

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

O que pode uma escola?

Cartografias de uma escola do interior brasileiro.

Margareth Aparecida Sacramento Rotondo

Orientador: Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

370.1 Rotondo, Margareth Aparecida Sacramento
R848q O que pode uma escola?: cartografias de uma escola do interior brasileiro / Margareth Aparecida Sacramento Rotondo. - Rio Claro : [s.n.], 2010
158 f. : il., figs., fots.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Educação - Filosofia. 2. Subjetividade - Processos de produção de. 3. Filosofia da diferença. 4. Método cartográfico. 5. Relação de poder. I. Título.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Clareto

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Falcão Vasconcellos

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza (orientador)

Margareth Aparecida Sacramento Rotondo (aluna)

Rio Claro, ____ de _____ de _____

Resultado _____

À Antonio, Jaiana, Brenda e Luísa.

*O amor é um estado, uma relação de pessoas, de sujeitos.
Mas a paixão é um acontecimento subpessoal
que pode durar o tempo de uma vida.*

Deleuze

Agradecimentos

Deleuze diz que os mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical e, ainda, que eles sabem encontrar modos para lidarmos com essa novidade. Já Nietzsche apontava a necessidade de se abandonar o mestre e ousar. Esses pensamentos se deram nos encontros com Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza e Prof^a Dr^a Sônia Maria Clareto, a quem agradeço.

O grupo não deve ser um laço orgânico que une indivíduos seguindo uma hierarquia, pensava Foucault. O grupo Travessia, alocado no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que acolheu este trabalho com tanta paixão, mostra bem isso. Ele conseguiu, sim, durante esta pesquisa, ser um constante gerador de “desindividualização”, como também dizia Foucault. Ao grupo Travessia, agradeço.

Bons encontros? Maria Helena Falcão, Tiago Adão Lara, Érica de Sá e Frederika de Assis. Amigos, agradeço a vocês.

Antonio, Jaiana, Brenda e Luísa. Estar em “casa” no aconchego do “familiar e habitual”, no “porto seguro”, faz parte dessa família. Mas não é só isso. Datas em espera ou adiantadas, silêncio, barulho, momentos de repouso, momentos de movimento, abandono do velho, irrupção da novidade. Deixar o diferente, o incômodo, o estranho nos atravessar tem sido um exercício constante e isso se mostrou no modo como vocês “entraram” neste trabalho. Muita paixão. Obrigada.

Que meios possuímos de tornar nossas coisas belas, atraentes e desejáveis quando elas não o são? E creio que por elas mesmas, não o são jamais! Aqui os médicos podem ensinar alguma coisa quando, por exemplo, atenuam o amargor colocando vinho e açúcar em suas misturas; mas mais ainda os artistas que se aplicam continuamente a fazer tais invenções e tais circunlóquios. Afastar-se das coisas até que tenhamos delas uma visão parcial e falha e ajuntar muito por nós mesmos para continuar a *vê-las ainda* – ou ainda contemplar as coisas a partir de um ângulo para vê-las parcialmente ou ainda vê-las através de um vidro colorido ou sob a luz do crepúsculo; ou ainda dar-lhes uma superfície e uma pele que não possua uma transparência completa: tudo isso precisamos aprender com os artistas e, no demais, sermos mais sábios que eles. Pois entre eles essa força sutil que lhes é própria cessa geralmente onde termina a arte e começa a vida; *nós*, entretanto, nós queremos ser os poetas de nossa vida e isso diante das pequenas coisas do cotidiano.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

O foco central deste trabalho é fazer um exercício de pensamento acerca de como são potencializados os processos de produção de subjetividade em uma escola que passa por alterações em seu projeto político-pedagógico. Para tanto, aproxima-se do pensamento da Filosofia da Diferença junto a Foucault e Deleuze. A produção de conhecimento que aqui se faz não está pautada na representação e, sim, numa política cognitiva inventiva que exige uma problematização tanto das macro como das micropolíticas do cotidiano da escola de pesquisa. A metodologia adotada, a cartografia, encontra-se em consonância com a Filosofia da Diferença e a política cognitiva assumida. O método da cartografia visa a acompanhar os processos indo pelo *meio* das coisas, onde elas crescem, no caso desta pesquisa, na intensidade da vida- escola. A política de narratividade assumida inspira-se em Deleuze e Guattari, quando trazem em *O que é filosofia?*, o abrigo, segundo Lawrence. A escrita, então, é uma caminhada no abrigo da vida-escola, que ora se mostra mais duro, ora mais poroso, na inesgotável relação de forças que são no homem com as forças de fora.

Palavras chave: processos de produção de subjetividade, filosofia da diferença, método cartográfico, relação de poder.

ABSTRACT

The central focus of this work is to carry out an exercise in thinking as regards the way the processes of production of subjectivity are potentialised in a school which is undergoing alterations in its political-pedagogical project. To do this, it approaches the thought of the "Philosophy of the Difference" together with Foucault and Deleuze. The production of knowledge presented here is not based on representation but on an inventive cognitive policy that requires a problemization of not only the macro – but also the micro-politics of the daily routine of the research school. The methodology adopted, cartography, is consistent with the Philosophy of the Difference and the cognitive policy assumed. The method of cartography aims at following the processes by going through the *heart* of things, where they grow – in the case of this research, in the intensity of life-school. The narrative policy adopted is inspired in Deleuze and Guattari, when they provide in *What is philosophy?*, some shelter, according to Lawrence. Writing, then, is a walk in the shelter of life-school, which at one moment shows itself as harder, at other moments more porous, in the inexhaustible relationship of forces that are man with forces from outside.

Key-words: processes of production of subjectivity, philosophy of the difference, cartographic method, power relationship.

SUMÁRIO

	Página
O problema: movimento-pesquisa	09
<i>Encontro com o campo</i>	10
<i>Encontro com a filosofia da diferença</i>	11
<i>Decisão acerca da política cognitiva</i>	22
<i>Decisão metodológica</i>	23
<i>Decisão de uma política de narratividade</i>	37
De um projeto a outro projeto: uma escola – campo de pesquisa	40
<i>Um seminário</i>	40
<i>Um passeio em [cidade]...</i>	45
<i>Outra alteração no projeto político-pedagógico...</i>	57
No abrigo, o Pai Nosso	59
No abrigo, o Possível	72
No abrigo, <i>um</i> dentro	90
No abrigo, <i>uma</i> conversa	116
Uma parada na caminhada no abrigo da vida-escola: um ponto, final?	142
Guia para a caminhada no abrigo da vida-escola	149
<i>Como aparecem as entrevistas?</i>	149
<i>Como se mostram as notas de campo e de entrevistas?</i>	151
<i>Como se mostram as transcrições parciais de gravações em áudio?</i> ..	152
<i>Como se mostram as afectações da literatura, da música, do cinema e das fotos do campo?</i>	152
Referências	153

O problema: movimento-pesquisa

Início esse texto inspirada por Foucault:

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (2006a, p.294).

E coloco a questão: se ao começar uma pesquisa ou a escrever uma tese, você soubesse o que iria encontrar ou dizer no final, acredita que teria coragem de fazer a pesquisa ou escrever tal tese?

Esta questão, fabricada como foi, está pronta para receber uma negativa. Era o que Deleuze e Parnet (1998) já anunciavam: “As questões são fabricadas como outra coisa qualquer” (p.9), não há, portanto, muito a dizer. No entanto, ao colocá-la, não o faço para ser respondida, mas para construir um problema.

Tais pensadores também apontam a importância da construção do problema: “A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de encontrar a solução” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.9).

Consideremos que o problema construído por tal questão seja o como organizar uma escrita que possa dar conta do que chamaremos de movimento-pesquisa desta tese, que vai desde o encontro com o campo de pesquisa, passando

pelo encontro com a Filosofia da Diferença, pela opção metodológica, pela opção por uma política cognitiva como também a de narratividade, porém considerando que tais momentos não se deram sequencialmente e, sim, que cada um deles se misturava aos outros, comprometendo-os intensamente.

Por se tratar de um movimento, o da pesquisa, vejamos se ao escrever chego a uma solução para tal problema, pois nesse momento as palavras de Lispector (1998) me tocam:

Mas agora quero ver se consigo prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal (p.81).

Encontro com o campo

No segundo semestre de 2005, ao participar, como ouvinte, de um dos Seminários de Educação Matemática promovido pelo Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da FACED/ UFJF, conheci o trabalho desenvolvido pela então secretária de educação de uma pequena cidade próxima a Juiz de Fora¹. Tal palestrante era professora aposentada do Departamento de Matemática da referida Universidade. Antes de assumir o cargo de secretária e também de se aposentar, desenvolvia trabalhos, em pequenas cidades próximas a Juiz de Fora, ligados à produção de projetos dentro da educação escolar. Ao se aposentar, aceitou o convite para a Secretaria de Educação e colocou em prática um projeto político-pedagógico de sua autoria na única escola municipal de [cidade]².

Indagava-me, naquele seminário, como os professores que atuavam na escola que recebia a anunciada alteração no projeto político-pedagógico eram afetados por tais mudanças em suas vidas e em seus mundos. Estava muito próxima à finalização do trabalho de mestrado que vinha desenvolvendo, no qual me preocupava com a discussão em torno da formação do professor aliada à sua prática em sala de aula. Já interessada em um curso de doutorado, apresentei um projeto inicial de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista em Rio Claro, que trazia, no

¹ No texto De *um* projeto a *outro* projeto: *uma* escola – campo de pesquisa a cidade e a escola, dessa pesquisa, serão apresentadas.

² Consulte a primeira nota de rodapé no texto De *um* projeto a *outro* projeto: *uma* escola – campo de pesquisa.

momento de seleção, a seguinte questão: como se dá a transição de um lugar de atuação para o outro na prática de ensino do professor de Matemática?

O que foi chamado de “lugares de atuação” foi foco do estudo que empreendi no mestrado (ROTONDO, 2006), lugares estes delineados através de entrevistas com cinco professores. Esses lugares não eram estanques nem existiam *a priori*. Eram lugares de passagem que foram se mostrando e constituindo nas entrevistas, e que, na escrita da dissertação, tentei caracterizar. A questão de como os movimentos do existir se davam nasce desse estudo e a indagação de “como se dá a transição” já mostrava o interesse nas afetações que o referido projeto político-pedagógico implantado naquela escola poderia estar produzindo na prática do professor de Matemática. Portanto, colocava-se em questão, naquele momento, como eram os movimentos na existência, nesse caso particular, nos modos de existir dos professores de Matemática da escola que passava por aquelas mudanças no projeto político-pedagógico.

Deu-se, naquele seminário, a escolha por essa escola para a produção de dados de uma futura pesquisa de um curso de doutorado que, em minha vida acadêmica, ainda aparecia como projeto. A princípio, a ênfase foi dada aos modos de existir dos professores de Matemática. Depois, no decorrer da produção de dados, já em campo e vivenciando o acontecer do cotidiano escolar – inclusive o abandono do projeto político-pedagógico que levou à escolha desse campo – mostrou-se que não era possível desconsiderar os modos de existir dos outros professores, dos alunos, dos pais, da direção, ou de qualquer um que participasse daquele movimento em contínua produção. Tudo está imbricado, é um emaranhado. E, assim, nessa violência sofrida através das afetações nas idas a campo ou até quando me distanciava dele, como também durante as leituras que fazia, que me impunham a indagar sempre que estilo de vida, ou seja, que modos de existir a escola pode gerar e gerir.

Encontro com a filosofia da Diferença

Esse movimento na questão de pesquisa e, é óbvio, o movimento-pesquisa, não se deram em uma linearidade, tampouco sem afetações. A solidão do trabalho para esta tese foi extremamente povoada e cheia de idas e vindas, de encontros.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias, ou projetos, mas de encontros (DELEUZE e PARNET, 1998, p.14).

Ao entrar no Programa em Rio Claro, na primeira disciplina, fui apresentada à Deleuze e Guatarri pelas mãos do professor Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza, orientador deste trabalho. Ali, já se abalou a dureza do pesquisador encarnado que trazia. Esse abalo, entretanto não se deu por ter compreendido os conceitos que ali se discutiam. Ao contrário, talvez apenas tenha compreendido que não poderia criar esquemas e passar a usá-los. Esses autores apontavam modos outros de pensar o movimento da vida e o movimento-pesquisa. Fui agenciada. Busquei, desde então, disciplinas, grupos de pesquisa e estudos para que pudesse criar sentido para os desconhecidos conceitos. A partir daí, novos encontros aconteceram: encontrei-me com o pensamento de Foucault e de Nietzsche, portanto, com a filosofia da Diferença.

Até então, dois encontros: com o campo e com a filosofia da Diferença.

Mas o que é um encontro? “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.14). Encontro não é aproximar-se de algo ou de outro que não sou “eu”. Pelbart, também junto ao pensamento deleuziano, diz que, mesmo no extremo da solidão, encontrar-se não é colidir extrinsecamente com outro, mas experimentar a distância que existe no “entre”. E continua, trazendo Spinoza, que encontrar é afetar e ser afetado. Por fim, diz que encontrar pode ser também envelopar aquilo ou aquele que se encontra. Destaca que, no encontro como envelopar, corre-se um risco: o de ser presa do sonho alheio. Por fim, resume que, no encontro a partir da distância, no “entre”, haveria ao mesmo tempo separação, vai e vem, sobrevoo, contaminação, envelopamento mútuo, devir recíproco (informação verbal)³.

Mas o que são “as coisas” que se encontram? Não são só matérias formadas, embora sejam estas também. Junto à filosofia da Diferença, essas matérias formadas têm uma forma dura, molar, que é o que damos conta de ver presentes

³ Conferência proferida por Peter Pal Pébart, em 04 de agosto de 2006 durante o 4º Seminário: “Vida Coletiva” da 27ª Bienal de São Paulo, intitulada “Como viver só”. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/event_pres/simp_sem/semin-bienal/bienal-vida/vida-doc/index.html>. Acesso em: 25.mar. 2008.

fisicamente nesse mundo. Essas formas têm também uma zona de molecularidade que está em constante movimento. Uma têm mais, outras menos, porém ao entrarem em contato, agenciadas, fazem com que as formas que envolvem sofram perturbações. E, assim, essas formas que nos são apresentadas no mundo nunca são as mesmas, apesar de concebermos que são. Então:

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar, de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.15).

Esses encontros não levaram a um exercício de pensamento em que já se soubesse o que significa “pensar”. Deleuze (2006b) apontou que, no pensamento concebido dessa maneira, caberia ao pensador ter boa vontade e tomar a verdade como exterior, pois, já conhecendo sua natureza interna, traria essa exterioridade para o interior do próprio pensamento e falaria em seu nome. Sendo assim, desconjurar-se-iam os perigos do que lhe é exterior, pois o pensador estaria comprometido, moralmente, com a verdade e afirmaria a natureza reta do pensamento, reconhecendo a verdade que não é para ele totalmente estranha. Essa imagem do pensamento é chamada por Deleuze (2006b) de dogmática, ou natural, e se dá através da representação e da reconhecimento.

A aproximação que se faz, nesta pesquisa, é com o que Deleuze (2006b) chama de pensamento sem imagem ou nova imagem do pensamento, na qual o que força o pensamento é um signo, o encontro com o signo, e não um objeto. “Pensar para além do princípio de identidade implica não dar como óbvio que o que há fora do pensamento são objetos e relações entre objetos” (LÓPES, 2008, p.56). O que está fora do pensamento são os signos que, no encontro, afectam o pensar e o põem em um exercício de criação de sentidos. “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afecto” (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p.18). Lins (2005) aborda o afecto em Deleuze, em uma nota que está aqui reproduzida parcialmente, como:

[o afecto] uma potência totalmente afirmativa. (...) O afecto não tem nada de falta, exprime uma potência de vida, de afirmação, o que aproxima Deleuze

de Spinoza: na origem de toda existência, há uma afirmação de potência do ser. Afecto é experimentação e não objeto de interpretação.” (p.1254)

Alguns pensadores colocam sobre um crivo constante a produção do conhecimento através do uso de imagens e da representação, propondo um pensamento que considere a diferença e a repetição (Deleuze), como também um pensamento afetado por forças de um Fora que os leve a um exercício de dobras (Foucault) - pensamento não-dogmático, sem imagem. Esses pensadores nos *fazem sair de casa e sentir medo*, num abandono do habitual e do lugar seguro, ou seja, sair de um pensamento pautado na metáfora de um intelecto humano criando metáforas para um pensamento que está além e aquém das formas. Deleuze, em suas obras, e Foucault, na opção metodológica de suas pesquisas, colocam em questão o pensamento dogmático.

Em *Diferença e Repetição*, obra de doutoramento de Deleuze, ele questiona o inquestionável: os postulados do pensamento dogmático. Postulados são verdades não demonstráveis e dentro do pensamento dogmático são considerados necessários.

Foucault faz opções metodológicas para o que ele mesmo caracteriza como *História Crítica do Pensamento*. Opta por figuras e processos obscuros – o louco, o delinquente, o transviado...- questionando a verdade, ou os jogos de verdade que estão ligados às relações de poder na constituição do sujeito. Sua opção metodológica descaracteriza o pensamento dogmático.

O pensamento dogmático é concebido como um exercício natural de uma faculdade, pressupondo um pensamento dotado do verdadeiro e com um duplo aspecto: uma *boa vontade do pensador* e uma *natureza reta do pensamento*. Pressupostos Morais, diria Nietzsche (2001).

É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (...) o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. (...) E é *sobre* essa imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. (...) Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. (...) Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o

Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro (DELEUZE, 2006b, p.192).

Haveria também, para o pensamento dogmático, um acordo de paz como o anunciado por Nietzsche, “o senso comum como *concordia facultatum* e o bom senso como repartição que garante essa concordia” (DELEUZE, 2006b, p. 239). O bom senso – a potência de pensar – é um gracejo de Descartes, diz Deleuze, ao concebê-lo como a “coisa do mundo melhor repartida” (DELEUZE, 2006b, p.194). Sendo assim, o bom senso ou o senso comum são tomados como a determinação do pensamento puro, a imagem que se erige a partir desse pensamento transcende e exige um modelo: o da reconhecimento.

(...) a reconhecimento exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para “todo mundo”, isto é, um senso comum como *concordia facultatum*; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade do sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos. É este o sentido do *Cogito* como começo: ele exprime a unidade de todas as faculdades no sujeito; exprime, pois, a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva; ele dá assim um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico (DELEUZE, 2006b, p.197).

Dessa forma, o *Eu penso* torna-se o princípio fundamental da representação, que concebe a identidade, julga ao fazer analogias, imagina oposições e percebe semelhanças: “eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E precisamente por sobre estes ramos, é crucificada a diferença.” (DELEUZE, 2006b, p.201). O mundo da representação, segundo Deleuze (2006b), caracteriza-se por sua impotência de pensar a diferença em si mesma e por conceber a repetição para si.

Foucault faz um exercício constante contra as totalizações e universalizações. Assim, negando o princípio fundamental da representação, é possível pensar a diferença. Para ele, os processos políticos e sociais nos quais se organizaram as sociedades da Europa Ocidental não são aparentes, no entanto, ou foram esquecidos ou se tornaram habituais. Nesse sentido, aquilo que é considerado habitual e familiar, portanto, universal, é o resultado de transformações históricas muito precisas. O autor, mesmo admitindo uma posição, segundo ele, pomposa, diz:

Meu papel (...) é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel do intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas (FOUCAULT, 2006a, p.295).

Para cumprir seu propósito, não o faria através de um pensamento dogmático. O pensamento exercitado em suas pesquisas funda a necessidade do que pensa, permite desvios de trajetos, não se abriga à sombra de universais.

Deleuze (2006b) também afirma que o pensamento se dá por arrombamento, quando é violentado na contingência do encontro com aquilo que o força a pensar, daí vem a necessidade de pensar. O que força o pensamento a pensar, “o objeto do encontro, (...) faz nascer a sensibilidade no sentido. Não é uma qualidade, mas um signo. Não é o ser sensível, mas o ser *do* sensível [sentiendum]. Não é o dado, mas aquilo pelo qual o dado é dado” (DELEUZE, 2006b, p.203). E é também o insensível: do ponto de vista da reconhecimento, já que não poderá ser apreendido por outras faculdades, pois, se encontra com o limite, que é o signo. Já no pensamento dogmático, o pensamento é forçado a apreender só a Essência – *cogitandum* –, aquilo que pode ser pensado.

Por arrombamento – pensamento-violento – no pensamento sem imagem, o ser *do* sensível é forçado a pensar outra coisa além da que pode ser pensada, o impensável – o que está por trás do pensamento – e aí se dá o ser do inteligível “como última potência do pensamento, que é também impensável. Do *sentiendum* [o ser *do* sensível] ao *cogitandum* [a Essência] se desenvolveu a potência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 2006b, p.205).

E, assim, as faculdades que possibilitavam ao “*Eu penso*” conceber a identidade, julgar fazendo analogias, imaginar através de oposições e perceber as semelhanças, saem dos eixos. Não convergem mais, não reconhecem o objeto pensado. O ideal do senso comum – o princípio da *concordia facultatum* – encontra seu fim, para Deleuze (2006b), no pensamento sem imagem.

(...) assiste-se a um esforço divergente, sendo cada uma [das faculdades] colocada em presença do seu “próprio”, daquilo que a concerne essencialmente. Discórdia das faculdades, cadeia de força e pavio de pólvora, em que cada uma enfrenta o seu limite e só recebe da outra (ou só comunica à outra) uma violência que a coloca em face de seu elemento próprio, como de seu disparate ou de seu incomparável (p.205).

Expondo a metodologia de seus trabalhos de pesquisa, Foucault (2006a) aponta como a curiosidade que exercitou – o que está muito próximo ao arrombamento sofrido pelo pensamento na concepção de Deleuze – possibilitou modos outros de pensar e também de existir.

(...) o motivo que me impulsionou é muito simples. Para alguns, espero que ele possa bastar por si só. É a curiosidade; o único tipo de curiosidade que, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação; não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou refletir (FOUCAULT, 2006a, p.196).

Foucault diz que, embora corra riscos ao fazer suas opções metodológicas e suas pesquisas, são eles que o possibilitam questionar o pensamento filosófico – atividade filosófica – que nada mais faz além de trazer verdades estabelecidas para responder às problematizações que se mostram. Aponta que “é seu direito [da atividade filosófica] explorar o que, em nosso próprio pensamento, pode ser modificado, pelo exercício que ele faz de um saber que lhe é estranho” (FOUCAULT, 2006a, p.197).

É que no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (DELEUZE, 1992, p.128).

Esse estado violento do pensamento faz com que Deleuze coloque em questão: “o que força a sensibilidade a sentir?, o que só pode ser sentido e insensível ao mesmo tempo?” (DELEUZE, 2006b, p.208). O autor responde que são estados livres ou selvagens da diferença em si mesma que são capazes de levar as faculdades a seus limites. A esse elemento Deleuze dá o nome de intensidade. Não é uma figura que possa ser representada, diz ele – são estados livres ou selvagens, é bom lembrarmos. Esse elemento cria “a qualidade no sensível e o exercício transcendente da sensibilidade” (DELEUZE, 2006b, p.209), e é isso que força o

pensamento a pensar o que ainda existe para ser pensado, aquilo que o violenta, para pensar o que ainda não foi pensado: o impensável.

É verdade que, no caminho que existe para o que nos leva para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. (...) Com efeito, o intensivo, a diferença na intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro e o objeto a que o encontro eleva a sensibilidade. Não são deuses que são encontrados; mesmo ocultos, os deuses não passam de formas para a reconhecimento. O que é encontrado são os demônios, potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente; eles são os porta-signos (DELEUZE, 2006b, p.210).

O que se dá, então, é um *acordo discordante* das faculdades, caminhando “da sensibilidade à imaginação, da imaginação à memória, da memória ao pensamento” (DELEUZE, 2006b, p.210), e uma figura livre é despertada em cada faculdade, quando a anterior a violenta. Desperta-se o diferente na diferença, tendo-se “a diferença na intensidade, a dessemelhança na forma do tempo, o diferencial no pensamento” (DELEUZE, 2006b, p.210). Para o pensamento não-dogmático, não se concebe o *princípio da Cogitatio Natura Universalis*. Não se compreende o pensamento como um exercício natural de uma faculdade – pressupondo *boa vontade do pensador* e uma *natureza reta do pensamento*. Pensar não é inato. “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento” (DELEUZE, 2006b, p.213).

É nesse *acordo discordante* das faculdades, em que, ao despertar o diferente na diferença, “nasce” o diferencial no pensamento: o problema. Mas os problemas aqui não são como os do modelo da representação, que são dados já feitos – ou seja, que pré-existem antes mesmo de haver um estranhamento, ou um incômodo – e desaparecem quando conseguem as soluções. O pensamento sem imagem faz uma subversão: renuncia “a copiar problemas sobre proposições possíveis e a definir a verdade dos problemas pela possibilidade de eles receberem uma solução” (DELEUZE, 2006b, p.233). A “resolubilidade” do problema deve ser determinada por suas condições e suas soluções devem ser engendradas nele e por ele, ou seja, na imanência – na *monstruosidade de forças do mundo*, como apontava Nietzsche (1999a).

Os postulados da imagem dogmática são verdades irrefutáveis - artigos de fé para Nietzsche – não precisam ser expostos, “eles agem melhor no silêncio” (DELEUZE, 2006b, p.240), esmagam o pensamento sob uma imagem, traindo o que significa pensar.

Conceber o pensamento junto a Deleuze e à filosofia da Diferença – pensamento sem imagem – faz com que se questione também como se dá a produção de conhecimento, ou ainda: o que é o conhecimento? O que é que se quer, quando se quer conhecimento? Nietzsche já colocava essas questões e seu pensamento impregnou a filosofia da Diferença.

– Esta explicação eu encontrei na rua, ouvi alguém do povo dizer: “Ele me reconheceu” –: então me perguntei: o que entende mesmo o povo por “conhecimento”? o que quer ele, quando quer “conhecimento”? Não mais do que isto: algo estranho deve ser remetido a algo *conhecido*. E nós, filósofos – já entendemos *mais* do que isso, ao falar de conhecimento? O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: – como? nossa necessidade de conhecer não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo o que é estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete? Não seria o *instinto do medo* que nos faz conhecer? E o júbilo dos que conhecem não seria precisamente o júbilo do sentimento de segurança reconquistado? (NITZSCHE, 2001, p.250)

Conhecer algo a partir de um pensamento dogmático não é conhecer, não passa de um *re*-conhecimento, de uma *re*-cognição, que nega o engendrar do pensar no pensamento e, portanto, do existir.

Somos todos seres que vivem e que pensam. Aquilo contra o qual reajo é a ruptura que existe entre a história social e a história das idéias. Supõe-se que os historiadores das sociedades descreveram a maneira como as pessoas agem sem pensar, e os historiadores das idéias, a maneira como as pessoas pensam sem agir. Todo mundo pensa e age ao mesmo tempo. A maneira como as pessoas agem e reagem está ligada a uma maneira de pensar, e essa maneira de pensar está, naturalmente ligada à tradição (FOUCAULT, 2006a, p.299).

Foucault opõe-se ao pensamento dogmático, o que é confirmado por suas opções metodológicas. Ele anuncia o Pensamento do Exterior ou o Pensamento do Fora – *La pensée du dehors* – destacando a dificuldade de lhe dar uma linguagem fiel. Um pensamento que exige ultrapassar o ser e ir ao nada e para além de toda linguagem. Nada há de seguro.

Este pensamento que se mantém fora de toda subjectividade para fazer surgir como que do exterior os seus limites, enunciar o seu fim, fazer cintilar a sua dispersão e dela recolher apenas a invencível ausência, e que ao mesmo tempo se mantém no limiar de toda a positividade, não tanto para lhe apreender o fundamento ou a justificação, mas para redescobrir o espaço em que ela se desdobra, o vazio que lhe serve de lugar, a distância na qual ele se constitui e onde se esquivam as certezas imediatas assim que o olhar as procura, (...), constitui aquilo a que poderíamos chamar em suma “o pensamento do exterior” (FOUCAULT, 1986, p.15).

E Deleuze, colocando em questão os postulados da imagem dogmática, abre a questão: “Mas o que serão o pensamento e seu processo no mundo?” (DELEUZE, 2006b, p.240). Junto ao pensamento de Nietzsche, ele não responde, mas aponta possibilidades para um pensamento-violento.

Ora, eis que surgem gritos isolados e apaixonados. Como não seriam isolados, visto negarem “todo mundo sabe...”? Como não seriam apaixonados, visto negarem o que ninguém, diz-se, pode negar? Este protesto não se faz em nome de preconceitos aristocráticos: não se trata de dizer que poucas pessoas pensam e sabem o que significa pensar. Mas, ao contrário, **há alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e nega modestamente o que presume o que todo mundo reconhece. Alguém que não se deixa representar e que não quer representar coisa alguma. Não um particular dotado de boa vontade e de pensamento natural, mas um singular cheio de má vontade, que não chega a pensar nem na natureza e nem no conceito. Só ele não tem pressupostos. Só ele começa efetivamente e repete efetivamente. Para ele, os pressupostos subjetivos não são menos preconceitos do que os objetivos (...)** Ele é o **Intempestivo, nem temporal e nem eterno.** Ah! Chestov e as questões que ele sabe levantar, a má vontade que ele sabe mostrar, a impotência para pensar que ele coloca no pensamento, a dupla dimensão que ele desenvolve nessas exigentes questões concernentes ao mais radical começo e à mais obstinada repetição (DELEUZE, 2006b, p.191, grifo nosso).

Seja pelo pensamento da diferença ou pelo pensamento do exterior, o que se mostra é uma ligação intensa entre o pensar e o existir. O primeiro pensando o mundo como uma *monstruosidade de forças* que tomarão configurações sempre provisórias, num virtual se atualizando no plano movente do real; já o outro irá pensar os jogos de verdade junto às relações de poder na constituição do sujeito nos processos de dobras na *monstruosidade de forças do mundo*.

Esses dois encontros, com o campo e com a filosofia da Diferença, trouxeram para o movimento-pesquisa um exercício sobre o que significa pensar, o que é o pensamento e o que é o conhecimento que advém do pensar, o que exigiu tomadas

de decisões. Essas decisões não poderiam estar desarticuladas com o que então violentava o pensamento.

Uma dessas decisões era ir compondo a questão à medida que acontecia o movimento-pesquisa. A escrita dessa questão vai tomando várias formas, mas, em todas elas, destaca-se o interesse em compreender os processos de subjetivação que a referida escola pode potencializar. Sendo assim, o conceito de processos de subjetivação deve estar banhado nos pensadores nos quais esta pesquisa está impregnada, os intercessores: Deleuze e Foucault.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (...) sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1992, p.156).

E o desafio que surge é de como dar conta de um conceito tratado por esses dois pensadores, sendo que um opera a geografia do pensamento e, o outro, toma a história para pensar o pensamento ali operado: que linha tênue é esta?

Essa linha tênue pode ser compreendida quando Deleuze chama Foucault de “Um novo cartógrafo” (DELEUZE, 1991). Nesse texto, Deleuze diz: “A história das formas, arquivo, é duplicada por um devir das forças, diagrama.” (DELEUZE, 1991, p.53). Foucault teria assim, segundo Deleuze, tratado de um diagrama, ou seja, de uma superposição de mapas, que além de comportar os pontos que conecta, também traz “pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência; e é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto.” (DELEUZE, 1991, p.53). Sendo assim, também Foucault ao tomar períodos históricos opera, segundo Deleuze, a geografia do pensamento.

A decisão, portanto, é apresentar a questão, compreendendo os processos de subjetivação recorrendo ao encontro desses dois pensadores na entrevista de Deleuze a Didier Eribon intitulada *A vida como obra de arte* (DELEUZE, 1992). Dessa forma, o conceito se põe na voz de Deleuze em um dos momentos em que procurava a lógica do pensamento de Foucault.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de um modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a interioridade e mesmo de toda a identidade. A subjetivação

sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 1992, p.123).

Há uma estética na vida – uma obra a se realizar – que Foucault chama de estilos de vida e Deleuze, de modos de existência, mas há também, nessa produção artista da vida, uma ética, que se constitui como “(...) um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 1992, p.125).

No movimento-pesquisa, que inclui esta escrita, esse conceito vai sendo afetado e disparado em uma multiplicidade de direções na busca de insinuações para algumas respostas à questão deste doutoramento: **como são potencializados os processos de produção de subjetividade em uma escola que passa por alterações em seu projeto político pedagógico? O que pode *uma* escola?**

Outras tomadas de decisão se fazem necessárias no movimento-pesquisa. É preciso uma decisão a respeito da política de cognição adotada neste trabalho, já que se trata de um processo de produção conhecimento; decisão a respeito da metodologia a ser empregada na produção dos dados de tal forma que não se desarticule do tipo de relação que se tem com a cognição e, por fim, uma decisão acerca da política de narratividade para a apresentação deste movimento-pesquisa, de modo que esteja acordada com a opção da política cognitiva e com a metodológica.

Decisão acerca da política cognitiva

Kastrup (2005) identifica dois tipos de política da cognição: a da reconhecimento e a da invenção. Na primeira, a cognição é concebida como uma relação entre um sujeito e um objeto que se dá num espaço de representação, buscando, para tanto, leis e princípios invariantes. A atenção mobilizada dentro dessa política se dá às formas prontas e à aquisição de informações. Sendo assim, a aprendizagem trata da resolução de problemas que preexistem e tem como objetivo obter um saber. Segundo a autora, esse tipo de política polariza-se em duas faces: realista e idealista/individualista. Na face realista, lidamos com o mundo como se ele já preexistisse, já na outra, “agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o

centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento. O que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas cognitivos, pelas regras e pelo saber anterior” (KASTRUP, 2005 p.1281). Essas duas faces da política da cognição, segundo Kastrup (2005), compreendem o conhecimento como uma questão de representação.

Já na política da cognição inventiva, a autora destaca:

o sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. O mundo perturba, mas não informa. (...) O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forcem sua reinvenção. Como tenho procurado demonstrar, este modo de entender a cognição encontra ressonância nos estudos da produção da subjetividade de Deleuze e Guattari (KASTRUP, 2005, p.1276).

A relação que se estabelece com a cognição considerando a política da invenção é uma constante problematização, já que o mundo perturba, mas não informa, é possível inventar problemas, o que abala o processo cognitivo. Dessa forma, “a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas” (KASTRUP, 2005, p.1282), não se submetendo a resultados, mas mantendo um funcionamento divergente e uma abertura da atenção às experiências não-cognitivas e ao devir. Portanto, “aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos.” (KASTRUP, 2005, p.1282).

Admitindo essa política, a relação que se estabelece com a cognição exige o exercício da problematização e de práticas concretas que configurem regras temporárias e que possam, portanto, ser reinventadas. Essas práticas concretas são práticas de um constante processo de aprendizagem.

Nesta tese, toma-se a decisão por uma política de cognição inventiva que se dá junto ao pensamento não-dogmático da filosofia da Diferença. Sendo assim, essa produção de conhecimento se faz através de práticas concretas: a pesquisa de campo e a escrita.

A pesquisa de campo exige um método, uma prática concreta. Passemos a isso.

Decisão metodológica

Entrei no carro, fiz a gravação de alguns detalhes que poderia esquecer. Estava eufórica, muitas coisas poderiam surgir ali: as resistências ao projeto anterior, resistências à nova direção, o jogo do poder... O que estaria por vir?

Toda vez penso que fiz e vi pouco, mas não sei, não dá para quantificar. Ou dá??

Os recortes acima fazem parte de algumas notas de campo, dos conflitos vividos durante a produção de dados. Estar em campo durante o período de observação e também fazer as entrevistas⁴ propiciam o inventar do pesquisador e da pesquisa. Isso não se dá através da percepção ou dos sentidos e, sim, através de um exercício para se deixar aberto às afecções daquelas forças. É preciso um cultivo.

Não se pretende criar para o campo uma imagem, uma representação, já que para a produção de conhecimento desta tese a decisão da política cognitiva é a inventiva. Sendo assim, a prática metodológica assumida deve ser capaz de propiciar a problematização que não se esgote ao encontrar soluções. Há uma constante aprendizagem: a aprendizagem do método. Essa aprendizagem se dá em campo, à medida que o pesquisador for sendo violentado no encontro com signos, o que o leva à invenção.

O que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2006ba, p.29).

O pesquisador, ao ser atravessado pelos signos do campo, apodera-se de um estado de distensão, entrega-se à experiência, mas àquela como concebida em Larrosa (2004), que acentua algumas precauções, ao se falar sobre a experiência. Dentre elas, a que nos interessa agora, é que é preciso separar experiência da prática e, tendo claro que, para Larrosa, o sujeito⁵ da experiência lida com a paixão, não é ativo, é passional, o que não quer dizer que ele seja passivo e inativo. Para esse autor, o sujeito da experiência deve manter

⁴ O período chamado de observação em campo ocorreu durante todo ano de 2007, no qual frequentava a escola durante as manhãs de terça e quarta-feira. Já as entrevistas, num total de dezessete, iniciaram em setembro de 2007 terminando em agosto de 2008.

⁵ Usaremos a palavra sujeito aqui respeitando o texto citado.

sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz que, na experiência, se descubra a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que vez ou outra foge ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade (LARROSA, 2004, p.24)⁶.

O sujeito da experiência é um território de passagem. Tendo uma superfície sensível, aquilo que o afecta inscreve algumas marcas, alguns efeitos, definindo-se “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p.24). Esse sujeito “é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.24). Uma superfície de inscrição para Deleuze que advertia: “se você não construir uma superfície de inscrição, o não-oculto, permanecerá não visível” (DELEUZE, 1992, p.109).

A experiência desse sujeito da experiência, aqui do pesquisador, não é o que acontece, é o que nos acontece, o que nos passa, o que nos chega, o que nos toca, o que nos sucede⁷, que, compreendida junto a Larrosa, exige um gesto de interrupção.

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, 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 (LARROSA, 2002, p.24).

Mas, para nos tornarmos sujeito da experiência e permitirmo-nos esse gesto de interrupção, é preciso tirar o tecido-vestimenta (DELEUZE e GUATTARI, 1997b) acoplado ao nosso corpo, deixá-lo vibrar, ser território de passagem, ser superfície de inscrição. Ser como o nômade, tecer uma vestimenta, ajustá-la ao exterior onde o

⁶ “(...)siempre em la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad.”

⁷ Larrosa faz uso do que seria a experiência em espanhol, italiano, francês, inglês e português, abrindo-se a essas possibilidades ao falar dela.

corpo se move (DELEUZE e GUATTARI, 1997b). Largar as ferramentas que agem à distância e tentam vencer as resistências ou utilizá-las. Tomar as armas que se encontram diante de “revides, a evitar ou inventar” (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p.181). É preciso “expurgar o cognitivista que existe em nós e que nos habita, muitas vezes de maneira clandestina, assombrando-nos com o modelo da representação” (KASTRUP, 2005, p.1281).

Para tornar possível esse gesto de interrupção do sujeito da experiência de Larrosa (2002, 2004) e tornar-se um território de passagem das processualidades do campo ou o nômade de Deleuze e Guattari (1997b) com sua vestimenta e arma, é preciso um cultivo, uma educação dos sentidos e das percepções que, segundo Pires (2006), é capaz

(...) de nos levar a perceber a estética dos discursos, não somente a estética dos livros de arte e literatura, mas também a dos ambientes em que vivemos/convivemos (salas de aula, casa, ruas, bares, etc.) **Estética**, lembremo-nos, não é necessariamente uma teoria do belo, mas **uma ecologia das sensações e dos discursos que as atravessam**. Quanto mais cuidada for a estética de um ambiente acadêmico, menos moralista ele será. Se a moral é “um sistema de julgamento” (valores transcendentais e fixos), a ética é a sua desarticulação. A oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída na ética, **pela diferença qualitativa dos modos de existência**. A ética seria então a afirmação de um “campo de afecções”, para lembrar Espinosa/Deleuze, dentro do qual posso deixar agir meu “poder de ser afetado”. Nele não há regras pré-estabelecidas, **mas uma rigorosa escuta das diferenças** (p.174, grifo nosso).

Porém, estar em campo e criar sentidos para a existência é uma difícil tarefa. Produzir conhecimento com aquilo que é familiar⁸ parece uma tarefa tranqüila, mas não o é. O “familiar é o habitual; e o habitual é o mais difícil de ‘conhecer’, isto é, de ver como problema, como alheio, distante, ‘fora de nós’” (NIETZSCHE, 2001, p.251). Estranhar o habitual, requer um gesto de interrupção, negar a reconhecimento, abrir-se à inventividade e à produção de sentidos outros e novos.

É esse estranhamento que, segundo Pires (2006), torna a pesquisa mais potente, quando com ela pudermos nos estranhar, “enquanto com ela não pudermos ter certeza de um caminho. Perdição, força, encontro. Só assim é possível uma

⁸ O familiar está ligado às três décadas e meia há que estou ligada à educação escolar, sendo vinte e quatro anos como professora de Matemática.

experiência” (PIRES, 2006, p.177). Dessa forma, contrapõe-se, segundo o mesmo autor, a metodologia do surfista, vista sob a ética da diferença, à do halterofilista.

A meta do halterofilista é se colocar a serviço de um padrão de um corpo (desenho, peso, massa muscular, etc) que ele já conhece antes de começar a exercitar seu caminho. A meta do surfista, de outro modo, não é um fim, mas um meio. O surfista não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita, **disciplina o seu corpo para estar preparado diante da onda de vida que ele ainda não viu. O acontecimento do impossível** (PIRES, 2006, p. 176, grifo nosso).

Portanto, a concepção do método deve estar próxima à ética traçada pelo pesquisador em sua pesquisa, ou seja: *atenção à diferença qualitativa dos modos de existência*. Método não estaria aqui no sentido de um “caminho para um fim”, derivado do encontro grego de *metá* (depois, em seguida) com *hodós* (caminho). Como aponta Pires, *metá* pode ser traduzido como “um caminho para o entre’, um ‘caminho através de’, enfim um caminho para o próprio caminhar” (2006, p. 177). O que entra em sintonia com a reversão sugerida por Passos, Kastrup e Escóssia (2009): não *metá-hodós*, sim *hodós-metá*.

Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido com atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo (...). A precisão não é tomada com exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p.10).

Essa reversão metodológica é feita, segundo os autores, pela cartografia, ou seja, – um *método através de* – “o primado do caminhar, que traça no percurso, suas metas” (PASSOS e BARROS, 2009, p.17). E será a cartografia assumida como opção metodológica neste trabalho de pesquisa.

A cartografia, está amparada no pensamento de Deleuze e Guattari (1995), como um método cuja produção de dados não acompanha a linearidade cronológica e histórica dos fatos e, sim, a processualidade dos acontecimentos. Compreendendo acontecimento junto ao pensamento de Deleuze (2007).

O brilho e o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), **ele é no que acontece**, o puro expresso que nos dá o sinal e nos espera (p.152, grifo nosso).

No acontecimento, se dá uma pluralidade de sentidos, é aquilo, então, que põe o pesquisador em um exercício de pensamento. Nesse exercício o pesquisador considera que toda forma, seja ela instituições, objetos, pessoas, ou o que for, tem uma zona de processualidade onde se dá o movente do real, no seu virtual se atualizando. E é a essa zona de processualidade, na sua molecularidade, que o pesquisador está atento. Essa atenção⁹, que não é simplesmente o ato de prestar atenção (no entanto, isso também faz parte), exige do pesquisador que capte as processualidades em todas as forças, identificando elementos que atuam simultaneamente, agenciando-se. Ou seja, a atenção do pesquisador deve estar aberta e concentrada nos movimentos que se fazem no *entre* os planos de estratificação e o de consistência que compõem o corte no caos, ou seja, a vida. Entendendo a vida junto ao pensamento de Roos (2004), ao devorar¹⁰ Fogel (2002) e Deleuze e Guattari (1997a):

A vida, como plano é oferecedora de condições para um aprendizado. Ela, ao mesmo tempo é dupla: “um sistema de estratificação particularmente complexo, e um conjunto de consistência que conturba as ordens, as formas e as substâncias”. A vida corte no caos é o real, a coexistência do atual e do virtual, é o grande meio, propiciadora de tantos caminhos quantos forem traçados ou percorridos, os inimagináveis; é o grande plano dos acontecimentos e dos devires. É preche de possibilidades, fervilha de multiplicidades que saltitam e provocam danças. Por vida entende-se “a dinâmica de vir a ser, o jogo de auto-superação ou de alteração, quer dizer, de *vir a ser outro*, que marca transformação ou transfiguração, o movimento da vida, se define como *criação*”, pois toda criação se dá no plano movente do real, da imanência-vida (ROOS, 2004, p.3).

A cartografia, *um caminho através*, apresenta-se mais como um método descritivo do que interpretativo, um método do surfista. Para isso, o pesquisador exercita com disciplina o seu corpo vibrátil (ROLNIK, 2007) para que a experiência o atravessasse (LARROSA, 2004), quando aciona seu poder de ser afectado (PIRES, 2006). Faz isso para estar preparado diante da onda de vida que ele ainda não viu,

⁹ Sobre atenção do cartógrafo veja Kastrup (2009).

¹⁰ Rolnik (2007), ao apresentar seu texto, usa o termo devorar ao se referir aos teóricos com os quais vai construindo sua escrita. Segundo a autora, “o cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (p.23). Portanto, isso não se dá tão somente na produção dos dados mas, também, nos encontros com os autores e seus textos.

para que a estranhe e produza os dados. O pesquisador não está em busca de dados e, sim, aberto aos encontros.

O campo, ao afetar a pesquisa, solicita mudança de rumos, abrindo-se a novas possibilidades de pensamento. “A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.76). É preciso, segundo Deleuze (2006a), sentir o efeito violento dos signos, o que, pondo-nos em um estado de estranhamento, força-nos a criar sentido para esses signos que se mostram.

Nas idas a campo busco cartografar os processos de produção de subjetividade que ali se dão, ou seja, a tentativa é a de compor um mapa dos movimentos que ali se fazem nos modos de existir que são potencializados pela escola. Para tanto é preciso, segundo Rolnik (2007), tornar-se antropófago e devorar os elementos possíveis das linguagens que se apresentam no movimento desse cotidiano. Dessa maneira, no papel de cartógrafa, segundo a mesma autora, é preciso “dar língua para os afetos¹¹ que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p.23) mergulhar nas intensidades dos acontecimentos, compreender a cartografia como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p.23).

A cartografia não segue os princípios do decalque, que são reprodutíveis ao infinito. “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.21). A cartografia não está a serviço da descrição de fatos ou em busca das relações intersubjetivas; ela produz mapas, não decalca. “A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22). O mapa está voltado para a experimentação, para os afectos. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22). A cartografia mapeia os devires...

(...) não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa. E a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa está entre os dois, fora dos dois, e corre em outra direção (DELEUZE e PARNET, 1988, p.14).

¹¹ Diria aqui: dar língua aos afectos que pedem passagem.

No processo de produção dos dados, como pesquisadora, entrei em um processo de produção do que está em processo de transformação. É interessante notar que, na produção dos dados, o pesquisador está no processo de produção de um “si”, no produzir outro dele mesmo, assim como a pesquisa. Não é mudar de forma trocando-se a fôrma. Tudo é movimento, é *entre*, está em devir, rizomaticamente. Esse processo de transformação é compreendido junto à noção antimetafísica da transformação como proposta por Rocha (2006):

A transformação implica um certo espaço para o não saber, pois transformar-se é abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido (p.273).

Sendo assim, a cartografia não vai de um ponto a outro, não busca a origem, nem quer interpretar resultados, ela vai pelo *meio*, onde as coisas acontecem. “Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, 1992, p.109).

O pesquisador torna-se o sujeito da experiência de sua pesquisa. É, então, o território de passagem das virtualidades do real daquele campo e, através da escrita, atualiza-as impondo sentidos, não na tentativa de buscar as causas dos fatos, mas preocupando-se com os efeitos dos acontecimentos – portanto, efeitos sem causa — junto aos processos de produção de subjetividades e de mundos que se dão no campo. Ou seja, é a tentativa de produzir dados de outros sujeitos da experiência na produção de si e de seus mundos.

As virtualidades apontadas anteriormente são compreendidas junto ao pensamento de Deleuze (2006b), no qual o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Real é composto do virtual e do atual. “Todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e a outra, a imagem atual” (DELEUZE, 2006b, p.295). O virtual tem como processo a atualização e, então ao se atualizar, diferencia-se. Deleuze (2006b) chama atenção para o perigo de confundir o virtual com o possível, “o possível opõe-se ao real; o processo do possível é, pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real, possui uma plena realidade. Seu processo é a atualização” (DELEUZE, 2006b, p.298). E

esse processo de atualização rompe com a semelhança e a identidade como princípio, é uma verdadeira criação, leva à multiplicidade. Ou seja, o possível remete à identidade e o virtual à multiplicidade, excluindo o idêntico como condição prévia.

Enfim, na medida em que o possível se propõe à “realização”, ele próprio é concebido como a imagem do real, e real como a semelhança do possível. Eis por que se compreende tão pouco o que a existência acrescenta ao conceito, duplicando o semelhante com o semelhante. É esta a tara do possível, tara que o denuncia como produzido posteriormente, fabricado retroativamente, feito à imagem daquilo que se assemelha. A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. A atualização rompe tanto com a semelhança quanto processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação (DELEUZE, 2006b, p.298).

O movimento-pesquisa vai acontecendo, os dias passam e as notas de campo se dão sequencialmente. Datas, primeira visita, segunda visita,..., no transcurso de um ano, incluídas aí as reuniões, conselhos de classe, atividades da escola e entrevistas. Um texto “linear” se faz.

Mas, no mapear cotidiano do campo, as linhas se cruzam, interrompem-se, respostas surgem antes das perguntas, perguntas ficam sem respostas, respostas parecem ser dadas sem perguntas. Aflição do pesquisador! Tudo é fluido. É preciso compreender o campo não como substância, pois o que se faz no caderno notas de campo não é um “livro-raiz” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.13) com a intenção de “coletar dados” formados ou formatados. Não é possível tomar esse livro como livro-raiz com a raiz do tipo dicotômica, partir para reflexão e buscar “o Uno que se torna dois” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.13) na busca da lógica binária da dicotomia. Como também não é possível tomar esse livro como um livro-raiz com a raiz do tipo pivotante, pois aqui também não se compreende a multiplicidade, o que se faz é “passar do UNO a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.13). O que acontece é que a primeira, a raiz dicotômica, opera no objeto, enquanto a segunda, raiz do tipo pivotante, opera no sujeito. Também não é possível tomar o que se mostra no cotidiano como um “sistema radícula, ou raiz-fasciculada” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.13). Não é

esse livro que está sendo escrito, pois como aponta Deleuze (1995), nesse sistema que é tão caro à modernidade “a realidade natural aparece no aborto da unidade principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.14).

O que se dá, então, não é o que tradicionalmente se chama de “coleta de dados”, como destaca Kastrup (2009), o que se acontece é uma produção de dados, já que o que se investiga são processos de produção de subjetividade que aquela escola pode potencializar.

A formulação paradoxal de uma ‘produção de dados’ visa ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual. (KASTRUP, 2009, p.33)

Na cartografia do campo, a atenção do pesquisador sai, então, num rastreamento dos movimentos, na busca de pistas e de signos de processualidade. Não é uma atenção em busca de informações. O pesquisador precisa de um constante exercício para romper com a linearidade de um pensamento acadêmico dogmático. Nesse exercício tem como constantes tarefas: desconfiar das respostas rápidas, das soluções definitivas e da verdade única. Isso sempre está em questão. Desestabilizar, perdendo, assim, o centro e o foco. É isso que se mostra em campo, quando o pesquisador estranha o que é habitual, detecta a processualidade das forças que se materializam, por exemplo, na voz da professora: “você tem muito para ver, pois a escola está numa enorme mudança, é agora tradicionalíssima, tudo tem modelo, até para o plano de ensino tem que seguir modelo”; no questionamento de uma das funcionárias dizendo que a nova gestão precisava mostrar serviço e, para isso, iria mudar tudo que já estava pronto; no poder embutido na voz da secretária municipal de educação ao dizer aos professores para terem cuidado com o que falam e que devem trabalhar em equipe; na busca por aparatos legais pela direção da escola e pela Secretaria de Educação para mostrar aos funcionários e professores seus deveres; na luta silenciosa dos professores para desarticular os mandos da Secretaria de Educação; na voz da supervisora contra as imposições da Secretaria de Educação; no concurso público que afastou dali professores com mais de dez anos de trabalho na escola; na ausência ou a presença da bola proibida no recreio para as crianças na quadra; na busca por formas padronizadas de avaliação;

nas falas sobre o projeto que levou a escolha desse campo de pesquisa, como também a respeito de seu abandono com a troca da Secretaria de Educação, e o saudosismo com que vinham encarnadas, assim como na resistência às novas propostas da nova Secretaria de Educação; nas crianças caminhando pelas ruas de pedras, sentando-se no chão, procurando seus pares, em seus sorrisos, nos braços e pés descobertos em dias frios, na roupa enorme (certamente vinda de doações) cobrindo seus corpos pequenos; nas canecas de chocolate e nos pedaços de pão servidos pela manhã; na cheirosa panela de arroz com salsicha que era servida como almoço às nove horas da manhã; nos encontros durante a fila da oração...

A atenção do pesquisador está, então, em uma “atitude de concentração pelo problema e no problema” (KASTRUP, 2009, p.40). Apesar de uma atenção sem foco e aberta, busca detectar os movimentos que se dão nas processualidades das forças que potencializam processos de produção de subjetividade a partir das mudanças macro que ocorrem naquele campo.

Essas mudanças macro apresentam-se na constituição do que é visível, daquilo que é captável a olho nu. É nesse plano de visibilidade que se formam as unidades e as totalizações. Porém, a processualidade que o pesquisador deve buscar, ou aquilo que busca cartografar, não se mostra somente na forma dura, nem nas unidades ou totalizações. Mostra-se também no micro, nas matérias não formadas, nas intensidades.

Como pesquisadora, entrei na voz daquela que foi conversar com alguns alunos, pais, professores, supervisora e direção; nos olhos atentos durante as visitas às suas atividades escolares ou nos seus momentos de recreio; no corpo vibrando nos momentos de oração ou nas festividades; nos ouvidos abertos nas reuniões de professores ou de pais e professores; no olfato apurado durante os passeios pela cidade. Era preciso, segundo Rolnik (2007, 2008), convocar para o corpo do pesquisador uma potencialidade que qualifiquei como “vibrátil”, ou seja, acionar o corpo vibrátil, um corpo que não é forma ou substância, mas sim um corpo que é tocado pelo invisível, pelo que está em processualidade. Habitar aquele novo território existencial de tal forma que campo e pesquisador ficassem implicados.

O olho desse corpo vibrátil também traz essa qualidade, pois é aquele que é “tocado pela força do que vê” (ROLNIK, 2008, p.1). Ver o campo com o olho vibrátil, então, é buscar uma escola viva, com um corpo formado por corpos, com uma voz

de vários timbres, com uma cor de diversos tons, com a escuta de diferentes ouvidos, numa escola que conta histórias, a história do *João* aluno, do *José* professor, da *Maria* cantineira, da *Ana* faxineira, do *Pedro* pai, da *Joana* mãe. Histórias de dentro e de fora que o muro da escola não segura.

Em Passos, Kastrup e Escóssia (2009) são delineadas oito pistas para o método da cartografia, mas de antemão os autores advertem que as

pistas que guiam o cartógrafo são como referência que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura para o que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa (p.13).

E, mais ainda, atentam que, por não se tratarem de regras, elas vão se reinventando no próprio caminhar da pesquisa.

Várias pistas tratadas na obra acima são percebidas no movimento-pesquisa desta tese e já se mostram nesta escrita, mesmo não tendo sido listadas pontualmente, como: considerar a pesquisa cartográfica como um método de pesquisa-intervenção¹² e que é uma metodologia que acompanha processos; apontar a impossibilidade de separar a produção de conhecimento realizada na pesquisa da transformação que se dá na realidade e no pesquisador; destacar a importância da atenção do cartógrafo no campo; discutir que a cartografia se faz como uma experiência junto a um coletivo de forças; sublinhar a dissolução do ponto de vista do observador e a habitação de um território existencial. Duas pistas ainda não foram destacadas aqui, mas fazem parte também desse movimento-pesquisa: a presença de dispositivos na prática cartográfica e a decisão por uma política de narratividade.

Os dispositivos¹³ na prática cartográfica são procedimentos concretos utilizados para desembaraçar as linhas de vida que compõem o campo. Na prática cartográfica desta pesquisa quatro dispositivos são utilizados: a observação em

¹² Intervenção aqui é tomada junto a Passos e Barros (2009). Para esses autores, a “intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (p.17). E continuam: “se o método é o da intervenção (...) a direção de que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial.” (p.20)

¹³ O conceito de dispositivo é tomado junto a Foucault (2001).

campo, as notas de campo, as entrevistas e os desenhos. Este último, um dispositivo dentro de outro dispositivo. Para essa pesquisa, o dispositivo é um disparador, um propulsor, que faz com que o indizível e o invisível, o que está na virtualidade do campo se atualize, ou seja, ele produz efeitos e transformação na realidade.

(...) o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando para isso pô-lo para funcionar (KASTRUP e BARROS, 2009, p.79).

Segundo Kastrup e Barros (2009), o dispositivo cria condições concretas para a prática da cartografia através de seus movimentos-funções: referência, explicitação e transformação-produção. O que caracteriza um dispositivo, de acordo com os mesmos autores, é:

(...) sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é o seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo (KASTRUP e BARROS, 2009, p.90).

Já que numa cartografia o que se faz é acompanhar os processos, ver as linhas que vão produzindo os mapas, “ver as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.91), torna-se importantíssimo o movimento-função desempenhado pelo dispositivo.

O movimento-função referência apresenta-se, nesta pesquisa, através dos dispositivos observação em campo e das notas de campo, tanto as do período de observação em campo, quanto as que foram redigidas após cada uma das entrevistas. Esse dispositivo apresenta um “funcionamento mais ou menos regular, em que se caracteriza a repetição e a variação” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.79). Ou seja, esse dispositivo deve funcionar com certa regularidade, extraindo dele mesmo a força desviante da repetição. Um exemplo aqui é a regularidade com que

foram observadas e descritas as orações matinais na escola, criando, assim, um território existencial, extraindo a diferença na repetição.

As notas expandidas, tanto das idas a campo quanto das entrevistas, que aparecem na escrita desta tese, foram redigidas o mais rápido possível. Tentava, dessa forma, atualizar os fluxos daqueles encontros: impotência e frustração por não conseguir materializar em escrita o que experienciava em campo foram constantes. Por outro lado, contrapondo-se a isso, vivi também a euforia, quando, ainda que parcialmente, conseguia fazê-lo. Era como tentar agarrar algo que escapava entre os dedos. E, por mais que tentasse, já não se atualizava na escrita o que lá havia se atualizado. Também tentei manter, para as entrevistas, o mesmo ritmo de escrita das notas expandidas de campo.

As entrevistas são consideradas como dispositivos que têm a movimento-função explicitação, já que ali se mostram as linhas que estão em curso no campo de pesquisa, através das falas dos entrevistados são evidenciados os atritos e as convergências no cotidiano da escola que potencializam os processos de subjetivação.

Em algumas entrevistas, tive encontros potentes. Suas notas eram produzidas como se o entrevistado estivesse ali, comigo. O que não deixou de acontecer, já que nós, entrevistado e pesquisador, não éramos os mesmos, após a conversa.

Aconteceram, também, encontros que não foram tão potentes. Esses ajudaram muito a mudar os rumos das entrevistas seguintes. Mostraram que o desejo – aqui como vontade do sujeito – ainda estava muito presente: desejava ouvir aquilo que atendia às expectativas.

Por fim, os desenhos têm o movimento-função de transformação-produção, pois interferem nos estados de coisas que se apresentavam – atualizam as virtualidades daquele real – mesmo não interferindo no processo. O dispositivo desenho dentro do dispositivo entrevista faz com que as linhas de enunciação – uma dizibilidade – tomem a forma molar, atualizem-se no/através do desenho. Ao partirmos, por exemplo, para o pedido de um desenho do *lugar que você mais gosta de ficar na escola* para os alunos, é possível falar de lugares que não estão materializados no desenho e, no entanto conversar a respeito deles. Um deles, por exemplo, é o local de realização das orações matinais na escola, a quadra, o que

possibilitou questões do tipo: “Por que você acha que a escola faz a oração?”. O que se pretende, utilizando esse dispositivo, não é a conscientização do aluno, mas o objetivo é do pesquisador “tomar ciência de uma virtualidade ou de um campo de forças” (KASTRUP e BARROS, 2009, p.90) que a ele se apresenta.

A última pista delineada por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) é de uma política de narratividade, que está sendo tratada aqui como uma das decisões desse movimento-pesquisa.

Decisão de uma política de narratividade

A escrita deste trabalho, uma produção de conhecimento e, portanto, de existência, está impregnada pelo pensamento da filosofia da Diferença, junto a Deleuze, Foucault, Guattari e Nietzsche e ancorada na cartografia realizada no campo de pesquisa.

Sendo assim, a escrita vem encarnada do vivido/experenciado em campo na regularidade do dispositivo observação de campo e no território existencial que foi sendo por ele construído. Entrecruzando as notas de campo, as notas de entrevistas, os recortes das entrevistas, as afecções da literatura, da música e do cinema, está também a presença teórica dos pensadores da filosofia da Diferença, sempre acordados com a política de cognição inventiva. A princípio a escrita se mostra mais dura e factual, principalmente no texto “De *um* projeto a *outro* projeto: *uma* escola – campo de pesquisa”. Porém, à medida que o texto vai se desenrolando, e os dispositivos entrevista e desenho cumprem seus movimentos-funções de explicitação e de transformação-produção, as linhas vão sendo desembaraçadas, nunca com o intuito de interpretar o vivido, mas, sim, de acompanhar os processos no “Pai Nosso”, no “Possível”, *num* “dentro”, até chegar a um texto fluido, “*numa* conversa” que nunca aconteceu factualmente, porém é vivida/experenciada por aqueles que estão naquela escola, inclusive o pesquisador.

Recorreremos durante esta escrita a uma figura: o abrigo da vida-escola. O trecho abaixo, no qual Deleuze e Guattari citam Lawrence, é a inspiração para construí-la.

(...) os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o

firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda (...) Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente a visão; e dos glosadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação. Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, aos seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. Significa dizer que o artista se debate menos contra o caos (que ele invoca em todos seus votos, de uma certa maneira), que contra os “clichês” da opinião (DELEUZE e GUATTARI, 1997c, p.262).

A caminhada nesse movimento-pesquisa se dá no abrigo da vida-escola – que faz o papel do guarda-sol – que, por vezes, tem a camada mais fina sendo possível, então, abrir fendas, fazer escapes, traçar linhas de fuga, nos quais os processos de produção de subjetividade estão mais próximos às forças do caos. Noutros momentos, as camadas tornam-se mais espessas, pois recebem a ajuda de um guardião atento – imitadores ou glosadores – que não compreende os processos de subjetivação e sim, assujeitamentos, processos de sujeição. Esse guardião mantém seu corpo fechado com o tecido-vestimenta, a visão distanciada e carrega consigo uma ferramenta para vencer as resistências ou utilizá-las, buscando os espaços estriados para se alojar (DELEUZE e GUATTARI, 1997b), ou melhor, uma camada resistente para o abrigo da vida-escola.

Nesses textos aparecem recortes de entrevistas, de notas de campo, de notas das entrevistas, de transcrições parciais de gravações, fotos, recortes de letras de músicas e também de poesias. Para acompanhar o movimento do texto, está à disposição do leitor um “Guia de caminhada no abrigo da vida-escola” que pode ser consultado no final da composição desta tese.

Por fim, banhado no pensamento de Nietzsche – “Uma parada na caminhada no abrigo da vida-escola” – faz-se uma tentativa: a de terminar a escrita do texto de uma pesquisa ainda viva e encarnada no pesquisador. Então fica a questão: “*um ponto, final?*”.

Iniciei este texto inspirada por Foucault, termino encontrando Deleuze em companhia de Parnet:

(...) a escritura não tem um fim em si mesma, precisamente porque a vida não é algo pessoal. A escritura tem por único fim a vida, através das combinações que ela faz (DELEUZE e PARNET, 1998, p.14).

A expectativa é que esta escritura tenha cumprido sua função: a vida, nesse caso, a vida do movimento-pesquisa e das combinações que ela faz.

No início deste texto foi construído um problema: o de como compor uma escrita que pudesse falar do movimento-pesquisa desta tese, eis aí uma tentativa de solução. Agora o movimento-pesquisa ficou *preso em palavras – é fatal*. Tal problema foi construído inspirado em uma fala de Foucault, que destacava que “o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início” (FOUCAULT, 2006a, p.294) e isso se deu, e ainda continua acontecendo – a pesquisa encontra um fim? –, já que em todos os momentos deste movimento-pesquisa há uma implicação acadêmica no/do pesquisador que estou me tornando, um devir-pesquisador. Insisto ainda junto aos autores: não há interesse em saber quem sou ou o pesquisador que sou, mas sim que a vida e este trabalho permitem que me torne diferente do que era de início.

De *um* projeto a *outro* projeto: uma escola – campo de pesquisa

Um seminário...

Estamos em um dos Seminários de Educação Matemática, promovido pelo Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da FACED/ UFJF – *chronos registra: primeiro semestre de 2005*. A educadora matemática que o apresentará está no cargo de secretária municipal de Educação de uma cidade vizinha a Juiz de Fora. Nessa cidade, uma única escola municipal atende ao ensino fundamental. O nome da secretária: Carmem¹⁴.

... a função da escola aqui em [cidade], ela é muito importante, exatamente por ela ser única no sistema. Então ela é a única porta – entendeu? – para a maioria. Porque, uma minoria, a família coloca

¹⁴ Serão utilizados, em todos os textos que compõem esta tese, nomes fictícios para as pessoas envolvidas na pesquisa. Quanto ao nome da cidade, optamos por não apresentá-lo. Isso se deu por compreendermos que a relação de forças estabelecida entre a política (aqui partidária) e a educação escolar, nessa comunidade, era intensa, e a não apresentação dos nomes verdadeiros fez com que a aceitação da pesquisa de campo e dos dispositivos para produção de dados fossem bem aceitos. Sendo assim, para fazer referência ao nome da cidade, será utilizada a notação: [cidade]. Será possível, dessa forma, ao leitor percorrer o escrito banhado também em suas experiências, em diferentes espaços e tempos, com pessoas diversas, pois compreendemos que, apesar de ser singular o que ali acontece, não é particular. Evita-se, dessa forma, a representação através do que se tomou como “objeto” desse estudo, abrindo-se então às infinitas possibilidades a partir da criação do leitor. Isso nos permite encontrar Deleuze e Parnet (1998) e compreender que as “coisas” (pessoas, movimentos, idéias, acontecimentos, entidades) têm nomes próprios, “mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial...” (p.14)

os filhos em Juiz de Fora, a partir da quinta série. Mas é uma minoria. Para todos os demais, a escola é a porta para o mundo. É através da escola que eles vão ter todas as suas cabeças, toda sua concepção de mundo, perspectiva de futuro, de mudanças de uma realidade. Claro que quando eu falo escola, você tem aí toda uma equipe docente, que sustenta idas e vindas, pais, secretárias... (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08)¹⁵.

Na plateia, assistindo ao seminário, estão professores de Matemática, oriundos de todos os níveis de escolaridade das redes particular e pública de Juiz de Fora, alunos do curso de Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora e um professor de filosofia.

A educadora apresenta as mudanças sugeridas por ela no projeto político-pedagógico da escola e que foram colocadas em prática no início do ano que está em curso.

... eu pensava assim: “É a oportunidade que eu tenho para pensar na prática todas as bandeiras que a gente levantou a vida inteira, de uma educação pública de qualidade. Fazer aquilo que você acredita realmente.” E aí eu parti para uma proposta... porque eu acho que você consegue avançar com ações. Simplesmente ficando no discurso, é muito complicado. Porque a gente tem as práticas da gente, muito já engessadas, né? Pelo corre-corre, pelo dia a dia, até pela comodidade. Então, você já dá aulas há tantos anos numa sexta série, há tantos anos numa oitava série, você já tem as suas coisas mais ou menos organizadas e mexer com isso é complicado, principalmente se quiser mexer com discurso simplesmente [ou seja, sem promover ações concretas]. Eu sempre trabalhei com formação de professores, então você vai, fica uma semana no município, você dá os cursos. Quer dizer, é uma gotinha de água, que você vai ali tentando sensibilizar o professor para uma mudança. Mas é muito complicado ele realizar isso no dia-a-dia dele: ele tem que dar aula em muitas escolas, nem ele imagina que o trabalho dele está ruim... porque sempre estudou assim, ele aprendeu assim, se formou assim, é assim que ele dá aula. Então, nem que o esquema está ruim, ele não tem, às vezes, a percepção. Então, às vezes eu chego para desestruturar, para desorganizar a cabeça deles dizendo: “Ó, o que a gente está fazendo não está bom. As pesquisas não são locais nem nacionais não, as crianças não estão aprendendo. O que está acontecendo? Há um treinamento para provas, há... elas compreendem como é o sistema e elas então agem de modo que fique tudo bem entre elas e o sistema. Vão se promovendo, né? Mas o que está ficando mesmo de aprendizagem real, é muito pouco. O que está acontecendo?” E aí você tem as metodologias propostas: você trabalhar com uma escola inclusiva, trabalhar com pedagogia de projetos... Mas eu sempre achei que você só mexer nisso teoricamente, você vai ter adesão mínima.

Quando eu entrei, eu propus mexer com a escola, para provocar, para que o professor melhorasse essa metodologia, mudasse sua metodologia. Acho que a gente jamais mexe em um time que está ganhando, mas é que eu tinha convicção, por todos os meus estudos, por todos os grupos de pesquisa que eu participei, de que as coisas não vão bem. De que a escola, tal qual, está péssima: as crianças têm desinteresse, as crianças não estão aprendendo... há memorização para prova, há treinamento para prova e a aprendizagem e o raciocínio muito pouco. Independente de ser na minha área de Matemática. Independente de ser nessa área. Não estão lendo, não estão se alfabetizando,

¹⁵ Se o leitor preferir, poderá ir ao Guia de caminhada – texto no qual são apresentadas as notações adotadas nesta tese.

né? Todas as pesquisas apontavam para isso. E aí, quando eu entrei, eu fiz uma proposta que mexeu com a escola demais. A proposta seria a gente investir maciçamente no “Projeto Leitura”, todas as áreas, todos os professores se envolverem com o projeto leitura... a gente investir maciçamente em formar leitores, fazer com que as crianças lessem mais e a expectativa era de que a médio e longo prazo, todas as áreas colheriam fruto disso. Mexi na grade escolar. Para isso, a gente não tinha mais aulas de cinquenta minutos, eram aulas de oitenta minutos e todos os professores tinham menos encontros e encontros maiores. Todas as áreas tiveram redução dos encontros semanais com os meninos, a Matemática e o Português tinham dois encontros por semana, de oitenta minutos, todas as outras áreas tinham um encontro de oitenta minutos. Eles tinham horário de projeto diário na escola. Isso quer dizer que você solicitava na prática que se começasse a trabalhar com projeto, porque você tinha cinquenta e cinco minutos que tinham que ser cobertos todo dia com projeto, trabalhando com projeto. E a gente tinha o horário de leitura também, então os meninos tinham vinte e cinco minutos de leitura, a escola parava para ler todos os dias... eles tinham duas aulas de oitenta minutos, tinham Educação Física, o Inglês, Artes, no mesmo nível de igualdade das demais disciplinas, então dentro da carga horária.

Procuramos fazer uma carga horária mais rica possível, para que os meninos da zona rural tivessem a mesma oportunidade que os da zona urbana. Porque, quando a Educação Física fica no horário extra turno ou Inglês no horário extra turno, estou tirando essa oportunidade dos meninos da zona rural, porque o carro da zona rural vai embora logo no final do turno. A gente procurou fazer a grade o mais rica possível e de modo que os meninos da zona rural tivessem acesso a tudo que os da zona urbana estavam tendo também. Então, foi uma mexida grande, os professores e supervisores trabalharam muito no primeiro ano, investimos muito em estudo.

Comprei livros, os professores ganharam livros sobre metodologia de projetos e a gente fazia muitas reuniões, fizemos reuniões de avaliação no final do ano. Porque nesse primeiro ano eles aceitaram, porque era uma nova secretária que estava entrando, estava implantando uma política, que ela queria implantar. Mas na minha concepção, ao final de um ano, eles podiam falar: “Não, não funcionou, não é isso que nós queremos e não é assim que nós vamos atuar no segundo ano” (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

Os professores, na plateia, estavam inquietos, interessavam-se pelas novas práticas estabelecidas na escola. Como todas as disciplinas tiveram seus tempos alterados, os convencionais quarenta ou cinquenta minutos de aula foram alterados para oitenta minutos. Dessa forma, a carga semanal de Matemática e Língua Portuguesa, normalmente de cinco ou seis tempos de cinquenta ou quarenta minutos, ficara “reduzida” a dois tempos de oitenta minutos. Inquietação, os corpos remexiam: “Como dar conta de cumprir o programa se, às vezes, com mais tempo nós não conseguimos?”.

... para a equipe docente, eu acho que foi uma loucura. (...) fiz uma reunião de avaliação muito minuciosa no final do ano de 2005, onde todos os professores receberam antecipadamente temas sobre os quais eles deveriam colocar pontos positivos, pontos negativos e propostas para o ano seguinte: metodologia de projeto, projeto de leitura, disciplina na escola, avaliação, grade escolar, porque aí entrava o próprio tempo de oitenta minutos que tinha sido implantado... Então, todos os professores, em folhas de cores diferentes, tinham que entregar esse material, eles escreviam pontos positivos e negativos sobre cada um desses temas. Esse material foi compactado por tema, então, tudo

que todo mundo escreveu sobre projeto leitura, tudo que todo mundo escreveu sobre metodologia de projeto, tudo que todo mundo escreveu sobre disciplina, sobre avaliação... no dia da reunião de avaliação, nós nos dividimos em grupos e cada grupo ficou com um material desse, sobre um tema desse. Então, todos os professores escreveram e eles tinham que compactar num painel, sem perder nada, porque todas as salas iam estar contempladas ali... Então, eles sintetizaram num painel, todos os pontos positivos, negativos e propostas para o ano seguinte daquele tema. Depois todos os grupos visitavam todas as salas, então todo mundo visitava todos os painéis. Claro que, quando eu escrevi sobre aquele tema, agora eu olhando o painel, pode ter coisas que eu esqueci e que apareceu no painel, como podia ter coisas no painel que eu não concordava. Então, ainda tinha a etapa de votação individual, com etiquetas adesivas pretas e verdes... pessoalmente ia em cada porta e punha, ou uma verde ou uma preta: concordo ou discordo, entendeu? Esse material depois foi compactado e conclusão: a sinalização era de que a gente continuasse com o projeto leitura, todo mundo entendendo que isso é um processo, que ainda não estávamos colhendo fruto nenhum, que continuasse a investir na metodologia de projeto, estava todo mundo engatinhando, aprendendo a fazer, né? Então assim, foi muito gratificante, porque eu fui para essa reunião imaginando que se a equipe como um todo, que eu respeito muito... o primeiro ano eu tinha que propor, não tinha jeito. Era uma ideia, eu queria testá-la e precisava propor e pedir a adesão deles. (...) Então, a gente partiu para um segundo ano, claro que aí já com muito mais equilíbrio, você imagina o trabalho das supervisoras, porque o horário do projeto leitura e o horário de projeto, ele era um projeto flexível... era um horário flexível. Você tinha que produzi-lo mês a mês, a cada quinze e quinze dias... "Porque o meu projeto é de dois meses na quinta e sexta série, e preciso entrar todos os dias", "Não, o meu é o jornal da escola. Eu preciso entrar o início do bimestre em todas as salas, para a gente escolher temas, dividir as turmas e tal, depois eu só preciso entrar próximo da edição do jornal", "Ah, o meu é de oitava série e eu preciso entrar toda sexta-feira", então, esse horário de projeto... porque às vezes o projeto é do semestre inteiro, às vezes não é, às vezes é do ano inteiro, às vezes não é. Isso, para a supervisão, foi muito trabalhoso. O horário de leitura também. Por quê? Porque a gente tinha que variar muito o material, era risque palavras, palavras cruzadas, revistinhas em quadrinhos, a gente não tinha dinheiro para comprar tudo novo... então virei rata de banca, né? Era muita revistinha em quadrinhos, eram seiscentos meninos, você imagina, lendo, né? Muita revistinha em quadrinhos, muita risque palavras, muita palavras cruzadas, revistas usadas e a gente ia vendo o interesse deles, depois revista e saúde, Globo Rural, mesmo para as meninas, revistas que elas gostam... e livros da biblioteca, investindo muito na biblioteca, textos, então você variava isso dia a dia. "Hoje a turma tal está com texto, a outra turma está com revistinha em quadrinho, a outra turma está com uma fábula, a outra turma está...". Você tinha em cada turma, de segunda a sexta, esse momento de leitura, por mais que ele fosse pequenininho, com vinte e cinco minutos, a gente estava querendo cativar os meninos com essa palavrinha. Falava assim: "Ainda que eles não estejam lendo, no subconsciente deles já vai ficando assim: ler deve ser importante, porque tem leitura todo dia. Eu posso até não ler, mas ler deve ser importante, porque na escola tem horário de leitura todo dia". E mesmo antes de chegar ao final do ano, talvez com alguns meses ou para o início do segundo semestre, já tive uma avaliação muito positiva em relação à leitura, porque eles perceberam que os meninos da zona rural, principalmente em dias de chuva e o carro chegava atrasado, que os meninos estavam perdendo muito o horário de leitura. Então eles mudaram o horário de leitura para depois do recreio e quem veio do primeiro horário? Não foi nem projeto e nem horário de leitura, foi uma aula acadêmica. Então eu achei isso fantástico, você entendeu? (...) Então assim, por mais que a gente tenha uma concepção muito convencional de educação... e todo mundo ficou assim: "Como é que eu vou dar conta de dar o meu programa com um encontro por semana?" isso era um convite ao professor de rever o seu plano, porque eu tinha encontros grandes, mas poucos, né? Mas também: "dá tempo de eu trabalhar um texto, dar um trabalho de equipe, fechar com a turma, fazer a discussão final, dá para fazer um trabalho legal, desde que seja remodelado o meu trabalho.". Menino nenhum aguentaria uma aula de oitenta minutos expositiva. Todos remodelaram? Claro que as adesões, que o próprio professor tem que ter o tempo dele, então você tem professores que

aproveitaram demais essa mudança, porque já é uma pessoa mais aberta a mudança, que sabe aproveitar a chance e acredito que tenha professor que pouca coisa tenha mudado, né? Porque o tempo de cada um é muito diferente. Mas essa, para mim, foi uma sinalização fantástica. Eles não colocaram: “Então vamos pôr projeto no primeiro horário, se eles chegarem atrasados não tem problema” (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

A palestrante argumentava que promover essa alteração e trabalhar sob outra perspectiva não era assim tão difícil, argumento com o qual alguns professores da plateia concordavam: “Que programa é esse que te amarra? Pensem por outro lado... Estes alunos têm agora mais tempo com os professores de Geografia e História, em sala de aula, têm aulas de Artes que, antes, não tinham.”. E por aí se seguiu uma discussão acalorada referente a tempo, programas, caminhando também por críticas na plateia, como: “Esses alunos não estarão vendo todo o programa, como vão passar no vestibular?”. E então, o professor de filosofia, na plateia, abre as questões: “*Que escola é essa, que deixa a vida lá fora? A universidade é realmente para todos?*”.

Carmem procurava convencer a plateia de que essa alteração na carga horária propiciava novas oportunidades para os alunos e também para os professores. Segundo ela, todos os dias os alunos iniciavam suas jornadas na escola lendo vinte e cinco minutos para o então chamado “Projeto Leitura”. Alguns alunos, relatou a professora, nunca tinham lido um gibi. Os professores, não só os de Língua Portuguesa, participavam desse projeto, podendo sugerir aos seus alunos novas leituras.

Além disso, foram reservados, em todos os dias da semana, cinquenta e cinco minutos para projetos. Nesses projetos, desenvolviam-se trabalhos interdisciplinares. Para tanto, aplicou-se um investimento financeiro extra e a Secretaria Municipal de Educação, pelo que estava sendo exposto, encarregava-se de comprar livros para que os professores estudassem e conhecessem novas metodologias.

Os alunos da zona rural não participavam das aulas de Educação Física antes da alteração do projeto da escola, pois as mesmas eram ministradas no turno da tarde. Estudando pela manhã, esses alunos não teriam meios de transporte, nem financeiros, para participar daquelas aulas. Sendo assim, com a alteração do projeto político-pedagógico, as aulas passaram a acontecer no turno da manhã. A

justificativa que foi dada pela palestrante para essa alteração do horário, é que, nesse momento, o convívio social seria propiciado a todos, indiferentemente.

As discussões corriam pela plenária e uma questão se abria: se ali, naquele momento de apresentação do trabalho implementado, os incômodos eram vividos por muitos professores, como seria isso, ocorrendo no cotidiano da escola em questão? Esse remexer e desestabilizar, se é que estava ocorrendo, envolveria toda a comunidade, ou seja, os encontros que ali se davam, como escola-família, professor-aluno, aluno-escola, família-aluno, professor-família e escola-professor? Como a mudança proposta pela palestrante e, naquele momento secretária de educação, ao projeto político-pedagógico da escola, poderia afetar o cotidiano daquelas pessoas? Como o que se mostrava de forma molar, nas alterações de carga horária, na grade curricular, no momento para leitura, poderia possibilitar o desestabilizar de formas duras e sedimentadas e criar linhas de fuga, *novas possibilidades de vida?*

Um passeio em [cidade]...

A dez de janeiro de 1863 acontecia a negociação de cinco alqueires de terra para o patrimônio de [cidade]. Em 1870 [cidade] foi elevado a distrito e em 1880 à freguesia. O povoado tem hoje 59 casas, entre elas o edifício da escola pública construído pelo Barão do (...) que dele fez doação ao governo em 1884. O povoado tem atualmente 200 habitantes. Principal atividade é a exportação de café (111 mil arrobas)¹⁶. Na história oficial, assim nascia [cidade].



Trabalho apresentado na Feira Cultural .

¹⁶ Essas informações foram extraídas do Álbum do Município de Juiz de Fora, de 1915, organizado pelos senhores Dr. Oscar Vidal Barbosa Lage, então presidente da Câmara Municipal, e Sr. Albino Esteves (Lucio d'Alva) da Academia Mineira de Letras.

O trecho acima, extraído do Álbum do Município de Juiz de Fora do ano de 1915, mostra como algumas terras do interior mineiro foram negociadas no século XIX. Essas terras haviam sido distribuídas em sesmarias, muitos anos antes de seu povoamento pelo “homem branco”. A povoação dessas localidades, nas proximidades do Caminho Novo, deu-se com a entrada, nesse caso particular nos sertões do rio Cágado, de aventureiros e também de fazendeiros bem sucedidos em busca de mais riquezas, portando cartas de sesmarias e um grande número de escravos. Sesmarias que seriam o berço de importantes fazendas produtoras de café que constituiriam a elite na região.

Esses desbravadores que gozaram da proximidade do Caminho Novo, e, portanto, da corte, muitos dos quais hoje têm seus nomes registrados na história oficial.

Grandes fazendeiros se notabilizaram e marcaram com seu prestígio social, político e econômico o longo período de faustos merecendo, inclusive, as honrarias da corte com títulos de nobreza. Muitos barões do café, *coronéis* e outras patentes da Guarda Nacional tiveram suas honrarias adquiridas a preço de sacas de café, quando o mérito por bravura e grandeza cívica lhes faltava (VANNI, 2002, p.36).

Em consequência de tal ocupação, surgem alguns povoados, dentre eles [cidade], nessa época com outro nome. No entanto, o ciclo do café encontra seu declínio com a libertação dos escravos em 1888 e, assim, com a erradicação das lavouras e a queima do excesso de café, o desenvolvimento na região fica estagnado. A pecuária leiteira será a opção para alguns produtores, porém nem todos encontram sucesso.

A pecuária leiteira, com seus métodos primitivos e rudimentares foi apenas um paliativo para aqueles que, não tendo outra alternativa de vida, ficaram na região. Muitos anos se (*sic*) passaram para que a pecuária leiteira da região começasse a se modernizar. Mesmo assim, para um pequeno grupo de fazendeiros mais esclarecidos e determinados. Os outros, os pequenos produtores, vivem do desânimo e da teimosia (VANNI, 2002, p.38).

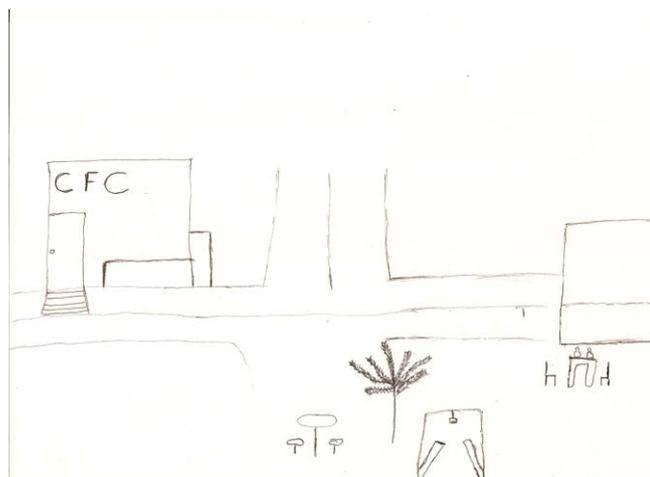
Vanni (2002) destaca que o “esclarecimento” e a “determinação” levaram um grupo de fazendeiros a encontrar êxito no novo empreendimento. No entanto, podemos inserir também, para tal feito, os poderes políticos e econômicos com os quais esses fazendeiros estavam envolvidos.

Hoje, [cidade], que está localizada a menos de quarenta quilômetros de Juiz de Fora, tem, pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma área de cento e cinquenta e três quilômetros quadrados e população, estimada em 2007, de dois mil e seiscentos habitantes. Ainda tem como fonte econômica a pecuária. Dados do IBGE do ano de 2006 mostram que o rebanho bovino possui o maior número de cabeças, com quase nove mil, seguido do suíno, com setecentas, e que a produção de leite, naquele ano, atingiu quase a marca de três milhões de litros. Na lavoura, a maior produção é de banana, quinze toneladas, seguida da de café, com oito toneladas. Porém, o valor da banana produzida é um terço do preço aplicado ao café. Também são produzidos, em lavouras temporárias, o feijão e o milho.

No comércio local, em pequenos mercados, podemos encontrar grãos vendidos a granel, empacotados na hora, mas existem os industrializados vindos de outras regiões. A cidade conta com uma casa lotérica na qual funciona o atendimento dos Correios, e não existe qualquer instituição financeira. Para os movimentos bancários, é necessário ir a Juiz de Fora. Encontramos também, no comércio, pequenas lojas, que funcionam em garagens, vendendo desde material de papelaria até roupas e sapatos. Apenas uma loja de móveis atende à população. No entanto, o que chama atenção no comércio, é o grande número de bares. Só nas proximidades da praça principal, encontramos cinco.

Um único clube recreativo funciona na cidade, no qual, há uma piscina e uma quadra de futebol. Para frequentá-lo, é preciso ser sócio, ou então, pagar uma taxa equivalente a uma diária.

[Desenhar a cidade?] Ah, como eu vou fazer? Ah, tem ali que é a praça, a escola... ah deixa eu ver, como que eu posso desenhar... Vou desenhar aqui a rua. Vou desenhar a praça lá de baixo.



Esse aqui é o clube, [cidade] Futebol Clube. Aqui é a rua principal. Essa rua... Aí tem um bar, tem o primeiro bar da esquina ali. Aí tem a pracinha, do lado de cá da pracinha. Aí pra lá o clube, do lado de cá. Nos finais de semana a gente fica mais no clube, na calçada do clube. A gente pega violão, fica tocando lá, cantando. A gente gosta de ficar mais lá do que na praça. (...) Às vezes, tem bingo na praça, igual vai ter um bingo sábado aqui na praça, se não chover. Se chover vai ser no clube. A praça fica muito cheia (Elis, aluna oitava série¹⁷, *chronos registra*: 30/11/07).

No único posto municipal de saúde, além do atendimento médico, há também serviço odontológico, psicológico e fisioterapêutico. O atendimento odontológico é realizado também dentro da escola. Existe, para isso, uma sala reservada. Além dos alunos, os pais também podem ser atendidos nesse local.



Posto municipal de saúde.

¹⁷ Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, do 1º ao 9º ano, iniciando-se aos seis anos, amparado na Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. No entanto, durante a produção de dados em 2007, apesar da referida alteração já haver ocorrido, as pessoas continuavam fazendo referências ao regime em séries. Somente em algumas entrevistas, já em 2008, ocorreram falas considerando tal alteração, mas para que o texto estivesse todo com denominação optei pela troca, nessas falas, para a nomenclatura anterior.

Em um único prédio, funcionam as duas escolas da cidade: a municipal, que atende o ensino fundamental nos três turnos, e a estadual, que compartilha com aquela, durante o período noturno, o espaço físico para atender os educandos do ensino médio. O prédio pertence ao Estado, mas este, através de uma negociação com a prefeitura, troca a utilização do espaço físico pela merenda escolar fornecida ao Ensino Médio. O “infantil”, como é chamado por lá, funciona em um prédio separado, próximo à prefeitura, e faz parte da estrutura da escola municipal.

O prédio da escola, está localizado quase na entrada da cidade, foi construído por um dos barões do café, ainda no século XIX, e doado ao Estado em 1884. Entrando pela porta principal, damos em um corredor comprido que tem, dos dois lados, salas num total de sete. Ao fundo desse corredor está a biblioteca. A primeira sala, à direita de quem entra, é destinada à diretoria e secretaria da escola municipal, e a quarta sala à direita é utilizada pela supervisora. Em frente à sala da supervisora, há um corredor, por meio do qual temos acesso à sala dos professores, à cozinha, ao refeitório e às salas de informática¹⁸ e a do dentista. Porém, apenas a sala dos professores faz parte do prédio doado ao Estado, os outros lugares citados compõem o andar térreo do prédio anexo construído pelo Estado. No andar superior desse prédio, estão mais quatro salas de aulas, a sala dos professores e a secretaria da escola do Estado.



¹⁸ Essa sala pertence ao Estado, apesar de em alguns momentos, com solicitação prévia, é possível que os alunos e professores da escola municipal a utilizem.

Então, ao lado direito do prédio da escola, está a construção anexa, obra realizada pelo Estado, já citada acima, e, à esquerda, existe uma quadra onde os alunos, além de fazerem suas orações antes de iniciarem as aulas, passam os intervalos e também fazem algumas atividades extra-classe.

Os dados do IBGE de 2007, ano da produção de dados em campo, apontaram quatrocentos e quarenta e quatro matrículas no ensino fundamental, o que praticamente confirma o que foi informado pela escola. Aproximadamente, trinta por cento dos alunos são oriundos da zona rural. O corpo docente é composto por vinte e nove professores. Até o ano de 1998, os alunos da zona rural estudavam em escolas próximas às suas moradias. Com a municipalização da educação, foi efetuado, nesse mesmo ano, concurso municipal e também a remoção de alguns docentes, ficando tudo centralizado numa única escola.

As crianças da zona rural se locomovem para a escola em veículos da prefeitura. Os horários são adequados para que, ao levar os alunos ao final do turno da manhã, os do turno da tarde já sigam para [cidade], o mesmo acontecendo no retorno dos alunos da tarde e na vinda dos da noite. Com esse deslocamento, fica difícil para os alunos da zona rural realizarem atividades escolares fora de seus horários.

A maioria dos professores reside em Juiz de Fora e faz a viagem no ônibus intermunicipal, que tem horários bem ajustados aos da escola. Às vezes, quando um ou mais professores estão atrasados, é só dar um recadinho para o motorista aguardar. Coisas do interior! Já os funcionários da escola, como as cantineiras e faxineiras, em sua maioria, moram em [cidade].

Onde eu gosto de ficar aqui na escola? Deixa eu ver... Ah, eu gosto de ficar ali na escada. Já viu ali na entrada ali? Então, eu gosto de ficar ali, antes de bater o sino, sabe? Eu sento ali, de vez em quando sento ali no portão, tem uma beiradinha pra sentar. Ou de vez em quando eu fico perto da minha avó, que é servente, ali no refeitório. Aí, qual que eu vou desenhar, no refeitório? Ih, qual que vou desenhar? Ah, vou desenhar o do portão. A gente, eu, a lara, a Lara, o Ivanzinho, a Pâmela e o Leonel, a turminha aqui, do lado de fora do portão. Aí vem a outra parte do portão. Quer que desenhe a escola aqui atrás? Aí a gente brigou. Aí, a gente só tá de bem com o Leonel.



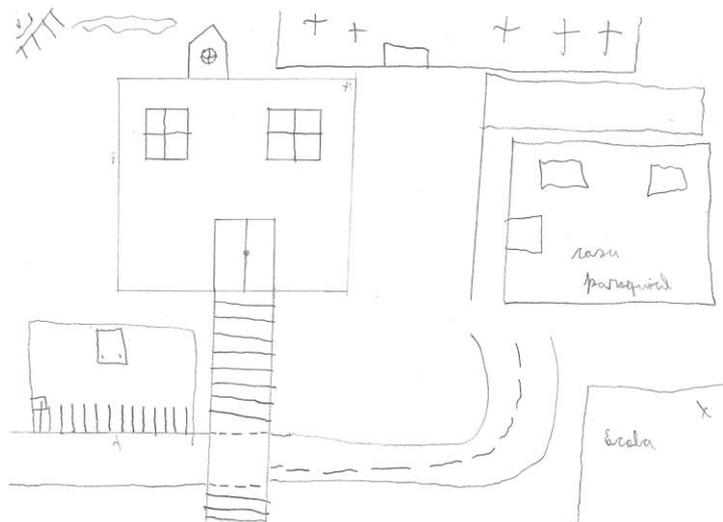
A gente conversa muito pouco sobre as coisas da escola, eu acho... eu não me sinto bem falando coisas de escola para os outros. Eu acho que coisa de escola é só minha, sabe? Ninguém precisa saber. Ah, eu acho assim. Ah, igual o Leonel. O Leonel é muito enxerido, quer ver a nota de todo mundo. Igual assim, vamos supor: a gente tira uma nota baixa. Vamos supor a prova valendo oito, a gente tira cinco. Ele já quer saber, já vai correndo perguntando quanto todo mundo tirou. Aí ele depois vai e conta, sabe? Eu não gosto disso não, porque eu não gosto de ficar falando nada de escola para os outros. Porque depois fica falando, essa coisa. Chama a gente de burro, igual ele faz (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

Próximo à escola, em lugar imponente, isto é, no alto de uma escadaria, está a única igreja católica da cidade e, espalhados pelas “redondezas”, encontram-se templos, de outras religiões.



Igreja.

Não sei desenhar [cidade] não. Posso desenhar a igreja? A igreja eu desenho muito bem. Porque o meu professor de História sempre pede pra gente fazer um desenho atrás da prova, depois que acaba, aí eu só desenho a igreja. Eu vou à igreja de vez em quando, quando tem procissão. Quando tem festa... até quando tem teatro. Tem um teatro aí que é o povo da igreja mesmo que faz. Eu gosto muito de ir nesse teatro, porque mostra quase toda passagem de Deus aqui na Terra, de Jesus. Tem o sofrimento, tem alegria. Vem a morte de Jesus, aí depois ele ressuscita.



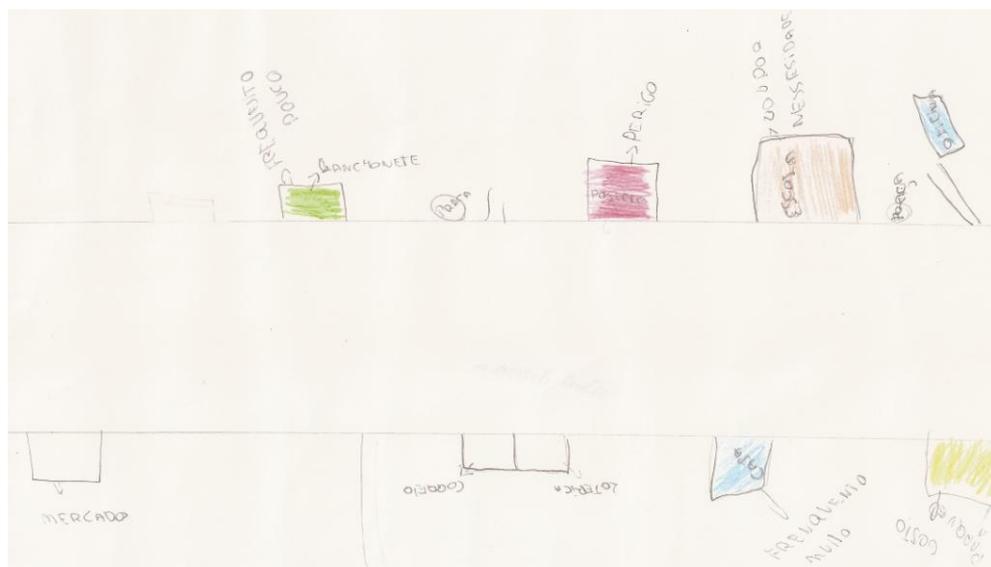
Aqui tem uma descida, tá? Você lembra a escadaria da igreja? Aí aqui atravessa, aí aqui tem uma descida que vem pra praça. Ih, não vai dar para desenhar a praça. Eu sou assim... quando eu desenho, eu exagero muito. Gasto muito espaço. Aqui tem a rua. Aí aqui tem uma capelinha. [A capela é perto da igreja]. Aqui está a igreja, aí desce um pedaço da escadaria, que é até aqui. Aí aqui é a rua. Uns pezinhos aqui. [Lá na capelinha], só entra um rapaz, lá é cheio de flores. Aí aqui em cima aqui tem um quadrado, uma caixa e lá dentro tá a Nossa Senhora Aparecida com flores do lado. Aí aqui é cheio de flores. Aí aqui nesse cantinho aqui... aqui é a grade... é porque é no chão mesmo. Aí a gente coloca vela, essas coisas... Aqui continua descendo a escadaria aí chega na [rua] principal. E aqui no canto aqui embaixo aqui, nesse canto aqui, fica aqui embaixo mesmo, lá na chegada, aí aqui é a escola. (...) Aí aqui tem a rua, porque tem duas ruas: a de cima que desce da igreja e debaixo que sobe ali atrás da escola aqui pra baixo. Aí tem o fundo da escola. Aí aqui tem a praça. Aí aqui atrás da igreja aqui da igreja, que eu vou ter que desenhar minúsculo aqui, o cemitério. Aqui assim... Mas o cemitério fica reto. Aqui é as costas da... Aí aqui tem a praça, aqui tá o mortuário, lá onde faz o velório do morto lá e depois depende da onde que vai enterrar. No cemitério lá de cima, ou no cemitério municipal. Que é lá "cafundel" dos Judas (Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 06/10/07).

Para a prática de esportes, é possível utilizar, também, a quadra poliesportiva municipal que está aberta à comunidade, que, além da quadra coberta em tamanho oficial, na qual é possível jogar basquete, vôlei e futebol de salão, possui, na área externa, espaço destinado à prática de boche, um parque infantil, uma área reservada para aulas de dança e uma sauna.

A quadra coberta é utilizada pela escola municipal para as aulas de Educação Física. O grupo da terceira idade utiliza essas dependências para aulas com os professores contratados pela prefeitura, que desenvolvem com o grupo uma série de atividades físicas.



Desenhar [cidade] é muito fácil, só tem uma rua, só essa rua principal aqui. Vou fazer só uma rua, tá tudo na rua principal aqui. Tudo que você procurar está na rua principal. A oficina do meu pai é atrás da escola, já viu ali? Aqui é a lanchonete, é única que tem aqui em [cidade]. Aqui é o mercado, o único.



Eu vou muito daqui de casa pra aqui na oficina do meu pai de dia. E de noite eu costumo... aqui eu nunca vou (apontou a delegacia), graças a Deus. Na escola eu vou de manhã pra estudar e de vez em quando fazer trabalho de tarde, mas não gosto não. Já os meus colegas eu encontro na quadra, na praça... na quadra poliesportiva onde a gente faz Educação Física. Na quadra eu vou de noite, que de manhã e de tarde tem Educação Física. Aqui na lanchonete eu costumo encontrar aquele menino que veio aqui fora, o Cleyton, e o Luizinho também. O Luizinho tá no primeiro ano da escola do Estado. O Cleyton já parou de estudar, ele tem dezoito, ele já formou, já fez a terceira série. [Ah, tem também cachoeira], uns cinco quilômetros pra baixo. Mais no final da rua tem duas entradas, uma pra lá outra pra cá, aí você vai direto, anda uns quilômetros. De vez em quando eu vou. Já fui lá muito quando tinha cavalo. Eu andava a cavalo aqui, cavalgada. Fui na cachoeira num trabalho da escola uma vez. Ah, negócio de turismo, que eles foram levar a gente para fazer lá. Eu estava na quarta série (Garrincha, aluno oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).



Rua principal de [cidade].

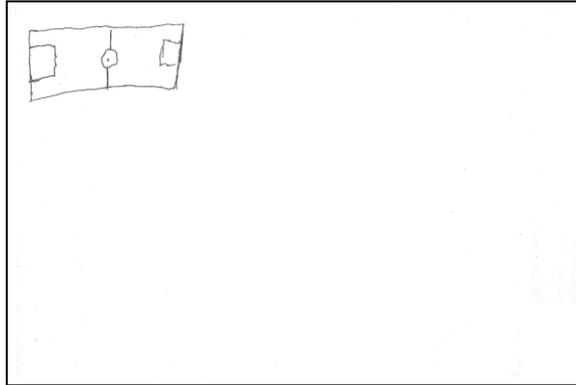
A cidade costuma receber turistas que visitam suas cachoeiras. Alguns se apaixonam e acabam adquirindo pequenos pedaços de terra na zona rural onde constroem casas para passarem finais de semana. Outros acabam se fixando definitivamente na região, fascinados pela beleza natural, pela paz, pela vida.



[cidade], vista parcial.

O trajeto que liga Juiz de Fora à [cidade] é exuberante; muitos tons de verde se misturam no desenho das montanhas durante o verão ou, então, aos matizes do verde seco, durante o inverno. Quando o frio corta a pele com a umidade e o vento, é possível apreciar a neblina encobrendo as montanhas e vê-la ser cortada pelos raios de sol.

Um desenho de [cidade]? Assim... lugares? O campo de futebol e aí depois a praça... aqui na entrada. O campo de futebol, depois a praça, a pracinha aqui. Ah, não sei isso. É porque... ah, eu não gosto muito daqui não. Aí os lugares mais interessantes que eu apresentaria para quem quisesse vir morar aqui seria o campo de futebol, a praça lá de baixo... acho que a praça... ah, não sei. Difícil. Acho que um ponto aqui, o pessoal aqui de [cidade] gosta muito da cachoeira, eu não gosto. Não, daqui das cachoeiras daqui de [cidade]. É... são duas cachoeiras, eu acho. Que eu conheço, não assim que cachoeira mesmo, aberta, são duas. Aí agora não conheço outra. É depois do campo de futebol aí vem a ... Difícil desenhar [cidade], porque eu nunca parei para pensar assim em nada disso, muito menos para desenhar. Acho que para uma pessoa que viria morar seria importante, ela saber onde fica o posto médico, é essencial. Ai nossa! Muito difícil. Não vou... tem que desenhar mesmo? Tá muito difícil (Raíssa, aluna oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).



Entrando na cidade, passamos ao lado do muro do campo de futebol. Seguindo aproximadamente cem metros, encontramos um posto de gasolina, uma pequena praça e chegamos, então, à escola. Raíssa não chegou à escola.

<u>[CIDADE]</u>	<u>No</u>	<u>Sarau</u>
Eu vi		
Uma cidade cheia de estrelas		
caindo lá no mar		
É uma cidade decora		
balando no ar		
Eu vi		
a cidade chamada [CIDADE]		
cheia de jardim		
É uma linda cidade		
parando pra mim		

Poema de autoria de um aluno da sexta série do ano de 2006 e que fez parte do convite para o Sarau realizado em 2007.

Outra alteração no projeto político-pedagógico...

A alteração no projeto político-pedagógico, anunciada por Carmem naquele seminário, vigorou durante os anos de 2005 e 2006. No entanto, nova alteração em tal projeto ocorreu no início de 2007, quando nova direção assumiu a escola e outra secretária, o cargo municipal responsável pela Educação.

Na câmara dos vereadores, no final de 2006, corria um projeto para que a direção da escola fosse indicação do prefeito e não mais eleição. Nós tentamos lutar contra isso, mas eu não queria continuar na direção com a vice que estava comigo. Sentia que o serviço estava ficando muito pesado para mim, pois ficava na escola quase todos os turnos. A gente estava quase desistindo de montar uma chapa. Aí a Clarice, a atual bibliotecária, veio me procurar em casa, tarde da noite. Então aceitei compor uma chapa com ela. Mas, a votação, que era “SIM” ou “Não” por essa chapa que ia acontecer no mês de outubro, foi sendo adiada e adiada e só aconteceu depois do conselho de classe final. Tudo isso interferiu. Porque aí veio reprovação de aluno, porque já estava no fim do ano. Isso também influenciou para a comunidade dizer “Não” à nossa chapa. E se o “Não” ganhasse, o prefeito ia indicar outra direção. E isso acabou acontecendo. “Não” foi vencedor e o prefeito indicou Alaíde e a Maria Moraes para a direção. A primeira desconhecida na cidade, era professora de Língua Portuguesa do noturno na escola do Estado, a outra é daqui de [cidade], professora na escola mesmo (Delaine, antiga diretora e professora do primário, *chronos registra*: 10/07/08).

Essa nova mudança reconfigurou a organização da escola e também as “coisas” que se davam no acontecer educacional daquela comunidade. “Como isso estava acontecendo? Como os desenhos que aquele cotidiano ia riscando estavam sofrendo alterações? Como o projeto político-pedagógico enquanto documento e também seu acontecer cotidiano estariam, também, sofrendo alterações?”. Todas essas questões apontavam para outra: “Seria esta a escola para a pesquisa agora?”.

Receita para engordar instante magro:
 Conjuguar o verbo vazio
 Examinar paredes brancas
 Engolir pausas
 Olhar.
 Até ser olhado pelo que vê.
 Pensamento chão, Viviane Mosé.

Porque houve um problema lá, político, que eu não me envolvi, não sabia direito o que tinha acontecido, não sei se é verdade, entendeu? Então, houve alguma confusão lá, que eles que estavam participando, falam e são revoltados com isso, que houve uma sujeira, entendeu? Para que o prefeito pudesse nomear um diretor. Eu não sei, isso é o que eles comentam lá (Alaíde, diretora, *chronos registra*: 11/07/08).

Foi feito um esquema todo, que eu posso falar porque eu vi, estava na época. Nós demos bobeira, devíamos ter feito duas chapas, até conversei com a Luísa hoje. Nós demos bobeira, devíamos ter colocado duas chapas, que aí não tinha como falar “Não”. Uma ganhava e outra não. Nós demos bobeira. Quer dizer, nós nem pensamos isso na época (Heron, professor de Matemática, *chronos registra*: 19/05/08).

A entrada no campo para a produção dos dados se deu em fevereiro de 2007, ou seja, após a mudança de direção e da secretária de educação. Continuar com essa opção de campo para o estudo que já vinha empreendendo era permitir possibilidades outras de leitura, e, portanto, criar sentidos outros. Criar, para a reconfiguração que ali se dava, um ou alguns sentidos do estriado – se é que é isso! – colocando-se no que, até então, pensávamos ser liso, criar sentido para a captura, para as estrias – se é que isso aconteceu! Ou, então, criar sentido ao ver o espaço liso arrancar as estrias – não poderia ser?¹⁹. Novos mapas estavam sendo cartografados? As linhas de vida molares, moleculares e as abstratas desenhavam territórios outros para *novas possibilidades de vida?*

¹⁹ Os conceitos de liso e estriado são tomados junto a Deleuze e Guattari (1997b). O primeiro é o espaço do nômade onde “materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais que extensivo, de distâncias e não de medidas” (p.185), já o segundo, do sedentário, “as formas organizam matérias” e o que cobre o seu espaço “é o céu como medida, e as qualidades mensuráveis que derivam dele.” (p.185). No estriado, o que se pretende é uma subjetivação ou objetivação, num pensamento que acredita na verdade única e nas formas preestabelecidas como possíveis, desde que bem planejadas, dando-se num processo de evolução. Já no espaço do nômade o que valem são as intensidades, que se atualizam provisoriamente, estando em um constante vir a ser, num processo de involução.

O dia está fechado... Minas e suas chuvas. As crianças chegam à escola. Algumas estão sentadas na calçada em frente à escola, outras do outro lado da rua, e outras já entraram e lancham na cantina. Caneca grande, em uma mão; na outra, pão francês.

O professor de Matemática e o de Ciências lancham na sala dos professores. Ao soar o sino, a professora da quarta série caminha para a quadra na lateral da escola e com sua voz aguda e em tom alto chama as crianças: “Vamos lá, bateu o sino!”. As crianças vão acompanhando. Ao chegar ao portão principal, a professora novamente: “E aí, bateu o sino! Vamos entrar!”. As crianças que estão na calçada caminham lentamente para a quadra e formam suas filas. Aos poucos os professores chegam, cada qual fica em frente a uma dupla de filas, o par masculino-feminino da turma na qual estaria trabalhando no primeiro horário da manhã. Algumas filas estão órfãs... o que será? Onde estão os professores dessas turmas?

A professora da quarta série, agora no comando das suas filas, diz: “Desencosta do muro, vão ficar caladinhos!”. As crianças se remexem, colocam-se uma após a outra, os corpos se conformam, aceitam...

A supervisora sai pela porta lateral, que fica quatro degraus acima do nível da quadra. Também num tom forte diz: “Não sei o que vem acontecendo, vocês têm feito tanto barulho na hora da fila... Por quê? Já estão acostumados com isso. O que está acontecendo? Vamos fazer a fila em silêncio. Agora vamos fazer a oração. Pai-Nosso que estais nos céus...”.

E o silêncio se faz. Está dominado o corpo pelo espírito? Fazem o Sinal da Cruz, rezam um Pai-Nosso e terminam com outro Sinal da Cruz. A oração termina e novamente volta o barulho, mas não é o mesmo, é perceptivelmente mais baixo, mais brando. As filas saem, uma a uma, se dirigem pela lateral esquerda da escola. (NC, *chronos registra*: 21/03/2007).

Corpos geometricamente organizados, alinhados e paralelos, separados por série e por gênero, dirigidos por um dos professores e, para acalmar os ânimos, recitam uma oração. Assim se faz a chegada à escola.

Pensar a nossa atualidade: era o que desejava Foucault em suas análises. Através de que práticas, através de que saberes ou de que poderes, nos tornamos o que somos hoje? Como entramos em certos jogos de verdade e de poder?

O poder disciplinar, estudado por Foucault (2007), está presente na entrada da escola. A instituição escola foi também apontada por ele como uma daquelas que poderia - através do confinamento, da vigilância, do seu olhar hierárquico - disciplinar, homogeneizar, tornar os corpos dóceis.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (...) “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais (...). A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (...) é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2007, p.143).

A disciplinarização estudada por Foucault, não é aquela que torna o indivíduo obediente, mas, também, a que o torna mais produtivo. Na entrada da escola é conveniente, então, ajustar os corpos para um melhor aproveitamento do tempo, para que não haja dispersão, e uma possível forma desse controle – ou um lugar comum – se dá através da fé.

Todos os dias a gente faz a oração. Ah, eu acho importante reunir o colégio todo de uma vez, porque é o único momento (Raissa, aluna oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).

Então por que às vezes chego atrasado, não faço a fila e a oração, se moro tão perto? Que desalinho é esse?

Me sinto bem porque tá rezando. É um pensamento em Deus (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

Deus, tens tempo de escutar todas as orações de todas as escolas? Pelos menos as daqui do Brasil? As de Minas? A da minha cidade? Deve ter... Aqui só tem uma escola...

Eu não gosto não, mas tem que fazer. Tem que fazer, né? É muito chato ficar parado lá esperando! (Garrincha, aluno oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Eu gosto é de ir para quadra e jogar bola.

Ah, eu acho assim, [que a fila está] muito mal organizada. O pessoal não faz fila direito, na hora que rezar eles ficam conversando. Ah, isso eu não gosto, sabe? Na hora de rezar tem de rezar. Estudo aqui desde a primeira série e sempre teve oração (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

É mesmo, sempre teve oração. Por quê? Por que a gente lá na escola faz a oração?

Nunca parei para pensar nisso (Elis, aluna oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

Nunca.

Ah, sei lá pra aula ser... sei lá... boa? Alguma coisa assim, sabe? Ah, não sei, nunca pensei nisso. Nunca pensei (Raissa, aluna oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).

Para abençoar todo mundo? (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

Como mãe, penso que é muito bom a oração, agradecem a Deus e entram pra sala. Eu acho que em tudo na vida da gente, na frente, a gente tem que colocar Deus (Lenir, mãe de Caio, aluno sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

Estabelecido o sistema de poda, descobre-se possuir a tesoura o inusitado mérito de alongar os ramos, em imaginário jogo de domar.

Manual de tapeçaria, Nilma Gonçalves Lacerda

A fé como um elo comum entre os alunos, professores e direção. Então, não orar, ou não silenciar durante a oração, ou não desejar através dela um bom dia de estudos, seriam atitudes que escapariam às práticas estabelecidas por aquele grupo. Mas como essas práticas religiosas se instalaram de forma tão contundente nas instituições escolares?

Foucault (1984, 2006a) destaca como uma outra técnica de poder, o pastoral, foi se instalando na estrutura política que é o Estado. O Estado como forma de poder político que vem se desenvolvendo continuamente desde o século XVI tem a ele associado, na maioria das vezes, “um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses da comunidade ou, deveria dizer, de uma classe ou de um grupo de cidadãos” (FOUCAULT, 1984). No entanto, o autor destaca como o Estado se mostra como uma forma de poder ao mesmo tempo globalizante e totalitário ao se ajustar a um novo poder, o pastoral.

Jamais, creio eu, na história das sociedades humanas – e mesmo na velha sociedade chinesa – se encontrou, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizadores. Isto se deve ao fato de o Estado ocidental ter se integrado, sob uma forma política nova, uma velha técnica de poder que tinha nascido nas instituições cristãs. Essa técnica de poder, designamo-la por “poder pastoral” (FOUCAULT, 1984).

A religião cristã, ao se organizar como Igreja, ou seja, uma instituição, passa a delegar a alguns escolhidos – os pastores – certo tipo de poder, o pastoral. Esse poder apresenta algumas características particulares, que são destacadas por Foucault (1984): tem como objetivo final assegurar a salvação dos indivíduos em outro mundo; o pastor deve sacrificar-se pela salvação do rebanho; é um poder que se preocupa com cada indivíduo particular e durante toda sua vida e, por fim, é um poder que está ligado a uma produção de verdade, a verdade do indivíduo sobre ele mesmo. É um poder que se apresenta com dois aspectos: o da institucionalização eclesiástica e o da função dessa institucionalização. O primeiro vai perdendo sua intensidade a partir do século XVIII, porém sua função vai se espalhando por outras instituições, uma delas o Estado Moderno, considerado por Foucault (1984) como

(...) uma estrutura muito elaborada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que forneça a esta individualidade uma forma nova e que a submeta a um conjunto de mecanismos específicos. Num sentido, pode-se ver o Estado como uma matriz de individualização ou uma nova forma de poder pastoral (p.7).

Esse poder pastoral integrado às instituições não-cristãs apresenta mudanças em seus objetivos. Não mais a salvação em outro mundo, o Estado torna-se um grande pai, um cuidador zeloso da saúde, da disciplina, da renda, da educação.

“Passa-se da preocupação em conduzir à salvação em outro mundo à ideia de que é preciso assegurá-lo aqui em baixo” (FOUCAULT, 1984). Dessa forma, a administração desse poder recebe um reforço de outras instituições, públicas ou não, como, por exemplo, a polícia, o exército, o hospital, a escola, a família.

Constroem-se assim grandes blocos – as disciplinas – que põem em ação as capacidades técnicas, o jogo das comunicações e as relações de poder. Para Foucault (1984), a instituição escolar seria um bom exemplo no qual essas três dimensões estão bem ajustadas.

(...) o seu arranjo espacial, o regulamento meticuloso que rege a sua vida interior, as diferentes atividades que aí são organizadas, os diversos personagens que aí vivem ou aí se encontram, cada um com uma função, um lugar, uma visão bem definida – tudo isso constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de ações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais de valor de cada um e de níveis de saber) e através de uma série de procedimentos de poder (confinamento, vigilância, recompensa, punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1984).

Dessa forma, então, o possível é a produção de uma individualização e de uma totalização, a partir de uma verdade concebida como única. Colocar em questão aquele signo de obediência – a oração – ou postar-se contra uma ordem estabelecida por um superior é um escape, é uma possibilidade de um exercício sobre si que produzirá um novo modo de existência, um novo estilo de vida, que escapa à sujeição esperada e possível.

Foucault (2001) destaca que o poder está nas relações, é ação sobre ação. Ao falar a palavra poder, em várias ocasiões, o autor estaria se referindo a relações de poder. Não se trata apenas do poder do Estado, do poder das instituições, ou do poder de uma classe social, ou do empregador sobre o empregado, ou do professor sobre o aluno. É possível compreender que o poder, analisado por Foucault, não está nas mãos de alguns ou de um grupo – não é só da direção, dos professores ou dos alunos. Esse poder é força, ele se dá nas relações de força e, portanto, no cotidiano. Veiga-Neto (2007), ao falar das forças, partindo de Foucault, pode nos ajudar nessa compreensão:

(...) as forças de que fala Foucault – e de que falava também Nietzsche – não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exerçam

sobre os outros. Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro, como o Estado (nem mesmo o absolutista). Ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social (p.61).

E nas palavras de Foucault (2006a):

Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas (...) o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. (...) essas relações são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (...) Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. (...) é preciso que haja, pelo menos uma certa forma de liberdade. (...) nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (p. 276).

A cantina está lotada, as crianças estão em um número maior. Em uma das mãos está a caneca grande e na outra, o pão francês.

No caminho da cantina até a frente da escola grupos de crianças brincam, correm, conversam, ora sentados pelas escadas na lateral e frente da escola, ora nos bancos, ou, ainda, encostados nas paredes e muros.

Já na rua, em frente à escola, alguns adolescentes, a maioria parece aluno da sexta série em diante, caminha morosamente para a escola. Um grupo de adolescentes, alunos da oitava série, está encostado no portão de entrada da escola. Na nova praça, ao lado da escola, estão dois grupos acomodados ao redor de duas mesas: um de meninas, que conversa, e outro, em outra mesa, de meninos, que joga baralho. Esses grupos, na praça, são de crianças da quinta ou sexta, no máximo.

Uma mãe entra na escola, mas antes conversa com um dos meninos da oitava série que está encostado no portão.

O sino bate. A cantineira, além de alimentar o corpo físico de quem passa pela escola, é também responsável por soar a campainha, chamada por todos de sino. Ela controla o tempo *chronos* da escola. Hoje, pousou sua mão insistentemente na campainha. Será que despertou os vizinhos? Daria para despertar a cidade!

As crianças da praça imediatamente caminham para a escola, os outros que ainda estão distantes e as meninas que conversam, sentadas nos canteiros, saem devagar em direção ao portão principal. Já os meninos, que estão encostados no portão da frente da escola, continuam do mesmo modo.

A diretora passa para a quadra, local de organização das filas e da realização da oração. Logo em seguida, as crianças que estão sentadas na escada da entrada, interna à escola, vão saindo. A diretora as havia chamado e, logo a seguir, chama pelos alunos da oitava que estão ainda do lado de fora. O grupo se desloca e entra. Um deles, o que havia conversado com a mãe, não entra.

As filas vão se organizando. Hoje, os alunos conversam mais, ou o tom está mais forte, mais intenso. Depois de algum tempo, ainda durante a organização das filas, o aluno, que ficara lá fora, entra e caminha para o final de sua fila. Ao passar pelos meninos, é cumprimentado por um sorriso de cada um.

Quase uns oito minutos após o sino, as crianças não haviam se organizado para a oração, a conversa não para. A diretora inicia a oração em meio à conversa das crianças com o propósito de que elas, ao escutarem, continuem como coro, e isso abrande seus corpos. Porém, poucos continuam a

ladainha, que acaba ficando abafada. Os que brincam com um boné jogado sobre o poste de amarrar a rede para o vôlei continuam a fazê-lo, quem está conversando e sorrindo, também. Os corpos movimentam-se, suas vozes abafam o comando, subvertem. A oração é abortada. Veio o pedido: “Professores, ajudem aí!”, é a diretora em busca de apoio. Porém, os professores não assumem uma postura de gerenciar o acontecido, ou organizar o tumulto. Alguns falam baixo com os mais próximos. Poucos movimentos. Então a diretora dá um grito mais forte: “Sexta sérieeeeeeeeeeeê!!!”, e as crianças vão silenciando. Recomeça a oração, e o coro, agora em maior número, adere à ladainha. Alguns sorrisos e murmúrios continuam. Quando a oração termina, a conversa recomeça, os corpos movimentam-se (NC, *chronos registra*: 28/08/2007).

Imaginemos, nesse caso, a oração como ferramenta (DELEUZE e GUATTARI, 1997b) para um guardião que cuida do abrigo da vida-escola. Esse guardião é aquele que vai cuidar de não deixar que o fora da escola, ameace ou contamine o que está previsto e organizado para acontecer. Esse guardião entende que o possível é o que foi planejado, que, através do processo de realização se torna real. Ou seja, para ele, o que está para acontecer é de fato o esperado.

Há uma crença de que a escola tem como meta – um de seus fins específicos – contribuir para a produção de um sujeito ideal, idealizado, transcendente e, para isso, tem que cumprir normas, seguir currículos, calendários, previsões. A escola, então, tem que cumprir essa função teleológica e aquele guardião, sugerido acima, teria como função reduzir o perigo do encontro com o inesperado, com o ilimitado, com o trágico da vida, com o caos. Ele tem que manter o abrigo cada vez mais firme, com camadas mais espessas, para não deixar que o fora perturbe o estabelecido. Ele não compreende o real composto do virtual e do atual, nesse virtual se atualizando, que permite a multiplicidade da existência. Ele não compreende a vida inventada, a possibilidade de novos modos de existir, ele não permite a entrada das forças do fora para que possam construir novas configurações, novos estilos de vida, ele não compreende a diferenciação.

Esse guardião atento tenta deixar de fora da escola um mundo que não interessa a ela, como corpos mais livres para gesticular, falar, brincar, correr, pular, sorrir, sentir e, principalmente, criar.

Ele faria, então, um abrandamento dos ânimos. Alunos e professores, ao passarem pelo momento de oração, ganhariam rostos esperados, rostos possíveis, rostos planejados. Passariam a ser “conhecidos” por determinações objetivas. Assim, estariam garantindo a perpetuação da estrutura escolar, ao encarnarem sentidos estabelecidos e cultivados através de uma repetição gestual, anos a fio, sem nunca questionar.

Estamos sempre dependurados sobre o muro das significações dominantes, estamos sempre mergulhados no buraco de nossa subjetividade, o buraco negro de nosso Eu que nos é mais caro do que tudo. Muro onde se inscrevem todas as determinações objetivas que nos fixam, nos enquadram, nos identificam e nos fazem reconhecer; buraco onde nos alojamos, com nossa consciência, nossos sentimentos, nossas paixões, nossos segredinhos por demais conhecidos, nossa vontade de torná-los conhecidos (DELEUZE e PARNET, 1998, p.58).

Acho que o ofício de ser gente me
excessiva.
Pessoas são pessoas o tempo todo
demais.
Ser gente me excessiva.
Gente me excessiva.
E me falta.

Pensamento chão, Viviane Mosé.

Manhã de sábado. Todos os funcionários e professores dos três turnos, como também os do “infantil” estão reunidos em uma das salas de aula da escola. As carteiras estão dispostas em filas paralelas. À frente, está a mesa destinada ao professor, caso se tratasse de uma aula, propriamente falando. Os professores e funcionários se acomodam nas carteiras que estão nas filas paralelas. A secretária de educação entra, acomoda-se na mesa destinada ao professor. A diretora, por sua vez, senta-se junto com o grupo. É a primeira reunião pedagógica do ano, na escola, a primeira vez que a secretária falaria oficialmente ao grupo, depois que assumiu o cargo. Todos se acomodam. A secretária de educação inicia a reunião dizendo: “*A gente tem que sempre colocar em primeiro lugar Deus, em segundo lugar ‘amor’ e em terceiro lugar a paciência. Como educadora, essas três condições hoje são essenciais.*” (AD, *chronos registra*: 17/03/07, Reunião pedagógica parte I). Pede que todos se levantem e façam uma oração. Rapidamente as carteiras são arrastadas e todos se levantam. Fazem o Sinal da Cruz, rezam um Pai Nosso e finalizam com outro Sinal da Cruz. As carteiras são arrastadas, assentam-se. Assim se fez... (NC, *chronos registra*: 17/03/07, Reunião Pedagógica).

Como perder o rosto-professor, como perder o rosto-aluno, se “nossas sociedades têm necessidade de produzir um rosto” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.59)?

Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz (“o juiz tinha um ar severo, seus olhos não possuíam horizonte...”): os rostos concretos individuados se produzem e se transformam em torno dessas unidades, dessas combinações de unidades, como esse rosto de uma criança rica no qual já se discerne a vocação militar, a nuca de um aluno da escola militar de Saint-Cyr. Introduzimo-nos em um rosto mais do que possuímos um (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.76).

O sino soa para o início das aulas. Os alunos da oitava série estão sentados na escada da frente e outros ainda não entraram na escola. A supervisora vê que poucos alunos estão nas filas, então, vai buscá-los. Ela chega perto da escada e eles se levantam e caminham para a quadra. A seguir, ela vai até o portão e o mesmo acontece. Volta então para o seu lugar de costume, na saída de sua sala, que dá para a quadra, alguns degraus acima da mesma. Enquanto isso, as crianças conversam. E os professores também.

A supervisora para e fica ali, espera em silêncio, não faz sequer um pedido. Os alunos abaixam o tom da conversa lentamente e, aos poucos, param de conversar. E só então a supervisora dá o seu bom dia. As crianças respondem e, antes de iniciar a oração, ela pede: “Oh gente, olha só: todos os dias, bate o sino, vamos organizar a fila, porque atrasa a primeira aula e vocês perdem um tempão, não é? Então, bateu o sino, vamos organizar a fila. Todos os dias, tenho que ficar indo lá, pedindo menino para vir para a fila. Está sentado, bateu o sino, vem para cá organizar a fila rapidinho.”. Inicia a oração. Eles acompanham. Terminado o Pai Nosso, o som da conversa retorna, as filas saem. A supervisora mostra-se satisfeita com os alunos, quando, após terminar a oração no caminho para sua sala, diz: “Eu falo que nossos meninos ainda são muito bonzinhos, né? Como é que a gente consegue fazer silêncio com cento e tantos meninos?”. (NC, *chronos registra*: 15/08/2007).

A oração ou o ritual imposto inicialmente e aceito com naturalização²⁰, depois de sistematicamente repetido, torna-se desejado e passa a ser a ferramenta utilizada, como apontam Deleuze e Guattari (1997b), para a captura que leva a um território estriado. Dessa forma, prepara-se “a matéria à distância para trazê-la a um estado de equilíbrio ou adequá-la a uma forma de interioridade” (DELEUZE e Guattari, 1997b, p.73). Ou, em outras palavras, organiza-se com a oração, antes da entrada na escola, a matéria-aluno, a matéria-professor e a matéria-funcionário adequadas a manter aquela instituição e seus contornos. Criam-se seus rostos.

Mas eis que algo escapa... O guardião não consegue agarrar tudo...

Manhãs escuras de maio. A supervisora não está no ônibus, a professora de Língua Portuguesa segue a viagem sozinha.

Como o ônibus está atrasado alguns minutos o barulho da escola é outro. Alguns professores tomam café e, como de costume, algumas crianças lancham na cantina.

Bate o sino. Na terça-feira, as turmas de quarta série têm os dois primeiros horários de Educação Física, mas as professoras das turmas ficam por lá, cumprindo seus horários. Dessa forma, quem acompanha a fila para o pátio é a professora de Educação Física (ela é o comandante de dois pares de filas). Quando bate o sino, os corpos vão se arrastando para a quadra, ao som dos chamamentos, muitos deles feitos pela professora da quarta série que hoje não está por lá. Lá no pátio, separam-se por turmas e, cada turma, por gênero, e recebem à sua frente o professor do primeiro horário. Quando a cena está pronta, são feitos pedidos de silêncio, que nem sempre são atendidos. Os corpos resistem, mas, ao soar “Pai Nosso...”, o som vai se abrandando e os corpos acalmam. E hoje,

²⁰ Pensa-se, neste ponto, a naturalização a partir do pensamento de Foucault e seus estudos sobre a sociedade disciplinar, os quais apontam que comportamentos, antes vigiados, são naturalizados, para que, em seguida, passem a ser autogovernados.

como seria? Nem a diretora, nem a supervisora, nem a vice, nem a secretária de educação estão por ali. Quem assumiria o comando? Estão todos órfãos?

As filas se organizam. Menino, Menino, Menino... Menina, Menina, Menina,... Do muro da frente da escola para o muro dos fundos: quarta série, quarta série, quinta série, quinta série, sexta série, sétima série, oitava série. E voltando: professora de Língua Portuguesa, professor de História, professor de Ciências, professor de Matemática e professora de Educação Física. Todos em posição. Conversam, professores e alunos. Esperam e esperam.

A secretária da escola chega na janela e dá a notícia: “Não tem ninguém da direção, precisa de fila não.”. A professora de Educação Física é quem recebe primeiro a notícia. A notícia se espalha. As turmas de quarta saem, no barulho da vida. Os outros, ao verem o caminho traçado, o percorrem também. As crianças estão ativas, barulhentas.

Durante a caminhada, um garoto para, chuta outro, ninguém se manifesta e continuam (NC, *chronos registra*: 22/05/2007).

No estudo das Figuras da Desrazão Contemporânea, na segunda parte de seu texto, Pelbart (1989) aponta as *turbulências* que atravessam domínios como o da experiência cotidiana, da linguagem, da arte e do pensamento. Esses domínios sofrem uma subversão silenciosa que se caracteriza, como destaca o autor:

(...) por uma conjugação incomum de evanescência e intensidade, passividade e paixão, solidão e comunhão, vida e morte, excesso e dissolução (do sujeito, do saber, da totalidade, do tempo, da memória, do trabalho, da linguagem). Esses efeitos, já o vemos, são (...) um modo específico que nossa cultura encontrou para relacionar-se com o Fora (p.125).

O abrigo espesso da vida-escola zelado pelo guardião que tem em mãos a ferramenta oração tenta manter o Fora distante.

O Fora é essa pluralidade de forças. O Fora, que é o exterior da força, é também sua intimidade, pois é aquilo pelo que ela existe e se define. O Fora não é plenitude de um vazio onde viriam alojar-se as diferentes formas previamente constituídas. O Fora é distância *entre* as forças, isto é, a Diferença (PELBART, 1989, p.121).

Na busca de esgotar o ser e “levá-lo ao ponto em que cesse a diferença do ser/não ser, verdade/erro, morte/vida” (PELBART, 1989, p.81), Pelbart toma duas direções: a do excesso e a da indigência; opostas, embora se encontrem no horizonte. A do excesso é de Bataille e recebe o nome de *experiência-limite*, já a segunda, de Blanchot, é chamada por ele de *neutro*.

Na primeira, “há um excesso que desmancha e faz desfalecer a totalidade e o ser, o sujeito e sua obra transformando-se em a-menos” (PELBART, 1989, p.86). Na experiência-limite dá-se a ruína dos limites, nela não se nega nada, “a não ser

um limite sempre novo, mas precário, combustível etéreo para um movimento infinito” (PELBART, 1989, p.87). Ela é caracterizada pela transgressão que está ligada mais à afirmação que à negação. Para Pelbart (1989), quando Bataille abre uma fissura pela qual ressurgem o que ele chama de “experiência interior”, ficamos expostos “para a mais nua das exterioridades – para o Fora” (PELBART, 1989, p.88).

A segunda direção tomada por Pelbart (1989), na busca do esgotamento do ser, é a do neutro e, por mais que pareça que o termo se remeta a monotonia, não é isso que se dá. “No fundo, o neutro é um estado intenso (intensivo)” (PELBART, 1989, p.89), numa operação de guerrilha silenciosa e cansada, porém eficaz, num processo infinito e inconcluso, que tem como um dos componentes a fadiga, que pode fazer emergir o novo.

Outro componente do neutro é o silêncio, mas não o silêncio verbal. Pelbart (1989) toma em Barthes esse silêncio, que “está mais próximo do silêncio cético, que é o silêncio sem razão, sem implícito, silêncio do pensamento” (PELBART, 1989, p.90).

Esses dois componentes do neutro têm por efeito desarmar o paradigma e suas armadilhas, desmanchar os rostos.

O neutro representa o recuo dos lugares em direção ao espaço – como tudo o que isso implica em termos de possibilidade de circulação, estados intensivos e uma nova mobilidade de experiência nômade. Nela prima o indefinido, o indeterminado, a deriva, a errância, a perda etc (PELBART, 1989, p.91).

Pelbart (1989) discute também o desejo no neutro e, junto ao pensamento de Barthes, aponta que o neutro é a suspensão da violência, embora o neutro seja violento, enquanto desejo.

Não é um desejo de nada que Nietzsche desprezou com tanta veemência. É o desejo, primeiramente, da “suspensão das ordens, das leis, das combinações, das arrogâncias, dos terrorismos, dos pedidos, dos ‘querer agarrar’ (...) da sociedade em relação a mim”. Trata-se do desejo de neutralizar tudo aquilo que me solicita sob o modo de coação, seja ela suave, hostil ou tirânica. Poderíamos falar aqui de um desejo vital, no sentido em que a vida se defende de tudo aquilo que visa capturá-la. Desejo de fuga diante da captura. (...) Curioso desejo, esse que se afasta do mundo recusando suas oposições pré-fabricadas e os temores que elas suscitam, não para refugiar-se, no abrigo de uma subjetividade “autêntica”, mas para dissolvê-la (p.91).

Antes era fila só na hora de entrada, agora é na hora do recreio também. A diretora falou que a gente estava fazendo muita bagunça na hora de entrar para a sala, depois do recreio, mas continua do mesmo jeito (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Passa a hora da fila e aí fica tudo igual, será que não desconfiam disso?

Adiantou nada não. No começo, a gente até brincou com ela, [com a diretora] lá: “Tá igual menino do prézinho!”. Ela não gostou não (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Coisa chata, ficar ali igual a um dois de paus. O que querem com isso?

É chato ficar parado lá esperando. Não gosto não. Ah... ninguém gosta não. Ao menos eles falam que não (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Mas ninguém reclama e vai fazendo.

A [fila] do recreio ela é rápida. A do recreio eu costumo não ir, fico fazendo hora, vou ao banheiro e quando a fila passa, pra subir pra sala, eu entro (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Ninguém nem vê e se vê, nem liga.

Tudo que vejo me atravaza. Tudo que vejo me extravessa
Me avesso me inverso me extravio me atraverso

Pensamento chão, Viviane Mosé.

O guardião matinal existia. Outro estava em construção. E o Fora, em sua pluralidade de forças, ao conseguir penetrar no abrigo, potencializa *novas possibilidades de vida*. No processo de produção de subjetividades, uma dobra do Fora.

A subjetividade pode então ser definida aqui como uma modalidade de inflexão das forças do Fora, através da qual cria-se um interior. Interior que encerra dentro de si nada mais que o Fora, com suas partículas desaceleradas segundo um ritmo próprio e uma velocidade específica. A subjetividade não será uma interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à margem que lhe é exterior, feito uma cápsula hermética flutuando num Fora indeterminado. Ela será uma inflexão do próprio Fora, uma Dobra do Fora (PELBART, 1989, p.135).

O dia está muito frio. As crianças que estão na cantina fazem seu lanche matinal e os professores se aquecem tomando o café na sala dos professores. Ao bater o sino, a professora da quarta série caminha para a quadra e chama os alunos pelo caminho.

A professora de Língua Portuguesa já está na quadra, “mãe” de suas filhas, masculina e feminina. A professora da quarta-série também se encontra com as suas. Os outros professores não vêm. As filhas, masculina e feminina, da quinta série vão se organizando sem o “pai” ou “mãe”. Os grupos continuam conversando.

A professora da quarta-série percebe a demora na chegada de um dos “comandantes” para a oração e questiona a ausência, porém não recebe explicações. Nisso, ela já toma corpo, e parece que vai fazer a oração, mas a professora de Língua Portuguesa, cansada de esperar (foram longos três minutos...) já segue com suas filhas para sala, outras filhas órfãs a acompanham. Essas filhas cruzam no caminho com seus “pais”, que percebem o abandono que estavam dando àquele momento e correm para o pátio. Então, as professoras das turmas de quarta série murmuram uma para outra: “Faz em sala”. E seguem com suas turmas. O professor de Ciências, que acolhe seus órfãos, também

concorda. E uma dupla de filas fica ali, vê o pátio se esvaziar. É a dupla de filas do professor de Matemática, que é o último a entrar na quadra. Dois alunos, de sua fila masculina, se “estranham” fisicamente. Um deles tenta chutar o outro. O professor agarra os dois pelos braços e solicita que parem. Entram em sala. Será que faltou a oração!?

Não se ouve o som de orações depois que entram em sala. Não aconteceu oração nesse dia (NC, *chronos registra*: 20/06/2007)

No abrigo, o Possível

Na sala dos professores está a nova professora da quarta série. Ela entrou no quadro docente da escola no segundo semestre, aprovada no concurso. Está por ali, pois sua turma tem aula de Artes nos primeiros horários.

A diretora entra na sala, toma café e chama a professora para a reunião com os pais de seus alunos que acontecerá dali a pouco.

A reunião irá acontecer na biblioteca. Lá estão onze mães, sentadas ao redor das mesas, conversando. A diretora, a supervisora e a professora da quarta série entram e sentam-se lado a lado e de frente para as mães.

Estão, assim, constituídos dois grupos (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

Tendo solicitado uma reunião à diretora, as mães dos jomares apareceram portando, à guisa de faixas, uns sacos de farinha de trigo abertos e embainhados, onde bordaram questões sem respostas que os filhos levaram para casa na prova irresolvida, no ano mais-que-perdido (LACERDA, 2001, p.85).

A reunião é iniciada na voz da supervisora que apresenta a professora novata e aponta ser este o primeiro motivo da reunião. Logo a seguir traça outros: “O baixo rendimento da turma e vamos dar ‘um aperto neles’, além disso estão conversando muito, escrevendo mal, lendo mal” (NC, *chronos registra*: 19/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

As mães moviam-se inquietas, ¿assustadas? O desconforto lhes pesava nos braços e elas acharam mais cômodo descer as faixas (LACERDA, 2001, p.86).

Já a diretora, em sua fala, aponta as brincadeiras infantis que a turma vem fazendo e que está muito indisciplinada. Destaca que por ser, a professora, novata, a mesma ainda não tem total controle sobre a turma, pois ainda não conhece cada um em particular. Solicita, então, que os pais (no caso, as mães) conversem com os filhos para que eles se comportem e que mostrem aos seus filhos que nem

tudo depende da professora, que depende deles também. Acrescenta: “Eles, [os alunos], ainda não entenderam qual é a função deles aqui [na escola]: estudar e prestar atenção na aula.”

A supervisora retoma a fala e destaca o fraco rendimento dos alunos e que a professora vem mostrando como eles estão se saindo, apesar do trabalho que está desenvolvendo com eles.

As falas percorrem pelo trio. Nesse momento a professora aproveita para ressaltar o total desinteresse dos alunos. Relata: “Antes da avaliação faço questionários com eles, faço revisão, deixo-os estudar, e o material que utilizo para preparar a avaliação é o material de sala. Porém, na hora da avaliação parece que não fiz nada, o resultado é baixíssimo” (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

Após a primeira rodada das guloseimas, as mães, com as mãos abanando, pois lhes foram tiradas as xícaras, coçaram-se em apreensão, aguardando qual delas tomaria a iniciativa de falar em representação: baixaram a cabeça, contudo, pois a voz a erguer-se em luminar o discurso não era a delas (LACERDA, 2001, p.86).

Algumas mães desejam ter notícia de seus filhos e uma interrompe o trio perguntando pelo filho e a professora lhe responde: “Ele não dá maiores problemas em sala não (...) presta atenção na aula, ele faz as atividades, mas eu não sei... assim se na hora do estudo ele não está compreendendo a matéria... Porque ele tem uma dificuldade.”. A mãe então acrescenta: “É ele falou: tá meio difícil, tá pesado.”.

A voz do trio retorna, dessa vez é a diretora, que descreve suas preocupações com as dificuldades que os alunos sentem na passagem da quarta série para a quinta. Para ela, os alunos estão “acostumados a serem crianças. (...) aumenta o número de professores (...) já não é tia mais, é professor”. Destaca que os alunos da quarta série não pensam nisso, e que isso pode levar a um resultado negativo, ou seja: “reprovação no final do ano”. E ainda, que isso se deve ao grau de imaturidade que eles, os alunos, têm. E acrescentava: “Eles estão com mentalidade de segunda e terceira série.”.

Uma das mães concorda dizendo que muitas crianças ali pensam que “quarta série está bom”, e questionam para que devem estudar mais, que já é o suficiente (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

Senhoras, entendei-me: o que queremos neste templo do saber, é elevar a alma humana aos píncaros do conhecimento e vós, vós não tivestes esta aura de oportunidade: não subtraia de vossas crianças; porquanto, minhas caras, este percurso é árduo, cheio de obstáculos difíceis de serem removidos e às vezes a tentação de desistir no meio do caminho é bem mais forte que a de dar continuidade a essa empresa hercúlea, onde muitos fraquejam e caem (LACERDA, 2001, p.87).

Foi pedido que a família fique mais atenta ao horário de estudo, porque “é comum ver à noite as crianças ainda pela rua, e que eles não estão estudando em casa. Ali, na escola, a professora está seguindo um planejamento, que não podem ficar só no ‘b-a, bá’, tem que puxar mais um pouquinho.” (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

É lógico que vós, obliteradas por um cotidiano cheio de fainas diversas, não entendais uma série de quesitos que, no entanto, para vossos filhos, devidamente adestrados, semelham, não tenham dúvidas, meros brinquedos. Se eles não os acertarem devidamente, é porque vós não fostes severas o suficiente. Senhoras, eis meu apelo especialmente movido do fundo do meu coração: sede mais severas! Obrigai firmemente vossos

filhos a um estudo, tirai-lhes horas de folgança e arremessai-os sobre os livros! (LACERDA, 2001, p.87).

Ao tratar a disciplina, ou melhor, a falta dela, a diretora afirma que “o professor não tem que aturar desrespeito não”, então é necessária a intervenção da família. Nesse momento uma questão é colocada para as mães na voz da supervisora: “Vocês estão ouvindo barulho?”. A sala da quarta série fica ao lado da biblioteca, local da reunião. E com a negativa das mães à pergunta a supervisora destaca: “Por isso que eu digo: eles têm respeito é de pai e mãe, né?”. As mães sorriem concordando, pois naquele momento lhes é devolvida a autoridade, o controle sobre seus filhos, apontando que elas são competentes para resolver o problema exposto. Elas estão felizes e seguras, podem cumprir então o “ideal de educar” (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

Mais uma vez o meu renovado agradecimento e admiração por mães tão conscientes dos estudos de seus filhos. Enquanto houver mulheres como vós, bastiões de nossa sociedade, o altivo sol da esperança brilhará resplandecente no céu do futuro (LACERDA, 2001, p.87).

A supervisora termina a reunião apresentando o horário da professora para conversar em particular com a família. A diretora se oferece para conversar e acrescenta: “Não há necessidade de reclamarem fora da escola, se caso tiverem alguma coisa para conversar me procurem, pois é necessário montar uma equipe para que tudo dê certo.”. E a professora termina afirmando: “Às vezes parece que sou mais rígida, mas isso é pensando no bem deles” (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

As bocas começaram a amargar, porém foi servido muito rapidamente um dulcíssimo refresco, maná em meio ao deserto, acompanhado nas mil folhas de seu sabor perfeito (LACERDA, 2001, p.87).

Saem todas da reunião com a boca amargando (NC, *chronos registra*: 25/09/2007, Reunião de mães e professores da quarta série).

O texto de Lacerda (2001) foi o meio de locomoção, durante a reunião entre as mães, diretora, supervisora e professora, para a continuação da caminhada no abrigo da vida-escola. A arte-escrita de Lacerda (2001) traz nas entrelinhas – na *não palavra* – produção de mundos, mundo de mães, territórios maternos sendo capturados por outras linhas de um mundo de fora, de um outro território que as submete e que tem como ferramentas as turbulências da linguagem.

Lacerda (2001) traz as *mães dos Jomares* e seus mundos, obstinadas a lutar por seus filhos, colocar em questão os fracassos sofridos, mas são abatidas. Ao entrarem naquele *templo do saber*, recoberto por seu abrigo reforçado, *baixaram as faixas*. E o que se deu com os mundos das mães que estavam na reunião que acontecia na escola desta pesquisa?

Ao caminharem pelo abrigo da vida-escola, as mães eram acompanhadas por um guardião que estava muito atento ao discurso da escola e que cumpria com sua função: manter as camadas do abrigo fortes e impenetráveis, para que a vida-escola permanecesse em segurança. Para isso, o guardião mantinha o abrigo, dessa vez, muito mais reforçado. Camadas e camadas o deixavam distante do fogo e dos perigos do caos.

As camadas desse abrigo são construções, algumas delas se deram com o Iluminismo. Construções que vão sustentando discursos que conformam e dão forma a mundos e existências, através do que Foucault (in Pelbart, 1989) detectou como um dos desvios da linguagem, num desdobramento do código no interior da própria fala:

mecanismo através do qual uma fala contém o que ela diz e o código necessário para entender esse dito. (...) Os sentidos que essa fala libera são menos importantes do que a 'fuga incontrolável ... em direção a um centro obscuro, interior a essa fala' (p.113).

O Sujeito Moderno, detentor do conhecimento, pode, então, controlar a natureza através das ficções por ele construídas. Não depende e não se submete mais a um deus, ou seja, torna seu *Eu*, o próprio deus. Assim triunfa a ciência moderna. Podendo, dessa forma, esse *Homem*, refletir sobre sua própria história, e construir a sua *História*. Dão-se, portanto, a construção das *Metanarrativas*, apoiadas nesse *Homem*, na *Razão* e na *História*.

O abrigo é constituído com camadas de ficções, como as mencionadas acima, e muitas outras, como "a" verdade, por exemplo. E é na caminhada no abrigo vida-escola que está se dando a inflexão das forças do Fora, ou seja, a produção de subjetividades e de mundos. O processo de produção de subjetividades se dá na inflexão de forças do Fora, criando um interior que é a Dobra desse Fora, a qual encerra dentro de si as partículas desaceleradas desse Fora.

E, assim, o abrigo e suas camadas, através dos engendramentos de seu discurso, fazem a identificação dos não iguais, a homogeneização. As diferenças passam a ser tratadas como anormalidades (temos aqui grandes heranças das "psico"). Existe, então, nesse pensamento, a crença em uma essência desse Sujeito e o que se espera é uma produção de cópias desse sujeito ideal, deixando de lado

os instintos e o corpo sensível. Para isso, é preciso transcender o mundano, ou seja, não cometer erros.

Constroem-se, portanto, guardiões para cuidarem dos abrigos da existência. A ciência moderna construída junto a esse pensamento, apoia-se na linguagem e também nas técnicas da racionalidade matemática.

A matemática tem sido a grande narrativa – ou **metanarrativa** – da ciência moderna. Ela é legitimadora de todo o conhecimento científico. Aliás, a **modernidade** tem sido marcada pela articulação do conhecimento de tal modo que qualquer saber que não tenha o modelo da racionalidade matemática, suas técnicas e linguagem, é considerado “não-saber”, “não-conhecimento”, “não-ciência”, ou simplesmente, “senso comum”, “superstição”, “mito”. Por conta disso, a própria sociedade moderna ocidental acaba sendo, ela mesma, legitimada pela racionalidade matemática, uma vez que, nesta sociedade, ciência é sinônimo de “progresso social” (ou seja, econômico, tecnológico e industrial) e tudo, ou quase tudo, pode ser feito, e de fato tem sido feito, em nome deste progresso (CLARETO, 2003, p.33).

O guardião, na caminhada no abrigo da vida-escola, durante a reunião, amparado na racionalidade matemática, cuida para que o desvio da linguagem, apontado por Foucault (1999), legitime o território materno – agora outro. Sua função é tornar o Possível, no processo de realização, real. Ou seja, criar rostos. O que quer que se atualize é o Possível.

Então não sabia que os fios eram previamente fornecidos em meadas distribuídas ao sabor dos ventos mas caindo sempre, sem acaso ou sorte, nas mãos dos que já possuem o controle das linhas, habilitados que foram pra manejar os cordéis e tecer os tapetes todos possíveis?

Manual de tapeçaria, Nilma Gonçalves Lacerda.

Pelbart (1989), inspirado em Foucault (1999), aponta assim os limites impostos à linguagem:

Veremos como ela (linguagem) sofreu formas de coerção e ordenação específicas. Nela evitou-se, desde sempre a irrupção do desordenado, do descontínuo e, de certo modo, do violento. Em geral as interdições relativas ao discurso visaram dominar sua proliferação descontrolada, neutralizar seus perigos e organizar a sua ordem – seja banindo certas formas, seja silenciando outras ou, no limite, esvaziando seus efeitos. Uma *logofobia* vigilante teria acompanhado a história do discurso, construindo figuras que pudessem alojar sua dimensão incontrolável (PELBART, 1989, p.113).

A questão “*Que escola é essa, que deixa a vida lá fora?*”²¹ se coloca novamente. Essa questão havia sido feita por um dos participantes do seminário quando aconteceu o primeiro encontro com esse campo de pesquisa. E o método cartográfico, *um caminho através*, vai produzindo o mapa da processualidade dos processos de produção de subjetividades próximo à ética traçada pelo pesquisador de uma *atenção à diferença qualitativa dos modos de existência*, não buscando respostas para esta e outras perguntas. Mas, para buscar compreender, através do mapa das processualidades do campo, o real composto do virtual e atual. Sendo assim, desprende-se da semelhança, do possível, da identidade como princípio. Volta-se à multiplicidade, ao processo de atualização do virtual daquele real como verdadeira criação.

O sentido é a vida da palavra e insiste nelas como acontecimento. Não é em sua gramática nem em sua materialidade nua que encontramos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas.

Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças,
Maximiliano Lópes

[cidade] tem, hoje, um movimento diferente ao de todos os dias. As crianças abandonam as mochilas e carregam pela rua placas de isopor, sacolas, peças de madeira, papel, cartazes, garrafas plásticas e mais, e mais.

Dentro da escola tudo está em movimento. As carteiras antigas estão empilhadas pelos corredores, à espera do momento de entrada no lugar das novas. Como as antigas são de madeira e retas, são melhores para expor os trabalhos, já que as novas são de material plástico e têm uma inclinação na mesa.

Algumas crianças, no refeitório, fazem seu lanche matinal. Na sala dos professores, alguns professores, também.

Na rua, todo movimento de entrada. A paisagem é: isopores, madeiras, pilhas, fios, latas, garrafas, ocupam o lugar de livros e cadernos. O sino para marcar o início da manhã não acontece. Mas os alunos da quarta série estão na quadra a espera da oração. Porém, a professora da turma vai até lá chamá-los, dizendo: “Não! Vamos entrar e arrumar a sala.”. Não houve oração: “Estariam menos abençoados?! O guardião estava de folga? Deixara o abrigo mais poroso?”

A escola abrirá à visita às oito. A princípio toda a exposição estaria na quadra e no contorno da escola, mas o mau tempo exige que sejam usados o refeitório e algumas salas.

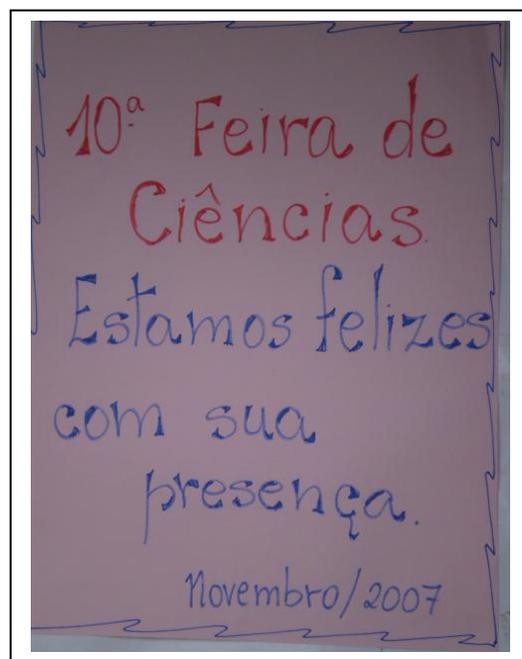
Uma turma de quinta, a sétima e oitava ficarão no refeitório. As quartas, a outra quinta e a sexta em suas salas habituais.

²¹ Questão levantada por um dos participantes do Seminário de Educação Matemática – um professor de Filosofia – quando da apresentação do projeto político pedagógico da escola em que a pesquisa desta tese foi desenvolvida. Ver o texto *De um projeto a outro projeto: uma escola – campo de pesquisa*.

Lá fora, na rua, algumas crianças ainda chegam com seus materiais. E dentro da escola parece um formigueiro. A vida vibra. As crianças carregam as carteiras do corredor para o refeitório, os professores ajudam, as carteiras novas são deixadas nos cantos das salas que recebem as carteiras antigas de madeira. Apenas uma turma de quarta série é organizada nas carteiras novas. A professora, que havia buscado as crianças na quadra, arrumou a sala e posicionou os alunos, fez a disposição em dois retângulos, um dentro do outro. Não parecia “coisa de criança”. A professora depois comenta sobre sua arrumação: “É, eu fui lá e dei um jeitinho.”

Passam-se quarenta minutos de organização e movimento. Nesse período acontece o movimento no durex que se busca, na água que é carregada em panelas ou bacias do refeitório para as salas; que é derramada no chão e as crianças limpando; na supervisora colando cartazes de boas vindas aos visitantes; nas carteiras carregadas de lá para cá; nas carteiras abandonadas; no tumulto do aluno que esquecera ou não fez o trabalho; na mãe pedindo ajuda à supervisora para esse filho; na supervisora consultando o professor; no professor recusando; no fogo ardendo em algumas latas para produzir vapor numa água que fervia. Tudo tem som, cheiro, cor.

De repente o ânimo é abrandado. Estão quase prontos, agora devem receber os visitantes.



E lá estão eles! Nem bem termina um movimento e outro inicia. Chegam pais, mães, avós, crianças do primário e suas professoras, as secretárias de educação antiga e a atual. Mas e onde estão os professores da escola? A sala dos professores está fechada, o que não é comum. Pouco tempo depois saem alguns professores com pranchetas, eles iriam fazer a avaliação dos trabalhos.

Trabalhos e experiências são apresentados: máquinas a vapor; “como saber a direção do vento?”, pergunta outro; corrente elétrica utilizando recursos naturais; foguete a álcool; destilação do álcool; piscina de amido; teste para verificar a qualidade do leite; verificação de oxidação e por aí vai.

Os professores-avaliadores passam por todos os grupos. Nesse momento alguns grupos se mostram mais tensos. A atividade está valendo quinze dos trinta pontos do bimestre. Os professores tentam acalmá-los. Na equipe de avaliação estão a professora de Geometria, a de Língua Portuguesa, o de Matemática, a de Educação Física, e o professor de Ciências, que não acompanha o grupo.

Os alunos, em grupos de dois ou três, dividem a exposição oral em partes e cada um tem que dar conta de expor o que é de sua responsabilidade. Alguns mais tímidos seguram a voz e apertam as

mãos, outros, um pouco menos recatados, confundem algum ponto do “decorado” e recorrem às anotações, outros, mais despachados, falam tranquilamente.



Apresentação Feira de Ciências.



Apresentação Feira de Ciências.

Os professores ouvem, olham o experimento acontecer e depois surgem as curiosidades e começam as perguntas. As crianças respondem o que dão conta e algumas perguntas feitas ali são apenas instigadoras de novas pesquisas, não acontecem para serem respondidas. Um dos professores, no entanto, questiona os alunos, porém em tom jocoso, e há resistência de alguns em aceitar essas brincadeiras, parecem sentir como uma crítica ao trabalho.

Um grupo reage à intervenção deste professor. Esse grupo constituído por três alunas da sexta série apresenta seu trabalho aos professores falando sobre o peixe Beta, sua origem, como vive, como se alimenta, como se reproduz e assim por diante. Ao finalizar, o professor faz algumas insinuações a respeito da reprodução do peixe e que não parecem pertinentes para aquele momento, faz uma pergunta para as alunas e elas não sabem responder. No entanto, uma delas reage e diz: “Então, agora é sua vez: de onde vem o peixe Beta?”. Agora é o professor que não tem a resposta. No entanto, aquela havia sido a primeira informação que o grupo apresentara. Ele, o professor, se sente desconcertado, e todo o grupo mostra-se contíguo ao desafio e desconforto propiciado pela aluna ao professor.

A escola tem um movimento intenso. A investigação, traduzida em alguns trabalhos apresentados, não para por aí, ela aguça a curiosidade, traz estranhamentos, abre-se ao novo, ao inusitado, à criação.

A Feira acontece. E esse acontecer se deu de portas abertas e sem oração. Ao final da manhã há também o movimento de ir e vir das crianças, só que agora estão “desfazendo”. Limpam o que haviam sujado, retornam para o lugar aquilo que haviam mudado, tudo vai retornando. Mas eles eram os mesmos? (NC, *chronos registra*: 06/11/2007, Feira de Ciências).

A comunidade visitava a escola a convite da Ciência. A Ciência, uma das criações do Homem moderno, sente-se segura, pois a escola é um dos lugares onde é **reconhecida**, seus discursos e suas narrativas são inquestionáveis e estão bem protegidos num abrigo espesso. Para a comunidade de [cidade], este é um dos eventos mais esperados durante o ano, comparando-se ao carnaval e à exposição agropecuária.

Porém, nesse dia, a caminhada no abrigo da vida-escola ficou mais livre, não houve oração, as matérias não estavam formadas. O abrigo ficou mais próximo às forças do caos. As camadas desse abrigo tornavam-se mais finas, mais porosas quando se ex-punham através da linguagem. Havia, então, um esgotamento do ser, como apontado por Pelbart (1989) na *experiência-limite*, no excesso que desmancha o ser, fazendo desfalecer a totalidade desse ser. Esta é uma faceta da linguagem, o desmanchamento do ser.

Foucault (1986) aponta a linguagem como a forma desfeita do exterior, que “faz comunicar, ou antes deixa ver no relâmpago da oscilação indefinida, a origem e a morte -, o seu contato de um instante mantido num espaço desmesurado” (p. 53).

Palavra não tem lado de dentro.
Palavra não mora no que diz.
Palavra abre pra fora.

Pensamento chão, Viviane Mosé.

Pelbart (1989) mostra como Foucault (1986) aponta a linguagem se colocando em xeque pelo exterior. E isso passa pela literatura, mas toma a direção do exterior. Em torno do “eu falo” moderno aparece um deserto, pois se resume a sua própria enunciação, coincidindo enunciado e enunciação. Ou seja, ao se calar, o discurso se apaga.

A importância do “eu falo” destacado em Foucault (1986) está, então, na sua oposição ao “eu penso”. Enquanto o “eu penso” dá a certeza do Eu e de sua existência, o “eu falo” leva ao desmanchamento do Eu e de sua existência. Um pensamento assim abre-se a *novas possibilidades de vida*.

Para Foucault (1986) o que se dá é um encontro com um companheiro e, dessa maneira:

(...) sentir de súbito crescer em si o deserto no outro extremo do qual (mas esta distância sem medida é tão fina como uma linha) cintila uma linguagem sem sujeito determinável, uma lei sem deus, um pronome pessoal sem personagem, um rosto sem expressão e sem olhos, um outro que é o mesmo (p.44).

As camadas reforçadas do abrigo, nessa travessia, sofrem abalos. O abrigo torna-se mais poroso, o que permite a penetração de forças que possibilitam a inventividade, a criação de mundos e as mudanças de itinerário que possam ser demandadas. Colocam-se em xeque os discursos da Modernidade e suas construções. O pensamento representativo dá lugar à possibilidade de um pensamento sem imagem e, portanto, a modos outros de pensar e cultivar a existência.

Sábado à noite, às dezenove horas, estarão recebendo o certificado de conclusão do ensino fundamental os sessenta e dois alunos de três turmas: oitava série A da manhã, oitava série B e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do noturno.

O ônibus, ida: pacotes de compras natalinas realizadas em Juiz de Fora, chinelo de dedo, braços cobertos, sapatos de saltos altos, mochilas, blusas cavadas, sombrinhas molhadas, pessoas molhadas, chuva pelas janelas, bebês de colo, mães acolhidas, pessoas em pé. Chuva, muita chuva. Gargalhadas da mulher que volta do trabalho, felicidade, irá passar dez dias em Búzios com os patrões: “É trabalho, mas a gente se diverte.”. Gargalhadas do homem no fundo, gritos para o amigo na estrada. Em meio a tudo isso: cochilos, cochilos.

A missa: entrada dos alunos 8ª A e B com os pais ou mães, braços dados, mãos dadas, para alguns com intimidade, para outros, com dificuldade. Filha sozinha à espera do pai, ele não chega, entra com um rapaz. EJA, filhos acompanhando mães ou maridos e esposas com a companheira ou o companheiro, parece haver mais cumplicidade. Entrada lenta, fotos, filmagem. Vestidos bordados; colares brilhantes; cabelos arranjados; rostos coloridos com batons, pó e sombras; corpos iluminados

carregados pelos saltos altos e finos. Camisas engomadas, calças frisadas e sapatos engraxados. Também calça jeans e blusas de malha, cabelos penteados e corpos carregados pelos sapatos do dia a dia ou tênis. Tudo se mistura. Pai atrasado chega. Filha retorna. Entra de novo.

A igreja: repleta, muitos corpos, bancos cheios, mulheres, homens, crianças e muitos bebês de colo. Conversa, muita conversa. Um dos cochichos: “Para que gastar tanto dinheiro? Eles não fazem mais que a obrigação. Hoje tem que ter no mínimo o ensino médio.”

A celebração: rápida, som ruim, muita conversa, choro de criança. Bêbado canta junto com o coral, atravessa igreja ponta a ponta, cumprimenta o padre, gesticula como um maestro e fica no vai e vem durante toda a missa.

A homilia: “Esse é um degrau conquistado com muita luta, não se pode desistir. A gente quando estuda entende que nunca se sabe nada, então é necessário estudar e estudar cada vez mais. Esse é apenas um degrau para conseguir conquistar mais alguma coisa.”. O padre tem que concorrer com o choro insistente da mesma criança.

A celebração acaba, inicia-se a entrega dos diplomas.

Homenagem: prefeito, esposa do prefeito, vereadores presentes, secretária de educação, supervisoras por turnos, professores, funcionários, vice-diretora, pessoas homenageadas com o nome da turma, madrinhas e padrinhos, todos recebem um buquê ou arranjo de flores através das mãos de alunos-formandos que são chamados um a um. Os homenageados ficam em pé no altar da igreja. O tempo passa. Muita conversa. Os corpos já começam a ficar mais incomodados nos bancos estreitos de madeira. E a criança volta a chorar.

Homenagem aos pais, responsáveis ou companheiros: cada aluno-formando pega uma rosa no altar das mãos da vice-diretora e busca pelo responsável ou companheiro pela igreja para entregá-la. Abraços e beijos carinhosos. E também tumulto, conversa, muita conversa.

Entrega dos diplomas: cada aluno é chamado e suas características pessoais são traçadas pelo padrinho ou madrinha da turma. A antiga professora de Língua Portuguesa está ausente, mas enviou as características e presentes para 8ªA. Professor de Artes lê as características, mas só no final cita a autoria da professora, que recebe carinhosos aplausos. E o mesmo se faz na entrega dos diplomas para a 8ªB e EJA, mas sem tanta emoção com o padrinho ou madrinha.

Fala das madrinhas de turmas e homenageada dos formandos: agradecimentos pelo reconhecimento e carinho, desejos de sucesso, parabenização pela etapa percorrida e conselhos para não desistirem.

Fala da secretária de educação: agradecimentos ao prefeito, aos vereadores, aos professores. Cita a supervisora da manhã, que está ausente. Cochicho: “A [supervisora] tá aí?”. Outro cochicho: “Nem deu os parabéns aos alunos!”. Mensagem de Natal para a comunidade no telão. Longa, muito longa. Ao final, a mensagem solicita que cada um faça o desejo de um bom Natal à pessoa que está ao seu lado. As pessoas vão se cumprimentando, abraçando, começam a levantar e a sair. Secretária não esperava isso, os formandos também estão saindo. Secretária solicita, sem um “por favor” o retorno aos bancos. Diretora também e informa que terão mais uma fala e uma homenagem no telão para os alunos, e que sabem que já está tarde, mas justifica pelo grande número de alunos que estão se formando. Corpos cansados e doloridos querem ir embora, alguns retornam aos bancos, outros não e ficam em pé. Outros saem.

Fala de um dos políticos: parabeniza os professores, a direção e os alunos pelo feito. Aponta a alta qualidade do ensino. Dá um recado aos alunos: “Não desistam, pois podem chegar a ser médicos, engenheiros e quem sabe até ‘prefeitos’.”

Apresentação de fotos dos alunos no telão: telão está no meio da igreja, as pessoas se organizam para ver a apresentação, alunos vão apontando-se e aos amigos. Lembranças. Bons momentos.

Vinte e duas horas, último ônibus.

Ônibus, volta: chuva, muita chuva. Luzes apagadas. Poucas pessoas. Outro bêbado que cantarola músicas religiosas, abre janelas e anda pelo ônibus. Carroça tombada no meio da estrada,

freada brusca do ônibus, quase bate, ninguém se feriu. Chegada em Juiz de Fora: ainda chove (NC, *chronos registra*: 22/12/2007, formatura oitava série e EJA).

Nessa caminhada no abrigo da vida-escola a escola sai, a convite da formatura, e vai para o “seu fora”, para a sociedade. Como isso perturba os discursos estabelecidos? Como isso perturba a realização do Possível? O guardião do abrigo lança mão de sua ferramenta, a racionalidade, e tenta controlar os discursos e realizar o Possível.

Esses discursos tentam controlar o desordenado, o descontínuo, neutralizar os perigos, apontam aos formandos que ainda não se alcançou um ideal, e que esse ideal é possível. Portanto, eles têm que continuar em seu processo de realização. Ou seja, mostram como são *infelizes* esses *mortais*, estão sempre em falta.

Vivemos esperando
O dia em que seremos
Seremos melhores
(Melhores! Melhores!)
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo...
(Jota Quest, composição de Rogério
Flausino)

Na igreja, no entanto, insiste o choro da criança e o bêbado anda de lado a lado, orchestra os discursos, incomoda o Possível, abrem-se ao impossível. Que bêbado é esse que perturba o estabelecido? Que criança é essa que se sente tão incomodada?

Incômodos e perturbações foram também sentidos pelas construções da Modernidade. O sujeito que é capaz de se apoiar sobre seus próprios pés, pois possui o conhecimento, começa a perder a fé no Homem. Segundo Larrosa (2005), analisando textos de Husserl²², a humanidade europeia entra numa crise de autoconfiança e vitalidade, pois “lhe falta uma ideia de si própria ou fábula de si mesma na qual possa reconhecer-se e sustentar-se” (LARROSA, 2005, p.95), não reconhece seu rosto. Abandona-se a esperança no caráter emancipador da razão, coloca-se sob suspeita “as possibilidades emancipatórias das ciências positivas”

²² HUSSERL, E. **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental**. Barcelona: Crítica, 1991.

(LARROSA, 2005, p.100) e encontra-se no relato histórico o relato da barbárie humana.

A Razão converteu-se no princípio de dominação, no grande dispositivo de objetivação, manipulação e controle. O Homem aparece como figura totalitária que universaliza e sacraliza o tipo humano burguês, ou como uma figura ao mesmo tempo segura e reprimida. E a História, com todos esses motivos da Grande Aventura da Humanidade que Segue Avante, não é senão a figura sanguinária de um deus que continua reclamando vítimas e sacrifícios (LARROSA, 2005, p. 101).

Como inventar *novas possibilidades de vida*? Como escapar a essa Razão?
Como experimentar formas outras de narrar a história?

Para todas essas perguntas, possíveis repostas – não definitivas e não excludentes: cultivar novas formas de pensar, manter nosso abrigo com camadas mais porosas, mais permeáveis e, portanto, mais próximo ao caos. Permitir passagem de forças que potencializem afirmativamente formas outras de existir.

Experenciar, problematizar, esquecer, criar, arriscar, deixar-se tombar.

O relógio digital da praça nova, ao lado da escola, marca 13°C. Na cozinha: boas gargalhadas. A cozinheira e suas ajudantes dizem que agora, além de sentirem frio, podem falar o quanto de frio sentem: “Como é chic”, concordam.

Dona Marta, a cozinheira, recebera instrução da diretora de preparar para o almoço, servido no recreio, arroz com batata em cubos. Questiona: “O que é um cubo?” Uma de suas ajudantes lhe mostra uma batata em forma palito. “Não”, responde dona Marta, “É a outra”, apontando uma batata em forma de cubo. Na sequência dizia: “Onde já se viu, vou fazer, mas está mandando misturar batata no arroz, nunca vi isso! Mandou, né?”.

As crianças do reforço, alunos do turno da tarde, estão no refeitório. Lancham e seguem para o segundo andar do prédio anexo.

Seis crianças: Aline, Deise, Nayara, Lucas, Dimas, Alcimar. Alguns estão com os pés desagalhados em chinelos de dedos. Outros, os braços nus. Em comum: pele negra. Quatro são “da roça”, como diz rapidamente Nayara. Moram longe, não têm noção da distância. Um deles diz que para vir à pé para a escola: “Deve levar umas duas horas”.

Nayara tem uma tiara em cor laranja na cabeça guardando as tranças organizadamente ajeitadas e veste blusa em tom laranja também. Suas bochechas parecem soltar do rosto. Relata, em voz baixa, uma de suas proezas: caminhou de sua casa até a cidade e levou muito tempo.

Dimas veste um moletom azul e, na cabeça, um capuz.

Lucas mantém um olhar distante, parece perdido em algum lugar, está começando o reforço hoje.

Alcimar usa roupas de verão, é o mais alto e forte do grupo, parece ser o mais velho também.

Aline e Deise moram em [cidade]

A professora entra na sala, procura saber o nome dos dois novatos, Lucas e Alcimar, e lembra ao grupo a primeira regra do reforço: “Não faltar aula!”. Organiza todas as carteiras numa fila em linha à sua frente, mas sem que fiquem próximos.

Entrega o texto para começarem a aula e solicita que retirem o caderno. Alcimar e Lucas: sem caderno. O primeiro busca um caderno na mochila que irá usar à tarde na escola, já o outro, não faz nada.

A professora pede que o grupo faça a leitura em voz alta do texto da aula anterior para os alunos. A leitura: arrastada, tom tímido, ou então, trotada e silabicamente sentida.

Entrega o texto: A canoa. Espera que façam uma leitura silenciosa.

Propõe: cantarem juntos.

As meninas acompanham a professora. Os meninos, tímidos. Lucas, ainda mais.

Seguem do ler cantado ao cantar em grupo. Perdem a timidez.

A professora repete estrofe por estrofe. As crianças vão animando. Ela lê e canta. Eles cantam, repetem.

Terminam. Conversam sobre cada estrofe.

A canoa virou
No fundo do mar
Por causa do Joãozinho
Que não soube remar.

“Joãozinho, menino ou homem?”; “o que é canoa?”; “por que virou?”; “o que é remar?”: questões da professora.

As crianças respondem: a princípio, com receio, depois, nem tanto.

O A, o B e o C
vamos todos aprender,
soletrando o b – a – ba,
na cartilha do ABC.

“É um o convite para aprender”, diz Alcimar. “Na cartilha que é carta”, completa Nayara. “É esse o convite”, confirma a professora, “E hoje, na escola, usamos o livro.”

E a aula seguia: o cantar, o ler, o reconhecer a rima banhada no cheiro da comida da D. Marta.

Do pinheiro nasce a pinha,
da pinha nasce o pinhão.
Menina, dá-me os teus olhos,
que eu te dou meu coração.

“E o que está rimando aí?”, pergunta a professora.

Alunos sugerem: “pinha-pinhão”, “pinheiro-coração”, “que te dou meu coração”, “pinhão-coração”, ...

E a caminhada à procura do que é rima continua... Recitam!

Sentem o cheiro: alho, arroz, batata...

Brincam com uma sequência de palavras terminadas em ‘ão’, mas Lucas insiste: “Pinha rima com pinhão, eles vem do pinheiro.”

“E aí? Sai dessa”, sussurra a professora.

Alcimar: “Mamãe rima com muito, ãe e ui.”, o nariz confirmava.

A aula termina. Professora incomodada: “A coisa não tá resolvida!”

Durante o almoço, na hora do recreio, a bacia preparada de arroz com batata em cubos é liquidada. D. Marta e suas ajudantes recebem elogios. D. Marta admite: batata e arroz rimam.

(NC, *chronos registra*: 22/08/2007)

Larrosa (2005) conta um conto, um conto da liberdade libertada. Na segunda parte desse conto traz o *Zaratustra* de Nietzsche, no discurso “As três Metamorfoses”, em que o espírito passa do camelo ao leão e deste à criança. Do carregador de fardos no espírito do camelo, passando pela negação da vida na figura do leão à sua afirmação, na criança.

O camelo é o espírito que se submete e diz “eu devo”. É a besta de carga que pergunta: “O que há de mais pesado, ó heróis?”, pergunta o espírito de suportaçã, ‘para que eu o tome sobre mim e minha força se alegre?’” (NIEZSTCHE, 2006, p.51).

(...) o camelo é uma mescla de moral cristã, má consciência, espírito ascético: um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga, um animal que diz sim a tudo o que se lhe impõe e que encontra a sua felicidade em cumprir com seu dever (LARROSA, 2005, p.109).

O poder pastoral dentro da instituição escolar cumpre a função de produzir camelos. Foucault (2006a) mostra como a obediência é tratada desde o surgimento do pastorado nas sociedades cristãs:

(...) não se obedece para se atingir um certo resultado, não se obedece simplesmente para se adquirir um hábito, uma aptidão, ou mesmo um mérito. No cristianismo o mérito absoluto é precisamente ser obediente. A obediência deve conduzir ao estado de obediência. Manter-se obediente é condição fundamental de todas as outras virtudes. (...) Estamos aqui em um sistema de obediência generalizada, e a famosa humildade cristã é apenas a forma interiorizada, dessa obediência. (p.69)

De vez em quando estão com problema dentro da sala de aula, aí eu vou lá [na diretora ou na Luísa] e falo com elas. [Eu] não sou [representante de turma] não. Mas assim... é bom de vez em quando falar... [Por exemplo,] no ano passado o meu professor de Geografia já não tava mais aguentando alguns alunos que estavam dentro da sala de aula. Aí eu conversei com ele porque tem uma câmara em frente à escola que ela não está em funcionamento, aí eu dei uma ideia pra ele de perguntar a Luísa, pra pegar autorização com ela, pra pegar aquela câmara e colocar em cima do quadro da sala de aula. Porque aí alguns alunos que conversam, fazem bagunça – de vez em quando até saí briga – pra eles ficarem alertas, porque eles ficam com medo e pensam que a Luísa ou a ex-diretora, a Delaine, estão vendo. [Eles não fizeram isso] não. O meu professor de Geografia foi e falou que ia colocar esse ano, mas só que esse ano a sexta série melhorou muito [em relação ao] ano passado. (Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 06/10/07)

Caio, o aluno disciplinado, – poder disciplinar – solicita o vigia. Para isso, habita o território da obediência – poder pastoral – e já anuncia a sociedade do controle.

Mas voltemos às metamorfoses do espírito. O leão, o espírito crítico e rebelde, nega essa obediência. É um destruidor, deseja abolir o “eu devo” do camelo

e, em seu lugar, instituir, o “eu quero”. É ressentido, herói-negativo, quer “fazer-se livre”. Porém,

não muda os valores, mas sim os despedaça; não muda tampouco o lugar de onde derivam os valores, mas suprime todo lugar. Por isso, seu território é esse lugar que é um não lugar: o deserto. (...) o leão representa uma forma de negação (...) para dar lugar a uma vinda que pressupõe sua própria desapareção, sua própria morte (Larrosa, 2005, p.115).

A figura do leão é uma crítica direta ao que nos constituímos, ao que queremos ser, a identidade que assumimos, a “tudo aquilo que ainda está na lógica do projeto, do ideal, da autoconservação, do sentido” (LARROSA, 2005, p.117). Nietzsche (2006) anuncia que o espírito do leão terá de romper com tudo que há de mais sagrado no mundo, com aquilo que é ilusão e arbitrário. Irá estraçalhar valores, irá dizer não ao “Eu devo”. Porém, esse espírito não está apto para criar valores.

O leão na *experiência-limite* (PELBART, 1989) e também numa operação de guerrilha silenciosa e cansada através da relação com o *neutro* (PELBART, 1989), no encontro com as forças do Fora, faz uma inflexão desse Fora, uma dobra do Fora. Surge a criança: “Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 2006, p.53). E que não se entenda a criança como uma superação dialética do leão, nem tampouco a caracterize como infantil. “A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada. É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério” (LARROSA, 2005, p.116), a diferença.

A criança segundo o autor:

Abre um devir que não é senão um espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada. Sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinada nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que não depende de nós mesmos, que não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que vimos a ser. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida (LARROSA, 2005, p.117).

Mas, nesse intervalo, nesse salto do leão à criança, corre-se o risco de assumirmos novamente o espírito do camelo, de passarmos a habitar territórios

estriados através dos discursos e dos poderes que nos agenciam. Quantos são os jargões que, na educação, nos convocam?: “Aluno crítico”, “Construção do cidadão crítico.”, “Aprender a aprender.”, “Aprender a ser.”, “Aprender a fazer.”, “Educação para todos.”, “Tal aluno é hiperativo.”...

Porém, há de se correr o risco, pois é nessa brecha, nesse salto que se anuncia a liberdade libertada.

(...) somente nessa brecha pode aparecer algo que não é apenas um prolongamento de nós mesmos no tempo, mas o acontecimento de algo que sempre vai mais longe, algo que traz ao ser aquilo que ele não era, um resultado livre, aberto, desconhecido (LARROSA, 2005, p.117).

Andy Dufresne, prisioneiro número 37927 da prisão de Shawshank do estado americano de Maine, havia sido condenado, em 1946, à prisão perpétua pelo assassinato de sua esposa e do amante dela. Depois de algum tempo na prisão foi escolhido, pelo diretor, como seu auxiliar direto, devido às suas habilidades contábeis. Num dia de serviço, ao receber caixas com livros e discos, não resistiu e entregou-se ao desejo de ouvir uma música. Tomou um dos discos em suas mãos, apreciou, hesitou minimamente e colocou-o na vitrola. Um dos guardas que estava no banheiro anexo ao escritório, ao ouvir o som, chamou por Andy. O prisioneiro trancou o guarda dentro do banheiro. Trancou também a porta do escritório e abriu o som para que todos os presidiários o pudessem ouvir pelos auto-falantes. A música invadiu o pátio, a marcenaria, a enfermaria, trazendo movimento e repouso. Pararam os prisioneiros na caminhada do banho de sol. Parou o serviço na marcenaria. Levantaram-se alguns doentes das camas. E Andy? Andy, sentou-se, recostou-se na cadeira, colocou suas pernas sobre a mesa, as mãos por trás da cabeça e olhou o nada. Estava invadido pela voz daquelas mulheres. Os outros prisioneiros também.

Red, também prisioneiro daquele lugar e melhor amigo de Andy, relata: “Não faço a mínima ideia do que aquelas duas italianas cantavam. Na verdade, nem quero saber. É melhor não tentar explicar tudo. Quero imaginar que seja algo tão belo que não possa ser expresso por palavras e faz seu coração se apertar... com a música. Aquelas vozes voaram mais alto e mais longe do que se pode imaginar num lugar cinzento. Era como um belo pássaro que voou para nossa gaiola e fez os muros se dissolverem. E, pelo mais breve momento, cada homem de Shawshank se sentiu livre.”

Andy passou duas semanas na solitária e, ao sair, relatava aos amigos que dessa vez a estada naquele lugar havia sido a mais fácil: “Mozart ficou comigo. (...) É por isso que a música é bela. Eles não podem tirá-la de você.”

Descrição inspirada no filme Um Sonho de Liberdade (The Shawshank redemption), do ano de 1994, dirigido por Frank Darabont, com Tim Robbins (Andy Dufresne) e Morgan Freeman (Ellis Boyd "Red" Redding).

O sino soa para o início do recreio e as crianças saem em movimento. Um grupo de seis meninos está em pé nos fundos da cozinha em frente à porta da sala dos professores conversando e comendo. A supervisora está “fiscalizando” o refeitório. Na ausência da diretora, opta ficar por ali.

Nas grandes mesas do refeitório as crianças almoçam arroz branco com carne, batata e cenoura. Era uma espécie de ensopado. Comem com vontade. A maioria é feminina e preenche aquele espaço, tanto em pé quanto sentados.

Na parte da frente da escola, bem embaixo da única árvore, estão alguns meninos chutando uma pequena bola de papel. À esquerda, na escada de entrada, em frente ao portão de saída está sentado um grande grupo, agora composto de meninas e meninos. Alguns comem biscoitos industrializados, desses de pacotes, outros comem o sanduíche vendido na porta da escola.

Na quadra estão os alunos da oitava série jogando bola. São seis alunos, jogam em trios. Ágeis, giram a bola pelo chão, rebatem no peito, driblam e lançam ao gol. A bola atingida pelos raios do sol brilha. Era uma bola pequena para futebol, porém maior que uma bola de tênis. Branca. Era uma bola de papel, confeccionada delicadamente, tinha o acabamento feito com fita durex. Subvertia-se, assim, a ordem estabelecida. A bola já havia sido proibida no recreio.

No refeitório, a supervisora fica sabendo da bola na quadra e, com um sorriso no rosto diz: “Ah, era para isso que me pediram durex!”. A bola, segundo ela, havia sido proibida porque chegara a atingir vidros de carros na rua de trás, na frente da escola e agora poderia atingir o relógio digital da nova praça. Mas continua dizendo: “Deveria ser feito alguma coisa, esses meninos adoram bola, querem brincar, e essa escola fechada!”..

O sino bate e a supervisora sai recolhendo os alunos pelo caminho para irem para a fila. As crianças a seguem tranquilas, mas o grupo da oitava que estava jogando bola de papel na quadra faz o caminho inverso, e um deles carrega um sanduíche ainda sem nenhuma mordida.

Na quadra as filas se organizam, cada turma com suas duplas: masculino e feminino. Os professores chegam e a supervisora rapidamente pede que a primeira turma vá saindo. A supervisora entra para o prédio da escola analisando a fila depois do recreio: “Uma perda de tempo!”.

A professora da quarta série vai ao encontro da supervisora e pergunta sobre os alunos “folgados” que estão no refeitório após o recreio, e indaga qual seria a razão deles não terem ido para a fila. Os “folgados” são os jogadores de futebol. A supervisora diz não tê-los visto e vai em direção ao grupo e os dispersa. (NC, *chronos registra*: 11/09/2007)

É preciso jogar o jogo dos jogadores, é preciso ser criança, esse espírito que tem sua própria vontade. E tendo estraçalhado todos valores, ainda no espírito de leão, tem agora, com o espírito de criança, que conquistar seu próprio mundo.

Peixe Beta, bola, rimas – saltos, brechas – regras coercitivas quebradas, discurso desfeito, obediência estraçalhada. “Folgados”, sim: bêbados, choro de criança... A caminhada pelo abrigo da vida escola abriu-se a *um* impossível.

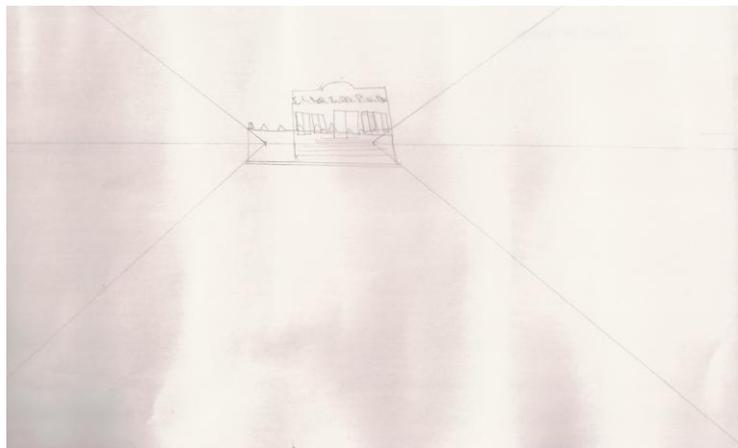
No abrigo, *um dentro*

A escola recebe “seu fora”, seja na reunião de mães, professora e direção, ou na feira de Ciências. Arrisca-se também ao ir para “seu fora” na missa de formatura. E aí o abrigo da vida-escola torna-se mais poroso. Contudo, a escola remexe-se também no “seu dentro”. Ali, há a ideia de um eu constituído que tenta alcançar o que lhe falta. Isso se apresenta em algumas entrevistas, em conversas, mostra-se em formas, nos textos, nos desenhos... O guardião do abrigo da vida-escola traz uma visada para ajudar a realização desse eu ideal, desse eu constituído.

Garrincha pega a folha e começa a fazer linhas em diagonal, não é possível compreender o que está desenhando. Faz uma linha à mão livre um pouco mais arredondada que parece ser o portão da escola, mas ainda não é compreensível.

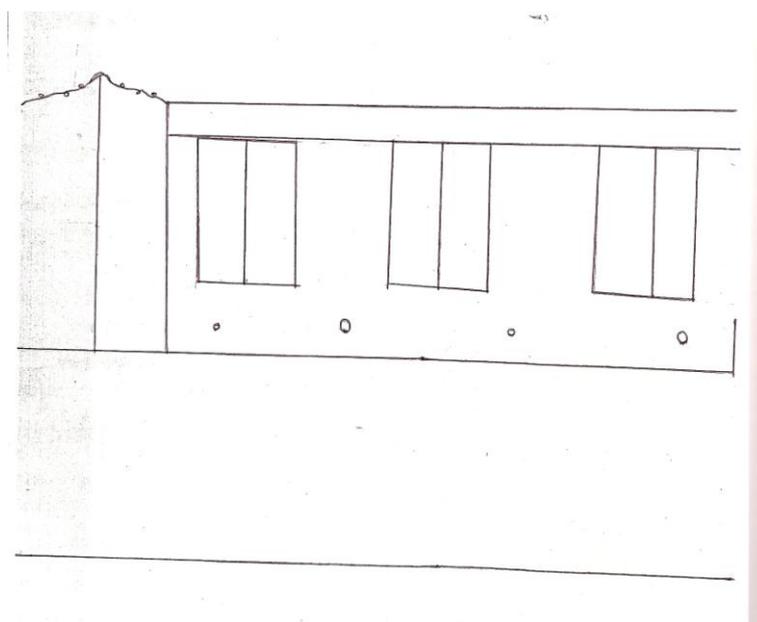
A seguir, desenha a fachada da escola, ao fim daquelas quatro retas que parecem colocá-la ao fundo do desenho para dar uma perspectiva.

Durante a confecção do desenho: silêncio (NCE, *chronos registra*: 29/09/07).



Acabei. Essa é a minha escola. Desenhei a escola de frente, né? Eu estou aqui, na frente dela. Por dentro é mais difícil. Fazer uma sala de aula? (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Garrincha silencia e começa o segundo desenho. O silêncio continua. É possível escutar os pássaros e um galo nas proximidades, os carros passando na rua, o som dos movimentos na confecção do desenho. Garrincha continua em silêncio. Suas mãos correm de um lado ao outro sobre o desenho elaborando alguns retângulos que parecem ter a mesma largura e comprimento. Depois de cada um deles prontos, ele os recorta ao meio. “Não poderiam ser as salas de aula?”. Abaixo dos retângulos ele desenha pequenos círculos. Então, quebra o silêncio dizendo: “Essa é a lateral da escola.”. Continua fora da escola (NCE, *chronos registra*: 29/09/07).

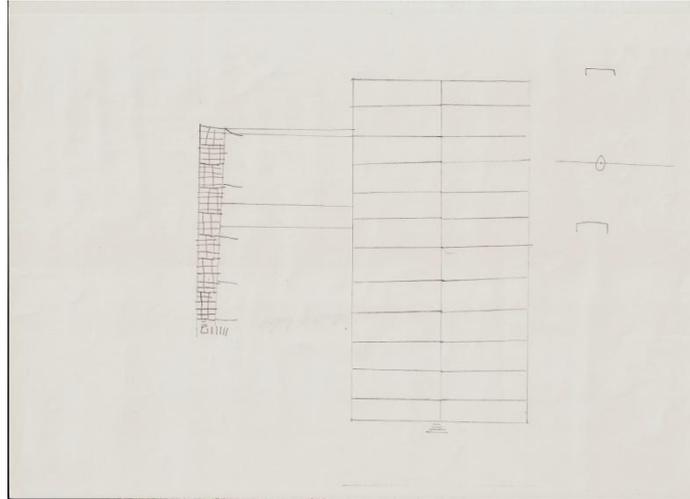


Essas portas... estão todas fechadas. Tudo fechada. Não sei desenhar a porta aberta (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Os retângulos, ele explica, são as “janelas e portas” e os círculos o que ele chamou de “canos na parede”. Depois desse desenho vem mais outro. Ele desenha a quadra de esportes da escola, atendendo ao pedido: “Aonde você vai lá na escola? O que você faz? Com quem você se encontra?”. A quadra está na lateral direita do prédio da escola, para quem está entrando. É muito interessante porque ele ainda está do lado de fora do prédio. Imagina, então, uma caminhada pela escola partindo da quadra que havia desenhado, e... (NCE, *chronos registra*: 29/09/07).

Vou fazer um desenho bem de longe, aí não precisa ficar desenhando muita coisa (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

E desenhou a vista superior da escola,... “bem de longe” (NCE, *chronos registra*: 29/09/07).



Garrincha e a escola. Uma escola “bem de longe”. Esse longe, um Fora? O Fora, pluralidade de forças. Um Fora como o pensado por Foucault, e expresso por Deleuze (1992):

O Fora, em Foucault, como em Blanchot, a quem ele toma emprestado esse termo, é o que é mais longínquo que qualquer mundo exterior. Mas também é o que está mais próximo que qualquer mundo interior. Daí a reversão perpétua do próximo e do longínquo (p.137).

Tanto o saber quanto o poder, ou as relações de poder, foram fios condutores das pesquisas de Foucault. Como nos constituímos através deste ou daquele saber? Como nos constituímos nas relações de poder? Mas como pensar essa reversão perpétua do próximo e do longínquo? Essa reversão do Fora em sua pluralidade de forças? Como destaca Deleuze (1992), em uma de suas crises – não de arrependimento e sim de criação –, Foucault colocará em questão como nos constituímos a nós mesmos. Como somos capazes de dobrar as forças, dobrar a linha, ou as relações de poder, e de fazê-las converter a nós mesmos? Como passar por esse poder? Como atravessá-lo? Como conquistar a coragem de curvar a força sobre si mesmo?

Questões como estas fizeram com que Foucault optasse por reorganizar seus estudos na lenta formação de uma hermenêutica de si durante a Antiguidade.

Uma história que não seria aquela do que poderia existir de verdadeiro nos conhecimentos, mas sim uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado. **Por meio de quais jogos de verdade o homem se pôs a pensar o seu ser próprio ao se perceber como louco, ao se olhar como doente, ao**

refletir sobre si mesmo como ser vivo, falante e trabalhador, ao se julgar e se punir como criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem do desejo? (FOUCAULT, 2006a, p.195, grifo nosso)

Foucault irá se interessar, portanto, pelo que chamou de “artes da existência”. Essas “artes da existência” ou “práticas de si” são conjuntos de práticas racionais e voluntárias que tiveram uma grande importância em nossas sociedades. Por essas práticas os homens determinam, para si mesmos, regras de conduta, buscando transformar o seu ser singular e fazer de sua vida uma obra portadora de valores estéticos e que corresponda a certo estilo.

No curso proferido em 1982 no Collège de France, na íntegra em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault diz ter como objetivo abordar “em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica, entre (...) o ‘sujeito’ e a ‘verdade’” (FOUCAULT, 2006b, p.4). Para isso, ele remete aos conceitos do *cuidado de si* e do *conhecimento de si*. Em sua historiografia filosófica, Foucault destaca como, no momento chamado por ele de socrático-platônico, esses conceitos, preceito délfico *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) e o princípio do *epimeloû heautoû* (“cuida de ti mesmo”) estão ligados, sendo que o primeiro estaria atrelado ao segundo.

O *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais de uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epimélia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das conseqüências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo. É neste âmbito, como que no limite deste cuidado que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p.7).

Foucault (2006b) recorrerá a vários textos – desde o Alcibiades de Platão do século V a.C até textos dos epicuristas e estoicos dos dois primeiros séculos da era cristã – caracterizando o cuidado de si e mostrando como o cuidado de si vai perdendo força e o conhecimento de si, ganhando privilégio no pensamento filosófico.

Preocupou-se em saber como o “sujeito humano entrava nos jogos de verdade, tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de

controle” (FOUCAULT, 2006a, p.264), compreendendo como jogos de verdade “um conjunto de regras de produção de verdade” (FOUCAULT, 2006a, p.282). Portanto, Foucault estuda os jogos de verdade na relação com o sujeito na constituição de um si, numa experiência de si, no caso de seus estudos, na constituição do sujeito do desejo. Interessava-lhe “saber como os jogos de verdade podem se situar e estar ligados a relações de poder” (FOUCAULT, 2006a, p.281). Parte, então, do cuidado de si compreendido como “uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com os outros” (FOUCAULT, 2006b, p.14), ou seja, um coletivo; ou como uma conversão do olhar, “do exterior, dos outros, do mundo, etc, para si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p.14); como também do cuidado de si ligado a práticas que nos modificam, transformam e transfiguram, ao cuidado de si que será desconsiderado, ao ser modificado pela moral cristã como também pela moral não-cristã da modernidade.

Ao atravessar a história, para ver o que dela escapa, Foucault compreende como os gregos inventam a subjetivação, ao dobrarem, através de algumas técnicas, as forças sobre si.

Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isso seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma “dobra”, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furta-nos, fazer a vida e a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria como **a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida”** (DELEUZE, 1992, p.123, grifo nosso).

A supervisora solicita que não se faça apenas a análise do resultado quantitativo, mas que se fizesse também uma análise geral dos alunos, olhando como tem sido seu desenvolvimento no decorrer do ano.

O nome de cada aluno é citado, partindo do primeiro aluno da quinta série, com o objetivo de ir até o último da oitava. Após cada nome, discorre-se um emaranhado de elogios ou, então, descréditos, como, por exemplo: “Ele é muito educado para conversar e tal, mas, para estudar...”, “Resolveu dar uma estudadinha, né?”, “Muito responsável para as coisas dele, né?”, “Ele tem problema neurológico, já está em tratamento. É complicado.”, “Ela vai ficar na quinta série de novo, não tem a menor condição, e a gente já sabia disso, né?”, “É, ele tem potencial, quando ele estuda ele consegue, né?”, “Estou achando ele mais quieto.”.

Chega o momento da oitava série e, nele, aparece *um* Garrincha.
Garrincha?

Perdeu média em Inglês.

Perdeu média em Matemática.

Dois em Matemática?

Dois.

É outro também, que podia estudar, né? Tem condição.

Eu acho que falta mesmo é essa cabeça, né?

Pelo menos agora ele toma uma outra visão, né? Porque, pode ser que eu esteja errado, a prioridade dele não é a escola. A prioridade dele é o movimento *country* que ele faz. Pode ser que eu esteja errado, não sei.

É, e é uma concepção que já vem assim... ele faz muita coisa para aparecer.

É um bobo alegre.

É, mas nem sei se vale a pena ficar não, [não sei se vale a pena ele ser reprovado].

Ah, vai ficar.

Mas é assim, é outro, se ele dedicar, ele consegue

(AD, *chronos registra*: 01/10/2007, conselho de classe do terceiro bimestre, falas dos professores e da supervisora).

Esse é o desenho da minha escola por dentro. A minha sala é a de azul. Azul porque eu vou mais lá, é um lugar que... parece que não, mas é um lugar que eu gosto de ficar. Parece que não, porque eles falam que eu sou muito bagunceiro. Eles... professores, diretores... minha mãe mesmo (Garrincha, *chronos registra*: 29/09/07).



Na travessia no abrigo da vida-escola o guardião toma cuidado, para que, nas relações de poder ali estabelecidas, as verdades *impostas* – o aluno ideal; o professor ideal; o conteúdo adequado a ser aprendido naquela faixa etária; as regras de organização disciplinar, avaliativas e pedagógicas; ... – sejam apresentadas e reconhecidas, mesmo que nas entrelinhas dos discursos, na não-palavra. Garrincha e um não-lugar. Aluno não-ideal, aluno sem-lugar.

Há um Menino!
 Há um Moleque!
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão...
 (...)
 Pois não posso
 Não devo, não quero
 Viver como toda essa gente
 Insiste em viver
 E não posso
 Aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem
 (...)

Milton Nascimento

O retorno de Foucault aos gregos e também aos cristãos não será para mostrar como nos tornamos cristãos, ou como ainda somos, ou não, gregos. Ele atravessará a história e irá descobrir como os gregos inventam a subjetivação através das práticas de si, portando equipamentos, através de exercícios, eles operam sobre si as forças, como eles dobram e redobram as forças. “Houve uma experiência grega, experiências cristãs, etc., mas não são os gregos nem os cristãos que farão a experiência por nós hoje” (DELEUZE, 1992, p.132).

Na caminhada no abrigo da vida-escola essas dobras vão se fazendo apoiadas nas verdades da instituição, que por sua vez foram tramadas num engendramento com o saber – pedagogia, psicologia, por exemplo – e mantendo regras coercitivas fazem reconhecer a verdade e sujeitar-se. Regras coercitivas: o sujeito se constitui através de práticas de sujeição.

Foucault (2006b) no curso de 1982 estava fazendo um exercício: apreender o cuidado de si como um fio condutor para compreender nossa atualidade. Ali, em muitos momentos, utilizou a palavra sujeito, porém negou a idéia de um sujeito universal, soberano e fundador. Para ele:

(...) o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2006a, p.291).

Florymara, professora de Língua Portuguesa, trinta e quatro anos, há dez no magistério. Na escola desta pesquisa desde 1998 e agora está, nas palavras dela, “infelizmente” na escola do Estado,

também em [cidade], com apenas seis aulas. Fala da mágoa que sente com relação a sua saída da escola após ter sido reprovada no concurso e de como ainda se sente angustiada.

A entrevista inicia com a confecção de um desenho a partir da questão: como acontece a educação em [cidade]? (NCE, *chronos registra*: 11/03/08).

Eu não sei, acho que não tem nada a ver... mas ao mesmo tempo tem a ver... o desenho aqui tem que me apresentar também?



Eu vejo isso aqui. Não sei, isso aqui me faz lembrar a Carmem. Na época da Carmem, a antiga secretária municipal de educação, tinha um caderno e... caderno de projeto. Então os meninos tinham e nós, professores, também tínhamos e ela, às vezes, fazia umas atividades e pedia os meninos para colorir, para colar no caderno e tal. E a gente também, junto, fazia. E uma vez ela pegou esse caderno para olhar... e eu me lembro que teve uma época, eu não sei se foi semana santa, não sei, e tinha uma flor e cada pétala da flor tinha uma palavra que a gente poderia escrever, então tinha assim: amor, companheirismo, fraternidade... Então, a gente poderia completar com aquelas pétalas uma flor. E eu não sei, isso ficou na minha memória, sabe? Porque eu acho que hoje em dia, a minha visão em relação à [cidade] mudou muito. (...) A minha relação com aquilo lá não é mais a mesma. Mas em relação à pétala de flor, eu acho assim, que... foi tudo assim, para mim, sabe? Assim, reconhecimento profissional, carinho, sabe? É... aprender a fazer projeto, perder o medo de fazer projeto, que eu tinha... Uma vez eu me lembro que teve uma reunião... o Ricardo fazia projeto, o Ricardo fazia feira de Ciências e tudo. E começou também a fazer negócio de meio ambiente, isso há muitos anos atrás. E o Ricardo falou: "Ah, vamos fazer projeto e tal", falava com o pessoal, incentivando o pessoal a fazer projeto e na reunião, perante todo mundo, eu falei assim: "Eu não faço projeto, porque eu acho que eu não sou capaz", sabe? E logo depois, veio a ideia do jornalzinho e a única pessoa ali mesmo, assim que apoiou, foi a Luísa, sabe? E isso foi antes até da entrada da Carmem. (...) Quando eu desenho essa flor, estou contando o que representou [cidade] para mim antes. Hoje em dia não é isso mais. Não são os alunos, o carinho dos alunos continua o mesmo, quando estou lá à noite na escola do Estado. Acho que nunca eu... ou talvez até vou, não sei. Mas talvez eu não vá trabalhar numa escola em que eu seja tão acariciada quanto lá, entendeu? Eu não posso dizer, porque eu também fui muito bem tratada na escola do Estado, né? Os alunos da noite eram alunos lá da escola [municipal], então não sei se era uma consequência... Mas assim, já tive momentos ótimos na escola do Estado, isso porque eles eram meus alunos antes, então também não sei. Então em relação aos meninos, nenhuma queixa, mas devido a minha tristeza em relação a isso tudo, ao concurso, eu hoje me mantenho de forma diferente. Eu converso, eu brinco, mas é diferente, muito diferente, sabe? Uma coisa assim que nem está em mim, eu não chego lá e falo: "Eu vou ser assim". Não é assim, é uma coisa automática. Igual eu estou te falando, eu chego lá à noite, eu não quero conversar com ninguém, eu não quero saber, eu não quero ouvir, eu não quero sentir, eu não quero nada. Porque as coisas ficaram como ficou, entendeu? E aí? E aí, quem passou por dificuldades? Quem está passando? Sou eu. Por quê... né? (...) Então isso, o desenho, para mim foi [cidade], até 2006. Eu não vou colocar nem 2007, porque nós que ficamos lá o ano passado é que sabemos o que passamos, sabe? "Não, ó... Vai ficando, vai

ficando” tratando a gente como uma coisa qualquer, sabe? Então assim, eu não tenho boas recordações do ano passado. Eu tenho sim, recordações dos meninos fazendo festa, homenagem... me chamaram até para ser madrinha, infelizmente eu não pude comparecer, porque mudou a data da formatura, sabe? Era num dia, daqui a pouco mudaram, até nisso... acho assim, uma semana antes vai mudar a data da formatura... Mas assim, isso eu guardo com carinho, sabe? Mas a questão do dia a dia ali, em 2007, eu não guardo (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

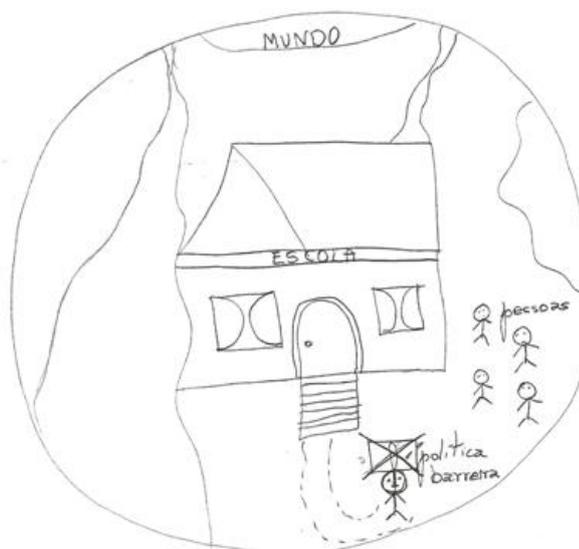
O poder de dominar é tentador
 Eu já não sinto nada
 Sou todo torpor
 É tão certo quanto calor do fogo
 É tão certo quanto calor do fogo
 Eu já não tenho escolha
 E participo do seu jogo, participo
 Não consigo dizer se é bom ou mal

Capital Inicial, composição de Dinho Ouro
 Preto e Bozzo Barretti

Florymara e *um* concurso²³. Reprovação *num* concurso e renuncia àquela professora produzida junto ao projeto de 2005. Amargura: nome do território que Florymara habita agora. Armadilhas do poder do Estado, através da ferramenta-concurso, agenciam a professora para esse novo território. A caminhada no abrigo da vida-escola torna essa vida irrespirável.

[Tentar mostrar como acontece a educação aqui em [cidade] com um desenho? Bem...] Olha esse desenho, mostra que a escola está no mundo, tudo se mistura mas, o problema é que aqui fica tudo travado, pela barreira política. Não podia ser assim, quem entende de educação são os professores, a política não poderia estar aqui dentro do jeito que está. É isso que vem acontecendo, de quatro em quatro anos muda a política e muda tudo na escola. A gente começa acostumar e aí volta tudo para trás. E isso não se dá só aqui em [cidade] (Delaine, antiga diretora, *chronos registra*: 10/07/08).

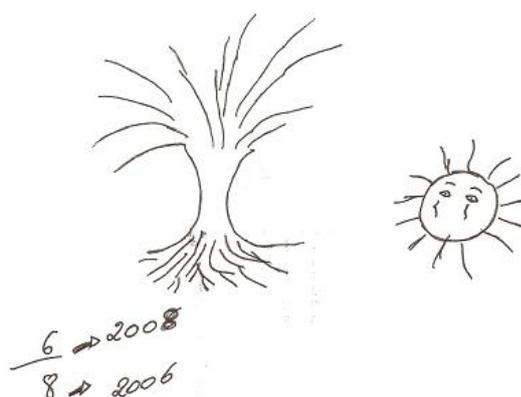
²³ As provas deste concurso foram realizadas no dia 08/04/2007 em [cidade]. Foram abertas quinze vagas para professores e, destas, três eram para professor de Português do Pré a 8ª série, com a exigência de que os candidatos tivessem curso superior de licenciatura curta ou plena em Letras. As provas realizadas para concorrer a essas três vagas foram: Português, Matemática, Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos.



Delaine e o abrigo da vida-escola? Um invólucro? Ali estariam os engendramentos do poder do Estado que, segundo ela, criam barreiras. Barreiras, as ferramentas do guardião do abrigo? Não seriam elas que estariam criando as regras coercitivas acordadas com suas verdades?

O primeiro desenho que eu pensei em fazer aqui [para tentar responder a essa questão de como eu apresento a escola da minha filha]... é como se fosse, você imagina uma árvore que esteja seca e não verde. Você entendeu? Sem brilho. Ou então isso, né? Um sol, quando ele não está brilhando, ele está... não é? Porque está faltando esse brilho lá, está faltando! Porque se a gente pegar hoje uma prova, pode ser até para a Lulu mesmo e der para ela, de sétima série, você pode ter certeza que ela vai ter dificuldade de.. de.. resolver, entendeu?

Tem outros meninos que você... falam assim: "Ah, lá tem isso?". Tem, ou ele colou do colega, ou ele levou a colinha dele... você entendeu? Tem outros que estudam? Estudam... decora, decora. Não aprende... né? Então assim, ali tem potencial? Têm, todos têm... todos têm. Mas vou te falar, hoje, ali, é... é até chato eu falar isso, né? Mas é o que vejo. É funcionário trabalhando revoltado, entendeu? Desanimado. Falta estímulo. Na gestão anterior eles se doavam mais. Quando tinha gincana, a menina ficava louca, você entendeu? E tudo foi acabando. Acabou a gincana, você não vê mais, aquelas coisas que criança gosta, né? Porque eles, eu acho que eles têm um potencial, todos eles têm, você entendeu? Os professores, direção, supervisão, entendeu?



Porque eu penso na minha filha, mas é como se eu... porque também eu... eu sempre fui uma pessoa que nunca pensei só em mim. Igual nessas questões, está a minha filha lá dentro, mas estão em jogo muitas vidas. Muitos filhos de pais, que às vezes, é... por não saber ler, por não saber escrever, por ter pouca... ensinamentos, né? Eu tenho muito pouco, só tenho o segundo grau, você entendeu? Mas no caminhar da vida que a gente vai vivendo, né? Então tem pessoas que, às vezes, entende menos ainda, então você pensa bem... e às vezes acha que está tudo muito bem. Aí quando chegar lá fora, o filho levar uma... é, uma barrada. Aí ele vai se perguntar, né? Então por isso que eu não preocupo só com a minha, eu vejo um todo, não só a minha.

Como se dá a escola que vamos vivendo? Como se dá a escola que minha filha anda frequentando? Que os filhos outros freqüentam?

No meu ponto de vista eu acho que é isso, não é que ninguém é... não estou desmerecendo ninguém, eu só acho que devia doar mais mesmo, estimulá-los mais. Eles têm potencial para isso. Nossa! O Ricardo é uma pessoa assim, de...o da Ciências. É um professor que ele esconde o que ele tem, mas quando você dá oportunidade para ele, ele põe isso para fora. Um dia eu brinquei com ele: "Você tem uma caixa de segredos, dentro de você". Porque quando você dá para ele oportunidade, ele expande aquilo, sabe? Vira uma imensidão. E não é só ele, então, cada um, se tiver isso, eu acho que eles vão doar muito mais. E eu acho que é isso, entendeu? É este estímulo... é isso aí que está faltando, de superior, para poder ajudar eles. Porque eles sozinhos também não caminham não. Eles têm que ter ajuda né?

O que será isso agora? Outro achado? Como se dá a imensidão-Ricardo? Como se dá a sua criação? O que é diferente então? O que fica diferente então? A árvore dele tem brilho? Seu sol tem brilho? Se tem, como isso se dá?

Então... a gente não sabe onde está o erro. Mas eu acho que é isso, eu acho que eles tinham que dar mais para a escola, os superiores, entendeu? Dar mais oportunidades para eles... eu acho que é isso. Porque os meninos, eu acho que eles têm potencial para isso, acho que falta isso, estímulo, né? Valorizar mais o trabalho, de alguma forma... eu acho que tem que ter uma forma. Aí a árvore vai ficar verde. Eu acho que falta vida. Porque não adianta casca, né? Não adianta. Eu acho que tem que ser tudo igual, interior e exterior. Eu acho assim (Sonimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série; ajudante de dentista na escola, ajudante de enfermagem no posto de saúde municipal, vereadora, tendo sido reeleita em 2008, *chronos registra*: 19/03/08).

A árvore de Sonimar não respira, seu sol não brilha. As regras coercitivas tramadas junto ao poder do Estado sugam a vida, tornam possível a existência de um sujeito assujeitado, o eu constituído através de seus jogos de verdade.

Deleuze (1992) abre a questão: “Como se salvar, como se conservar enquanto se enfrenta essa linha?”. A linha de que fala, é a linha do Fora, uma linha terrível, segundo o mesmo autor: “(...) essa linha é mortal, violenta demais e demasiado rápido, arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável.” (DELEUZE, 1992, p.138). É preciso ultrapassar o poder e o saber, construir regras, porém facultativas, dobrar a linha.

Seria preciso ao mesmo tempo transpor a linha e torná-la vivível, praticável, pensável. Fazer dela tanto quanto possível, e pelo tempo que for possível, uma arte de viver. (...) É então que aparece um tema freqüente em Foucault: é preciso dobrar a linha, para constituir uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar. Curvar a linha para viver sobre ela, com ela: questão de vida ou de morte (DELEUZE, 1992, p.138).

Construir abrigos: o lado de Dentro do lado de Fora, uma dobra. “A dobra do de fora que constitui o de dentro (Machado, 1990, p.199)”.

Uma jovem entre vinte e cinco e trinta anos, pele bem clara, cabelos curtos, um metro e sessenta aproximadamente, bem magra. Alaíde: a nova diretora da escola.

Suas primeiras palavras são para expor que a escola tinha agora uma estrutura mais “tradicional”, que os projetos haviam sido abolidos, e isso acabara acontecendo por a comunidade não estar gostando dos resultados de seus filhos na escola, pois alguns projetos não eram bem executados, nem todos os professores sabiam trabalhar com projetos, outros, sim, “vestiam a camisa”. Tece elogios à antiga secretária de educação por sua competência. Repete algumas vezes que muitas coisas que acontecem em [cidade] têm um fundo político. Algumas frases saem sussurradas, já que na mesma sala está outra mulher, a secretária da escola. Diz estar sentindo resistência por parte de alguns professores à sua presença no cargo. Anuncia que deseja conhecer as expectativas da comunidade para então apresentar as propostas de trabalho e assim redigir um novo projeto político-pedagógico para a escola. Destaca o estilo tradicional de gestão da atual secretária de educação, mas garante que com “jeitinho” vai tentando ir mudando aqui e ali.

Retorna às dificuldades que está encontrando com alguns professores, pois, na sua opinião, alguns acham que ela não está ali por competência. “Pois é, foi feita a eleição. Só tinha uma chapa, a da antiga diretora, então a comunidade tinha que votar “SIM” ou “NÃO”, e o “NÃO” ganhou. E se isso acontecesse, ficou combinado que o prefeito indicaria a nova direção.”. Continuava: “Estou aqui por competência, sim. Trabalhei aqui por três meses apenas e fui chamada. Já aqui, tem professores com mais de vinte anos na escola e não foram chamados. Eu nem conhecia o prefeito. Para mim escola não é lugar de política, a gente tem que falar de democracia, mas não é lugar de política. O prefeito não faz mais que a obrigação dele em cuidar da escola” (NC, *chronos registra*: 07/02/2007, primeira visita ao campo de pesquisa após a mudança de direção e a extinção dos projetos).

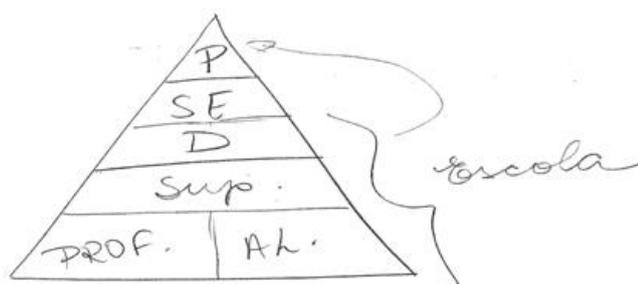
Eu entrei para ser testa de ferro, entendeu? Só que eu não sou assim, tenho personalidade, tenho os meus princípios, então eu não fui testa de ferro. Então daí todos os problemas... Porque o principal motivo foi esse: eu entrei para ser testa de ferro. E eles, os professores e os funcionários, acharam isso, então a rejeição foi muito grande, muito grande. De eu passar perto deles e eles ficarem cochichando, de eu chegar e parar, deles ficarem me olhando de cara feia, de não conversarem comigo... só que eu pensava assim: “Eu não vou deixar isso”. Aí, comecei, eu chegava e eles estavam conversando: “Podem continuar, gente”. Eu cheguei na secretaria um dia, estava a Geninha, o Nilton e o Heron²⁴, conversando, falando de mim, né? Aí eu fiquei igual criança, ouvindo atrás da porta e depois quando eles saíram, eu sentei com o Nilton e com a Geninha, conversei com eles... e a partir daí os dois começaram a ter uma certa confiança em mim. Aí foi passando, eles foram vendo que eu não era aquilo que eles acharam que era naquele momento, e tal. Hoje eu tenho a confiança deles e a gente está conseguindo fazer um trabalho bom na escola. Com todos os problemas que a gente tem, né? E está sendo uma experiência assim... fantástica (Alaíde, diretora da escola, *chronos registra*: 11/07/08).

Quando mudou a direção... Quero dizer, a direção estava com uma pessoa da escola, né? Mesmo com todas as dificuldades que tinha, mas era uma pessoa que estava ali, da escola, entendeu? Aí vem uma pessoa de fora... é professora, mas não estava inserida naquele trabalho, então ela pouco podia fazer. E até mesmo veio assim, com todas as regras... É um cargo comissionado, então, cargo de comissão é assim: “Faz o que eu vou mandar”, né? Então veio muito assim. Ela até surpreendeu demais a gente, a diretora, a Alaíde, porque ela enfrentou muito, ela discutiu muito com a Miriam, [a atual secretária de educação], que não é dessa forma, acabou que deu apoio... e ela viu que não é por aí também. Então assim, ela enfrentou muitas barreiras também, sabe? Como se diz, quebrou muitas muralhas também, com ela, para poder a gente ter uma certa liberdade de trabalho. Porque senão, talvez teria ficado mais difícil, se fosse uma pessoa que fosse seguir à risca tudo que ela, [a Miriam], mandou, né? Aí ficaria tudo muito mais difícil. Mas foi uma pessoa que aos poucos foi se abrindo e foi vendo a realidade da escola, das necessidades, como era o nosso trabalho e que ajudou bastante (Luísa, supervisora da escola, *chronos registra*: 16/07/08).

Eles, [o prefeito e a secretária de educação], acham que a gente é bobo, mas a gente não é bobo não. Cara de bobo a gente tem, mas a gente não é. Igual ela, a Miriam, acha que eu sou influenciável, eu falo: “Não. Eu sou muito mais esperta do que você.” “Porque eu me dou bem com todo mundo. Eu preciso estar do lado do meu inimigo, para saber o que ele está falando de mim. Eu não posso bater de frente com ele igual ao que vocês fazem.” Porque ela não quer que eu converse, que eu dê atenção à oposição. Para ela eu tenho que tratar a oposição com indiferença. Isso eu falei com ela e falei com o prefeito também: “Não me peça para fazer isso, porque eu não vou fazer. Porque eu sou muito mais esperta do que vocês imaginam. Eu estou do lado de todo mundo, porque eu preciso saber o que eles estão falando, o que eles estão pensando, o que eles estão matutando, entendeu? E eu acho que vocês deveriam fazer a mesma coisa”, né? Mas não: “eu estou errada”. Mas tudo bem. Continuo errada, porque é minha cabeça que manda (Alaíde, diretora da escola, *chronos registra*: 11/07/08).

Para mim, a educação em [cidade], ela acontece de uma forma completamente errada. É esse interesse político, entendeu? Então assim, vem o prefeito, né? É como se fosse aquela pirâmide da... vem o prefeito, aí a secretária de educação, aí a direção, né? Aí vem aqui, os professores e os alunos.

²⁴ Trata-se da secretária da escola, de um funcionário da escola e do professor de Matemática.



Você não sabe quem tem mais importância, se são os professores, se são os alunos. Os dois, para mim, eu acho que eles dividem o mesmo patamar. Porque ao mesmo tempo que eles, [quem está por cima na pirâmide], mostram que os professores têm uma importância, eles falam que os alunos são mais importantes do que os professores. Então, eu acho que a educação em [cidade] está funcionando... assim, está funcionando e não está. Porque dentro da escola eu tento controlar isso, eu falo sempre com [a secretária] que eu acho que a mesma importância que os alunos tem, os professores também tem. Porque se a gente não tivesse os professores, do nosso lado, trabalhando, a gente não teria uma educação com qualidade. E eu já falei, ao mesmo tempo que ela fala que na educação... que os alunos são mais importantes que os professores, porque se não fossem os alunos não teria os professores... aí vira o jogo também, então é de acordo com o interesse. Se está na frente dos alunos, os alunos são importantes, se está na frente dos professores, os professores são importantes. Então assim, é uma coisa que eu não entendo muito, não entra na minha cabeça.

Eu acho que educação tem que ser de uma forma completamente diferente, você tem que formar cidadãos. Então, você dando material do jeito que eles dão lá, você não está formando cidadãos. Eles têm tudo na mão, eles têm lápis na hora que eles querem, eles têm caneta, eles têm borracha, eles têm caderno, entendeu?

Tem um grupo lá que não tem casa, vivem... não melhor, mas não precisam correr atrás de pagar água, pagar luz, pagar fralda, nada disso, porque tudo a prefeitura dá. Então eu acho que os alunos lá são muito mal acostumados, eles vão crescer com aquela mentalidade que eles não precisam correr atrás de nada, isso é muito fácil. Então, a minha preocupação em relação à educação de [cidade], é essa. As pessoas que não têm casa moram no ginásio, ali perto da praça, uma escola que eles chamavam de ginásio. Aí eles transformaram a escola em moradia, até o prefeito construir casas para essas pessoas. Então elas ganham... elas não pagam água, elas não pagam luz, elas quando precisam de fralda, vão atrás da assistente social ganha, quando precisam de roupa... [Os alunos] chegam na escola, eles têm lápis, eles têm caderno, eles têm borracha... eles compram aquele monte de bala, mas eles não compram um lápis. Os próprios pais, às vezes, chegam lá na escola brigando com a gente: "Mas a minha filha veio aqui pedir caderno e vocês não deram". Então assim, eu acho... não é só em [cidade], em cidade pequena, né? A nossa função de educadores é formar cidadãos, não pessoas assim, que acham que tudo é fácil, não é? Eles têm que crescer, eles têm que amadurecer nesse ponto, saber que têm que trabalhar para conquistar as coisas. Eu não vejo isso lá.

Isso me preocupa muito, tanto é que quando começa com muitos pedidos, eu falo: "Não tem. Faz o seguinte, aquele dinheiro que você comprou aquele monte de bala e chiclete hoje, amanhã você guarda ele e compra um lápis." Eles não têm noção de nada disso, compra aquela porcaria, mas um caderno, um lápis, uma borracha, eles não têm dinheiro para comprar. Dizem que isso sempre aconteceu por lá. A partir do momento... eu não sei qual prefeito começou a dar material. Não sei se foi o prefeito anterior que começou ou se foi esse que começou. Eu sei que eles dizem que isso sempre aconteceu. Então assim, eu como diretora, eu tenho que atender ao que o prefeito quer, a secretária ainda falou isso comigo esses dias... Me chamou para dar uma bronca, por causa da festa junina, porque, segundo a secretária, eu não dou a atenção que ela merece. Porque "ela é que manda, e eu

não estou respeitando”. Então quando ela chega à escola, eu tenho que parar de fazer tudo que eu estou fazendo para dar atenção a ela. Então assim, o que é de interesse do prefeito, é o que a escola tem que fazer e muitas das vezes eu brigo porque eu não acho isso certo. (...) Você entendeu, né? Então assim, a educação lá funciona assim. Por mais que eu brigue, por mais que eu tente mudar, eu não consigo mudar sozinha. Então, muitas das vezes, eu fujo disso, eu faço o que é importante para a última parcela aí. Mas, nem sempre eu consigo. Como eu faço isso? Eu bato de frente (Alaide, diretora da escola, *chronos registra*: 11/07/08).

O Estado, atrelado ao poder pastoral²⁵, é o cuidador zeloso e o grande pai, que individualiza e totaliza, produz o eu constituído, objetiva o ser humano, transforma-o no “sujeito”, sendo, pois, o poder que subjuga e submete.

Essa forma de poder exerce-se sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os a sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submetido a outro pelo controle e dependência e sujeito ligado a sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sujeito sugere uma forma de poder que subjuga e submete (FOUCAULT, 1984).

Estalagem da Razão

A meio caminho entre a fé e a crítica está a estalagem da razão. A razão é a fé no que se pode compreender sem fé; mas é uma fé ainda, porque compreender envolve pressupor que há qualquer coisa de compreensível.

Livro de desassossego, Fernando Pessoa.

Como se dá a educação em [cidade]? Bom o que eu pensei? Fiquei pensando, refletindo mesmo sobre a escola, ainda acontece nessa visão de o professor ser aquele que detém o saber... os alunos ali, à margem, sempre questionando: “Não entendi.”, em busca do conhecimento mesmo, porque aquilo não é o suficiente, né? Eu acho que o fazer a educação ainda está longe, está distante. E ainda o professor está ali ainda, falando, falando, preso ao quadro e o giz. Tentando fazer... e ao mesmo tempo a gente no clima, a gente tenta ter um grupo, que tenta ainda, se reunir, buscar e saber o verdadeiro papel da escola. Hoje a gente está com muitos questionamentos, até na última reunião, foi uma questão que nós levantamos, qual o verdadeiro papel da escola? Mas no pensar da escola, não de outro lugar, qual o papel da escola nossa, aqui de [cidade]? O que nós queremos? E porque o desinteresse? Porque foi colocado assim, o desinteresse dos alunos, muita evasão, principalmente à noite, né? Então nós fizemos o questionamento, e qual o nosso papel? Porque acho que a educação está muito nas nossas mãos, né? Mas o que nós estamos fazendo para isso melhorar? Porque é muito

²⁵ Veja poder pastoral no texto No abrigo, o Pai Nosso.

fácil culpar o aluno: “Ah, o aluno não quer nada. O aluno não quer, o aluno não faz, o aluno...”, mas e nós, né? O que nós estamos fazendo? O que nós estamos proporcionando? Então, assim, acho que a educação está num processo muito lento, muito arcaico ainda... nós passamos por uma mudança que eu achei assim, que fosse uma injeção, né? Que começou a dar uma injeção, mas logo depois “tum”...veio uma turbulência. E aí veio à estaca zero e está voltando tudo como... entendeu? Como o pessoal costuma dizer, está voltando no tempo. Porque a gente teve uma injeção de investimento no professor, que era no caso da secretária de educação, a Carmem, porque ela queria investir no professor. Uma frase que ela falou comigo: “Se a gente não investir no professor, a gente não atinge o aluno. Então o principal é o professor”. E isso foi muito bacana. Então assim, ela dava livros, incentivava uma revista: “Olha, na reunião nós vamos discutir determinado tema”, né? Então assim, isso instigava mesmo, o que ela... não ia cobrar, né? Ela não voltava naquele assunto, mas quer dizer, o professor leu, porque depois eles comentavam e tal... então, eu acho que é muito isso, a educação, ela se faz em conjunto, não é só nessa... mas, ainda assim está muito aquém.



[O professor também tem suas interrogações.] Porque o professor fica, né? Fica assim: “Mas será que eu estou certo? Eu não sei mais o que fazer”, né? (...) Ficam assim: “Ah, mas eu não sei o que fazer. O que eu vou fazer com aquela turma? Eu vou tentar mudar.” E ao mesmo tempo vai tentar mudar, acaba não encontrando saída, não tendo ajuda, né? E acaba na mesmice. Mas é uma interrogação, eu até coloquei assim: “Fala, fala, o professor está sempre falando...” ao mesmo tempo tem as suas indagações sobre o que fazer, mas ainda é muito preso, né?

[No desenho tem um grupo ali no canto, tá vendo?]. Um grupo que ainda quer, que ainda sonha com a escola, de estar melhorando, de fazer, de preocupar mesmo com qual é o papel da escola, o que nós podemos fazer diferente, né? “Ah, os pais estão distantes”, o que nós vamos fazer para chamar esses pais para a escola? Fica: “Os pais não estão nem aí, os pais não sei o quê”, mas e aí? O que nós estamos fazendo para chamar esses pais para a escola? Para envolver, para saber qual é o verdadeiro papel da escola. Porque é muito fácil, igual eu falei com eles, os pais que lá vão, dão toda razão para os professores, entendeu? Um ou outro que às vezes reclama de uma coisinha assim do professor. Eles falam: “Nossa! vocês estão certos”, o aluno está sempre errado, filho está sempre errado, não é mesmo? Então, a gente preocupa, o que nós podemos fazer, que caminho vamos buscar para escola de fato fazer o seu papel? Porque o que acontece é isso, menino chegando à oitava série, né? “Ah, não estão escrevendo direito, não estão lendo direito”, mas porque isso? Se nós estamos aqui com a fase da educação infantil, entram lá no primeiro ano, segundo, passam todos por isso e chegam lá nesse... não é? E é culpa de quem? Entendeu? Porque é muito fácil culpar o aluno, não é? E, às vezes, a gente até comenta: “Aquele aluno é excelente”, o aluno excelente não precisa do professor, não é? Ele vai por si só. Mas a maioria dos nossos alunos não é aquele aluno excelente, é o aluno que precisa de assistência. Ele não tem recurso em casa, não tem tanta facilidade, né? Então é a escola, né?

(...) É o que eu comentei com os professores lá, acho que acabou [o trabalho com os projetos] porque a escola deixa acabar, entendeu? Igual eu falei com eles, eles ficam assim: “Luísa, preciso disso...”, parece que eu posso fazer tudo e eu não posso fazer tudo. Às vezes, eu fico espremida. (...) “Não, mas nós temos que ver, como vai ser o ano que vem? Vai mudar a grade, vai ficar?” “ Eu falo: “Bom, agora que nós já vivenciamos duas realidades, está na hora a escola, fazer e dizer... quem entrar, quem for, quem tiver que sair, que “nós, escola, vamos trabalhar dessa forma, porque é dessa forma que nós acreditamos”. Mas só eu não vou conseguir fazer isso, então tem que ser nós, escola. (...) Mas, eu vejo que a escola, nós ficamos assim... veio a municipalização, nós entramos [através de um concurso alguns e outros foram remanejados], né? Conseguimos, a gente tinha um trabalho de equipe e tal. Aí veio e mudou a secretaria, veio a Carmem, aí veio aquela proposta e tal, aquela turbulência toda e tal. Aí nós acalmamos, tivemos um investimento na questão do professor, valorização, nessa questão de... quanto o professor “ser professor” é importante, né? E aí tivemos a injeção e tal, todo esse trabalho, então muito bom. Depois veio essa quebra, não é? Digamos assim. Então assim, igual eu falei com eles: “Isso gente, é muito bom. Porque nós tivemos oportunidade de experimentar, acabar...” né? Tivemos, olha... antes, que não mudava tanto disso, mas nós tínhamos sonhos de projetos já trabalhados e tal, tivemos essa oportunidade, que tinha tudo isso, que deu esse suporte para nós e acabou tudo. O que foi bom? “Não, era melhor assim, aula de cinquenta minutos, ou de oitenta minutos e não sei o quê... O que era bom?”. Então agora a escola tem que se preparar, independente de secretária [de Educação] que venha, né? E falar: “Não, nós vamos trabalhar”. Porque se o grupo, a escola toda falar: “Não, é dessa forma que nós vamos trabalhar”, quem vai mexer? Não é? Pode dar ideia, mas pouco se mexe. Não é? Então assim, essa proposta, a gente está até querendo fazer agora, antes de terminar o ano, pra fazer assim, deixar uma grade pronta, de acordo com todo mundo, as ideias... projeto de leitura eles acham que deve voltar, mas como era, no horário que seja, quinze minutos ou vinte minutos depois do recreio, mas com uma dinâmica como a gente tinha e suporte também (Luísa, supervisora da escola, *chronos registra*: 16/07/08).

Na caminhada no abrigo vida-escola, na experiência do cotidiano, existem lutas, formas de resistências à sujeição, à submissão, contra as formas de subjetividade impostas. Essas lutas foram chamadas por Foucault (1984) de “lutas contra a submissão da subjetividade”.

Sem dúvida que o objetivo principal de hoje não é o de descobrir, mas de **recusar aquilo que somos**. Precisamos imaginar e construir aquilo que poderíamos ser para nos desembaraçar desta espécie de “duplo” constrangimento político que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno.

Podemos dizer, para concluir, que o problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que se nos coloca atualmente não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das suas instituições, mas **o de nos libertarmos nós do Estado e do tipo de individualização que aí se retoma. Precisamos promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que nos impuseram durante vários séculos (FOUCAULT, 1984, grifo nosso).**

Não é a primeira vez que o Sarau acontece, pois já fazia parte do calendário há vários anos. Nos dois anos anteriores, segundo a supervisora e a bibliotecária, houve uma preparação mais longa para organizá-lo. Já em 2007, ele não havia sido planejado no calendário escolar. No entanto, logo no início desta manhã, lá estavam, diretora, bibliotecária e supervisora, na quadra, dependurando cartazes e folhas de papel A4, com trabalhos dos alunos, em um varal feito de barbante que contornava todo o

espaço. Como a atividade não havia sido agendada, elas decidiram escapar ao que estava traçado nas rotinas, e, durante apenas uma semana, com ajuda da professora de Português e do professor de Artes, prepararam junto com as turmas atividades que seriam apresentadas durante essa manhã para todos os alunos.

Alguns alunos carregam carteiras e material para a acomodação de todos durante a apresentação. Enquanto isso, na cantina, está sendo preparado um lanche bem caprichado para ser degustado ao final das apresentações.

A quadra é arrumada num colorido intenso de cartazes e folhas que se balançam. Os alunos começam a chegar. Organizam-se pelas carteiras e ficam à espera das apresentações.



Sarau.

Cada apresentação é aberta pela supervisora com um pequeno texto, apontando o grupo ou o aluno que lá estará. O grupo ou aluno segue em direção ao espaço destinado à apresentação, próximo à trave do gol, que está coberta com papel crepom roxo e rosa, e enfeitada com alguns trabalhos. Quando ali chegam, os alunos ficam inibidos. Mesmo os mais agitados, os da oitava série, em sua

apresentação, se acanham. No entanto, se esforçam e conseguem presentear o público com muita singeleza e simplicidade. São feitas apresentações de capoeira, de dança, de teatro, de poesias da literatura brasileira e também dos alunos, e músicas de cantores como Jota Quest, Gilberto Gil e Toquinho são cantadas por alguns grupos. Finalizam com uma apresentação de Natal, feita pelas crianças da quarta série.



Teatro no Sarau.



Apresentação de Natal no Sarau.

Os alunos, mesmo que em alguns momentos fiquem inquietos, estão sentados à espera da próxima apresentação, dão atenção à música na voz de um grupo, à apresentação de teatro, à dança. Parecem dar mais tempo para o tempo passar, não há ansiedade nem insatisfação.



Sarau.

Antes, porém, da última apresentação, a secretária de educação, que assistiu praticamente a toda a atividade pede para falar, e em meio a seu discurso destaca: "... a escola tem como objetivo principal trabalhar com a linguagem oral e a linguagem escrita. E isso aqui (referia-se ao sarau) fica demonstrado que durante o ano de 2007 o trabalho com esses dois elos, linguagem oral e linguagem escrita, foi muito bem trabalhado. Mais do que uma avaliação formal, mais que um dia de aula rico da sala de aula, o sarau representa o fechamento do trabalho dessa maravilhosa equipe dessa escola."

Após sua fala, todos seguem para a cantina, e lá estão duas grandes mesas com frutas, bolos, sucos, refrigerantes, biscoitos e doces.



Lanche do Sarau.



Lanche do Sarau.

Ao terminar o lanche, professores e alunos vão embora. Porém, na biblioteca, descansando, ficam supervisora, bibliotecária e diretora. Conversam sobre o movimento da manhã e como o trabalho para que o sarau acontecesse havia sido desenvolvido pela supervisora com a ajuda da bibliotecária, e o aval da diretora. A secretária de educação, que não concordava com a realização do evento, havia sido convidada a assistir no dia anterior (NC, *chronos registra*: 30/11/2007, Sarau).

O sarau... a gente falou assim: “Não vamos deixar morrer”. Eu mesma fui uma que: “Não vamos”. Perdemos a nossa professora, né? A professora de Português, [a Florymara], que criou o sarau. Mas nós falamos: “Não, não vamos deixar morrer” e colocamos para os outros novos professores que entraram [depois do concurso] e os meninos já... é tão interessante, que os meninos já sabiam o que fazer. “Como assim?” A professora [novata] ficou perdida e os meninos ensinaram para ela, entendeu? Isso foi muito rico. Aí a dúvida minha e da bibliotecária, da Clarice, né? Foi que ela falava assim: “Luísa, cadê essa professora que não trouxe nada, não mostrou nada para a gente. E aí? O que vai sair?” Esperando dela, aí ia lá e: “Juliane, como é que está aí e tal?” “Não, os meninos estão fazendo, eles me falaram tudo como é que é o esquema e tal”. Aí eu falei assim: “É? Que bom!” Mas, nunca via nada de concreto que ela me mostrasse, entendeu? E no dia foi assim, uma surpresa muito grande. E vi que realmente os meninos que produziram, né? (...) Ficou tudo por conta deles (Luísa, supervisora da escola, *chronos registra*: 16/07/08).

Naquele momento, durante o sarau, o abrigo da vida-escola abria-se à criação, dava-se o inesperado, o imprevisível. E isso se deu por conta da resistência às regras estabelecidas – regras coercitivas –, deu-se ao quebrá-las, ao inventar novas regras – regras facultativas, com autonomia na produção de um mundo, de um si, num coletivo. No mapa que se fazia da processualidade do campo, as linhas iam traçando modos outros de produzir as subjetividades.

As pessoas e as coisas, para o pensamento deleuzeano, são compostos por linhas diversas, – “Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza.” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.76) – linhas duras, flexíveis ou de fuga, que, em suas combinações, ao acaso, vão abrindo para *novas possibilidades de vida*.

A primeira é dura e segmentária: “a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.145). Essa linha considera as diferenças em territórios contíguos, no entanto, propõe a semelhança para planejar, demarcar, contabilizar. Alunos e professores formam um par num relacionamento intrínseco, habitam territórios próximos, não o mesmo. Mas essa linha faz um jogo entre esses territórios, para que desejem a semelhança, o que faz com que a diferença do que se deseja seja abolida. Compõem grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes,...) – a escola está aqui – mas, também as pessoas – os alunos, os pais, os professores, a direção, a secretária de educação,.. – elementos desses conjuntos e os sentimentos entre as pessoas (os relacionamentos) – o professor que planeja uma aula para apresentar algo desconhecido para um grupo de mais de vinte alunos com o objetivo que se torne (re)conhecido a todos de forma semelhante ao que apresentou. Esse relacionamento “não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.67). Essa linha leva-nos de um lado a outro – “Tem-se um porvir, não um devir” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.67) – nos dizem o que já deixamos de ser, o que já somos e insiste em nos mostrar o que ou quem devemos ser, num jogo entre territórios bem planejados, numa macropolítica das grandes divisões binárias: o bom aluno-mau aluno, pais presentes-pais ausentes, professor disciplinador-professor permissivo, disciplina-indisciplina,... “Existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.67). Não é uma linha de morte. Linha de vida que se ocupa das nossas vidas e a atravessam.

As segundas linhas, mais flexíveis que as primeiras, embora não sejam mais íntimas ou pessoais, atravessam as sociedades. “Elas traçam pequenas

modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.145). Por essas segundas linhas passam devires, micro-devires, que não acompanham a história da vida individual, ou a individualidade, são maleáveis. Não se consideram as classes, os sexos, as pessoas, os sentimentos entre pessoas,... Não há o par, extinguem-se o professor e o aluno. Formam um duplo – relacionamentos não localizáveis. Quem é quem? O que significa o quê? Ou o professor e um outro dele mesmo, também um duplo. Quantas vezes, nós, professores, passamos nossos incômodos, já que interpretamos que nosso saber conteudista é intenso e indagamos: por que não ensinamos tão bem quanto esperávamos? Jacotot e o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2005), não um par ou um casal, um duplo. São linhas de desterritorialização. Devires.

Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado, de seu futuro, de sua história (DELEUZE e PARNET, 1998, p.10).

A professora e aluna estão na porta da sala de aula. A aluna com um livro na mão e a professora à procura de algo. A menina, onze anos aproximadamente, quarta série do ensino fundamental,... A professora, a mulher, tendo na Educação Física sua área de atuação, ... A menina, com o livro na mão, mostrava: ‘Tia, olha aqui’, e aponta o livro. Os olhos da professora procuram algo, mas não olha o livro da aluna e afasta-se. Antes que a distância fosse maior, a aluna ainda diz: ‘Tia, aqui...’. E a professora não olha e continua sua caminhada para a secretaria. E então, a aluna murmura: ‘Desgraçada!’. De Tia à Desgraçada... (NC, *chronos registra*: 28/08/2007).

No início da cena, professora e aluna, cada qual compondo, com suas linhas duras, seu território. Ao final, a aluna e outra-aluna dela mesma, um duplo. Relacionamentos menos localizáveis, exteriores a eles mesmos, relacionamentos de duplos, não de casais ou pares.

É nessa linha que se define um presente cuja própria forma é a de um algo que já aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele, já que a matéria inapreensível desse algo está inteiramente molecularizada, em velocidades que ultrapassam os limiares ordinários de percepção. Entretanto, não se dirá que ela será necessariamente melhor (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.68).

As primeiras são linhas molares, estão ligadas às ações, como: o ensinar, o educar, o cuidar, o curar, o punir, o especializar,... Já as segundas estão num nível molecular, ligadas ao induzir e ao incitar. “É certo que as duas linhas não param de

interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.68).

Na segunda linha atinge-se um grau de desterritorialização absoluta em que nada aconteceu, mas tudo mudou. Questiona-se: o que se passou? Segredo, desejo. Não há mais forma, entramos na terceira linha, encontra-se o duplo do outro lado da linha. Esta é a linha mais abstrata, é a de fuga, deve ser inventada, é uma criação, aqui é exercitada a “arte da existência”, a vida como obra de arte (FOUCAULT, 2006b).

Ter desfeito o seu próprio eu para estar enfim sozinho, e encontrar o verdadeiro duplo no outro extremo da linha. Passageiro clandestino de uma viagem imóvel. Devir como todo mundo, mais exatamente esse só é um devir para aquele que sabe que é ninguém, que não é mais alguém (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.70).

Existem pessoas ou grupos que não possuem essa terceira linha ou podem perdê-la quando são capturados por outros territórios ou retornam ao que já habitou, criam rostos, grudam e goram (ROLNIK, 2007) nesse novo ou antigo território – o aluno disciplinado que sugere uma câmera em sala de aula para que controle quem promove a algazarra; a professora consciente que seu aluno não adquiriu maturidade para a próxima lição – “grande rosto de bochechas brancas, com o buraco negro dos olhos” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.59).

São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco ao acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga – não seria isso o mais difícil? (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.76)

Seria um grande erro, dizem Deleuze e Parnet (1998), pensar que a linha de fuga é uma fuga da vida. Ela cria, sim, a vida, na experimentação-vida.

O grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.62)

Sobre a linha de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. “Eu sou assim”, acabou tudo isso. Já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo (DELEUZE e PARNET, 1998, p.61).

Junto a Parnet, Deleuze irá dizer que as pessoas têm charme – o *it* de Lispector (1998) – que não é a pessoa ou a individualidade, mas a gagueira vital; não um recorte histórico, mas a fonte de vida de combinações do acaso.

Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém. O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte de escrever. **A vida não é sua história**; aqueles que não têm charme não têm vida, são como mortos. Só que o charme não é de modo algum a pessoa. **É o que faz apreender as pessoas como combinações e chances únicas que determinada combinação tenha sido feita.** É um lance de dados necessariamente vencedor, pois afirma suficientemente o acaso, ao invés de recortar, de tornar provável ou de mutilar o acaso (DELEUZE e PARNET, 1998, p.13, grifos nossos).

Como conseguir esse charme? Como ter *it*? Não seria esse o cuidado de si? Não seria isso a invenção da linha de fuga? O artistar-se? Encontrar, então, uma arma, vergar a força para organizar nossas tribos.

Em cada um de nós há como que uma ascese, em parte dirigida contra nós mesmos. Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por, sobre ele. (...) O deserto, **a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade**, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.19)

(...)

Tem gente que tem o costume de vazar pelos cantos.
No começo vaza calada. Aos poucos. Aos pingos.
Mas pega gosto principia o derrame.
Escorre quando fala. Escorre quando anda.
Não tem mais braço nem cabelo que segure.
Parece que vicia em ficar transbordada.

Mas tem gente que quando transborda é para dentro.
E corre o risco de ficar represada. E represa você sabe.
Se aumenta muito arreventa.

Mas se a pessoa ensaia um jeito de derramar pra fora.
Aí vai fazendo leito. Vai abrindo seu caminho na terra.
E a terra parece que se abre pra ela passar. Às vezes não

Na caminhada no abrigo da vida-escola, há, sim, regras coercitivas que enrijecem a existência, que não nos deixam escorrer, vazar. Mas há, também, regras inventadas, combinações novas das tribos que nos habitam, experimentação sobre si mesmo. O abrigo, com a ajuda de seu guardião, por vezes se mostra espesso e impenetrável. Porém, existe liberdade, já que o que se dá são relações de poder. Linhas de fuga são inventadas, não contra o poder do Estado, mas para libertar a nós mesmos desse poder. Dessa forma, o abrigo se torna mais poroso, permitindo dobras na experimentação sobre si: novos processos de produção de subjetividade.

No abrigo, *uma conversa*

(...) o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer.
(Gilles Deleuze)

Durante a caminhada no abrigo da vida-escola, *uma conversa*. *Reunidos ali estão*: Florymara, a antiga professora de Língua Portuguesa; Heron, professor de Matemática; Ricardo, professor de Ciências; Delaine e Alaíde, a antiga e a atual diretora da escola; Carmem e Miriam, também antiga e atual secretária de educação de [cidade]; Lenir e seu filho Caio, aluno da sexta série; Ana Maria e sua filha Raíssa, aluna da oitava série; Luzimar e sua filha Luciane, aluna da sétima série; Garrincha, Fernando e Elis, alunos da oitava série e, por fim, Luísa, supervisora da escola.

Dessa vez, fazem a caminhada em companhia de um pesquisador. Pesquisador esse que se apresenta *ao grupo* dizendo do grande interesse que tem em fazer sua pesquisa nessa escola, por ser esta a única a atender a uma pequena comunidade. Logo a seguir completa: “O objetivo do meu trabalho vai ser falar um pouco dessa escola que é produzida pelos alunos, pelos professores, pela família. Que escola é essa que está acontecendo? Não é escola, o lugar. (...) Que escola é essa que está acontecendo aqui? Que escola é essa, sobre a qual os alunos falam dela, que os pais falam, que tem interferência nessa comunidade? Como essa escola aparece lá fora? Que escola é essa que os pais enxergam? O que eles esperam dela?” (AD, *chronos registra*: 17/03/07, reunião administrativa parte I).

O pesquisador diz que irá usar um recurso durante essa conversa: desenhos. Irá fazer algumas perguntas e eles irão tentar responder utilizando desenhos, a seguir irão conversar sobre os desenhos. Todos parecem ansiosos com o recurso que será utilizado pelo pesquisador.

Eu vou ter que desenhar? (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

Ah, meu Deus, sem régua! (Elis, aluna da oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

Passava aperto na escola por causa desse negócio... de desenhar. É, não sei desenhar (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

Para desenho, eu sou uma negação (Ana Maria, mãe de Raíssa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 14/05/08).

Pois é, eu trabalho com desenhos. Na realidade o desenho é também uma forma de você[s] estar[em] se expressando. Mas, não se preocupe[m] com a beleza do desenho, entendeu? Se não, eu teria que fazer esse trabalho só com artistas, né? O meu trabalho não é isso. A ideia do desenho é que, a partir dele, a gente converse sobre as coisas que acontecem [com vocês], entende[ram]? O desenho é um instrumento que a gente vai usar para conversar sobre essas coisas. Tá? (Pesquisador, entrevista com Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

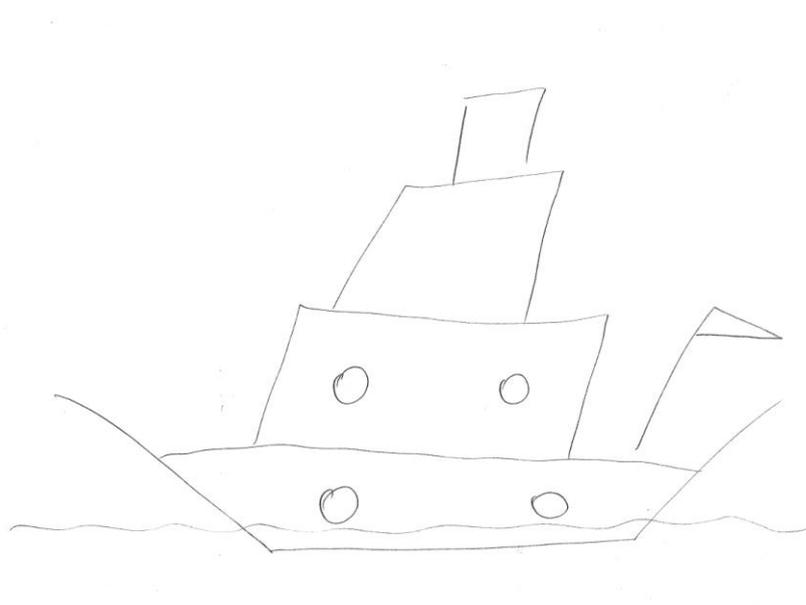
[Para os alunos, vamos fazer o seguinte, à medida que a gente for conversando, eu vou solicitando algum desenho, o que acham? Para as mães, eu gostaria que vocês me apresentassem a escola que seus filhos estudam, está bom? Agora para os professores, diretoras e secretárias e para você, Luísa, gostaria que vocês me apresentassem, através de um desenho, como acontece a educação em [cidade], pode ser?] (Pesquisador, perguntas anunciadas em cada uma das entrevistas em particular.)

Fazer um desenho em cima disso? (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

Como que eu vou desenhar? Agora, é difícil, hein? (Heron, professor de Matemática, *chronos registra*: 19/05/08).

Desenho... não dá para pular essa parte, não? Meus dons artísticos... Não sou boa em desenho, hein? (Miriam, secretária de educação, *chronos registra*: 13/08/08).

[Então vamos lá. Vou começar, pode ser?] Eu fiz um barco, um navio, né?

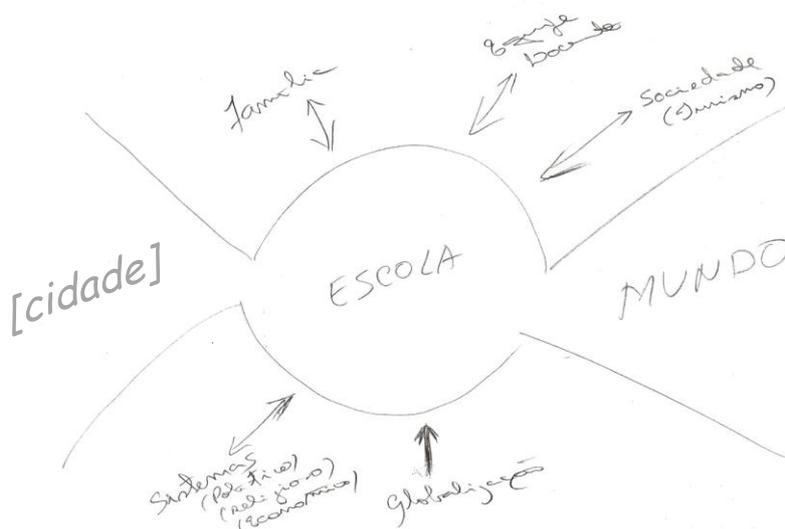


Porque a educação, ela não para nunca, está sempre em transição. Como a Carmem falava, educação é uma via de mão dupla, então a gente está ensinando, ao mesmo tempo a gente está aprendendo e cada dia é um dia diferente, né? (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

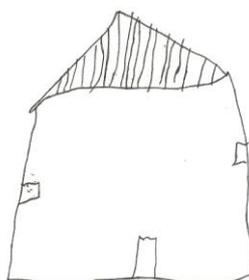
Disseram-me que já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível, como se ainda estivéssemos no tempo do mar tenebroso, E tu, que lhes respondestes, Que o mar é sempre tenebroso, E não falaste da ilha desconhecida, Como poderia falar-lhes eu duma ilha desconhecida, se não a conheço.

O conto da ilha desconhecida, José Saramago.

[Bem, agora o meu desenho]. Isso não é um desenho, isso é um esquema. Essa nossa racionalidade matemática! (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08)



[Olha o meu, eu disse que não sei desenhar.] Olha aí! A escola (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

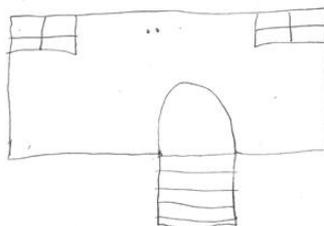


Eu acho a escola muito boa, né? Os professores todos, né? E a escola, ela é muito bem cuidada. Eu só acho assim, que tinha que aprofundar mais na matéria. Porque lá tem professores suficiente pra

isso, né? Que são capazes de... Com tudo isso... eles até não deixam de fazer um excelente trabalho. Mas eu acho que eles poderiam fazer melhor. [Esse trabalho...] com os nossos filhos. Eu acho. Eu acho também que a disciplina tinha que ser uma disciplina rígida, né? Porque hoje mexer com adolescentes não é fácil. Igual todo mundo sabe, não é brinquedo, né? É isso que eu acho da escola (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

[Pois é, Lenir, você diz que a escola está muito bem cuidada, né? Mas,] hoje o que eu vejo na escola é o seguinte, eles estão muito pensando só em aparência, entendeu? (...) Eu vejo... igual hoje, a escola está nisso, muita aparência, tudo muito perfeito. Hoje a gente vê, lá fora, tem certas escolas, que você não vê a estrutura da nossa, que é bem diferente... parede pichada, vidro quebrado, essas coisas todas, a nossa não tem isso. Mas eles não podem se preocupar só com esse negócio de aparência, acho que tem que procurar buscar mais e dar mais, entendeu? Do professor, dele... sei lá, desenvolver mais, sabe? Eu acho que está faltando isso na nossa escola. (...) (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

[Aqui está o meu desenho.] Acho que [o desenho] está bom, porque... tá bom. Porque... não lembro mais, assim... porque eu, realmente, na escola lá, eu só vou mesmo nas reuniões (Ana Maria, mãe de Raíssa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 14/05/08).



Só nas reuniões que tem, porque eu não saio de casa, não vou em lugar nenhum, só mesmo quando eu tenho que ir na escola pra reunião ou então, no posto médico, né? Aqui em [cidade] é. Agora, fora disso, só aqui em casa mesmo. Todas as reuniões eu vou, a todas elas. Ah, eu acho que a escola daqui é muito boa, não tem violência igual nas outras escolas, né? Igual essa semana vi uma reportagem na televisão de tanta violência... ainda falei: "Graças a Deus que as crianças estudam aqui não tem essas coisas, não tem briga, não tem droga, não tem nada, né?". Assim... pra gente ficar preocupada. Os professores... as professoras... são muito boas... a diretora... eu, da escola daqui, eu não tenho nada que... acho muito boa a escola mesmo. Não tenho nada que reclamar da escola... das meninas que trabalham lá, as serventes, e tudo... não tenho nada que reclamar. Nunca tive (Ana Maria, mãe de Raíssa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 14/05/08).



Alunos do ensino infantil visitando a Feira Cultural.

[Tá vendo, por isso que] eu acho que a educação aqui em [cidade] começa assim, de uma forma que a gente tem que trabalhar sério, é a única escola a que tem aqui dentro de [cidade]. Eu até falei isso na apresentação da feira de Ciências, que o professor que vem dar aulas aqui, ele tem que ter uma postura muito diferente do que em Juiz de Fora. Em Juiz de Fora, se alunos não gostarem da escola, se você tiver uma briga dentro da escola, ele vai para outra, vai para outro bairro, ele recebe vale transporte, então ele está tranquilo. Aqui em [cidade] não, se o menino vier e não gostar dessa escola, se a escola não for boa, ele só tem essa, ele não tem lugar para onde ir, ele não tem condição de estudar em Juiz de Fora, com o preço de passagem como está. Então, eu sempre falo que a gente tem que ter uma postura muito séria aqui, sabe? Fazer as coisas direito, procurar fazer sempre o melhor possível... tem coisa que não depende da gente, mas tem muita coisa que depende da gente e o professor tem que dar exemplo. Eu sempre falo com os meus alunos que eu sou exemplo dentro de sala de aula e fora da sala de aula, ninguém nunca me viu em confusão, ninguém nunca me viu fazendo besteira, ninguém nunca me viu fazendo nada de errado, nem aqui e nem em nenhum outro lugar. Até porque eu tenho filhos, eu tenho esposa, eu tenho que ter uma postura, até para poder cobrar deles. Eu sempre falo que eu cobro deles aquilo que eu mostro para eles o tempo todo, que o discurso que eu tenho com os meninos e faça o que eu falo e faça o que eu faço. Porque senão a gente não caminha, não funciona. E a cidade é muito pequena, aqui tem muito problema, muda tudo muito rápido, né? Se a gente tiver um probleminha dentro de sala de aula, dois, três minutos todo mundo já está sabendo, então... né? Então a educação aqui em [cidade] é assim, para mim é uma coisa muito séria, tem que trabalhar muito sério. Mas ela não fica parada, a gente está sempre navegando, todo dia uma coisa diferente. A gente pode chegar aqui amanhã e ter trocado a secretária de educação, né? Ter trocado a diretora. Então são coisas que... e aí, como há essa troca muito grande, a gente tem que ter um planejamento e um trabalho muito sério. O que eu estou fazendo na sala de aula? O que eu faço, o que eu quero dentro da minha disciplina? Por quê? Porque se eu chegar aqui, trocou a secretária de educação, trocou a direção, o meu trabalho continua (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[Pois é, Ricardo], claro que quando eu falo escola [e tento mostrar nesse desenho, nesse esquema, é que] você tem aí toda uma equipe docente, que sustenta idas e vindas, pais, secretárias... essa secretária tem uma equipe muito responsável, muito comprometida, eu acho que a equipe docente segura muito a escola, né? A família. Mas aí é mão dupla, [como você mesmo lembrou], porque eles

aprendem com a escola e a escola aprende com eles. A família, a mesma coisa. Tanto que depois do EJA, né? Eu acho que a relação escola-família melhorou muito, porque a partir do momento que os adultos começam a estudar, essa relação começa a mudar muito, com os filhos e com a escola, né? E quando eu ponho sociedade [no desenho], é porque aqui, como a gente está na rota da estrada real e... circuito dos barões, a gente está na rota já organizada do turismo e a gente tem muita influência de sociedades do entorno. Mesmo o Rio, muita gente aposentada hoje tem propriedade aqui nas redondezas, então hoje você tem muito uma sociedade externa frequentando muito [cidade]. Então, acaba participando de todo esse processo de escolarização, de educação, de interferência na formação dos meninos. O sistema, de um modo geral, que a gente viveu [é] aí uma prova, o quanto o sistema interfere no pedagógico, né? Que por questões políticas você interrompe um projeto pedagógico, aí troca a secretária, é natural mesmo, é assim que acontece... o tempo todo a escola, se você não tem uma base lá dentro, imagina o caos que é, né? Se você não tem uma equipe lá dentro segurando as coisas, são muitas mudanças, né? (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

[Pois é, por isso que eu falo, vou repetir, que] eu vejo... igual hoje, a escola está nisso, muita aparência, tudo muito perfeito. Hoje a gente vê, lá fora, tem certas escolas, que você não vê a estrutura da nossa, que é bem diferente... parede pichada, vidro quebrado, essas coisas todas, a nossa não tem isso. Mas eles não podem se preocupar só com esse negócio de aparência, acho que tem que procurar buscar mais e dar mais, entendeu? Do professor, [dessa equipe que a Carmem está falando dela] ... sei lá, desenvolver mais, sabe? Eu acho que está faltando isso na nossa escola (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

[Pois é, na época que a Carmem estava na Secretaria] que tinha o projeto eu achei... o projeto em algumas coisas [ele] era bom. Por exemplo, na leitura, tinha hora de leitura e tudo, eu gostava muito do projeto. Pra outras coisas eu já não gostava muito, porque tinha muito pouca aula de Matemática, tinha muito pouca aula de Português... mais eram assim, brincadeiras, essas coisas. Igual a Maria Moraes, [a vice-diretora de agora], explicou que nessas brincadeiras entrava Matemática, entrava Português, mas aquilo eu não conseguia entender. E as crianças, elas... eu achei a Júlia, a Júlia ficou muito fraca na Matemática, ela teve que fazer até reforço na época do projeto. Agora, depois que mudou a diretora e tudo... com esse negócio da secretária de educação também que mudou, né? O projeto foi... foi projeto da secretária de educação, [da Carmem], né? Aí... agora, já depois que entrou a Miriam, aí já acabou esse negócio do projeto. Agora já tem aula de Matemática direito, tem de Português, tem as aulas certas, né? Porque eu acho que as crianças têm que aprender... eu acho assim, tem que ter... não pode deixar de ter a Matemática e o Português, que são muito importantes. A Matemática e o Português e aqui estava deixando... estava ficando assim, sei lá... Eu acho que estava deixando a desejar (Ana Maria, mãe de Raíssa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 14/05/08).

Eu [já] acho um trabalho muito bom, né? Porque incentiva as crianças a ler, principalmente os adolescentes, que eles têm muita preguiça, né? É um trabalho muito bom. Mas, [também] de outro lado eu vejo que tira as crianças muito de dentro de sala de aula, né? [Como não teve esse ano], eu acho que as crianças vão ficar mais tempo dentro da sala. Porque esse trabalho é um trabalho bom, mas para quem leva a sério, né? [O Caio, por exemplo,] eu acho que tinha dia que [ele] não [participava não]. Às vezes algum trabalho, alguma coisa que... “Ah, isso não vale ponto”... um livro que levava para casa, nem pegava pra ler... entendeu? Então, se eu te falar que ele levou a sério o tempo todo... não é verdade, estou mentindo (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

Eu acho [que a escola tinha isso, esse projeto Leitura] é pra... que é pela leitura mesmo, porque eu reconheço... que tem muita gente na minha sala que na oitava série, não consegue ler direito. [Eu] leio.

[Pego livro na biblioteca.] Eu gosto de ler romance. Assim... eu gosto de ler romance assim... porque na adolescência é mais interessante, me interessa mais. Porque quando eu pego um livro de comédia, essas coisas, eu começo só a ler o comezinho, aí eu vejo que tá chato, eu largo, eu deixo o livro, devolvo sem ler ele todo. Agora romance não. Sempre quando eu pego eu vou até o final do livro. Assim, [antes do projeto,] eu já lia, mas não muito. Agora eu gosto de ler mais. Eu acho [que o projeto] ajudou (Elis, aluna da oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

[É...] olha, pelas coisas que eu vi escrito no caderno de projeto que tinha, muito... eles mesmos, assim, não falavam diretamente, mas assim, é... você via assim que fazia por fazer e interesse mesmo era pouco. E a falta de organização também, muitas vezes eu ia na aula de projeto, [quando estava no meu horário lá na escola], chegava lá os meninos estavam um conversando com o outro, outro assentado na carteira, você entendeu? Folheando revistinhas ao invés de estar... você vê que passava mesmo as coisas assim, que não... fazia aquilo para cumprir o horário daquela aula. E muitas das vezes eu acho que isso até... por ser uma coisa que às vezes não desenvolveu tão bem, atrapalhou foi muitas as outras aulas, porque às vezes o horário que podia estar dando uma aula, não estava. É muito difícil, nossa senhora! Muito difícil. Mas é... não é ruim também, né? Mas podia ter muito mais estímulo, para as coisas desenvolverem muito mais. Porque eu acho que tem potencial disso, tem potencial, todo mundo tem gabarito para isso. Eu acho que falta o estímulo (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

Vida que eu sei é briga de força fazendo forma e desfazendo
 Força fazendo forma e desfazendo forma
 E fazendo forma desfazendo força
 E desfazendo forma e fazendo
 E desfazendo força
 E força
 E

Pensamento chão, Viviane Mosé.

[Agora eu quero falar]. A Carmem, que Deus a abençoe e que continue assim, porque o que ela fez pra gente a educação de [cidade]... quando ela começou, nós falamos para ela, tínhamos vontade de matar ela. Nós tínhamos raiva mesmo, vontade de... foi muita coisa em cima da gente: "Faz isso, faz aquilo, projeto disso, projeto daquilo." "Carmem, mas não tem jeito não." "Vamos fazer, vamos tentar". Aí depois, nós fomos... "Gente, vocês não são obrigados, vocês não vão morrer por isso não", fazia reunião, explicava, ajudava a gente e quando nós íamos engrenar nos projetos... O melhor projeto que teve foi o projeto de leitura, nas férias ela colocava os meninos para ler. (...) Aí quem ganhasse ia num almoço na granja, o pessoal gostava. Era piscina, aí podia levar uma pessoa da família... ela punha o pessoal para assistir o Jornal Nacional, uma notícia ao menos por dia, por semana, né? Escrever a notícia. Quer dizer, estava fazendo o pessoal ler, estava fazendo o pessoal escrever... é lógico que quando começou, a gente não tinha a noção do que ia acontecer. Só que todo mundo abraçou: "Vamos fazer, vamos tentar aí", e hoje estamos batendo em que? Em cima da leitura. Se não ler, não tem jeito. E a cada ano que passa, eu estou conseguindo ensinar menos conteúdo, os meninos estão mais preguiçosos (Heron, professor de Matemática, *chronos registra*: 19/05/08).

[Pois é, Heron], igual tinha o projeto [Leitura], mas não cobrava do aluno, você entendeu? Vamos supor, dava um livro lá para resumir, vai ler na sala... "você pegou esse livro, então você resume ele"... eu já estudava assim, né? E hoje eu não vejo eles cobrarem isso. Igual, cobrar que tem um dever de casa, a única professora, a única, eu até falo o nome dela, que eu vi, que ela fez um trabalho

excelente, por causa de eu lidar muito ali na sala, né? Ela trazer de casa o dever de casa, e assinado embaixo pelo pai. Para o pai estar ciente se o filho fez ou não fez o dever e mostrando que ela também cobra, então quer dizer, isso eu acho que é interesse, dela querer que o aluno busque. Porque se o aluno sabe que a professora vai cobrar, ele vai ter que fazer o dever para o pai assinar. Porque o pai que pega mesmo ali, ele não vai deixar o filho dele sem dever para casa, né? Então, aí eu não sei, se há uma falta de interesse do lado do professor ou se é uma falta de interesse da direção, que às vezes... eu não sei, você entendeu? Às vezes, se cobrasse mais um pouquinho... eu não sei o que falta, sinceramente eu não sei. Eu, para mim, eu acho que se fosse mais cobrado, esses meninos não estariam assim. Às vezes tem coisas que eu pergunto, às vezes assim, em casa, igual... né? Uma coisa que é às vezes de quinta série, eu estou vendo que eles estão assim, voando. O que vai ser desses meninos lá em cima, no primeiro ano? Igual, diz que teve uma prova, no primeiro ano, dos alunos que foram para cima, [para o ensino médio na escola do Estado], foi péssimo, ninguém mexia na prova. Então aí, o que está faltando, entendeu? Eu acho que está faltando algo, assim, eu acho que tinha que investir mais nos professores (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

[Eles tinham que aprofundar mais,] assim, as matérias, né? Às vezes, [eu acho fraco], entendeu? Mas eu acho que eles deviam trabalhar mais, assim, aprofundar mais na matéria. Buscar mais, entendeu? (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

É [tá faltando] um pouquinho de qualquer coisa, né? De tudo. Um pouquinho de conteúdo, um pouquinho de interesse, é... auto-estima... porque o funcionário, ele não tem que ser só cobrado também, né? Auto-estima. Igual ao aluno, um aluno que é ... ontem eu escutei isso de uma mãe, que falou para mim assim: “Nossa, o meu filho não queria nada, não sei o quê, agora ele pegou uma professora que ele faz o dever e ela põe parabéns, muito bom... ele mudou completamente.” Então quer dizer, ainda existem esses que fazem, existem. Mas, hoje, eu não sei o que está acontecendo, é uma falta de interesse parece, né? Tipo assim: “eu já sei, problema seu se você não quiser aprender.” (...) Teve um tempo que as crianças eram mais cobradas mesmo, entendeu? Tipo assim, uma coisa mais rígida, né? Eu acho que isso tinha que mudar, ser mais rígido. Porque eu acho que vai ser bom até para a criança crescer, não é? Não sei, sinceramente, o que está faltando eu não sei. Porque igual eu vejo eles lá preocupados, que tem que arrumar isso, aquilo, não sei o quê... Tá linda a escola. Mas isso é bonito? É, né? Claro que tem que ser. Mas, e o interior? Que é o aprender. Será que eles estão olhando isso? Não é? Igual, a gente que mora numa cidade muito pequena assim, é muito confuso, porque o que acontece? Envolve muita política, né? (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

Ainda não estamos acostumados com o mundo. Nascer é muito comprido.

Murilo Mendes

[Gostaria de falar com as mães, contar como as coisas foram acontecendo.] No início, quando nós chegamos, [quando entramos no concurso de 98], era outra gestão, outra Secretaria, né? Era até uma professora de Português, mas ela deixava muito assim, muito livre também, a escola. Então, assim, a gente já tinha projetos, a gente já tinha muita liberdade de trabalho, isso a gente tinha. Portanto, nossos projetos, tinha o jornal, “Os Estudantes em ação”, tinha já a feira de Ciências, desde 98 quando nós entramos, meio ambiente... os projetos a gente já trabalhava. E a gente, cada projeto, cada trabalho que a gente fazia, a gente tinha uma culminância, a gente fazia uma integração entre os

alunos... eu acho que acontecia até mais a educação. (...) Mas, a gente ainda ficava perdido quanto a material, a investimento, né? Então, a gente perdia nessa parte, era muito mesmo... nosso, mas eu até falava que os professores tinham até mais vontade. Pela dificuldade, acho que tinha mais vontade ainda, a escola era feia, sabe? Não era pintada, o espaço físico era péssimo, mas a gente fazia muito mais (Luísa, supervisora, *chronos registra*: 16/07/08).

[Isso mesmo Luísa alguns] projetos já existiam. A minha primeira reunião com eles, quando eu assumi a Secretaria e ai estavam [presentes] tanto a educação infantil quanto a fundamental, todos juntos. Eu pedi que eles, em papel pardo e de maneira bastante simples, relatassem todas as ações que eles desenvolveram no ano anterior ao que eu assumi e que eles achavam que eram coisas boas, que deviam continuar. Então, assim, foi belíssima a explanação, porque aí o pessoal do fundamental escutou o do infantil falando, o infantil escutou o fundamental falando, eles já trabalhavam com projetos, eles já tinham muitas ações. Então, a minha pergunta era assim: que hora vocês fazem isso? Então, tinha que pedir a aula do outro emprestada, tinha que fazer em casa, tinha que fazer em um outro horário, tinha que marcar com os meninos, aí os da zona rural não estavam aí, não é? Então, de qualquer forma, havia todo um complicador para eu conseguir realizar aquelas coisas. Havia aquela sensação de que estava perdendo aula: “Depois que eu estou fazendo isso, eu não estou dando aula”. Parece que não é aula. Então foi com essa avaliação que eu comecei a propor o horário de projeto. “E não é nada novo, é coisa que vocês já fazem. Olha que coisa belíssima, que material rico que vocês expuseram aqui. Vocês já trabalham com projeto e tem uma metodologia que hoje é muito sinalizada. Por quê? São oficinas, os meninos participam o tempo todo, estão o tempo todo envolvidos. São temas os mais variados possíveis que são abordados no projetos, né? Então, tudo que você precisa em termos de contextualização e tal...” (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

É igual na [sua] época [Carmem], já tinha... faltava a cobrança, algo mais. Mas, até que [você]... até que [você] dava assim... estava começando a criar alguma coisa assim, para levar os professores assim... eu via que estava [tentando] levantar a auto-estima deles, né? Mas aí, saiu. Eu acho que na hora que começou a melhorar assim, acabou. [Nesses dois anos foi acontecendo alguma coisa...] É assim, o que eu entendo é o seguinte: é a mesma coisa que se você vai fazer uma casa, você tem que começar pelo alicerce, não é assim? Então, ali aconteceu foi isso, ela veio, foi fazendo o alicerce, foi, foi, quando ela ia... que a coisa ia dar resultado, podaram ela, né? (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

A [sua] entrada Carmem, foi assim... um choque, né? Porque [você] reuniu toda a comunidade, então, um plano de educação que [você] acredita, né? E uma vivência completamente diferente, diferenciada, porque precisa ter outras vivências na educação. E aí foi um choque para todo mundo, horário de projeto todos os dias, coisas diferentes como ela queria. Aí [você] colocou tudo na mesa, para mim e a Sandra, que na época estava na supervisão e falou: “Olha, eu quero esse horário assim, assim e assim, então vocês vão tentando aí, vêem e depois vocês me mostram.” Nós ficamos uma semana, eu e a Sandra, sentadas aqui, tinha uma sala de atendimento aqui, sentadas em cima daquilo para ver como ia organizar aquela grade curricular, na proposta, no horário, tudo como ela queria. Aí eu falei: “Sandra, essa mulher tá doida, gente! Isso não dá.” “Não, vamos tentar.” Quando fechou, a gente tentou, encaixou, ainda falei pra Sandra: “É Sandra, não dá para discutir mais, realmente ela sabe o que ela quer e ela já...” “tudo, era aula de oitenta minutos, projeto de leitura com vinte e cinco, né? (...) Então, projeto, trinta minutos? Não, era quarenta e cinco minutos. Projeto de leitura era vinte e cinco. E o projeto de... quarenta e cinco, o projeto, dos professores, que os professores tinham. Cada professor tinha que desenvolver um ou, então, interdisciplinar com outro. E aulas, quer dizer, a Matemática entrava duas vezes na semana só, na sala de aula, com aula de oitenta minutos. Então assim, eram

quatro aulas, de seis elas se tornaram quatro. Mas, na verdade, hoje, a gente passando por esses dois momentos, acho que fluiu muito mais, os alunos estavam buscando muito mais, liam muito mais, o compromisso, a responsabilidade deles, era muito mais. Os dois anos que nós vivenciamos... que eu acho que hoje, eles ficam mais massacrados nessa aula de cinquenta minutos, cinquenta minutos. Esse investimento no professor era o mais fabuloso, ela tinha cursos para o professor, tinha viagem, excursão para o professor: “Vamos lá, o que nós vamos fazer. O novo projeto que o professor de História vai fazer, o que nós vamos fazer?” ela ajudava, era mão dupla mesmo[, né Ricardo?] Bienal, que os professores falam até hoje, né? Deu oportunidade, que eles foram. [Duas vezes, uma em] São Paulo e [outra no] Rio. Então, teve um investimento muito grande no professor. Valorização financeira não, mas os professores começaram a se sentirem valorizados nessa... e até mesmo de importância, um pequeno projeto que um professor apresentava ou falava e tal, ele era valorizado. Então assim, eu acho que o professor também precisa muito disso (Luísa, supervisora, *chronos registra*: 16/07/08).

[Infelizmente não dava pra mexer no salário]. Porque a gente, na Secretaria, você não tem muito como mexer no salário do professor, porque você tem aí uma lei maior, federal, que você só pode comprometer tantos por cento da folha da prefeitura com o pessoal. Então não adianta, você tem isso aí como uma espada na sua cabeça e era desejo nosso mexer, para poder fazer o plano de carreira, né? Mas, sempre dentro dessas limitações, a gente acha que o professor deve ganhar mais, mas tem essa limitação. A receita em [cidade] é muito pequena, então o bolo do qual você tem que tirar tantos por cento para comprometer, é pequeno. Então, isso já era uma coisa que você não tinha muito por onde se virar. Então, era a valorização do professor, a valorização dele em relação ao ambiente de trabalho, a satisfação pessoal dele, investir muito em biblioteca do professor. Tanto para a escola infantil como para a daqui de cima, compramos muitos livros, fomos [sim] a duas bienais. Viajamos com eles para a bienal do livro. Então, procuramos sempre valorizar muito o profissional do magistério, parecia que eu estava adivinhando. Porque eu falava assim: “Independente se a aula é de cinquenta, se é de oitenta, se sou eu que estou na Secretaria, se não sou, a partir do momento que você avançar na sua concepção de educação, a hora que você fechou a sua porta, meu filho, pode ser dentro do esquema que for, você vai fazer um bom trabalho.” Se ele avançar na concepção dele, do que é o meu trabalho docente, o que eu preciso fazer para melhorar, se eu preciso ou não melhorar, o dia que eu avançar nisso, seja dentro de qualquer esquema, eu vou conseguir trabalhar. E fazer um bom trabalho. Então, é ele que é esse grande futuro da educação, investir no professor. E fiz isso durante esses dois anos, porque assim eu pensava. E parece que foi ótimo, porque a gente teve o projeto interrompido com dois anos, a gente sabe que para a educação isso não é nada, a gente não conseguia avaliar ainda. Foi muito pouco tempo, mas de conversa com os professores, eu sinto assim, que a gente conseguiu deixar boas sementes. Quando eu encontro um professor que fala assim: “Carmem, agora eu ponho o livro debaixo do braço, porque se eu for procurar tempo para ler não acho, então é no ponto de ônibus...”. Eu penso que se um virou leitor, já valeu a pena (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

Eu parei de lutar contra o tempo.
Ando exercendo o instante.

Acho que ganhei presença.

Pensamento chão, Viviane Mosé.

Florymara, que até então estava na cozinha, retorna e interfere:

[Desculpem, mas fui preparar um bolo de canela e nozes para a gente]. Eu guardo [boas lembranças da escola] até 2006, era ótimo, principalmente [no seu período], Carmem. [Você] deu oportunidade para a gente conhecer coisas que... eu poderia conhecer, claro. Mas seria mais difícil, talvez não iria, até por comodidade. Como a gente ir à Bienal, fomos em Ouro Preto, fomos em Tiradentes, teve viagem para Petrópolis que eu não fui, mas teve, sabe? Então, assim, nos deu... para mim, eu estou falando isso para mim. Eu acho que ela deu oportunidade assim, excelentes. Coisas assim, que eu adorei. Eu acho que aquele esquema que você fez, né? Em relação a colocar horário para projeto, horário para leitura, eu acho que ele funcionou para quem queria que funcionasse. Para quem não queria ele não funcionou, porque... eu não estou aqui para meter o pau em colega nenhum, falar mal de colega nenhum, mas a gente sabe que em qualquer escola tem os que querem e os que não querem. Então, quem não quisesse, ele podia entrar para a sala, dar cada dia uma coisa, não ter sequência nenhuma, não ter um objetivo nenhum e ali passava as horas e ele ganhava, tá? Mas,... a mesma coisa o momento de leitura, se o professor também não quisesse o aluno ficava ali enrolando, passando o tempo e pronto. Mas eu estou falando, para mim, foi uma coisa inovadora. Eu já tinha o meu projeto, eu já tinha o jornal desde 2002, mas eu fazia o meu projeto na hora das minhas aulas, então ficava até mais complicado, né? Porque eu tinha que dar aula, eu tinha que fazer o projeto e aquela divisão talvez seja uma coisa até mais complicada. E assim não, eu tinha aquele momento ali de entrar na sala, de trabalhar o projeto, de elaborar o jornal, sabe? [Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

[Olha, mas] eu acho que para o aluno não muda muita coisa não. Não. Porque na verdade muda a secretária de educação, muda alguma coisa, muda prefeito, mas na verdade não se mexe muito com a estrutura que a escola já tem. Até porque o que se cobra muito hoje é conteúdo mesmo, né? A gente está voltando a essa fase de cobrar conteúdo, que é muito importante... então acho que o aluno está acostumando com isso, ele já sabe que é assim que funciona em cidade pequena, não é? Eu acho que é cidade pequena que muda muito essas coisas. Mas, não... eu acho que para o aluno não mexe muito com eles não, eles estão acostumados com isso. [Para] aquele professor que não tiver uma linha de trabalho fica meio perdido sim. Porque, por exemplo, vem uma pessoa, tipo uma secretária de educação, uma direção e fala: “Nós vamos trabalhar nesse sentido”, aí o professor vai se adaptar a trabalhar naquele sentido, entendeu? Mas, ele não precisava ter feito isso, não precisava ter mudado a linha de trabalho dele, era só ele ter feito uma adaptação dentro do trabalho dele. Então quando ele não tem uma postura, né? Ou um procedimento, ele muda muito radicalmente. Aí quando vem outra mudança, ele se sente muito perdido: “Puxa, eu tinha feito tudo aquilo”. Igual aconteceu com o trabalho de projetos, quando a Carmem chegou ela colocou os projetos para a gente e eu já trabalhava com projeto, então para mim não foi diferença nenhuma, eu não tive problema nenhum para me adaptar em coisa nenhuma. Agora, teve professor que teve que sair do seu conteúdo, bolar um projeto, começar a trabalhar com aquilo ali, depois vem outro, acaba com o projeto, volta para a sala de aula... então, acho que alguns professores ficam perdidos. Mas acho que aqueles que ficam perdidos, são aqueles que não têm uma linha de trabalho para seguir, porque se tiver, você só vai adaptar, não precisa mudar radicalmente (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[Eu acho que para o aluno muda sim, Ricardo, por exemplo, eu hoje] vou menos [à biblioteca]. Ah, a gente ia mais, ficava lá, gostava ... antes eu gostava mais de ler, mas não gostava de pegar livro grande para ler não. Gostava de ler revistinha, gostava de ler... Aí eu ficava lá na biblioteca. Ficava lá com minha mãe, ajudava ela de vez em quando. Aí depois eu parei porque ninguém estudava em cima também (Garrincha, aluno da oitava série (filho de Clarice, bibliotecária), *chronos registra*: 29/09/07).

[No projeto Leitura], tinha um momento que você ia na biblioteca, pegava um livro que você se interessasse, aí você lia o livro e depois explicava para todo mundo. [Eu fazia isso, e tinha que ter

muita] responsabilidade, né? Quer dizer... tipo, você tem que contar a história direito que é para pessoa se interessar e querer ler o livro. Que era esse o objetivo do projeto, né? (Elis, aluna da oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

[Eu penso que] estava começando a avançar, né? Porque no primeiro ano era tudo muito novo para todo mundo, todo mundo tentando fazer e acontecer, foi mais tumultuado. Aí no outro ano já estava a poeira mais assentada, as coisas começando a acontecer, você tinha como cobrar mais, a supervisão tendo como cobrar mais, né? Mas foi uma experiência dolorosa... por ter sido interrompida, né? Foi muito doloroso, [a minha saída da Secretaria], nossa! Eu entendi perfeitamente a atitude do prefeito, né? Mas, como educadora foi um jato de água fria, meu Deus do céu! Será que política e educação nunca vão poder caminhar juntas? Porque foi muito complicado. E aí é muito gratificante quando você sente os professores realizando as coisas dentro da disciplina deles, dizendo que sentem falta, que as crianças reclamam, sentem falta dos horários que eles faziam as coisas, né? Então, a gente fala: "Então a coisa aconteceu mesmo." A coisa aconteceu, por muito pouco tempo, mas aconteceu. [A educação,] ela funciona de qualquer forma. De qualquer forma ela funciona. Porque a partir do momento que você está ali, você está em contato com os outros colegas, com os professores, né? E principalmente com a maioria das famílias não letradas, o pouco acesso que eles tenham à escola, para eles já é muito. A questão é fazer isso funcionar da melhor maneira possível. Mas eu não vou saber falar muito [o que está acontecendo agora], porque eu estaria falando por palavras de terceiros. Porque eu acho que até para eu me resguardar um pouco de sofrimento de ter tido o projeto interrompido, eu procuro não saber, entendeu? (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu...

A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino prá lá ...

Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...
(...)

Roda Viva, composição Chico Buarque.

O cheiro de canela e nozes atravessa o ar.

[É eu me lembro das coisas que tinha.] Tinha leitura, e tinha um projeto lá... Ah, um projeto que tinha lá... antes do recreio. Ah, a leitura... tinha que ficar lendo lá. Mas ninguém lia, sabe? Eu era uma que não lia. Odeio ler. Não gosto mesmo. Mas sabe? Aí dava a força, aí eu lia também, sabe? Quando acabava, eu não queria ler mais. Oh, era assim... Que eu lembro, em leitura, cada dia era um professor. Cada dia era um professor. Aí, um levava revista, outro levava jornal, levava livro, é... ficava fazendo leitura também. Alguns [professores] conversavam [sobre a leitura que a gente fazia.] Ah, tinha umas coisas que eu achava interessante, quando me interessava. Igual revista, eu me interessei muito.

Aí eu prestava atenção. Igual, livro assim... eu não gosto. [Esse ano] não tem. [Pra mim a escola continua a mesma] (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

[Ah, o projeto Leitura era] legal. Os professores estavam sempre procurando mandar ler, sempre fazendo a gente ler. Pra uns alunos não tinha muito jeito [por]que fingia mesmo. Dava pra você ver que eles estavam fingindo. Aí os professores viam que eles estavam quietos, deixava passar, né? Melhor quieto fingindo que tá lendo do que bagunçando, né? Os professores traziam livro pra gente também dentro de sala, a turma da Mônica, revistinha em quadrinho. (...) [Eu acho que a escola fazia isso] pra poder incentivar os alunos a estudar mais. (...) [Esse ano eu] acho que [não teve] por causa da mudança da direção, né? Igual era a Delaine e passou para a Alaíde, acho que é isso que deu uma parada assim, né? (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

[Nessa época] a biblioteca era em cima, [no prédio novo], aí a gente ia muito lá. Fazia teatro, aí ensaiava na biblioteca muito. Ia a minha turma mesmo. Organizava o teatro. “Ah, vamos fazer um teatro?”. “Vamos”. “Vamos ensaiar na biblioteca.”. Aí ensaiava na biblioteca, depois ensaiava na casa de alguém, ensaiava [na minha] casa. Era sempre eu que puxava tudo, né? Era eu e [você], né Fernando? “Ah, vão fazer, vão fazer.”. Aí, né... Aí sempre tinha um professor que tomava a frente. A gente começava a fazer, mas nunca deu errado não, o que a gente fazia. Sempre fazia eu o Fernando. “Ah vão fazer.”. “Então, vão então.”. “Vamos escrever o teatro” (Garrincha, aluno da oitava série, 29/09/07).

[Pois é,] quem escrevia mesmo era eu e o Garrincha. O ano passado eu não fiz não, mas eu já ajudei a escrever, já trabalhei ... Vamos dizer assim. Eu fiz na terceira, na quinta e na sexta. Eu ajudei a fazer e fiz. [A gente escrevia e depois a gente] via se a professora, a Florymara, gostava e depois a gente botava em prática. (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07)

Aí pegava, eu ia para casa dele, ficava uma tarde inteira pensando. Aí fazia, depois arrumava os personagens. Porque a gente tinha tudo feitinho, tinha o cenário, tinha a roupa, tinha tudo, mas paramos. Ah, desanimou muito, né? Antes tinha também [esse] negócio de projeto na escola, animava, né? “Ah vão fazer, vão fazer.”. [E] no horário de projeto, ensaiava no horário de projeto. A gente ia e conversava primeiro com a Luísa, falava: “Olha a gente tá fazendo um teatro, está precisando ensaiar tal horário.”. Aí a Luísa conversava com os professores e a gente ensaiava. Só ensaiava quem estava no teatro, os outros ficava na sala. [Ai os professores] ajudavam. A gente fazia muito teatro sobre drogas, violência, muita coisa assim. A gente tinha tudo isso pronto já (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

Canela, nozes atravessam o ar.

Assim, eu não posso dizer que em cada ensaio da peça de teatro era uma maravilha, ficava todo mundo quietinho, ensaiava direitinho... não, não era assim. Nossa! Eles queriam... um queria chamar mais atenção que o outro, um queria conversar, o outro naquele dia não estava muito a fim, às vezes eu ficava nervosa..., [não é?] Até outro dia eu morri de rir, quinta-feira passada eu fui trabalhar lá de noite, aí o Julinho, é um menino da noite, mas ele já estudou de manhã lá. E ele sempre gostou de fazer teatro, aí ele falando assim: “Ah, um professor que eu gosto...” e não sei o que e eu falei assim: “Oh, não cita o meu nome não que eu vou cobrar cachê”, ainda brinquei assim. “A Florymara é brava. Nossa, eu lembro quando a gente fazia teatro e ela falava assim: ah, não vai fazer mais nada não, pronto, acabou, o último ensaio, não vou apresentar mais nada”. Então, assim, é verdade, muitas vezes

eu ameacei de não apresentar, de não fazer. Me irritava, às vezes eu queria apresentar para todo mundo, mas ao mesmo tempo achava que aquilo não estava bom ainda. E os meninos, eles querem ver o final, eles não querem ver aquele dia a dia, ensaiando, eles querem é apresentar. E eu lá, controlando, não querendo, porque eu achava que não era aquele o momento. Então, o seguinte, falar que era tudo um mar de rosas, não era. E tem a questão: que eles produzissem textos, que fizessem uma história.... a maior dificuldade era passar aquilo para um diálogo, [não é meninos]? Porque escrever uma história é muito simples, agora, passar para o diálogo é mais complicado. Então, geralmente na hora do diálogo, aí eu tinha que me esforçar mais, eu é que tinha que tentar empurrar, né? Para ver se saia realmente o diálogo (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

[Você lembra que] fizemos até um carrinho uma vez[? A gente fazia] tudo. Fazia o texto, fazia o cenário, ensaiava. E apresentava na escola mesmo. A gente arrumava a sala, nossa sala, montava o cenário, fazia tudo, e ia levando de turma em turma, a gente apresentando (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

A encenação, nossa! Tem muito aluno ali que é... são atores, sabe? Eu acho que tem futuro. Nossa! Tem um que já está até lá na escola do Estado, se vestiu de mulher, sabe? Mas igualzinho assim... você ria de chorar, sabe? O Wilton também era muito bom, esse Julinho também era ótimo, sabe? Então, tem meninos ali... E tiveram teatros, se não foram todos, quase todos, faziam cenários, faziam convites escritos para apresentar em cada sala, é... faziam no caso o texto, produziam um texto, a gente passava para diálogo e ainda tinha os responsáveis pelo vestuário... Já teve peça, que foi até a última, foi em 2006. No ano passado eu não fiz nada porque sai, não sai, sai, não sai e acabou que meio ano a gente não fez nada. Eu lembro que teve uma peça que a gente distribuiu uns salgadinhos, né? A peça, a gente acabava com uma festinha e tinha salgadinhos de verdade... Eu também... como é que eu falo? Porque geralmente é muito complicado você ficar pedindo dinheiro em escola pública, né? Eles acham que é público, tudo é público, então, não pode pedir nada. Então, muitas vezes, esse teatro mesmo, acho que foi até eu que comprei o salgado... e o negócio do refrigerante eu acho que eles só levaram o refrigerante, acho que foi uma coisa assim. Até essa última peça foram esses meninos da turma do Fernando. Apresentavam lá na escola mesmo, numa sala. Não consegue apresentar no pátio porque não tem microfone então ficava disperso, eram muitas turmas, sempre tem alguém falando, aí atrapalha. Então, eu sempre gostei que apresentasse na sala, aí eles apresentavam na sala e convidavam: dia tal, horário tal vem a turma 1C. A sala deles é que era o palco, aí a gente colocava as cadeiras todas num canto, arrumava a sala toda e, naquele horário e dia marcado, eles iam lá assistir. Aí não dava para assistir todo mundo no mesmo dia, marcava para um outro dia. Já teve uma peça que a gente foi à noite apresentar. Aí eu fui lá com eles, pedimos autorização para os pais e a gente foi lá à noite, foi muito bom (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

Ah, [por isso que eu não concordo com a Luciane, pra mim a escola] mudou assim... O ano passado a gente sentia mais liberdade pra ir na diretora igual te falei, fizemos teatro. O ano passado a gente fez dois. Esse ano fizemos um, mesmo assim, mais forçado, né? A Florymara virou: "Nós não vamos fazer? Todo ano a gente faz e tal.". "Oh, eu não vou fazer, eu tô avisando já.". A gente tinha mais liberdade pra você ir lá conversar, agora você vai lá não tá...Hoje você vai lá...Alaíde aí, ela pega aí... ela só sabe falar não. (Garrincha, aluno da oitava série, *chronos registra*: 29/09/07).

[É, isso] era o projeto de Português, onde tinha [também] o jornalzinho "Estudante em ação" e era até a Florymara que tinha a ideia e tudo. Aí no projeto dela ou a gente ficava mexendo... porque nem todas as turmas poderiam ficar ajudando no jornalzinho, mas quando não tava no jornalzinho aí [a turma] tava

com o teatro, quando não tava no teatro, tava com o jornalzinho. Então, era sempre assim, o jornal era de dois em dois meses, que eu acho que saía. Eu não sei, ou era de mês em mês? Não sei, era alguma coisa assim. Aí ela pegava, por exemplo, três turmas ajudavam o jornalzinho... quatro turmas no jornalzinho e uma no teatro. Aí a turma que tava no teatro, no outro mês tava no jornalzinho e uma ia para o teatro. Era sempre assim que funcionava. Eu achava muito interessante também. Teatro, [eu fiz] assim... Ah, mais ou menos. Eu ajudava assim... em alguma coisa. Mas, participar, participar, eu acho que eu não participei não. [A escrita dos textos quem fazia] eram os alunos. Ficava legal (Raissa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).

[O Caio me contava as coisas que eles faziam]. Isso aí ele adora, [não é filho? Ele também me contou que ele fez teatro na escola.] Eu não fui. Não deu para mim ir. Eu acho um excelente trabalho. Eu acho um trabalho bom, é até um incentivo, né? Pros adolescentes. Saber que eles podem, que eles são capazes... eu acho. Eu acho que [a escola faz isso] é pelo desenvolvimento a mais pros adolescentes, né? [Agora eles] não [têm feito isso] (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

Eu acho que assim... [esses projetos para os alunos], tudo para eles é brincadeira, tem uns que não levam a sério, tem uns que levam, tem uns que não levam num dia e no outro dia estão levando a sério... na verdade eu acho que isso tudo, infelizmente ou felizmente, faz parte. Eu acho que nós estamos ali lidando com vários alunos ao mesmo tempo, todos diferentes, todos com vontade ou não têm vontade naquele momento... então é normal. Naquele exato momento, vai ter alguém que naquele dia não está a fim, sabe? Então, isso assim, é chato, mas ao mesmo tempo é real (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

[Mas,] o ano passado a gente estava com você, [né Florymara?] Eu lamento [que você] não passado no concurso, mas [você] continua dando aula em [cidade] para as turmas do ensino médio, [não é?] E assim, a gente ficou muito abalado com a sua saída. Mas assim a gente já fez muito teatro já (Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 06/10/07).

Achei um absurdo, podia ter feito o concurso, podia ter feito agora nas férias, agora em janeiro. Achei que assim, que isso só podia ser no final do ano, porque... achei uma palhaçada isso. Sem brincadeira, ter feito esse concurso agora (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

Eu não ia fazer o concurso, não ia mesmo, mas aí começa, vem um e fala, vem outro e fala, vem outro e fala, eu acabei, com medo de me arrepender, fui fazer. Fiz a inscrição no último dia e fui fazer. Aí depois do concurso, aquele absurdo, né? E depois: "Oh, vocês vão ficar até tal dia", então isso era horrível... então acabou que 2007, antes ela tivesse nem contratado, porque acabei que eu não fiz, digamos, nada, né? Porque ela[, a atual secretária de educação] também não dá, não considero que ela dê apoio para o projeto. Eu não acho que ela dê. E eu pelo menos não sentia vontade de dizer para ela: "Não, eu quero fazer jornal", ela não me perguntou nada. Então, para mim não há incentivo. Então, acabou que não fez nada pelo tempo e também porque não houve incentivo (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

O que aconteceu foi muito... assim... claro que é um concurso, assim... mas a gente ficou muito chateado com o que aconteceu, a gente queria que [você] continuasse com a gente. Tanto é que ninguém gosta da professora de Português. É, ela não tem culpa. Não, mas dentro da sala, assim...

todo mundo fica falando. Não tenho nada contra não, mas a gente queria que fosse [você] (Elis, aluna da oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

[A sua saída] abalou muito a gente e [as crianças] também. Mas assim, tem aquela coisa, igual a Lulu... vou falar da Lulu, né? Amava [você Florymara], mas aí já entrosou bem com a Juliane, [a que entrou no seu lugar]. Você entendeu? Eu até, graças a Deus... a gente preocupa com isso, né? Porque a mudança assim pode... porque foi assim, na metade do ano, né? Você imagina, pega, depois larga e outro pega. Isso pode dar um auê doido, né? Mas, [a Juliane] até que ela é assim, uma pessoa tranquila. Você vê que as crianças... [O jeito dela parece com o seu.] Aí acho que por isso aquilo foi... o susto que eles levaram, da Florymara ir embora, e assim, os colegas, né? Também ficaram bem revoltados, por dez anos de casa, aquela coisa toda... teve muita decepção entre os colegas, todo mundo ficou chateado. Mas o que a gente vai fazer? Igual as crianças... acho que por a Juliane ser assim, acho que, como é que fala? Abrandou, né? (Luzimar, mãe de Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 19/03/08).

A saída de alguns professores[, como a sua, Florymara,] para a escola... a escola só perdeu. A Florymara era muito envolvida, muito competente, amada e admirada pelos alunos. Ela estava muito envolvida com o projeto do jornalzinho que os alunos gostavam muito (Delaine, antiga diretora da escola, *chronos registra*: 10/07/08).

Mas, assim, eu acho que ficou, ficou na memória, porque do jornal até hoje “Não vai fazer jornal não, Florymara?”, eles parecem que não entendem ou não conseguem entender, que eu não estou mais na [escola], sabe? Eu já tive a proposta de fazer o jornal na escola do Estado, mas eu não quero, sabe? Eu não quero. Assim, por agora, eu até falo, eu falo isso mesmo, falo isso até na escola do Estado. Posso não estar certa no que eu estou falando, mas é o que eu sinto, por agora eu não quero fazer mais nenhum projeto. Eu não quero me doar tanto para uma escola, porque eu é que sei, me doe tanto e no final aconteceu o que aconteceu, sabe? Me doe muito, porque eu ficava finais e finais de semana batendo jornal, porque aquilo era uma folha, mas dava muito trabalho. [Bom, acho melhor eu ir buscar o bolo, né? Estão sentindo o cheirinho? Depois podíamos falar do jornalzinho... da feira de Ciências...] (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

A minha carne é feita de tudo que vai e vem
 Tempo, nuvem, aflição também
 Encontro e perda ao mesmo tempo, eu não vou
 parar
 Onde estou, a minha casa está

 Porque que eu sou apenas movimento
 Sou do mundo, sou do vento
 Nômade

 Porque quando paro sou ninguém
 Não declaro onde ou quem
 Nômade

Nômade, Skank, Composição: Samuel Rosa e Chico Amaral

Nozes, canela, canela, nozes, ar.

[Bom aqui está o bolo. Mas, vamos esperar esfriar um pouco. Vejamos, o jornalzinho...] Então, os meninos, [a turma da oitava, do Fernando e do Garrincha], por exemplo, eles fizeram jornal num semestre, entendeu? No segundo semestre de 2006, eles não fizeram, outra turma que fez. Aí eles fizeram teatro. Só que [vocês não davam] muito conta dessa divisão, [não é?] (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

[Ah,], eu ficava ansiosa pra que chegasse o horário desses dois projetos, [o jornal e o teatro], quando a gente recebia o horário, aí já sabia que tal dia, aí já ficava... [O pessoal] gostava. Do jornalzinho principalmente. Jornalzinho principalmente, todo mundo gostava. [Por exemplo, se] a minha turma tava no jornalzinho, aí dividia o que cada grupo ia fazer (Raissa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).

[É], no jornalzinho saía assim: teatro, parabéns... alguns recadinhos para os meninos do teatro, mas era só. Não tinha ligação nenhuma [do jornalzinho] com o teatro não. E porque aconteceu isso? Não tinha como trabalhar o jornal com todo mundo, quando passou a ter o horário da Carmem. [Quando não tinha o horário de projetos, eu fazia] na minha aula, porque não tinha esse horário específico... Por exemplo, vamos supor assim, hoje não deu, eu vou tirar uma hora aqui para fazer o jornal. Mas não deu, não deu de jeito nenhum e os meninos estão querendo terminar, eu deixava. Mas aí, quando passou a questão do projeto para um horário específico, eu tentava me limitar àquele horário. Por quê? Porque a minha aula de Português caiu o número, antes eu tinha cinco aulas, depois passou para quatro. Então, eu tive que me limitar aquele horário de trabalho. [Eu,] tinha, acho, que... eram cinco aulas de quarenta e cinco minutos. [Passei para dois encontros de oitenta minutos por semana], mas, eu não senti diferença não. Porque acabou sendo a mesma coisa, porque se eu tinha cinco aulas, mas eu tinha que dividir as minhas aulas com projeto, o meu conteúdo ia também... Ah, eu acho sim, porque é o seguinte, o que ajudava é que na hora das minhas aulas eu não precisaria ficar cobrando tanto a produção de texto. Já que a produção de texto era cobrada na hora do jornal e no teatro também, né? Só que eu estou falando no jornal, porque o jornal, eu fazia muito mais jornal do que teatro. Às vezes, teatro assim, em 2006 eu fiz uma peça só, que era uma turma. Em 2005 que eu fiz duas peças, porque eram duas quintas séries, sabe? Então, assim, o que eu vejo é isso: que eu não precisaria ficar tão preocupada com a produção de texto, porque essa o jornal dava conta. Então, as minhas aulas eram baseadas da leitura, da interpretação, a gramática, entendeu? Tinha a escrita também, claro. Não tem como dar aula de Português sem a escrita, mas não tinha enfocando tanto a produção de texto, entendeu? Agora, eu acho que essa divisão aí, sendo cinco de Português ou quatro de Português e o horário de projeto, eu acho que dá na mesma. Agora, o que eu não poderia fazer e não fazia, era pegar as aulas de Português e dar o projeto. Isso não podia. Porque senão o conteúdo não andaria, apesar de não ser muito preocupada com essa questão de "Ah não, tem que usar o livro todo", se o livro é da quinta série tem que usar ele até o final, sabe? Eu não me preocupo muito com isso, até porque era eu mesma, então eu chegava lá o ano seguinte e começava dali onde eu tinha parado. Isso acontece em qualquer escola, é mais do que normal (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

[Eu] gostava [do jornalzinho]. Ah, eu mandava recadinho para um monte de gente! (...) Era assim, era em grupo, em grupo. Aí cada um manda um recado, cada sala pode mandar, entendeu. [E esse jornalzinho distribuía pela cidade.] Ah, [o pessoal] deve achar... deve ser muito interessante, né? [A] escola que faz, [né?]. Mas agora parou, agora que [você] saiu. Não tem mais (Luciane, aluna sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

Tinha jornal que praticamente tinha que suar para caber tudo e colocar os recadinhos. E recadinhos, às vezes, grosseiros, aí se eu colocasse ainda era criticada por isso e ainda vinha pai falar comigo por causa disso, sabe? Como já aconteceu, várias vezes. Mas, graças a Deus, nesse ponto eu tive apoio da Carmem, sabe? A Carmem nunca veio: “Ah, não. Você não pode fazer isso, tem que mudar a tática”, porque eu tentava, eu tentava fazer com que o recado fosse menos grosseiro. Mas, às vezes, um mínimo para eles era grosseiro, porque às vezes deixavam um recado assim: “Olha, a sua filha está saindo de noite, está namorada”, eles acham que está chamando a filha de prostituta. [E a comunidade também] participava [do jornalzinho.]. Tinha alunos que não estavam mais lá na escola, escreviam, iam lá. Aí perguntavam para mim: “A caixinha já está lá?”, eu deixava a caixinha na secretaria, aí falava “Não, já tá”. Ou colocava papel espalhado na escola, na entrada, avisando que a caixinha já estava disponível lá para colocar os recadinhos. Só para os recadinhos. A caixa era lacrada, né? E ficava na secretaria para que ninguém violasse, né? E como era na secretaria, o respeito era maior. Tinha uma caixinha com dinheiro e uma caixinha com recadinhos. Então, a Geninha ou o Nilton, recebia ali o dinheiro, que geralmente a secretaria não fica sozinha... e aí eu marcava assim, vai ficar um tempo, né? E aí quando acabasse aquele prazo, eu ia lá e recolhia, tanto dinheiro, que ajudava, e o... [Colocavam o recadinho e davam uma contribuição.] Era pouquinho assim, vinte centavos por recadinho, para poder ajudar. Até para selecionar um pouco, para que nem todo mundo colocasse e até também para ajudar financeiramente. Porque o jornal foi aumentando, foi aumentando o valor, então eu precisava de uma ajuda. [A gente fazia] mil [cópias], a gráfica não fazia menos, né? Mil cópias. [Isso dava] para a cidade toda. E tinha gente assim, que participou de alguma forma, acabava pedindo para levar para outra cidade, porque tinha parente lá, sabe? Foram acho que quinze ou dezesseis números. Acho que foram dezesseis, entendeu? Porque aí último que saiu foi em final de 2006. [O tempo de um número para outro], era o seguinte, dependia muito. No início a gente fazia uns três por ano, entendeu? Aí depois a gente começou a fazer uns dois por ano, quando a coisa financeira começou a apertar, porque o jornal subia e o patrocinador ajudava... não posso reclamar não, porque tinha patrocinador que ia dentro da escola se oferecer para ajudar. Mas o maior problema era os que não levavam a sério, tipo “Esse mês eu não vou poder dar” e não dava, sabe? E a gente não podia subir muito o valor, então geralmente eram cinco ou dez reais. Aí a gente tinha que ficar, às vezes, alguns meses recolhendo aquele dinheiro até dar, porque eram cento e oitenta reais o valor do jornal. Fazer menos não era vantajoso (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

Eu ajudava a arrecadar dinheiro [para o jornal], ia nos lugares que precisava. Eu e o Luca, um dos meus amigos. Ele nem sai muito. E só... O jornal, só ajudava nisso (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

Aí eu sempre fazia... ou eu fazia... juntava um grupo, sempre foi o mesmo grupo, né? Aí a gente mexia... sei lá. Ou uma coisa que estava acontecendo... [dentro da cidade,] ou então algum assunto, não só dentro da cidade, algum assunto que estava em polêmica. A gente sempre... tipo, a gente teve uma vez a gente mexeu com a questão de turismo. Aí pessoas que viajam, a gente ia e entrevistava pessoas que já tinham viajado para outros lugares: “como que é? Outros países? Como que era a diferença de línguas?”. E tudo... Aí teve uma vez... foi até a mais interessante que a gente fez. É, esse projeto era bastante interessante, mas esse ano acabaram com ele. Ah, foi horrível [acabar], né? Porque a gente já tava... desde a quinta série já tava acostumado com o jornalzinho estar sempre saindo e tal. [Porque o jornalzinho] começou antes, antes do... dos projetos... do horário de projetos. Já tinha, foi criado até por uma turma que nem está estudando mais hoje junto com a Florymara (Raissa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 17/12/07).

Ah assim... no jornal eu já fiz algumas coisas como piadas, músicas. Até o ano passado foi grupo de quatro, com quatro alunos. Aí eu peguei um grupo muito bom e a gente montou uma música. Assim... pra fazer rir mesmo... que a gente até colocou o nome do Ronaldinho Fenômeno no meio. Aí a gente colocou que ele era muito gordo, que ia chutar a bola, que caía. Que ele subia na balança e começa a malhar depois. [Aí] saiu no jornalzinho. Ah, a Florymara trabalhava assim: ela dava uma folha pra gente e gente colocava a nossa opinião e no final fazia uma votação, [pra ver o que ia sair no jornal] do nosso grupo (Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 06/10/07).

[E tinham projetos] que não eram projetos independentes, eram coisas associadas ao jornal, então a gente fez concurso de desenho, né? A gente fez é... negócio de paródia, tudo isso era ligado ao jornal, então não era independente. Chegava ao final era para ser colocado nisso. Agora o teatro já era uma coisa mais separada. Então, quando veio a Carmem, a Carmem com horário de projeto, era muito complicado eu fazer, por exemplo, o jornal em todas as turmas. Porque às vezes no horário, eu tinha um dia na sexta série, um dia na sétima... Aí era complicado, por exemplo, como é que eu vou desenvolver um jornal inteiro numa quinta série? Sendo que eu vou lá uma vez por semana. Como é que eu... entendeu? No final das contas eu optei, falei assim: “Luísa, você me põe numa turma e outra turma, essas duas turmas vão fazer o jornal. E essa turma, no caso, os meninos estavam na sétima. A turma do Fernando. Isso aí mudava, né? [Às vezes] era sétima e oitava, outra hora era a quinta e a sétima. Aí, por exemplo, era assim, quem não está fazendo o jornal, ia fazer o teatro. O maior problema, [no jornal] era quando era desenho, porque a gente chegou a fazer concurso de desenho, que os meninos participavam, a gente selecionava os alunos melhores, a gente deu prêmio... aí o desenho era mandado para a gráfica para scanear, às vezes o desenho ficava claro, tinha que escurecer, sabe? Aí quando o aluno escrevia, quando era historinha, né? Aqueles baldezinhas, aí era mais complicado... mas assim, não me arrependo não. Nossa! Acho que foi muito válido (Florymara, antiga professora de Língua Portuguesa, *chronos registra*: 11/03/08).

Dá muito trabalho. Trabalhar com projeto, Nossa Senhora! Dá muito trabalho, né? Exige muito trabalho, o professor tem que ter uma dinâmica fora de série, né? É isso que a gente sempre comentava, tem que ter uma proposta, ver o que realmente você vai trabalhar e ter uma direção também para os alunos, que não é fácil. E a gente viu ainda muita coisa, que a gente fez análise do que poderia ser feito melhor. E que a gente almejava em fazer depois, em 2007. Mas... não deu. Mas os meninos movimentavam bastante e eu acho assim, o comportamento deles, a entrada deles, a referência para a escola, teve uma mudança muito significativa nessa época dos projetos. Eu acho. Porque eles tinham mais liberdade. Porque hoje eu vejo assim: “Pode isso? Não pode. Pode.”. Entendeu? Essa limitação, gera indisciplina, eu vejo isso hoje. É muito: sentado atrás do outro, não sei o quê... o menino só ali, prestando atenção, o professor está o tempo todo, entre aspas, com o saber ali, e o aluno não sabe nada... isso gera indisciplina. Porque ele não está fazendo a educação, ele está simplesmente ouvindo, né? Se estiver, né? E quando eles estavam atuando... a gente vê, por exemplo, coisas que nós não cortamos, que não deixamos fazer, feira de Ciências, por exemplo. Embora assim, muito precária ainda, né? Eu acho que precisa enriquecer muito mais, até mesmo com as repetições, né? Mas o comportamento deles é completamente diferente. Eles já sabem, não precisa ficar: “Menino!”, não, eles já sabem. Já tem compromisso, já sabem. Também os projetos a melhoraram isso: “Tem que fazer, vamos trabalhar.”. Tinha conversa? Tinha, mas eles tinham o que fazer, eles atuavam, entendeu? Então, isso faz muita diferença (Luísa, supervisora, *chronos registra*: 16/07/08).

[Quando a Carmem entrou, eu já fazia projetos e] continuo fazendo até hoje, um projeto de feira de Ciências e um projeto de meio ambiente. (...) E eu já trabalhava, lá em Juiz de Fora, [antes de vir para cá]... eu já trabalhava com o projeto de feira de Ciências. Então, quando eu vim, em 98 com todo aquele tumulto, aquela confusão, [da municipalização], coloquei o projeto de feira de Ciências e todo

mundo fez. (...) A diretora, a Inês, trabalhou comigo em [Juiz de Fora], ela sabia que eu gostava, então ela colocou no calendário feira de Ciências sem me perguntar, porque sabia que eu estava vindo, sabia que eu tinha feito concurso... então ela colocou no calendário da escola, porque ela teve que montar tudo muito rápido, colocou feira de Ciências. Quando eu cheguei, ela veio me mostrar: “Ah, coloquei feira de Ciências sem te falar”. Eu falei: “Não tem problema não, vamos trabalhar”, então segui essa linha de trabalho (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[Sabe Ricardo,] a feira de Ciências é legal. É uma das coisas que eu mais gosto no ano. [Meu trabalho, esse ano] além de ser perigoso, ficou legal, né? Eu e o Elimar [construímos o foguete, só nós dois.] . [Ah gente, não é pra puxar... não, mas] o Ricardo é um professor mais agradável assim... que ele brinca no meio da aula, só que ele separa... Ele não deixa passar do limite. Ele brinca no meio da aula, assim e tal, é muito legal com ele. Aí ele incentiva mais ainda, né? Só que igual ele fala: “Eu não estou ajudando ninguém, vocês é que têm que se ajudar pra poder no futuro não perder.”. Aí ele dava as pastas, nas pastas... tem mais de duzentas experiências nas pastas dele, se bobear, mais de duzentas, muita mesma. [Aí a gente vai pesquisando.] Ele separou o que é termologia e calor. É... Como é que é? Igual esse foguete a álcool era termologia e calor. Ele separou também de eletricidade, eletrólidos, é... [Aí a gente escolhe.] Eu costumo combinar com amigo meu e a gente fazer na casa dele... tem que ser em casa (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

[Eu concordo], você Ricardo, é um professor assim... que sabe tratar o aluno, sabe a hora deve brincar com o aluno, a hora de chamar a atenção do aluno, a hora de fazer os exercícios, sabe? Então, a criança já acostumou, os alunos já acostumaram com você. Eu acho que [a feira de Ciências] é muito bom para as crianças, nossa! Muito bom. Elas se envolvem, nossa mãe! Eu ajudo elas a montar as coisas, às vezes elas deixam tudo para a última hora, aí me põem doidinha aqui, né? Me põem doidinha para poder... Ano passado mesmo, a Raíssa ia fazer uma apresentação da feira de Ciências lá, na véspera, a Raíssa ainda não estava sabendo nada. Eu falei: “Raíssa, do céu!”, aí pegamos uns livros que a Nadine[, a minha outra filha,] tem aí, de quando ela estudou lá em de Juiz de Fora... aí pegamos uns livros aí e ficamos até tarde, eu e ela procurando, ela procurando explicação, eu mostrando ela... aí acabou que deu tudo certo, ela quase fechou. Só não fechou, não tirou quinze, porque deixou para a última hora, né? [Essa última apresentação] eu não fui. [Mas, eu] já fui. Nossa! Interessante, muito interessante. E não é toda escola que tem isso, né? Acho muito interessante mesmo. Mas é... eu gosto (Ana Maria, mãe de Raíssa, aluna da oitava série, *chronos registra*: 14/05/08).

Eu [também] acho um trabalho muito bom. [Eu] participo com o meu filho [também], ajudo ele a fazer, ajudo ele a correr atrás e no dia da feira só Deus pra me tirar lá da cidade, [para ir trabalhar lá em Juiz de Fora], porque eu gosto. Acho um trabalho muito bom (Lenir, mãe de Caio, aluno da sexta série, *chronos registra*: 14/03/08).

[É, eu] acho muito legal. Assim... ah, eu tenho medo de não dar certo na hora, a experiência, sabe? Depois a gente tira zero. Mas também ajuda muito quem tá precisando. Quinze pontos, ajuda pra caramba! (Luciane, aluna da sétima série, *chronos registra*: 24/10/07).

[E] o pessoal todo, [os alunos], interessa[m] na feira, porque a feira é muito legal, pessoal todo. Nenhum avacalha. Todo mundo vai e procura, tem as brincadeiras e tudo, mas ninguém avacalha. [Por]que é interessante você fazer. Igual se a experiência der uma explosão errada, todo mundo fica rindo, em vez de ficar ali chorando. Por que não tem um perigo. É assim... (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

O que eu pretendo com a feira de Ciências? É mostrar para [vocês] que tem condição de ter a teoria e a prática ao mesmo tempo. Então o que é teoria? Teoria é você falar que o fenômeno está acontecendo, que uma coisa está acontecendo, mas prova isso para mim. Como você prova que isso está acontecendo? Por exemplo, o ar existe. “E aí? Prova para mim.”. O menino lá na segunda série, ele quer saber, como é que prova isso? Então a gente faz a experiência, através desse processo de fazer uma feira de Ciências, o aluno tem disciplina, ele tem organização, ele vai aprender a trabalhar em grupo... ou ele não vai trabalhar em grupo, ele vai trabalhar sozinho, que é uma opção dele, não é? É um processo muito bem organizado, muito bem feito, a gente fica um bom tempo trabalhando antes para chegar no dia. Não é uma feira de Ciências que você fala assim, pegou, foi lá no dia, fez a experiência, tem todo um trabalho, você vê que os meninos ficam preocupados, né? Eles têm ali uma postura, as regras que tem que seguir. Eu acho [também] que a feira de Ciências, ela só vem completar o que a gente trabalha na sala de aula. Porque na sala de aula a gente mostra o fenômeno e [você] sabe que funciona, sabe que aquilo ali vai dar certo, que aquilo ali é o certo, mas na prática [você] não sabe fazer. Quando a gente faz na feira de Ciências, não é só a questão [de você] também estar colocando uma situação para ver o fenômeno, provar que ele está certo, provar que ele está errado, né? É uma questão de postura que [você, aluno,] tem de estar falando com o público. Porque amanhã, [vocês] vão estar trabalhando em qualquer outro lugar, né? A trajetória [de vocês] é muito pequena dentro da escola, [vocês] só têm [aqui até] o ensino médio (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[É isso que o Ricardo falou é mesmo, a feira me ajudou muito.] Eu acho [a feira] interessante porque eu assim... tinha muita vergonha de... igual quando tem um trabalho oral, na sala a gente até acostumou porque são sempre os mesmos [colegas de sala desde pequenininho], né? Agora lá fora não, a gente tem vergonha de... todo mundo da sala tem vergonha de falar e explicar, assim... de “pagar mico” como dizem, né? Aí quando tem essa feira de Ciências, aí todo mundo vai visitar, aí a gente tem que explicar para todo mundo, aí eu acho interessante, a gente perde um pouco da vergonha. Porque... igual todo mundo fala, a gente vai fazer uma universidade e tal, a gente vai ter que fazer trabalhos e explicar lá para todo mundo... Eu acho isso interessante (Elis, aluna da oitava série, *chronos registra*: 30/11/07).

[É Elis, infelizmente,] depois aqui do ensino médio, aqueles que tiverem condições, que são poucos, é que vão tentar alguma coisa fora. A maioria [aqui tem parado] no ensino médio e o interessante é que eles vão parar no ensino médio e amanhã eles vão ser vereadores, vão ser o prefeito [dessa] cidade, porque é muito pequenininho e é tudo entre [vocês], né? E dificilmente quem mora aqui muda para outro lugar, do mesmo jeito que é difícil alguém de Juiz de Fora ou de outro lugar mudar para cá, então, gira em torno de [vocês] mesmos. A gente dá aulas [aqui]... estou dando aula para um monte de alunos hoje, que são filhos de alunos meus... em espaço de tempo de onze anos é muito pouco, né? Então, é uma coisa muito séria, eu acho que é muito séria. E essa ligação de fazer uma feira de Ciências, de fazer a prática com a teoria, para [vocês] é muito importante, até para a auto-estima, saber falar, olhar para a pessoa, falar alto, toda hora chega um e pergunta alguma coisa... eu acho que isso é importantíssimo. Até em mostrar para [vocês] que [vocês] são capazes de fazer, que fica legal, que é uma coisa interessante para [vocês]... acho que é importantíssimo e não é só a feira de Ciências não, é tudo que a gente puder fazer na prática para [vocês] é muito importante... teatro, qualquer coisa que puder fazer. A escola carece muito disso, não é? Porque a maioria [das escolas] não têm assim, não tem o horário de projeto, não tem um professor que vá lá para trabalhar só projeto. Por exemplo, ele tem dezoito aulas, ele largou dez aulas e ficou com tantas aulas só para projeto... não tem. Então, a gente tem que fazer tudo junto, às vezes dá certo, às vezes não dá, é um negócio bem complicado. (...) Então, que a gente quer com isso? O que eu pretendo com isso? É dar motivação, mostrar para eles, [para os alunos], que a gente pode fazer um monte de coisa diferente, que a escola pode ser um lugar

inovador... mas não perder o foco, que é a educação, que é o conteúdo. Trabalhar tudo junto, ao mesmo tempo, que dá para fazer isso... a gente já fez tanta coisa aí (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[E] todo ano tem muita gente [visitando a feira]. [Eu acho isso] legal também, para [o pai] poder ver o que o próprio filho tá fazendo. Que ele não tá fazendo só coisa errada. Talvez, ele tá fazendo coisa errada porque não tem motivo pra tá fazendo a coisa certa. Pode ver quando... você mesmo, quando você trabalha, você tá sendo incentivado, não tá? Agora passa só matéria pra você, você vai gostar? [Você vai gostar] que o professor só passa só matéria pra você? [É igual o Ricardo tá falando: teoria e prática, né?] (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

Eu acho que aquilo ali é maravilhoso, [aquele dia da apresentação para a comunidade], porque primeiro tem que premiar o trabalho que a gente faz dentro de sala de aula. Porque é feito dentro de sala de aula, não tem outro horário para isso. E depois você vê as famílias ali, todo mundo, porque fica lotado, né? Esse ano teve... nossa! Esse ano foi super lotado, muita gente mesmo. Aquilo ali mostra que a família continua existindo, né? Porque a gente sempre fala que a família está ausente... a família de poucos está ausente. A família da maioria continua, como você tem a sua e eu tenho a minha, pai, mãe, filho, educação, né? As coisas continuam do mesmo jeito. Às vezes, parece que está diferente porque você liga a televisão, as coisas estão meio loucas, parece que está de ponta cabeça, mas na verdade está tudo do mesmo jeito, a vida continua do mesmo jeito. E a família ali, vendo os filhos trabalhando, vendo a filha fazer aquela experiência ali, aquilo é maravilhoso, né? O filho está explicando para o pai, porque às vezes, mesmo o pai tomando conta, a mãe, o filho não consegue, em casa, passar para o pai direitinho. E ali você vê o filho, a filha, explicando para o pai, a mãe, o pai e a mãe olhando né? Quantos desses pais às vezes dão amor, dão carinho, mas não pegam no caderno para olhar? Até porque alguns nem têm condições de pegar, porque têm alguns lá que não conseguem ler e escrever, não sabem ler e escrever. Então, eles nem pegam no caderno do filho, nem sabem o que o filho está estudando na escola. Então, quando eles chegam ali na feira de Ciências, veem o filho explicando, veem eles fazendo aquela experiência, falando que aquilo funciona, que aquilo não funciona... e aquele movimento todo e todo mundo passando e dando os parabéns, falando que o negócio está legal... aquilo ali é um momento mágico, né? Dentro do trabalho, dentro da cidade... é um evento, hoje é um evento. Tanto que a gente teve que mudar, porque na escola não cabe mais (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[É, a feira desse ano] tava boa, tava com experiências mais novas que ainda não tinha. (...) A mais engraçada que eu achei, assim... entrando nesse assunto, porque explicar mesmo eu não vou saber, mas assim a que eu mais achei engraçada, foi o do maisena na água, [aquela da piscina]. Que a pessoa andar nele você não cola, você consegue andar tranquilamente. Agora, se você põe a mão assim e deixar, você vai igual areia movediça, dura e dá pressão. Pra sentir mesmo, é legal. É nojento, mas é legal (Fernando, aluno da oitava série, *chronos registra*: 21/11/07).

Tem [experimentos, coisas apresentadas na feira de Ciências, que eles vão criando, coisas novas]. É porque a gente, a escola, ela ainda está muito aquém do que deveria estar. Deveria estar lá na frente em termos de feira de Ciências. Porque o que acontece é o seguinte, um projeto trabalhado dentro de uma escola, de uma escola pública, apesar de tudo ele tem um reconhecimento, naquele momento que está acontecendo. Depois que parou de acontecer, aquilo ali morre, aquele assunto morre e só volta no ano que vem. Então, era para a gente já ter na escola um espaço para a gente montar um laboratorinho pequenininho, coisa simples, tá? Era para ter assim, nas duas bibliotecas, municipal e da escola, para ter um espaço, uma estante, já com vários livros sobre isso... e até hoje a gente não

tem. Então, eles acabam tendo que, eles mesmos, criar, buscar alguma coisa, porque senão fica muito repetitivo. Eu que fico levando as coisas, levando experiências, fico procurando livros, fico olhando internet, fico olhando um monte de coisas e levando coisas e conversando com eles. E a feira de Ciências, para ela acontecer já nesses onze anos, no tamanho que é, né? Na grandeza que está hoje, agora em maio nós fizemos na quadra, ficou uma coisa enorme, muita experiência, muita gente visitando... para estar nesse tamanho, eu tenho que estar toda hora instigando isso, toda hora falando com eles: “Olha, vamos ver isso aí. Porque a gente não bola isso para o ano que vem?” Então de vez em quando eles aparecem com coisa nova, às vezes até coisa que eu não sei (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

(...)

O homem que sabia demais
 Não sabia esquecer
 Nem voltar atrás
 Pois sabia mais
 Muito mais do que podia saber

Ele sabia que sua paixão
 Debochava da velha moral
 Como um feitiço absurdo
 Muito além do bem e do mal
 Continuava sempre sozinho
 Procurando entender a razão
 Que lhe tornava um ser
 Tão sabido
 Mas não explicava a solidão

O homem que sabia demais, Skank, Composição: Tavinho
 Paes, Samuel Rosa e Fernando Furtado

Nozes-canela-ar.

[A escola com essa mudança,] eu acho que perdeu. Eu acho que perdeu, porque a gente acabou de falar de prática e teoria, né? O projeto te dá uma condição de trabalhar os dois ao mesmo tempo. Dentro de sala de aula você vê só teoria, por isso que existe feira de Ciências, né? Eu acho que a escola perdeu sim, porque em nenhum momento a Carmem falou: “Para de dar o conteúdo.”, em nenhum momento foi dito isso. Era para a gente continuar com o conteúdo e o projeto... tanto que ela deixou livre para cada um escolher o que fazer. Você poderia trabalhar no projeto com aquilo que você estava trabalhando na sala de aula, era para fazer isso. O problema é: como fazer isso? Quem já tinha um trabalho, por exemplo, vamos citar outro exemplo, o jornalzinho que a Florymara fazia... o que ela trabalhava na sala de aula ela transferia para o projeto dela. Então, onde incomodava? Onde atrapalhava? O conteúdo continuava fluindo, né? A prática e a teoria estavam ali juntas (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

Então, muitas das ações como, por exemplo o jornalzinho e a feira de Ciências, que tomaram proporções muito grandes, já existiam, não é? E professores que nunca se envolveram com isso, tanto que quando tinham que entregar os primeiros projetos, você olhava e falava assim: “Esse aqui nada mais é do que uma aula melhoradinha. Mas tudo bem, já houve uma predisposição para, né? Então

deixa ele achar que isso é projeto. Depois nós vamos estudar o que é projeto, as etapas de um projeto, vamos estudar e ele mesmo vai começando a se auto avaliar”, né? Mas a gente desvalorizava muito a arte, então, você tinha todo um espaço e toda uma infra-estrutura, comprava muito material de desenho, tudo que eles pedissem... para dramatização, para tudo, né? A gente gastava... quando tinha festinha, falava com o prefeito: “Olha lá onde está indo o seu dinheiro”. As coisinhas mínimas que estavam penduradas nos meninos: “Olha lá onde que vai, quando você fala que eu compro muita coisa”. Porque como é que você vai incentivar o professor, se você não dá condições mínimas de trabalho a ele? Então a gente incentivava isso muito e acho que aí aparecia, né? (Carmem, antiga secretária de educação, *chronos registra*: 14/07/08).

[Eu não tive que mudar o meu trabalho todo por causa das mudanças políticas.] Porque as pessoas já respeitam... a nova secretária de educação, quem entrar na direção, na Secretaria de Educação, já sabe que o trabalho funciona desse jeito, então acaba não incomodando. O que faz as mudanças? É a reclamação do povo. Entra uma secretária de educação que muda alguma coisa, o povo começa a ir no prefeito reclamar, o prefeito não aguenta. O que ele faz? Ele vai e tira aquela pessoa que poderia estar atrapalhando. E quando você tem um trabalho dentro da escola que é um trabalho respeitado, esse trabalho não incomoda ninguém, não perturba ninguém, muito pelo contrário, as pessoas elogiam... quem é que vai mexer? Às vezes, a gente precisa ter um bom senso, por exemplo, eu trabalho com a feira de Ciências e tenho um projeto de meio ambiente. Quando trocou a secretária de educação, que houve aquela paralisação com os projetos... e por que os projetos não deram certo, na minha opinião? Porque na maioria das vezes, alguns professores, não entendiam o que era aquilo, então entravam na sala de aula, no horário de projeto, naquele tempo que eles deveriam estar trabalhando projeto, eles ficavam à toa, entendeu? Aí o que acontecia? Os alunos reclamavam. Aí o pai e a mãe iam lá para reclamar, com toda razão, porque se fosse meu filho eu ia reclamar também, tá? Então muitos professores não entenderam o que era aquilo ali. Naquele momento, que é um momento legal, que é um momento de prazer, mas você tem que trabalhar em casa... se você não trabalhar em casa, chegar lá e: “Opa, hora de projeto. O que eu vou fazer?” Aí estourou tudo, não é? Então quem se organizava, quem trabalhava direitinho, não teve problema não. Onde teve as reclamações foi aquele pessoal que não se adaptou àquele tipo de trabalho, àquela proposta de trabalho. Foi onde teve as reclamações, foi onde o prefeito não aguenta, toda hora reclamando, reclamando, ele vai lá, tira aquela pessoa e põe outra. E quando entrou outra pessoa... a minha postura é assim, uma questão de bom senso, eu tinha dois projetos, a feira de Ciência e meio ambiente e a pessoa que entrou falou que eu podia continuar com os dois, mas o que eu fiz? Eu dei uma segurada no projeto de meio ambiente, apesar de não ser uma coisa certa, né? Porque meio ambiente é uma obrigação da escola estar trabalhando... não só da escola, é de todo mundo. Mas aí eu dei uma segurada no projeto de meio ambiente, pensei assim: “Vou trabalhar a feira de Ciências que é mais tranquilo, não é? E o de meio ambiente eu dou uma segurada, mais para frente, quando a poeira baixar, eu volto com esse projeto de novo”. É uma questão de bom senso, para você não ficar toda hora incomodando também, né? Este ano eu puxei a feira de Ciências para o primeiro semestre, o segundo semestre eu vou fazer o quê? Vou ficar à toa, só dando a minha aula, lá? Não. Vou trabalhar meio ambiente. Já estou bolando uma porção de coisas para chegar lá e mandar ver, mas aí eu posso fazer, porque a poeira já esfriou, né? O pessoal já está carente de fazer as coisas, o pessoal já está cobrando, então é mais fácil de trabalhar. Quando você tem uma política assim, de uma postura, né? Uma postura séria, que você já vem trabalhando: “É desse jeito que eu dou aula, eu não mudo isso”, tá? Porque isso está dando certo, eu vou mudar aquilo que está dando errado. Mas o que está dando certo, aquela postura, as pessoas acabam... elas têm que respeitar, de um jeito ou de outro, né? E quando elas respeitam, elas não mexem (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

Depois, com a saída da [Carmem], aí veio a Miriam, né? E que tem uma visão completamente diferenciada, embora eu ache que ela quer fazer muita coisa que está sendo feito, porque ela viu [que] não agradou... Mas, no entanto, na primeira reunião, ela falou: “Acabou projeto, acabou tudo, agora é aula, esses meninos precisam de ler e escrever, Matemática e não precisa mais nada”, entendeu? Então, essa fala me chocou muito também (Luísa, supervisora, *chronos registra*: 16/07/08).

Acho que a escola perdeu sim, tanto perdeu que hoje a secretária que está [aqui] ela fala que tem que voltar alguns projetos. Tanto que ela criou um projeto agora de soletrando, ela que criou, porque ela vê que está faltando alguma coisa. Só sala de aula, só “cuspe e giz”, até porque o aluno não aguenta... já pensou todo mundo, o tempo todo, né? Numa cidadezinha pequenininha, que não tem evento nenhum, só tem aqui... o que eles têm hoje? De evento que eles têm é a exposição e a feira de Ciências, que é um evento já na cidade. Vai todo mundo, Kombi para buscar todo mundo... Então, eu acho que a escola perdeu sim, tanto perdeu que já está voltando um pouquinho, né? Eu acredito que não volta todo mundo, do jeito que era, mas algumas coisas vão voltar sim (Ricardo, professor de Ciências, *chronos registra*: 09/06/08).

[Olha, gente, esse] é um cargo muito difícil, por ser num município pequeno, acaba a secretária abarcando *n* funções. Vai desde eventos sociais até a aprendizagem dos alunos, o contato com os pais, o controle político. Então, envolve muita coisa, não é fácil, entendeu? A gente é muito cobrada, em casa a gente não tem privacidade, toda hora o telefone toca, toda hora um chama e a gente tem que atender. É bem cansativa essa parte. Nós atendemos no município, a modalidade infantil, que nós temos o maternal/creche, para meninos de três anos; temos também o primeiro período para alunos até alunos de seis anos, depois sete anos até o nono ano. Então, nós temos, pode-se dizer, de pré até [a oitava série], na modalidade da rede municipal. Estamos por volta de oitocentos alunos no total, muitos alunos residem na zona rural, o que dificulta bem o nosso trabalho, porque a zona rural aqui é muito diversificada, são várias regiões, então a gente tem que disponibilizar um transporte escolar bem efetivo. A gente está com uma base de seis a oito kombis diárias para os alunos, porque as regiões são bem longe. E há também o problema das estradas, uma hora é poeira, outra hora é chuva, complica. E a participação dos alunos da zona rural, ela fica mesmo um pouquinho... a gente queria melhorar, porque eles têm o projeto de reforço escolar, nem sempre eles podem participar, porque têm que ficar o dia todo na comunidade, o dia todo em [cidade] e fica muita responsabilidade para a escola. Mas se tem um evento, a gente vai buscar, se tem um desfile a gente busca, se tem uma atividade de teatro, a gente busca os alunos da zona rural, aqueles que ficam incluídos no contexto da escola. Atualmente nós estamos com um projeto reforço escolar, nós temos duas professoras, contratadas exclusivamente para dar reforço escolar para os alunos. Porque o nosso índice de desenvolvimento da educação básica não foi assim tão vantajoso, tão positivo. Nós estamos lutando para melhorar esse índice e por isso contratamos duas recuperadoras. Temos também o projeto gincana das letras, que é um projeto que vai [da quinta à oitava série], para trabalhar exclusivamente leitura e ortografia (Miriam, secretária de educação, *chronos registra*: 13/08/08).

Então, pelo que eu estou... assim, pelo que deu para perceber, de 2007 para 2008 agora, os meninos cobrando, sabe? Que a escola está parada, a escola não faz nada... isso nós ouvimos os meninos, né? “Por que não teve gincana na festa junina?” A gente fazia gincana, né? Então assim: “Por que não teve? Também, essa escola não tem nada”, [você ouviu isso Miriam?] Então [você deve ter refletido] um pouco também e [tá dando] assim suporte quando a gente fala que vai ter isso, ela acaba até indo e tal. [Você tá vendo] que faz a diferença. Até lançou um lá, da gincana, gincana ortográfica, porque vai ter premiação... está acontecendo, agora nas férias... a Carmem [também] tinha um projeto de férias, né? [Você] colocou lá textos também, pedindo para a gente organizar os textos lá, para deixar para os meninos. Mas, é na parte de ortografia, porque [você] acha que os meninos escrevem muito errado,

então é para melhorar. Mas isso tem os dois lados da moeda. Não é só com um projeto que a gente vai conseguir isso, concorda? Mas, ao mesmo tempo, é feito de forma muito política, esse ano é muito político. “Então vai fazer, vai dar prêmios disso, prêmios muito bons”, não né? “Vão ler bastante, vão tentar, porque vocês vão ganhar prêmios ótimos. Vai ter bicicleta, vai ter mochila”. Então, eu acho que partiu muito para esse lado, de competição e coisas materiais. Coisa que a gente até faz, mas dá livros, outras coisas, tenta mesmo uma dinâmica de leitura, escrita, um projeto de educação. Não [é um projeto de férias.]. É de quinta à oitava série que vai colocar. [Estamos em] férias, aí agora vem agosto, setembro, tem que acabar em outubro... antes de outubro ele tem que acabar, entendeu? Se ele tem que acabar, a eleição no dia 3. Eu até falei com a professora: “Você não se preocupa, vamos colocar para terminar lá em novembro ou final de outubro”. Porque aí assim, ela queria uma coisa, um enfoque, aí sentei com a Carla, nós fomos conversando, sentei com ela também, conversando e tal, acaba que ficou bem do jeito que a gente queria. Porque [você] só queria palavras soltas, entendeu? Trabalhar aquele tipo assim, aquele treino ortográfico, aí eu falei assim: “Vai ficar um pouco maçante para os meninos. Só recorte de palavras...” seria só decoreba, de como escreve, com z ou com s, né? Então, a gente não viu objetivo. Aí nós falamos: “Não, vamos trabalhar com texto, que aí, a partir desse texto, nós podemos tirar palavras, nós podemos tirar a idéia central, tem mais fontes de trabalho.” Junto com a professora de Português. [Aí os meninos durante as férias agora] estão fazendo a leitura dos textos. Aí tem fases eliminatórias. A sua proposta é fazer tipo aquele soletrando do Huck, né? Então, eu ainda não sei como nós vamos terminar isso, não. Mas, a proposta é essa, de ter dois finalistas e quem vai vencer, entendeu? [A ideia é acabar antes do dia 3 de outubro, né?] É, entendeu? Então nós pensamos, conversamos com [você lembra?]. Porque primeiro [você] falou que... lançou até, na feira de Ciências, numa reunião que nós fizemos lá, de 10 anos da feira de Ciências, lançou o projeto letramento. O nome do projeto era letramento, para trabalhar com ortografia. Aí nós falamos [com você] que letramento não poderia, de forma alguma, né? Já que a gente ia trabalhar só com ortografia. Aí fomos conversando e tal, a Carla até falou: “Nossa Luísa, você tem uma lábia”... lábia mesmo, porque ela disse: “Nós vamos trabalhar isso”. E eu falei: “Não, não tem cabimento, não tem condições. Vamos trabalhar assim, tal e tal”, aí ela falou: “Está ótimo. Vê se vocês organizam aí, dentro do que eu coloquei. Os prêmios vão ser bons, de qualquer modo. O importante eram os prêmios.” Eu falei: “Então nós vamos dar uma a sardinha também um pouco para o nosso lado, nós vamos atender [à Secretaria], mas também nós vamos dar um enfoque diferenciado do que ela realmente quer”, pelo menos assim, ter um embasamento, ter uma leitura, né? (Luísa, supervisora, *chronos registra*: 16/07/08).

*O bolo esfriou. Comeram. Delicioso.
Desenhos dos alunos, outra conversa?!
Bolo-nozes-canela-ar-bolo, atravessam.*

Toda vida é um processo de demolição, dizem Deleuze e Guattari (1996).

Uma parada na caminhada no abrigo vida-escola: *um ponto, final?*

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram que morrer. – Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. Houve eternidades, em que ele não estava; quando de novo ele tiver passado, nada terá acontecido. Pois não há para aquele intelecto nenhuma missão mais vasta, que conduzisse além da vida humana (NIETZSCHE, 1999b, p.53).

O homem racional – superior ou sublime – erigiu uma grande fábula da Humanidade e instituiu o intelecto como força conservadora. Utilizando o instinto, os homens lutavam por sua conservação no mundo. Porém, constroem um acordo de paz fundado no intelecto. E utilizando a representação apoiada nele, sobrevivem, seja pela linguagem ou na construção de conceitos. “Esse tratado de paz traz consigo algo que parece ser o primeiro passo para alcançar aquele enigmático impulso à verdade” (NIETZSCHE, 1999b, p.54). Com a linguagem, aparecerá o par verdade-mentira e, criando conceitos, o homem poderá fazer a igualação dos não-iguais.

Palavra: primeira metáfora.

Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neve e flores, e no entanto não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo representam as entidades de origem. (...) Em

todo caso, portanto, não é logicamente que ocorre a gênese da linguagem, e o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém, se não de Cucolândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas (NIETZSCHE, 1999b, p.56).

Conceito: outra metáfora.

Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse “folha”, uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como uma cópia fiel da forma primordial (NIETZSCHE, 1999b, p.56).

E, por fim, a verdade.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas e metonímias, antropomorfismos, enfim uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu o que são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam a sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 1999b, p.57).

O intelecto seria uma força que, tendo a vontade de verdade, apazigua-nos, nos tira da diversidade, da diferença e da perplexidade da experiência mundana, usando a palavra, o conceito e a verdade. Conceber o intelecto dessa forma é ter como concepção que nós vivemos o “mau”, o “erro”, a “inverdade” e, para que possamos escapar a tudo isso e ir para um mundo organizado, temos que ter acesso à “verdade”.

Edificam-se ideais. Passa-se da contemplação de um mundo fora do nosso, desejado, porém inatingível – ideal ascético – à construção de juízos balizadores de comportamentos pautados em verdades construídas – ideal moral – como também pela construção de metanarrativas apoiadas também em suas verdades e juízos – ideal do conhecimento.

Assim vão se constituindo verdades metafóricas num mundo transcendental com uma entidade superior ao humano, uma forma-Deus, infinita e inalcançável, redobrando-se à sua enésima potência, deixando o homem em defasagem de algo para compor uma forma que ele não dá conta (homem em falta, mas de quê?). No

entanto, para que possa se colocar em busca desse modelo ideal – da forma – que a ele se apresenta, ele se submete a códigos éticos pautados em uma moral que o domina através de um poder pastoral. O indivíduo terá, então, uma moralidade: o *instinto de rebanho*.

Instinto de rebanho. Onde encontramos u'a moral, encontramos uma avaliação e uma classificação das ações e dos instintos humanos. Essas valorações e classificações são expressões das necessidades de uma comunidade ou de um rebanho. Aquilo que, em primeiro lugar, é útil ao rebanho – e também em segundo e terceiro lugares – é também a medida superior para a determinação do valor de todos os indivíduos. Para a moral o indivíduo é instruído em função do rebanho e não se atribui valor a não ser como função. As condições de manutenção de uma comunidade são muito diferentes em outra comunidade e é consequência que existam morais muito diferentes e, tendo em vista as transformações importantes dos rebanhos e das comunidades, dos Estados e das Sociedades, transformações previsíveis, pode-se profetizar que ainda existem morais divergentes. A moralidade é o instinto de rebanho no indivíduo. (NIETZSCHE, 2001, p.99).

A verdade vai sendo assim construída, enquanto seu inverso, ou seja, a mentira, é aquilo que ameaça a paz do rebanho. O homem precisa estar mais seguro de suas verdades. As metanarrativas lhe darão mais sustento, para isso toma em si a medida de todas as coisas. Uma forma-Homem que busca, então, portos seguros para suas verdades. Ora os encontra no mundo das Ideias em Platão, ora na essência aristotélica, ora no *Cogito* cartesiano, ou seja, nas sempre, inalcançáveis, origem e medida do constituir-se humano, no metafísico.

A respeito dessas formas – forma-Deus e forma-Homem –, Deleuze (1991) irá anunciar: “Eis o princípio geral de Foucault: toda forma é um composto de forças” (p.132). Então, para esse pensador, abria-se a questão: se são dadas as forças, com que forças de fora, essas primeiras, colocam-se em relação para compor uma forma? E, atentando-se que toda forma é um composto, pergunta ainda: como seria essa forma resultante?

Para pensar o homem, Deleuze (1991) não considera que ele seria a forma final ou determinada e, sim uma superfície de aplicação, uma região do existente, uma região onde estão suas forças de imaginar, de conceber, de recordar, de querer, ... E essas forças no homem entrariam em relação com as forças de fora compondo, então, uma forma. Duas possíveis formas resultantes apontadas por Deleuze (1991) seriam: a forma-Deus e a forma-Homem.

Forma-Deus: um composto da formação histórica “clássica”. Composto das forças no homem com as forças de fora de elevação ao infinito, essas forças teriam sempre a necessidade das séries, dos desdobramentos, dos *continuums*, de explicar, de explicar e de explicar...

Forma-Homem, um composto da formação histórica do século XIX. As forças de fora são as forças de finitude: Vida, Trabalho e Linguagem. Não mais desdobrar ao infinito, não mais as séries. Mas, agora, a finitude do homem, o comparado substitui o geral. Não mais desdobrar, agora dobrar, diz Deleuze (1991) usando Foucault. Nasce a biologia, a economia, a linguística. A biologia e seus planos de organização. A economia e as condições de produção. A linguística e os dizeres coletivos.

E o existir do homem, nessas duas formas, vai sendo reduzido, vai perdendo sua potência. A vida, tanto numa forma, quanto noutra, é esmagada, é reduzida às suas forças reativas.

Inspirada em Foucault (1977), em sua introdução ao *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, pergunto: como ainda desejamos esse poder que nos subjuga e submete?; como e por que praticamos esse facismo de dentro?²⁶ Deleuze (1991), junto ao pensamento de Foucault, assinala uma possibilidade de resposta a essas questões:

(...) nós esquecemos rapidamente os velhos poderes que não se exercem mais, os velhos saberes que não são mais úteis, mas, em matéria de moral, não deixamos de depender de velhas crenças, nas quais nem mesmo cremos mais, e de nos produzimos como sujeitos em velhos modos que não correspondem aos nossos problemas. (...) Tudo se passa como se os modos de subjetivação tivessem vida longa, e continuamos a brincar de gregos e cristãos – daí nosso gosto pelas voltas a... (p.114)

Então, continuamos a vergar as forças de juízos balizadores de comportamentos ou verdades que já não nos pertencem mais, não compõem as forças do homem contemporâneo. Subjetivamo-nos a nós mesmos – fazemos nossas dobras e desdobras – com moralidades ultrapassadas, usamos valores que já não são mais os nossos, guardamos os nossos segredinhos por demais valorizados.

²⁶ Kohan (2008) também inspirado no texto de Foucault (1977), pergunta: “O que pode um professor?”, tal texto foi um dos disparadores para o exercício de pensamento durante esta pesquisa.

Foram feitos encontros durante esta pesquisa e talvez por isso, ou melhor, através disso, não se consiga facilmente colocar um ponto final na escrita. Buscar amarras ou conclusões finais para esta pesquisa seria estriá-la, seria trair a postura da política de narrativa até agora assumida. Isso não se dará aqui.

Porém, junto aos autores que acompanham esta escrita, continuemos assim: a escola não uma forma, mas com suas forças – forças dos homens que a compõem, homens que, por sua vez, são superfícies de aplicação e que não compõem uma totalidade-escola e, sim, uma multiplicidade-escola, multiplicidade das forças dos quereres, da imaginação, das recordações, ... – pensada, também, como uma superfície de aplicação, uma região do existente. Essas forças entram em relação com as forças de fora.

E quando a escola – região do existente, superfície de multiplicidade – ao vergar essas forças sobre si, na relação de forças com as forças de fora, um composto se dá, uma resultante: a forma-Escola.

Na escola desta pesquisa as forças de fora se mostraram, algumas vezes, nos discursos disciplinadores e controladores, na presença do ideal a ser alcançado pelo aluno e pelo professor, na crença em um conteúdo acadêmico cheio de verdades balizadoras, nas barreiras políticas impostas e nas táticas de agenciamento a territórios estriados por verdades ocultas tanto no dizível quanto no visível. A região de aplicação da escola entra em relação forças de fora e a forma-Escola assim composta possibilita processos de subjetivação, quando verga para si as forças que subjugam e submetem.

O que se dá nessa forma-Escola é uma educação facista ligada a valores morais balizadores de nossos comportamentos, na qual os professores são carregadores de fardos – camelos para Nietzsche; os alunos vazios de desejo e precisando, por isso, de assumir as verdades dos rostos planejados e, portanto, possíveis; os pais ratificadores de tais discursos; a secretária de educação, a direção e seus assessores (bibliotecária e supervisora, no caso desta pesquisa) os dirigentes da ordem estabelecida e por estabelecer, considerados meras ferramentas do poder²⁷.

²⁷ Costa (2005) trata dos fardos que acompanham a atividade docente, ou ainda do devir burro do docente, neste texto, é possível vislumbrar a forma-Escola formatada e os processos de subjetivação de que é capaz, sem que o autor se remeta a esses termos.

As camadas do abrigo dessa vida-escola formatada são resistentes, – nem os poderes e o saberes são tão potentes! – pois é composta de valores morais. Poderíamos dizer que, nessa forma-Escola, o que se possibilita são processos de subjetivação em que a resultante é ainda uma forma-Deus ou/e uma forma-Homem.

Porém, como diz Deleuze (1991), “toda forma é precária, pois depende das relações de forças e de suas mutações” (p.139). Sendo assim, também durante caminhada no abrigo da vida-escola nesta pesquisa, as forças da superfície de aplicação da escola, ainda na sua não-forma – região do existente, entram em relação com outras forças de fora que são capazes de ultrapassar poderes e saberes, desfazer os nós de territorializações, quebrar as regras coercitivas, criar as facultativas, fazendo com que os valores morais ali instalados percam o brilho de seu uso, abrindo-se, assim, à possibilidade de compor uma forma-Escola não totalmente dura, uma forma mais fluida, que tenha a sua zona de molecularidade mais intensa e que possibilite um fluxo contínuo das forças que são no homem – Sarau, bola, teatro, jornalzinho, concurso, Feira Cultural, fila, Feira de Ciências, um entre projeto antigo e novo,..., linhas de molecularidade embaraçadas com as molares – em que os processos de subjetivação estão ligados a uma ética na constituição de um estilo de existência. Não mais o redobrar ao infinito e compor uma forma-Deus, não mais dobrar na finitude da vida, do trabalho e da linguagem e chegar à forma-Homem. Qual seria, então, o movimento entre a região de aplicação da escola e esse novo fora? O que é, então, a nova forma resultante?

Deleuze (1991), ao falar das formas resultantes, quando a região do existente no homem entra em relação com as forças de fora, destaca o movimento de elevação ao infinito e a resultante forma-Deus, a busca da finitude nas forças do fora – Vida, Trabalho e Linguagem – e a forma-Homem resultante, mas irá ressaltar também a infinidade de combinações que são possíveis com as finitas componentes das forças de fora: um movimento finito-ilimitado, *uma superdobra*.

Não seria mais a elevação ao infinito, nem a finitude, mas um finito-ilimitado, se dermos esse nome a toda situação de força em que um número finito de componentes produz um diversidade praticamente ilimitada de combinações (p.141).

A forma resultante – não mais Deus, nem Homem – o que seria? Para Deleuze (1991), esse já é um problema pensado por Nietzsche no “super-homem”:

É o composto formal das forças no homem com essas novas forças. É a forma que decorre de uma nova relação de forças. O homem tende a liberar *dentro de si* a vida, o trabalho e a linguagem. (...) Como diria Foucault, o super-homem é muito menos que o desaparecimento dos homens existentes e muito mais que a mudança de um conceito: é o surgimento de uma nova forma, nem Deus, nem homem, a qual, esperamos, não será pior que as duas precedentes (p.141).

Compomos *uma forma*, mas é preciso técnicas, exercícios sobre nós mesmos, para nos governamos. Essas técnicas não obedecem a uma regra e, sim, a um estilo:

É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida. Por exemplo, para construir um belo templo segundo a *tékhnē* dos arquitetos, é preciso certamente obedecer a regras, regras técnicas indispensáveis. Mas o bom arquiteto é aquele que faz suficiente uso de sua liberdade para conferir ao templo uma *forma*, uma forma que é bela. (...) A obra bela é a que obedece à idéia de uma certa *forma* (um certo estilo, uma certa forma de vida). (FOUCAULT, 2006.b, p.514)

Na caminhada no abrigo da vida-escola, fendas são abertas e também fechadas. Mas, como somos nós, homens não-forma – regiões do existente, artistas na produção de um si e também do mundo, inventamos outros de nós mesmos, abrimos novamente as fendas, aproximamo-nos do caos – não podemos ficar no caos totalmente – então, criamos novas regras, porém, facultativas – nem Apolo nem Dionísio, um entre – e vamos nos “artistando” no viver da vida-escola, nos “arquitetando”.

Porém, seja na forma-Escola formatada ou na forma-escola mais fluida, processos de subjetivação são potencializados, e o que deve ser colocado sempre em questão é: o que pode *uma* escola?; ou, ainda, que processos de subjetivação *uma* escola pode poder potencializar?

Guia da caminhada no abrigo vida-escola

Como aparecem as entrevistas?

Inserções

As entrevistas aparecem recortadas tentando manter a fala original²⁷, porém em alguns momentos são feitas pequenas inserções que estão apresentadas entre colchetes. Por exemplo, se for preciso incluir a palavra educação, temos: [educação]. Isso se deu quando a fala do entrevistado seguia-se à do entrevistador, em confirmação ou negação a uma questão, ou quando fazia referência a algo ou alguém anteriormente citado, como também para dar o movimento no “diálogo” que estava acontecendo entre os entrevistados.

Exclusões

Já as exclusões de trechos de fala que não interessam, naquele momento do texto tese, são indicadas por reticências entre parênteses, assim: (...). Esse recurso também é utilizado quando são citados nomes de pessoas envolvidas na história política da região, ou quando se trata do nome de alguma instituição. Por exemplo, na fachada do prédio da escola teremos: Grupo Escolar Barão do (...).

²⁷ Apenas a entrevista da antiga diretora não tem a forma original de nossa conversa. No momento do nosso encontro utilizei apenas um gravador. Infelizmente só quando fui transcrever, no dia seguinte, percebi que a gravação não havia sido registrada. Fiz uma nota expandida de tudo o que recordava e agendei outro encontro com a entrevistada. Nesse segundo momento, fiz a leitura da nota expandida e ela solicitou algumas alterações, aceitando, a seguir, as anotações realizadas. Já a entrevista do professor de Ciências aconteceu em dois momentos diferentes, já que no nosso primeiro encontro ele não estava sentindo-se bem e solicitou que continuássemos em outra oportunidade. No início do nosso segundo encontro, fiz um breve resumo do que já havíamos conversado. Para o registro de suas falas nesta tese utilizo a data do primeiro encontro.

Pausas

As pausas que acontecem durante a fala dos entrevistados são indicadas por reticências seguidas, sem espaçamento, à última palavra expressa.

O entrevistado que acompanha o caminhar

Para que se possa diferenciar o entrevistado que está nos acompanhando na caminhada no abrigo vida-escola, haverá uma indicação da seguinte forma (nome do entrevistado, a linha dura que ocupa no território escola, *chronos registra*: data da entrevista). Por exemplo, se for uma fala de Garrincha, termos ao final da mesma: (Garrincha, aluno oitava série, *chronos registra*: 29/09/07)

A processualidade: o recurso *itálico*.

Junto às falas dos entrevistados aparecerão, em alguns momentos, registros de falas em *itálico* que não trarão o nome próprio de quem as expressa – *entrefala*. São as linhas da linguagem se desembarançando através do dispositivo entrevista e de seu movimento-função explicitação.

O recurso *itálico* também será utilizado no texto No abrigo: *uma conversa*, quando se fizer referência a uma situação que não se materializou. Por exemplo: o *grupo* que conversa.

Nos títulos de alguns textos existe esse recurso, o *itálico*, nos artigos indefinidos, para se referir àquilo que está na processualidade, na molecularidade.

Por fim, o mesmo recurso é utilizado na escrita daquilo que já está impregnado no pensamento, porém não é do autor da tese. Como, por exemplo: *novas possibilidades de vida*, de Nietzsche.

Os entrevistados

Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, inclusive os que foram citados nos recortes das entrevistas, mesmo que se não se referisse a um dos entrevistados.

Abaixo estão os entrevistados, alguma ou algumas das linhas duras que ocupam e que interessavam a essa pesquisa, e, por fim a data da realização da entrevista.

Nome	Linhas duras	Data da realização da entrevista
Alaíde	Diretora em 2007 e 2008	11.07.2008
Ana Maria	Mãe de Raíssa e dona de casa	14.05.2008
Caio	Aluno sexta série	06.10.2007
Carmem	Antiga secretária municipal de educação (2005 e 2006)	14.07.2008
Delaine	Professora primária e antiga diretora da escola	10.07.2008
Elis	Aluna oitava série	30.11.2007
Fernando	Aluno oitava série	21.11.2007
Florymara	Professora de Língua Portuguesa até junho de 2007	11.03.2008
Garrincha	Aluno oitava série	29.09.2007
Heron	Professor de Matemática	19.05.2008
Lenir	Mãe de Caio e faxineira	14.03.2008
Luciane	Aluna sétima série	24.10.2007
Lúisa	Supervisora da escola	16.07.2008
Luzimar	Ajudante de dentista na escola, ajudante de enfermagem no posto de saúde municipal e vereadora (foi reeleita para novo mandato em 2008)	19.03.2008
Miriam	Secretária municipal de educação (2007 e 2008)	13.08.2008
Raíssa	Aluna oitava série	17.12.2007
Ricardo	Professor de Ciências	09.06.2008 e 08.07.08

Como se mostram as notas de campo e de entrevistas?

As notas de campo e de entrevistas estão encarnadas por todo o texto e procuram, no desembaraçar das linhas, tirar o que há de desviante na regularidade das observações de campo e das entrevistas, os escapes, já que é este o movimento-função desse dispositivo.

Elas aparecerão em espaço simples, fonte distinta do corpo do texto (Arial Narrow), porém com mesmo tamanho de fonte. Para que se possa distinguir se o trecho apresentado refere-se a uma nota de campo, adotamos a seguinte notação: (NC, *chronos registra*: 28/08/2007). Nesse exemplo, temos a reprodução de parte da nota de campo que aconteceu no período de observação em campo no dia 28 de agosto de 2007. No caso de algum evento particular que tiver acontecido no dia da observação, essa referência será feita após a data da visita.

Já para as entrevistas, as características de espaçamento e fonte são idênticas às notas de campo, porém teremos a seguinte notação: (NCE, *chronos*

registra: 29/09/07). Por exemplo, se Garrinha é quem está falando, e logo a seguir aparecer um parte de uma nota de entrevista seguida de uma notação como a apresentada acima, significa que trata-se de um recorte da nota da entrevista realizada com Garrinha.

Como se mostram as transcrições parciais de gravações em áudio?

Durante o período de observação, participei de reuniões e conselhos de classe, no entanto não os transcrevi. Sendo assim, ao utilizar tais momentos, fiz a transcrição e nota do que interessava ao texto naquele momento. Para apresentá-los nesta tese, será utilizada a seguinte notação: (AD, *chronos registra: 01/10/2007*, conselho de classe do terceiro bimestre). No exemplo temos a transcrição parcial do áudio do conselho de classe do terceiro bimestre. Também aqui a fonte será Arial Narrow, espaçamento simples e tamanho 12.

Como se mostram as afecções da literatura, da música, do cinema e das fotos do campo?

Em alguns momentos do texto desta tese aparecerão quadros que trazem afecções da literatura, da música, do cinema e do campo através de fotos, que são apresentados em quadros. São meios de locomoção no desembaraçamento das linhas durante a produção escrita.

REFERÊNCIAS

CLARETO, S.M. **Terceiras margens**: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jarí (Amapá). 2003. 254 f. Tese (doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

COSTA, S.S.G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.93, p.1257-1272, set/dez.2005.

DELEUZE, G. **Focault**. 2. ed. Tradução C.S. Martins e R.J. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Conversações**. Tradução de P.P. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução A.C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **Diferença e Repetição**. 2. ed. revis. e atual. Tradução L. Orlandi; R. Machado. São Paulo: Graal, 2006b.

_____. **Lógica dos sentidos**. 4. ed. Tradução L.R.S. Fortes. São Paulo: perspectiva, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução A. Guerra Neto e C.P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 1v.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução A. Guerra Neto; A.L. Oliveira (coord); L.C. Leão; S. Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 3v.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a. 4v.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução P.P. Pelbart e J. Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b. v5.

_____. **O que é filosofia?**. 2. ed. Tradução B. Prado Júnior e A.A. Nuñez. São Paulo: Editora 34, 1997c.

DELEUZE, G; PARNET, C. Tradução E.A. Ribeiro. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FLAUSINO, R. Dias Melhores. Intérprete: Jota Quest. In: **Oxigênio**. Belo Horizonte: Sony Bmg, 2000. 1 CD. Faixa 2.

FOGEL, G. Por que não teoria do conhecimento? Conhecer é criar. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n.13, p.89-117, 2002.

FOUCAULT, M. Preface. In: Deleuze G.; Guattari F. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. Tradução W.F. Nascimento. Revisão A. Veiga-Neto. New York: Viking Press, 1977, p. 11-14.

_____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Tradução parcial do texto: FOUCAULT, M, "Deux essais sur le sujet et le pouvoir". In: DREYFUS, H.; RABINOW, P., **Michel Foucault, Um parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1984, pp. 297-321. Disponível em: <<http://jornalista.tripod.com/teoriapolitica/3.htm>>. Acesso em: 16 set. 2009.

_____. **O pensamento do exterior**. Tradução M.S. Pereira. [SI]: Fim de Século, 1986.

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. 2. ed. Tradução E. Monteiro e I.A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. Tradução M.A. Fonseca e S.T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Tradução R. Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOLANDA, C.B. Roda Viva. Intérprete: Chico Buarque e MPB4. In: **Chico Buarque – Pérolas**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2000. 1CD, faixa 7.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

_____. O funcionamento da atenção do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KASTRUP, V; BARROS, R.B. Movimentos-funções no dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

KHOAN, W. O que pode um professor? In: **Revista de Educação Especial – Biblioteca do professor. Ano II – Especial Deleuze pensa a Educação**. São Paulo: Segmento, 2008, p. 48-57.

LACERDA, N. G. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20–28, jan/fev/mar/abr. 2002.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y suas lenguajes. In: BARBOSA, R.L.L.B. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed UNESP, 2004. p. 19-34.

_____. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINS, D. Mangles's school ou por uma pedagogia rizomática. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 26, nº 93, 2005.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPES, M. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, R. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MENDES, M. **Reflexão nº 1**. Disponível em:
< <http://www.revista.agulha.nom.br/mu.html#gilda>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

MOSÉ, V. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

NASCIMENTO, M. Bola de meia, bola de gude. Intérprete: Milton Nascimento. In: **Maria Maria e o Último Trem**. Rio de Janeiro: Nascimento, 2002. Disco 2, faixa 14.

NIETZSCHE, F. O Eterno Retorno (*A Vontade de Potência*, textos de 1884-1888). In: **Nietzsche**: obras incompletas. Tradução R.R. Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. [original 1884-1888], p. 443-450. (Os Pensadores).

_____. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: **Nietzsche**: obras incompletas. Tradução R.R. Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. [original 1873], p. 51-60. (Os Pensadores).

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução P.C Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 15.ed. Tradução M.Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PAES, T.; ROSA, S.; FURTADO, F. O homem que sabia demais. Intérprete: Skank. In: **Skank**. Belo Horizonte: Sony Music, 1993. 1 CD, faixa 6.

PASSOS, E; BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, P.P. **Da clausura do fora ao fora da clausura:** loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PESSOA, F. **Livro do desassossego:** composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização: R. Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIRES, A.M.G.D. Metodologia do devir. In: **Verbo Divino: letras/Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – Programa de Pós Graduação.** CES/JF, Juiz de Fora, v. 5, n. 9, p. 169–179. 2006.

PRETO, D.O; BARRETTI, B. Fogo. Intérprete: Capital Inicial. In: **Você não precisa entender.** Rio de Janeiro: Polydor, 1988. Compact Disc, faixa 2.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, S.P.V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, C.; BARRENECHEA, M. A.; PINHEIRO, P. (orgs). **Nietzsche e os gregos:** arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 267-278.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Uma insólita viagem à subjetividade:** fronteiras com a ética e a cultura. Disponível em: <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acesso em 23 set. 2008.

ROOS, A. P. Nunca se sabe como alguém aprende.... In: II Colóquio Franco-brasileiro de Filosofia da Educação - **O Devir-mestre: entre Deleuze e a Educação,** 2004, Rio de Janeiro. cd-rom, 2004. v. único.

ROSA, S.; AMARAL, C. Nômade. Intérprete: Skank. In: **Cosmotron.** Belo Horizonte: Sony & BMG, 2003. 1 CD. Faixa 7.

ROTONDO, M. **Das coisas encaixotadas ao sentido das idéias:** o lugar do professor de matemática e sua prática de ensino. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior, Juiz de Fora, 2006.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UM SONHO de liberdade. Direção: Frank Darabont. Intérpretes. Tim Robbins; Morgan Freeman. [S.l.]: Columbia Pictures Corporation / Castle Rock Entertainment, 1994, 1 DVD (142 min), son., color.

VANNI, J.C. **Sertões do Rio Cágado:** origem de povoados, vilas e cidades que integram a bacia hidrográfica do Rio Cágado – MG. Niterói: Comunità, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)