

OS MÚLTIPLOS FIOS QUE SE ENTRELAÇAM NA TRAMA ESCOLAR¹³³

Marina Bueno¹³⁴

Resumo

Esse texto é parte do projeto de tese de doutorado cuja proposta visa tomar o espaço vivo da escola como objeto de análise, buscando perceber como têm se constituído as relações cotidianas, que vazios podem ser apreendidos em torno dos acontecimentos que ali se produzem e o quê promovem os documentos referentes a estas mesmas práticas. O presente texto pretende lançar um convite para que os leitores possam penetrar nas “cenas” que foram dando vida ao projeto de tese.

Palavras-chave: Escola; relações cotidianas; práticas escolares.

Riassunto

Questo testo fa parte del progetto di tesi di dottorato in cui la proposta è mettere lo spazio della scuola come oggetto di analisi, cercando capire come si formano le relazioni quotidiane, che vuoti esistono sugli eventi che si verificano lì e ciò che promuove documenti relativi a queste stesse pratiche. Il presente documento intende lanciare un invito ai lettori a penetrare le "scene" che hanno dato vita al progetto di tesi.

Parole Chiave: Scuola; relazioni quotidiane; pratiche della scuola.

¹³³Texto apresentado em banca de qualificação de doutorado em maio de 2014.

¹³⁴Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH/UERJ) e pesquisadora do Laboratório Território e Comunicação (LabTeC/UFRJ). E-mail: marinafbueno@gmail.com.

Apresentação

Este texto é parte de um projeto elaborado na ocasião da banca de qualificação de doutorado realizada em maio de 2014, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Com o título *Entre os fios de Penélope: uma cartografia da escola pública*, a proposta da tese visa tomar o espaço vivo da escola como objeto de análise, buscando perceber como têm se constituído as relações cotidianas, que vazios podem ser apreendidos em torno dos acontecimentos que ali se produzem e o quê promovem os documentos referentes a estas mesmas práticas.

Tal delimitação se dá pelo entendimento de que essas práticas se referem a relações de poder e modos de subjetivação. São, pois, elas que, ao fazerem circular certas verdades, produzem determinados modos de existência para crianças, adolescentes e todos os outros sujeitos em convivência diária no espaço escolar.

Trata-se, em outras palavras, de lançar o olhar para os modos de funcionamento da instituição escolar e seus processos de subjetivação, analisados, sobretudo a partir da articulação entre:

- a) as atuais tecnologias de governo no campo da educação básica, especificamente do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro;
- b) os processos contemporâneos de produção de subjetividades que marcam a emergência de novos conflitos e necessidades sociais;
- c) as práticas cotidianas produzidas no encontro das subjetividades que povoam o chão da escola.¹³⁵

¹³⁵O termo “chão da escola” teve inspiração na metodologia política inaugurada pelo movimento operáista italiano, através do qual jovens intelectuais e militantes se reuniram aos trabalhadores, pautando investigações e análises coletivas que tornavam o chão da fábrica um espaço privilegiado de produção de conhecimentos. Neste âmbito, situações de absenteísmo e gestos de sabotagens, mesmo que individuais, foram resignificados, passando a compor a cartografia das lutas que se processavam nestes espaços ao invés de serem tomados enquanto comportamentos “apolíticos”. Para mais informações sobre a corrente operáista, Cf. COCCO, Giuseppe. “Introdução”. In: NEGRI, Antônio e LAZZARATO, Maurizio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 07-24.

A cartografia-narrativa é o recurso que vem conduzindo a elaboração do trabalho.¹³⁶ Com ela, tenho buscado apreender forças em luta, acompanhando paisagens e cenários que se refazem a todo instante. Os caminhos da pesquisa vêm sendo delimitados a partir do interesse pelos documentos, procedimentos, proposições políticas, regulamentos e vivências que indicam as formas de organização e funcionamento escolar.

Inserida enquanto possibilidade para os processos de pesquisa-intervenção, uma vez que se realiza no plano da experiência, onde conhecer e intervir são partes indissociáveis dos movimentos que produzem a realidade, a cartografia objetiva diagramar as linhas de força presentes em um território movente, colocando-as ao mesmo tempo em constante análise (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O conceito de cartografia, cunhado por Deleuze e Guattari, e as iniciativas de autores que a partir dele pretendem apontar possibilidades para a constituição de uma atitude, um *ethos* de pesquisa com múltiplas entradas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10), respondem aos anseios de investigações que têm por objetivo o *“acompanhamento de percursos, implicações em processos de produção [da realidade], conexão de redes ou rizomas”* (loc. cit.).

Rolnik defende a cartografia enquanto *“um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”* (1989, p. 15). Diferentemente de um mapa, que representa um todo estático, ela se constrói paralelamente aos *“desmanchamentos de certos mundos, que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos”* (loc. cit.). A cartografia consiste, pois, em acompanhar o movimento de produção de realidade em seu constante arranjo, desarranjo e rearranjo.

Aderindo ao *ethos* cartográfico, os procedimentos metodológicos delimitados incluem, de forma concomitante, a análise documental¹³⁷ e o trabalho de campo. Para

¹³⁶Trata-se de uma pesquisa ainda não finalizada.

¹³⁷Particularmente os instrumentos político-jurídicos que fomentam diferentes intervenções na educação: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Metas Todos pela Educação; Plano Estratégico do município do Rio de Janeiro (versões 2009 e 2013); legislações e normativas municipais - Resolução SME nº 1074 de 2010 (Regimento escolar); Lei 5.089 de 2009 (*bullying*); Lei 5.416 de 2012 (TDAH) e Termo de parceria Paz nas Escolas; bem como as propostas de programas e outras ações presentes no espaço escolar (Escolas do Amanhã, Uerê Mello, Programa Saúde nas Escolas e Chindai).

a análise do campo, o diário de pesquisa se colocou como principal ferramenta. Além de captar *“tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto”* (MINAYO, 2007, p. 63) e tornar possível a análise da *“fala de alguns interlocutores”* (loc. cit.), os diários de pesquisa se configuraram ainda como um elemento questionador do status de verdade que a ciência ocupa – a ciência que se diz verdadeira, comprovada, neutra.

Dando uma especial atenção a este fato e adotando as sugestões de Zanella sobre a necessidade de reinventar o escrever, de forma que *“a palavra não se apresent(e) como última, mas como convite a outras e outras”* (2012, p. 90), a pesquisa busca subverter os modos instituídos da prática/escrita neutra e objetiva que se espera pelas normas da cientificidade.

A exigência de objetividade na prática de pesquisa em grande medida se opõe à dimensão subjetiva que lhe é intrínseca. O que pretendo destacar aqui é que *“tomar os sujeitos e o encontro entre eles como objeto de pesquisa nos impõe um outro sentido para o rigor metodológico”* (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

A questão metodológica é, neste sentido, pensada em outros termos, afastando-se das *“exigências de purificação, de rigor asséptico que distingue e separa o fazer e o dizer”* (loc.cit., p. 157), bem como do seu enclausuramento nas regras científicas estabelecidas e socialmente valorizadas.

Lourau afirma que *“a instituição segura a nossa mão e escreve o produto final do nosso trabalho”* (1993, p. 70). Escreve-se no intuito de obter validação e valorização pela instituição acadêmico-científica. O autor se questiona até mesmo se o que observamos naturalmente é de fato natural. *“Se refletirmos sobre o fato de que, pelo menos, 49% da população **alfabetizada**¹³⁸ não entende sobre o que escrevemos, teremos talvez a prova de que somos um artifício completo”* (loc. cit.).

Neste sentido, a forma de narrar/escrever que aqui se desenvolverá busca valorizar o “fora do texto” – aquilo que, conforme aponta Lourau (1993), vem sendo historicamente recusado por instituições científicas e editoriais por ser clandestino e violador da neutralidade – mas que vem, no entanto, conquistando timidamente uma existência científica.

¹³⁸Grifos do autor.

A cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano de seis escolas municipais do Rio de Janeiro tem como proposta articular as diretrizes político-institucionais e legais da educação carioca, as intervenções que fomentam e os possíveis efeitos nas práticas cotidianas da escola.

O cenário no qual tais intervenções se estabelecem vem há tempos sendo problematizado pelo debate público, fundamentalmente tratado, no entanto, a partir de análises que individualizam tanto o problema como as possibilidades de seu enfrentamento. Questões como má formação dos professores, ausência de participação das famílias no espaço escolar e desmotivação do alunado com os métodos tradicionais de ensino são tomadas enquanto principais causas dos desafios da educação brasileira.

Os sujeitos em ação na escola são transmudados em indivíduos-problema, legitimando a concepção de que é sobre eles, ou seja, sobre seus comportamentos e modos de ser, que se deve intervir.

Esta política produtora de individualismo se baseia na busca da superação e de sucesso pessoal, produzindo uma série de naturalizações que violam direitos: o direito à escolarização se transforma no dever familiar de manter os filhos na escola, a despeito do não cumprimento governamental de importantes preceitos legais como o direito do aluno em estudar próximo à sua residência, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da mesma forma, o direito à educação é utilizado como justificativa para os processos de medicalização das crianças e adolescentes em nome de sua adaptação escolar, de forma a conter a agressividade e hiperatividade que impedem a aprendizagem dos conteúdos. Soma-se a isso a propagação de ideias que apontam a necessidade de prevenção de supostos riscos de as crianças se tornarem delinquentes, instáveis, mal sucedidas e doentes (ARANTES e VAZ, 2012, p. 04). Neste sentido,

Apesar de constantemente ser mencionado que as crianças deixaram de ser 'objeto do direito' para se tornarem 'sujeito de direitos', parece que estamos enredados numa espécie de armadilha, onde os direitos que supostamente libertam as crianças são os mesmos que as aprisionam (loc. cit.).

Discursos científicos que afirmam que desobediência e indisciplina devem ser tratados com terapias, remédios e punição se propagam, fomentando a constituição de leis e intervenções que os tomam como verdades absolutas. Na tentativa de conter os comportamentos desviantes, multiplicam-se também as ações pautadas no estabelecimento do que vem sendo chamado de "cultura de paz" - campanhas, projetos que visam trabalhar "valores" e diferentes instrumentos legais – e a contraditória intensificação de cenas de violência nas escolas, amplamente divulgadas na mídia.

Além de parecer se cronificar, tal panorama está na base da produção de novos fenômenos, como o chamado *bullying*¹³⁹ e o TDAH,¹⁴⁰ que cada vez mais tornam o “chão da escola” um lugar prioritário para intervenções diversas – de políticas públicas, organismos internacionais, instituições privados, etc. Apesar de existirem experiências cotidianas que resistem a lógicas tão cristalizadas, produzindo fissuras neste movimento aparentemente estático, as práticas escolares fomentadas por estas intervenções transitam, sobretudo, entre duas concepções principais.

Por um lado, as ideias saudosistas de um tempo em que os códigos eram estáveis e a lei garantidora das relações de respeito e autoridade entre professor e aluno. Aqui, a lei ora assume um caráter negativo, no que diz respeito a importantes avanços no campo da proteção da criança, considerada excessiva e produtora de uma crise de autoridade, ora positivo, no que concerne ao recrudescimento de seu viés punitivo.

De outro lado, grande parte das práticas - considerando as ações de sujeitos, políticas, discursos - que pretendem enfrentar os problemas evidenciados pelas escolas acreditam construir outros sentidos para elas simplesmente tornando as salas de aula mais atrativas, com a inserção das novas tecnologias no processo educativo.

¹³⁹O *bullying* tem sido um conceito amplamente propagado no âmbito da educação, apesar de apresentar importantes controvérsias em seu significado. É utilizado para definir as situações de violência que ocorrem no ambiente escolar. As abordagens mais difundidas tratam a questão sob o ponto de vista da separação dos sujeitos entre autores e vítimas de violência, conforme a lei municipal 5.089 de 2009.

¹⁴⁰Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade, normatizado pela lei 5.416 de 29/05/2012, de autoria do vereador Tio Carlos, que estabelece o encaminhamento para diagnóstico, tratamento e acompanhamento de alunos da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro.

Cabe nos questionar, pois, se a inserção de mídias e outros instrumentos que “modernizam” as aulas são suficientes para a garantia de melhores condições ao ensino, próximas às necessidades que os modos de vida contemporâneos impõem.

Tais iniciativas, sejam as “saudosistas” ou as “tecnológicas”, têm sido predominantes no debate público, e apesar de produzirem algumas mudanças no modelo escolar tradicional, sobretudo em relação à segunda, invisibilizam os múltiplos aspectos, neste campo móvel e múltiplo que é o “chão da escola”, que cotidianamente produzem impasses e conflitos diversos.

Estas ações não só deixam intocáveis importantes elementos que compõem o foco dos problemas educacionais - a exemplo das condições precárias, estrutura pouco democrática e altamente hierarquizada, as práticas de medicalização, as ações punitivas e violadoras de direitos e as concepções que colocam na pobreza a causa das dificuldades de aprendizagem - como também estruturam as relações a partir de ideias que os reforçam e reproduzem.

Estes são, pois, elementos que indicam que:

As mudanças no processo educacional requerem interferências no modo de funcionamento das políticas e no regime de enunciação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública (HECKERT e ROCHA, 2012, p. 85).

Neste sentido, esta pesquisa afirma como pressuposto a necessidade de ampliação do campo de análise da constituição dos principais desafios que atravessam a escola atualmente. Trata-se, assim, de identificar e trazer para o debate diferentes elementos que constituem as práticas escolares.

Não se almeja explicar as causas dos problemas que a escola pública enfrenta, uma vez que qualquer afirmação neste sentido seria limitada, face à multiplicidade de fatores que compõem esses acontecimentos, mas propor uma reflexão de alguns destes, sobretudo aqueles constantemente invisibilizados pelos discursos hegemônicos em torno do assunto.

Tomando o espaço vivo da escola como objeto de análise, de forma que possamos nos defrontar *“com coisas ditas e coisas feitas, fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham de óbvios e mostrados a partir de*

saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos” (FISCHER, 2012, p. 8), lanço um convite para que os leitores penetrem nas “cenas” que nos trazem pistas de como têm se constituído as relações cotidianas no chão da escola.

A vida do cotidiano em cenas ou as cenas que dão vida ao cotidiano

Minha inserção na educação em 2009 abriu passagem para intensidades que rapidamente foram se multiplicando, a partir do encontro de corpos que podem muitas coisas.¹⁴¹ Logo no primeiro dia de trabalho, o cheiro de café com leite que vinha do refeitório e o burburinho de crianças que alegremente faziam seu lanche da manhã indicavam que aquele era um espaço onde a vida pulsa. Logo no início do dia: gritos, correria, barulho, agitação, muita alegria e diversão. Professores e funcionários acompanhando a tudo, insistentemente pedindo que as crianças se comportassem.

Meu caminhar pela escola se deu entre pausas e retomadas, perguntas e desvios de crianças que corriam em minha direção. Eu tentava processar tudo o que os olhos e ouvidos podiam captar. *Tia, você vai trabalhar aqui? Tia, quem é você? Vai dar aula de quê, tia?* E até mesmo um *Tia, quer casar comigo?* foram frases vindas dos alunos.

Há cinco anos, em cada nova escola que adentro, cenas parecidas se repetem. As demandas para o trabalho¹⁴² são postas da forma como parece possível: sempre

¹⁴¹Deleuze e Parnet citam a força da questão lançada por Espinosa sobre “*o que pode um corpo?*” (2004, p. 78) para afirmarem que o corpo se define não por seus órgãos ou funções, mas pelos afetos que é capaz de produzir. Mas, “*de que afetos ele é capaz?*” perguntam os autores. “*Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem – quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza); ora nos tornam mais fortes – quando aumentam nossa potência e nos fazem um indivíduo mais vasto e superior (alegria)*” (op. cit.).

¹⁴²Trata-se de um trabalho realizado no âmbito do Programa Interdisciplinar de Apoio às escolas (Proinape), instituído através da PORTARIA E/SUBE/CED nº 04, de 10/12/2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). O Programa é composto por equipes interdisciplinares formadas por assistentes sociais, psicólogos e professores e tem por finalidade contribuir, através do desenvolvimento de ações intersectoriais, para a garantia do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, bem como para o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas. Apesar de não abranger a totalidade das unidades escolares da rede de ensino carioca, o Proinape está distribuído nas 11 Coordenadorias de Educação (CREs). As equipes desenvolvem ações junto às escolas e às CREs, conforme a solicitação

disputando a atenção da direção com o telefone que toca, o gás que acaba, a merenda que falta, professores que se ausentam, o responsável que pede um minuto da palavra. Entre os pedidos, também há uma certa constância: “soluções rápidas” para os indivíduos-problema – violências, conflitos, baixo desempenho, falta de participação, transtornos diversos, etc.

A crença na homogeneização produz turmas inteiras organizadas por determinados perfis ou níveis de problemas. Uma delas nos chegou como demanda por uma coordenadora pedagógica com a afirmação de que, com exceção de uma das três turmas de terceiro ano, tudo corria bem na escola: ótima relação entre o corpo docente, com os alunos e com o entorno, seja a população ou a rede de serviços.

A pichação feita no muro da unidade, onde moradores da região - uma comunidade localizada na zona sul do Rio onde espaços de lazer são escassos - reivindicavam o uso da quadra; e os burburinhos vindos da CRE¹⁴³ de que a polícia constantemente ocupava o pátio de entrada, indicavam que algo não se encaixava naquele discurso.

A classe concentrava os 25 alunos mais “problemáticos” para aquela série. Por que essa turma foi formada desse modo? O que se pretende com a essa separação dos alunos entre “defasados” e “não defasados”? Trata-se de algum projeto da Secretaria de Educação? Que propostas ele carrega? O que ele produz? Para tantos questionamentos que fazíamos uma única resposta fora dada: *meu nome é ideb*, afirmou a coordenadora. A organização da “turminha dos desajustados”, conforme ela em certo momento a nomeou foi colocada como parte das estratégias para a melhoria dos índices de qualidade da escola.

Mas apesar do panorama apresentado em relação aos alunos, o pedido do trabalho se voltava à professora, que a despeito de ser novata na rede, “aceitou”¹⁴⁴ assumir tamanho desafio. Moradora da mesma comunidade, ela conhecia bem a

expressa por estas. Suas formas de atuação variam de acordo com as especificidades encontradas no território e nas demandas postas ao trabalho pelos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar. Algumas análises deste trabalho podem ser encontradas em:

http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/dissertacoes/2012/2012_d_LuizRenato.pdf

¹⁴³Coordenadoria Regional de Educação.

¹⁴⁴Há ainda na rede de educação uma prática que direciona os servidores novatos às turmas e escolas que apresentam os maiores desafios.

realidade de seus alunos. Pessoa que se podia perceber o bom coração, apesar de grande timidez. A demanda da coordenadora em relação a ela? Um trabalho que ajudasse a fortalecê-la, já que demonstrava grande insegurança e não tinha “pulso” com os alunos, o que atrapalhava toda a dinâmica da escola: a turma fazia muito barulho, havia a necessidade de constantes intervenções da direção e os alunos saiam de sala quando queriam, tumultuando os corredores.

Os primeiros contatos com a professora sinalizaram que aquela prática desqualificada pela coordenadora, nomeada como uma “falta de pulso” produzia uma importante diferença na dureza daquele cotidiano. Dizia ela: *a coordenadora tem razão, eu sou um pouco idiota mesmo*. Os motivos? Ela ameaçava, mas não cumpria; permitia que os alunos fossem ao banheiro fora do horário estipulado para tanto – sim, havia uma hora delimitada para se ir ao banheiro! A professora ainda reservava os trinta minutos antes do almoço para que as crianças pudessem brincar. Achava isso importante uma vez que o recreio, aquele momento tão aguardado por todos os alunos, onde se pode brincar, pular, correr e gritar – era proibido na escola já fazia alguns anos.

Ela também não permitia que os alunos ficassem sem merenda caso não se comportassem bem, prática igualmente antiga na escola. Não havia de sua parte uma fácil adesão a tendência predominante em “urgencializar” as questões. Por duas vezes, se recusou a prestar queixa na delegacia contra um aluno seu, conforme a direção da escola exigia. A ordem ali era para que cada professor resolvesse os problemas que surgissem. Não resolveu? Encaminha. Na dúvida, denuncia.

As regras impostas e práticas fomentadas pela equipe gestora da escola, me faziam lembrar do homem do ressentimento do qual falava Deleuze: “para quem qualquer tipo de felicidade é uma ofensa, e faz da miséria ou da impotência sua única paixão” (2002, p. 32). Seguindo a filosofia proposta por Espinosa (*Ética, apud DELEUZE, 2002*), as cenas vividas em diferentes escolas foram pouco a pouco produzindo em mim o desejo em denunciar tudo o que nos separa da vida, ao mesmo tempo em que persistia a vontade de reconhecer e festejar aquilo que nos aproxima dela.

Com tal motivação, comecei a pensar a escola como um bordado visto pelo avesso, de onde se pode ver como foram sendo dados alguns de seus pontos. A costura-texto que pretende analisar este cotidiano foi iniciada com pontos largos e espaçados, que foram sendo alinhavados de forma provisória e frouxa, de maneira que ela se apresentasse como uma pré-costura ou como um projeto de costura.

Assim como no bordado-escola, os fios que compõem a trama-texto são múltiplos. Alguns mais finos, outros mais resistentes, em tons coloridos que vão dando maior riqueza a trama. Na urdidura, alguns foram ficando soltos, outros cortados, além dos inúmeros nós que foram aparecendo. O que importa agora, para a costura-texto que aqui se apresenta é definir quais destes fios precisam ser puxados, arrematados, emendados para que seja possível concluí-la, dando vida a um tecido bordado mais resistente e melhor acabado.

O bordado nos inspira a pensar os modos de funcionamento da escola pública, mostrando ser necessário pôr em análise os fios mais invisíveis que formam esta teia, sem a pretensão de buscar a origem das coisas, mas de produzir entrelaçamentos possíveis, considerando que existe um emaranhado de nós que precisam ser desfeitos, de lógicas que precisam ser destecidas e mundos que precisam ser urdidos.

Arrematando alguns fios

A legislação brasileira impõe que obrigatoriamente parte de nossas vidas sejam tecidas por esta velha máquina-escola-tear. Em algum momento de nossas existências, de maneira quase universal no país, nossas mãos se misturam a outras nesse processo de produção que tece em diferentes tons e espessuras. A mistura de tantas vozes vai tecendo essa polifonia, que evidencia a potência dos encontros de fios diversos que a máquina faz entrelaçar.

Guerra de frutas no refeitório, “casinhas” improvisadas embaixo de guarda-chuvas no pátio, onde meninas se reúnem para cantar, festa de beijos e abraços no dia dos mestres, as paqueras de corredor, o futebol improvisado na garagem, a mistura de

vozes e risadas altas na sala dos professores e as confraternizações que eles promovem junto a seus alunos em datas festivas... intensidades que seguem acontecendo na escola-tear.

Regras duras, leis inflexíveis, culpabilização, produção de inimigos e anormais, controles diversos... barragens que pretendem inibir a passagem dos fluxos. Forças produzidas com muito barulho quando a máquina-tear se põe em ação.

Remetendo a uma prática criativa que torna possível produzir caminhos, inventar e variar, as cenas aqui narradas pretendem demonstrar que apesar das tentativas de controle, há sempre espaços para a resistência. Esta é também a tentativa do estudo no qual a tese está pautada: demonstrar que apesar de ser um campo privilegiado de produção de assujeitamentos¹⁴⁵, a escola permanece enquanto local onde a vida a cada dia vem sendo reinventada.

As narrativas não pretendem insinuar um modelo correto de prática educativa, nem mesmo uma essência destas práticas. Tão pouco se buscou expor uma linearidade de acontecimentos para que o mundo se fizesse mundo. Por certo, não se trata de uma pesquisa que dê conta da multiplicidade dos modos de fazer e pensar a educação, mas que procura estar atenta aos múltiplos movimentos que se misturam, se refazem e se anunciam diariamente no chão da escola.

A escrita procurou adotar o sugerido por Deleuze e Parnet: não escrever ou falar *por*, mas escrever e falar *com*: “*com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio*” (2004, p. 66). E assim pretende-se que esta trama-texto invente “*agenciamentos a partir dos agenciamentos que [a] inventaram*” (loc. cit.).¹⁴⁶

Partindo do entendimento de que a tarefa de desatar os nós e refazer os bordados não tem um fim, o convite que faço é que o leitor possa percorrer os fios

¹⁴⁵Em diversas obras Foucault se refere às formas pela quais as subjetividades assujeitadas são fabricadas através de um processo contínuo de disciplinarização e normalização da conduta dos indivíduos. Cf.: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

¹⁴⁶“É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, PARNET, 2004, p. 79).

dessa escrita, tornando-os mais híbridos na afirmação de uma escola que ouse cada vez mais ouvir, criar e inventar.

Referências

ARANTES, Esther Maria de Magalhães; VAZ, Paulo. Entre delinquência e risco: notas sobre infância no contemporâneo. In: BATISTA, Vera Malaguti de Souza Weglinski (Org.). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012. 318 p. ISBN 978-85-7106-454-6.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002. 144p. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Revisão técnica: Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol 1. Rio de Janeiro: editora 34, 1995.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 2004.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99 a112.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes de. **A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida**. Revista Psicologia & Sociedade, 24(n.spe.): 85-93, 2012.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009.

_____; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009b. P 17-31.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZANELLA, Andrea Vieira. Verbete Escrever. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre, Editora Salina, 2012.