que abre esta seção, foi capturada pelo olhar sensível cartográfico durante a visita a uma das escolas ocupadas. É dado um zoom na frase escrita à caneta, em letras bem pequenas, em uma parte lascada de uma carteira escolar, ao lado de um parafuso. O que este corpo que escreve, presente em uma sala de aula, não aguenta mais?

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor.

[...]

Infiltrações por toda escola. Água sai pela fiação das lâmpadas das salas de aula. Buracos nas paredes com remendos [...] Banheiros com portas quebradas. [...]. Uma palavra para definir isso: IRRESPONSABILIDADE! Como o governo quer uma reorganização, sendo que nem o que há está organizado. (Pacheco, 2020, p. 80)

Relatos de secundaristas expressam - seja pela fala, seja pela escrita ou diferentes modos de expressão - o “não aguento mais” diante da estrutura escolar precária e enfatizam como a proposta de reorganização curricular do governo é incoerente. Coincidentemente ou não, Lapoujade (2002) desenvolve uma ideia-conceito que ele denomina “um corpo que não aguenta mais”. Tal ideia conceito refere-se aos corpos que não aguentam mais ser subjetivados por agentes que se movimentam a favor de um aparelho de Estado. Vejamos agora como esta ideia pode nos ajudar a pensar o “não aguento mais” verbalizado por secundaristas durante as ocupações.

Para compreender melhor a ideia de Lapoujade (2002), ele faz um paralelo interessante entre o corpo que não aguenta mais e a metáfora do artesão e da argila. Em sua análise, Lapoujade faz uma crítica à visão tradicional da filosofia, como a de Aristóteles, que sugere que a potência de um corpo é algo distinto da sua ação. Na filosofia aristotélica, por exemplo, imagina-se que o artesão, como um agente ativo, age sobre a matéria (a argila) para transformá-la em um objeto, como um vaso. Nesta concepção, a matéria (argila) é passiva, e a potência do artesão está em moldar essa matéria de acordo com sua própria vontade e ação. O corpo da argila, então, é visto como algo que recebe a ação do agente e se torna um vaso, sem que ele tenha alguma autonomia ou potência própria além de ser moldado pelo agente.

Entretanto, Lapoujade (2002) propõe uma crítica a essa visão, argumentando que a potência de um corpo não se separa da ação do agente. Em sua perspectiva, a potência do corpo está diretamente ligada à sua capacidade de agir e de sentir, ou seja, não é apenas um recipiente passivo que se submete à ação do agente para se tornar vaso. Ele questiona a ideia de que o corpo seja apenas a matéria que espera ser moldada, afirmando que o corpo não pode ser reduzido a um objeto passivo. Para Lapoujade (2002), quando o corpo não aguenta mais, ele deixa de ser passivo como a argila e se torna algo mais complexo, que pode escapar da ação do agente, que é o artesão. Em vez de simplesmente se submeter à ação de ser moldado, o corpo pode se recusar a seguir as formas que lhe são impostas. A argila cansa de ser vaso, assim como secundaristas cansam de agentes/artesãos que tomam decisões sobre a educação pública.

Lapoujade (2002) sugere que o corpo tem o poder de sentir e resistir, não se limitando a ser simplesmente esculpido ou controlado pela vontade do agente. É nesse sentido que o autor retoma a própria definição de corpo, enfatizando a potência como

possibilidade de o corpo sentir, afetar e ser afetado. O autor também propõe que tal possibilidade de afetação é confundida com o adoecimento do corpo. Nesse contexto, tudo o que o corpo sofre — todas as suas dores e afetos — é transformado em doença, que se mantém como tal ou se converte em anestesia, como uma forma de interromper o sofrimento. O corpo anestesiado se protege da dor e de qualquer tipo de afetação.

Tornar a vida doente ou desvitalizá-la: eis as alternativas que, nos dois casos, retiram toda potência do corpo e a transferem ao agente, a uma 'alma' que não passa, finalmente, de um sintoma dessa doença durável. E frequentemente as duas se associam; é ao mesmo tempo em que se está doente da vida e insensível a seus próprios sofrimentos (Lapoujade, 2002, p. 86).

Henz (2005), ao dialogar com os pensamentos de Deleuze e Nietzsche, recorda que, em certo período, os gregos se relacionavam com a dor e a morte de maneira distinta — reconheciam que a dor poderia ser uma fonte de força. No entanto, com a idealização de um mundo transcendente ou perfeito, para o qual se direciona o desejo (entendido como falta), a experiência do padecimento passou a ser rejeitada. A vida, então, começou a ser percebida como um espaço perigoso, onde não haveria mais lugar para aquilo que afeta e fere. É nesse cenário que os mecanismos de anestesia surgem como estratégias para eliminar a dor. A promessa desse mundo ideal sempre foi — e ainda é — oferecer uma existência livre de perdas, de dores, uma vida sem falhas. Nesse movimento, a dor precisa ser identificada como uma patologia, algo que deve ser tratado e eliminado. Sofrer ou ser afetado se torna, assim, algo que precisa ser nomeado, classificado e medicado.

A questão contemporânea é que não sabemos mais lidar com a vida. De algum modo optamos por nos livrar dos acontecimentos, dos riscos, dos perigos; para não ter trabalho, aceitamos terceirizar as ações, entregando-as para quem sabe, os médicos, os terapeutas de todos os tipos, os decoradores, filósofos, educadores, economistas, nutricionistas, comentaristas, artistas (Mosé, 2018, p. 33).

Nessa lógica, a doença se instala como nova condição do corpo, substituindo o sofrimento como experiência legítima. O corpo passa a existir sob a exigência constante de ser tratado. Como aponta Lapoujade (2002, p. 85), transformar a doença em um mal parece ser o caminho oferecido como cura — uma cura que, paradoxalmente, alimenta e amplia a própria doença, tornando-a inseparável da vida.

Vale destacar, contudo, que o sofrimento — quando não reduzido a um diagnóstico — pode ser compreendido como expressão do corpo em contato com o mundo. Seguindo Deleuze (2010), o corpo está continuamente exposto a encontros, afetos e tensões que o atravessam, e é nesse campo de relações que o sofrimento se manifesta como parte constitutiva da experiência de viver.

Retomando nossa primeira questão: Que marcas curriculares ficam nos corpos que ocuparam e reinventaram a escola? Queremos olhar para os corpos secundaristas, que não aguentam mais a precariedade da escola pública e como estes corpos foram tratados como corpos adoecidos por um currículo.

Se entendermos por currículo aquilo que é prescrito, planejado e avaliado, que tem como intenção a formação de cidadãos, ou seja, que decide como corpos devem atuar no mundo, poderíamos então pensá-lo como uma engrenagem que se esforça para tratar corpos doentes do saber: um currículo-bula

Um currículo-bula assume que a aprendizagem pode ser plenamente controlada, determinando não apenas o que as estudantes e os estudantes devem assimilar, mas também antecipando possíveis reações adversas, como erros, que são abordados por meio de técnicas didáticas e metodologias de ensino. Essa abordagem sugere que encontros genuínos, experiências ou produções de pensamento são previsíveis e gerenciáveis (Amaris-Ruidiaz; Silva, 2019; Pacheco; Amaris Ruidiaz; Silva, 2024).

"Aquela apostila que o professor olha e fala "que merda é essa? Cadê minha autonomia em sala?" É isso, isso é você uniformizar o ensino. O professor não tem a liberdade de propor. Tem que seguir um currículo" (Pacheco, 2020, p. 81).

Ao reduzir a aprendizagem à execução de habilidades prescritas, esse currículo se entrelaça com mecanismos que moldam os corpos dentro da escola. As prescrições orientam ações escolares que antecedem qualquer possibilidade de vivência autêntica pelas alunas e alunos, impedindo que seus corpos se abram ao novo, ao inesperado. Essas ações reprimem ou desviam desejos, mantendo o aparelho de Estado e colocando em risco a vitalidade das intensidades.

Esse modelo curricular exige, por vezes, uma padronização estética, apagando as singularidades dos corpos. Limita vestimentas, privilegia determinados cultos religiosos, determina expressões faciais e falas, preenchendo o tempo com conteúdos organizados por disciplinas, sem espaço para experimentação.

Eu já tive uma treta com a direção que eu quase fui expulsa. Que foi por causa de uma calça rasgada. Porque eles não deixam entrar nem de calça rasgada. E eu era roqueira, louca, só entrava de calça rasgada na escola.

[...]

Pensa uma diretora com mais três falando isso pra mim e eu com 14 anos assustadíssima na sala. "Quem é XXX? Levanta, por favor." E eu levantei. Acabaram comigo, tudo que vocês podem imaginar elas falaram pra mim, eu saí da sala em prantos. Mas eu lembro que a última frase que eu falei antes de sair da sala era ... – porque ela falou assim, ela foi fazer um discurso contra o uso de shorts na escola e ela virou e falou assim "porque depois que as alunas forem abusadas, elas que não venham reclamar na minha sala", eu surtei. E eu lembro de eu chorando, com a cara desse tamanho, virei na sala e falei "quem acha que o que ela falou é errado?", aí ninguém levantou a mão, aí eu falei, "quem aqui acha?", comecei a gritar que nem uma louca, aí todo mundo levantou a mão. [...] (Pacheco, 2020, p. 79).

As conhecidas listas de competências, objetos de conhecimento e habilidades específicas são organizadas em dosagens anuais. Sua posologia baseia-se em estudos metodológicos e didáticos que indicam a melhor forma de administrar o conhecimento como um medicamento transcendente. Inclui também advertências sobre excessos e contraindicações para aquelas e aqueles que não se encaixam no padrão escolar, necessitando de apoios extracurriculares.

Esse currículo define quais espaços escolares podem ser utilizados, controla recursos como papel higiênico e o uso de laboratórios, restringe os trajetos entre sala de aula, pátio e casa. Ignora variáveis como salas superlotadas e impõe uma linguagem formal, excluindo outras formas de expressão.

Na escola pública tem aula vaga, não tem banheiro às vezes. Não tem porta no banheiro, às vezes não tem privada, não tem papel higiênico. Tem escola pública que não dá material. Tem escola pública que não tem merenda e isso é um absurdo né?! Porque como que uma escola, a base de formar uma pessoa, vai ser tão precarizada assim?" (Pacheco, 2020, p. 78).

Todas essas prescrições são justificadas em nome da melhoria da educação, visando manter um "estado de saúde" desejável na sociedade, funcionando como uma ferramenta reguladora. São currículos que atuam sobre corpos considerados doentes do saber, rotulados pelo "não-saber" e, portanto, fragilizados, necessitando ser tratados com o conhecimento legitimado para atender aos padrões sociais e manter o aparelho de Estado.

Em nome da melhoria do ensino, esses currículos, permeados por engrenagens e agentes, tratam os corpos com um complexo aparato que vai além das listas de conteúdos e disciplinas escolares. Tudo está interligado: conteúdos, habilidades, valores, cultura, contextualizações. Esses currículos prescrevem sutilmente modos de existência, definindo o que deve ser um corpo considerado saudável, com indicações e contraindicações que mantêm o corpo regulado.

O currículo-bula está tão enraizado nos espaços escolares que passamos a questionar as melhores formas de implementá-lo, sem questionar as relações que ele estabelece com o corpo, que sofre por definição. A aceitação naturalizada das prescrições, em nome de "manter uma saúde desejável", confunde nossos olhares cada vez mais regulados.

A inclusão de transtornos escolares na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) escancara o "não-saber escolar" como doença. Atualmente, há uma lista de transtornos ou distúrbios de aprendizagem que catalogam estudantes que não respondem ao currículo prescritivo. Um currículo-bula busca cada vez mais adequar estudantes. Os "corpos doentes" que não se encaixam nesse currículo precisam ser diagnosticados.

Quadro 1- CID -10

Códigos presentes na CID-10
F81.0 – Transtorno específico de leitura
F81.1 – Transtorno específico da soletração
F81.2 – Transtorno específico da habilidade em aritmética
F81.3 – Transtorno misto de habilidades escolares
F81.8 – Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares
F81.9 – Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares

Fonte: Organização Mundial da Saúde (2019).

O cristianismo, a sociedade e a ciência se ocupam de corpos doentes, atribuindo-lhes esse lugar. "Tudo é pensado no cristianismo a partir do corpo mártir que toma sobre si os sofrimentos sem nenhuma reação nem exteriorização, mesmo que adiada. Desde então, o sofrimento se torna sacerdócio, missão, fardo" (Lapoujade, 2002, p. 85).

O mesmo parece ocorrer nas instituições escolares: a capacidade de sofrer afetos é transformada em patologia; a ignorância e o "não-saber" tornam-se alvos de medicalização. O "aluno", que nada sabe, deve seguir um currículo prescritivo para tratar sua "doença do conhecimento" e tornar-se um cidadão desejável para o regime vigente. É sempre um corpo que precisa de tratamento para se adequar à sociedade (Amaris-Ruidiaz, 2018).

No entanto, em meio a essas tentativas prescritivas dos currículos, lembramos da definição de corpo de Lapoujade (2002): um corpo que não aguenta mais carregado de uma potência que cresce no descontrole do agente, ou seja, uma potência que aumenta quando o currículo-bula não faz efeito.

Se os corpos das secundaristas e dos secundaristas que se mobilizaram em 2015 estão cansados da ação do agente, das prescrições do currículo-bula, há possibilidades de fuga, de escape, de produzir outras formas de ser escola. Se do cansaço chega-se ao esgotamento, não há outra possibilidade a não ser escapar produzindo outros mundos, outros currículos. Sempre há possibilidade de escapar. A potência de que fala Lapoujade (2002) está justamente na exposição ao sofrimento, que não é doença, entendendo que a potência está naqueles que mais sofrem com a existência – no sentido de afetação e não do senso comum de resiliência.

"O 'eu não aguento mais' não é, portanto, o signo de uma fraqueza da potência, mas exprime, ao contrário, a potência de resistir do corpo. Cair, ficar deitado, bambolear, rastejar são atos de resistência" (Lapoujade, 2002, p. 89). Assim, as personagens secundaristas que se movimentam contra a reorganização e contra tudo

que não aguentam mais, podem criar e lutar por outros modos de existência procurando seus próprios escapes.

4 ESPUMAS, MACARRÃO E ASSEMBLEIAS: COREOGRAFIAS CURRICULARES DA RESISTÊNCIA

Se a gente não pode mais ocupar as escolas, vamos ocupar os teatros, as ruas, os centros de cultura e tantos outros espaços com nossa arte (Pacheco, 2020, p. 96).

Corpos de secundaristas que não aguentam mais, ao ecoarem suas vozes sobre toda a precarização e incômodos da estrutura escolar, encontram brechas e colocam um currículo para dançar durante os dias de ocupação.

Retomamos então a segunda questão que orienta este texto: Como se move um currículo quando é atravessado pelo coletivo?

Durante as ocupações, estudantes secundaristas enfrentaram o desafio de reinventar coletivamente o espaço escolar, afastando-se das normativas tradicionais que costumam organizar a vida nas instituições de ensino. Inicialmente voltadas à resistência contra a proposta de reorganização da rede estadual, as ocupações se estenderam por um período mais longo do que o previsto, devido à intransigência do governo. Nesse tempo, muitas e muitos secundaristas literalmente passaram a habitar as escolas, o que exigiu repensar não apenas as relações, mas também a estrutura física desses espaços, adaptando-os às novas formas de convivência, cuidado e gestão cotidiana.

Em meio à ausência de diretrizes institucionais pré-estabelecidas da tradicional rotina escolar, foram guiados por seus afetos, angústias e desejos para tomar decisões fundamentais sobre o cotidiano vivido: desde a escolha dos temas que seriam discutidos nas aulas e debates, até a definição de quem poderia ou não adentrar aquele território reinventado. As decisões eram tomadas a partir de seus desejos — como demonstra o episódio em que recusaram a entrada do diretor da escola com a justificativa direta: “Desculpe senhor diretor, mas não vamos deixar você entrar. Você chegou atrasado!” (Pacheco, 2020, p. 113).

Esse espaço autogerido exigia uma intensa articulação coletiva, algo que nem elas nem eles sabiam, até então, que seriam capazes de sustentar: era preciso organizar a alimentação a partir das doações recebidas, cuidar dos locais para dormir, estabelecer estratégias para lidar com diferentes figuras externas — policiais, jornalistas, partidos políticos, familiares e a comunidade em geral. Cada escolha cotidiana se tornava parte da invenção de um currículo vivo, pulsante, sensível, que se desviava radicalmente das prescrições de um currículo-bula.

Foi nesse contexto que os corpos secundaristas colocaram o currículo para dançar — no sentido mais literal e metafórico do termo. A educação, antes enquadrada por parâmetros rígidos de “qualidade” determinados por políticas de controle e avaliações padronizadas, foi tomada por movimentos outros: o da escuta, da

improvisação, da arte, da crítica social e do cuidado. Esse currículo-colocado-para-dançar, emergente das brechas abertas pelas ocupações, não seguia o compasso do planejamento escolar tradicional. Ele se organizava a partir do sentir, do comum, das urgências coletivas e da potência de existir de outra maneira no espaço escolar.

Nossos dias eram assim. Cozinhar com as doações, jogar comida ruim fora? Nem pensar, tínhamos que comer aquilo mesmo. Como preparar macarrão pra tanta gente? O dia de ficar na comissão da comida era sempre difícil, com alimentação não se brinca. Mas difícil não significa chato. A zoeira era grande, não dava pra desperdiçar em guerra de comida, mas a gente tava sempre cantando.

À noite, muitos iam embora, nunca falávamos para os policiais e para a mídia quantos estudantes tinham lá dentro, já que às vezes tinham só dois ou três e eles não poderiam saber disso. Mas também tinham alguns coletivos que nos ajudavam.

Muitos de nós éramos menores de idade, nem sempre podíamos passar a noite na rua. Porque as ocupações eram acolhedoras, foi bom estar lá logo depois de perder meu irmão, mas também eram lugares perigosos. Recebíamos toda hora avisos de que iriam invadir nosso espaço.

As primeiras assembleias duravam muito tempo, oito horas de discussão, a gente usava o tempo para desabafo. Era tanta coisa que incomodava que a gente tretava entre a gente, por besteira, coisas da idade ou do momento. É muito foda pensar no coletivo. Isso era o mais difícil.

Assembleia de novo! Tudo era assembleia, tínhamos que resolver o que comer, como se proteger dos partidos políticos, dos uspianos, de todas as organizações que queriam acabar com o movimento ou tomar a frente dele. Tínhamos que decidir as rotinas do dia, decidir quem poderia entrar ou não, quem aceitaríamos para aulas voluntárias ou intervenções artísticas. [...]

Era legal sentar, conversar, escutar uma música e falar sobre nada. Era legal lavar o corredor e enchê-lo de espuma. Imagina o que era um corredor com espuma! Era legal ver espaços da escola que ficavam vazios e agora estavam cheios de gente, da gente... sabemos que nada disso cai no vestibular, mas era isso que nos fazia bem. Isso nos aproximou, a gente aprendeu a olhar o outro de outro jeito, a gente aprendeu a ser gente. Não aprendemos apenas a lutar por nossos direitos, aprendemos também a viver. Talvez seja isso que o estado queira negar, estudantes que sejam gente e não número (Pacheco, 2020, p.115-117 – grifo dos autores).

As práticas voluntárias de natureza artística e política ganharam relevância significativa durante as ocupações, assim como a própria construção cotidiana das rotinas de estudantes secundaristas. Esse movimento coletivo não se restringiu ao tempo das ocupações, mas reverberou nos processos posteriores, como se observa no fortalecimento da coletivA Ocupação — grupo que, a partir da experiência vivida, passou a transitar por diferentes circuitos artísticos no Brasil e fora dele.

O currículo experienciado naquele contexto pode ser compreendido como profundamente marcado pela efemeridade. Cada panela de macarrão compartilhada, cada bolha de sabão flutuando pelos corredores, cada roda de conversa sobre *funk* ou feminismo constituíram eventos únicos, insurgentes e irredutíveis à repetição. Um currículo que se fez no instante, encarnado em corpos e encontros singulares. Como numa dança, seus passos não foram coreografados previamente — emergiram da escuta, da improvisação, do cuidado mútuo e da necessidade coletiva de ressignificar a escola.

Ao retomarmos a segunda questão delineada na introdução — Como se move um currículo quando é atravessado pelo coletivo? —, é possível pensar que essa dança, com seus gestos transitórios e imprevisíveis, pode ser compreendida como um *bloco de sensações*, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010). Embora fugaz, essa experiência não se esgota no momento vivido: ela cria efeitos, atravessamentos, perceptos e afectos que persistem e se sustentam por si mesmos.

Deleuze e Guattari (2010), ao refletirem sobre a arte, destacam que sua força reside na capacidade de eternizar sensações. Lapoujade (2002), ao pensar o sentir como uma composição que se desvincula da ação dos sujeitos-agentes, também aponta para uma dimensão ampliada da experiência: o sentir ultrapassa o senso comum e se constitui como um encontro entre afectos e perceptos.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (Deleuze; Guattari, 2010, p. 193-194).

Assim, o currículo vivenciado e reinventado pelas secundaristas — mesmo delimitado historicamente no ano de 2015 — carrega uma força estética, ética e política que ressoa até hoje. Esse currículo, tecido no cansaço, na resistência e na invenção, pode ser compreendido como arte, como dança, como acontecimento que ainda pulsa na subjetividade daquelas e daqueles que o experienciaram. Ele não apenas rompeu com uma maneira de ser escola, mas também reinventou modos de viver, existir, aprender e estar em coletividade.

Podemos, portanto, afirmar que esse currículo que dança se alinha às perspectivas pós-críticas, traçando rotas de contraconduta diante dos currículos hegemônicos. Ao se afastarem do currículo oficial — elaborado sob os imperativos do Estado e moldado pelas lógicas dominantes —, secundaristas criaram outras possibilidades de aprendizagem e vida escolar. Um movimento que, como destaca Paraíso (2023), valoriza o contágio, a experimentação e a criação do novo:

Ao 'dar as costas' para o currículo-maior – aquele feito pelo Estado, valorizado pela governamentalidade neoliberal que quer conduzir condutas para adaptá-las a esse regime capitalista, colonial, heteropatriarcalista –, criam-se possibilidades de fortalecer currículos variados feitos na escola. Nesse território, a conduta é não imitar, mas explorar e deixar contagiar. Afinal, no contágio há a possibilidade de que algo novo surja" (Paraíso, 2023, p. 130).

O contágio das secundaristas emergiu da insatisfação, do desconforto frente à proposta de reorganização escolar imposta pelo governo. Esse incômodo coletivo impulsionou formas de experimentar o que antes era colocado à margem: temas, linguagens e corpos tradicionalmente silenciados. Estudantes rotuladas como "problema" encontraram nas ocupações um espaço de pertencimento e reconstrução de sentido para a própria escola.

O terceiro dia que a gente ocupou a escola eu fui com uma blusa que tava escrito: eu sou uma criança problema. E tiraram uma foto minha na frente da escola segurando a camiseta, que é uma frase do Pink Floyd. Quem são as crianças problemas? As crianças que não aceitam! Tinha muito escritor, jornalista que escreviam sobre as crianças que não prestavam atenção na aula, que não estavam nem aí para o professor, mas que estavam na ocupação. E aí os professores ficavam putos, os conservadores né! Por que o que é isso? É a escola que ele se vê incluso! Porque agora ele tá participando, porque ele entendeu o porquê que não ia para escola, ele reconheceu ali, naquele movimento, porque não ia para escola todos os dias. [...] Professores que diziam que só alguns alunos podiam argumentar sobre as ocupações, porque os outros eram VAGABUNDOS. O que é ser vagabundo?" (Pacheco, 2020, p. 76).

Esse currículo criado pelas chamadas "secundaristas-vagabundas" foi plural: englobava desde discussões para o vestibular até rodas sobre feminismo, arte, política, passando pela cozinha coletiva e pela espuma nas brincadeiras. Uma construção cotidiana sustentada por uma lógica horizontal, com assembleias e revezamento de tarefas, numa busca constante por uma convivência ética e colaborativa, ou seja, uma educação marcada por afetos, horizontalidade e modos outros de convivência (Amaris-Ruidiaz; Silva, 2021, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES

Este artigo buscou tensionar os contornos do currículo hegemônico e provocar pensamentos sobre outras formas possíveis de experienciá-lo. A intenção não foi instituir o currículo vivido por secundaristas durante as ocupações como uma nova proposta normativa, mas, sim, evidenciar sua potência enquanto acontecimento efêmero. Pensar por uma filosofia da diferença exige resistir à tentação de substituir um modelo por outro. Não se trata, portanto, de prescrever um novo formato curricular, mas de abrir espaço para a proliferação de formas, gestos e sentidos que o currículo pode assumir.

É importante reconhecer que nem todas as juventudes escolares “não aguentam mais” as prescrições curriculares mais rígidas, e nem todas desejam escapar delas. A experiência das ocupações não deve ser encarada como um ideal a ser seguido, mas como um traço de multiplicidade que amplia o campo do que se pode viver como currículo. Ao invés de firmar novas bordas, trata-se de alargá-las, de permitir que o currículo se estenda para além de seus contornos previsíveis, acolhendo as muitas vidas que atravessam o espaço escolar e nem sempre encontram lugar para passar.

A aproximação com a arte, com a dança e com as linguagens sensíveis não se dá por acaso: são esses campos que ajudam a desorganizar certezas, a deslocar modos de pensar e a inventar outros possíveis. Deleuze e Guattari (2010) nos ensinam que a criação de conceitos nasce, muitas vezes, do contato com artistas e suas obras, porque são elas que modulam sensações e produzem devires.

A proposta, então, não é domar o currículo prescrito nem negociar com sua rigidez. É fazer vibrar aquilo que ele não suporta, aquilo que lhe escapa: gestos que não cabem, corpos que não se dobram, danças que não seguem compasso. O currículo que dança não é parceiro de coreografia, é fuga, é invenção de passos que não estavam na bula. Ele não se acopla, transborda. Ele não substitui, não melhora, extravasa. E é nesse extravasamento indisciplinado e esgotado que a norma desaba e o imprevisto ganha um fôlego pulsante que faz algo começar a viver de outro modo.

REFERÊNCIAS

AMARIS-RUIDIAZ, P. J. **Encontros e fluxos numa escola**: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

AMARIS-RUIDIAZ, P. J. Uma educación como práctica de afetos: ¿Qué puede un(a) profesor(a) de matemáticas? **Praxis & Saber**, Colômbia, v. 14, n. 36, p. 31-44, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477278723003/html/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

AMARIS-RUIDIAZ, P. J.; SILVA, M. A. Chuva de verão e os rastros de uma escola: provocações sobre o mundo em que vivemos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, n. 2, p. 56-75, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6108>. Acesso em: 21 nov. 2025.

AMARIS-RUIDIAZ, P. J.; SILVA, M. A. Resistindo ao rosto que seduz e captura: um diagnóstico sobre a formação de professores que ensinam matemática, a partir do pensamento de Deleuze e Foucault. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 583-597, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9614/7168>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

DELEUZE, G. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos, o esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

HENZ, A. de O. **Estéticas do esgotamento**: extratos para uma política em Beckett e Deleuze. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

LAPOUJADE, D. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, D.; GADELHA, S. (org.) **Nietzsche e Deleuze - que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002. p. 81-90.

MOSÉ, V. **Nietzsche hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10)**. Suíça: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PACHECO, D. R. **Do corpo esgotado à criação de currículos-outros**: uma ocupação secundarista possível. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PACHECO, D. R.; AMARIS RUIDIAZ, P.; SILVA, M. A. Currículos de matemática e seus desejáveis personagens: da falta à produção. **Bolema - Rio Claro (SP)**, Rio Claro, v. 38, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/MTsWyBDvhPY467QV6jVYx9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PARAÍSO, M. A. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

- 1) Débora Reis Pacheco
- 2) Marcio Antonio da Silva
- 3) Paola Amaris- Ruidiaz

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X		
2. Curadoria de dados	X		
3. Análise formal	X		
4. Obtenção de financiamento	-	-	-
5. Investigação	X		
6. Metodologia	X		
7. Administração do projeto	X	X	X
8. Recursos	-	-	-
9. Software	-	-	-
10. Supervisão		X	X
11. Validação		X	X
12. Visualização		X	X
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)	X	X	X

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "E se o currículo ocupasse a escola? Secundaristas em movimento".

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Raúla Yasmin Alves da Costa

E-mail: raulayasmindacosta@gmail.com