



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TAMIRES DA SILVA OLIVEIRA**

**OUTRO TIJOLO NO MURO? CRÍTICA, CARTOGRAFIA,  
CONFABULAÇÃO - EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DOS MUROS  
DA ESCOLA**

**CAMPINAS  
2024**

**TAMIRES DA SILVA OLIVEIRA**

**OUTRO TIJOLO NO MURO? CRÍTICA, CARTOGRAFIA,  
CONFABULAÇÃO – EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DOS MUROS  
DA ESCOLA**

*Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas como parte dos requisitos  
exigidos para a obtenção do título de  
Mestra em Educação, na Área de  
Educação*

**Orientadora:** Profa. Dra. Alexandrina Monteiro

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA TAMIRES DA SILVA  
OLIVEIRA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ALEXANDRINA  
MONTEIRO.

**CAMPINAS  
2024**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

OL4o Oliveira, Tamires da Silva, 1994-  
Outro tijolo no muro? Crítica, cartografia, confabulação - experiências para além dos muros da escola / Tamires da Silva Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Alexandrina Monteiro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Confabulação. 2. Cartografia. 3. Experiência. 4. Educação. 5. Escolas. I. Monteiro, Alexandrina. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Another brick in the wall? Criticism, cartography, confabulation - experiences beyond school walls

**Palavras-chave em inglês:**

Confabulation

Cartography

Experience

Education Schools

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação **Banca examinadora:**

Alexandrina Monteiro [Orientador]

Davina Marques

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

**Data de defesa:** 10-07-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas da aluna**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8923-461X>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/1418792312745268>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Faculdade de Educação**

**DISSERTAÇÃO**

**OUTRO TIJOLO NO MURO? CRÍTICA, CARTOGRAFIA,  
CONFABULAÇÃO – EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DOS MUROS DA  
ESCOLA**

**TAMIRES DA SILVA OLIVEIRA**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro  
Profa. Dra. Davina Marques  
Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

## DEDICATÓRIA

Ao Professor Dr. Oscar Mellin Filho (*in memoriam*).  
Que esse trabalho carregue ao menos um respiro de toda a sagacidade daquele que, ainda na graduação, apresentou-me o trabalho de Michel Foucault.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Damião e Sandra, que cultivaram em mim a prática da escuta.

Agradeço às minhas professoras da educação infantil: Adriana e Edna, do ensino fundamental: Maria Luiza, Ivanete, Vilma, Rosangela, Eliana (*in memoriam*) e Janete, e do ensino médio: Camila e Thelma, que sempre regaram em mim a vontade de saber.

Aos professores da graduação em Ciências Sociais: Breno, Ana Paula e Glauco, que continuamente expressavam as potencialidades e a urgência em ocupar os espaços, sendo significativo o espaço da educação.

Aos professores da pós-graduação: Silvio, Davina, Antonio Carlos e Marcus, que abriram portas para a proliferação de perguntas que me permitiram desenvolver e finalizar esse trabalho.

Agradeço aos amigos do TRANS pelas trocas, em especial à Priscila e Laís, que em muitos momentos conseguiram segurar minhas mãos com palavras certas.

Aos meus amigos do ensino médio e da vida: Ana e Gustavo, que mesmo nas minhas inconstâncias durante esse processo labiríntico de escrever, estiveram sempre me lembrando sobre os lugares para onde eu não queria retornar.

À estimada amiga Eugênia (*in memoriam*), por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava.

À minha amada amiga Patrícia, da graduação em Ciências Sociais, que foi sempre colo para as dores e amores de tornar-se mulher nesse mundo de homens.

Às minhas parceiras e amigas queridas do *front* de batalha: Elaine e Samara, que pensaram comigo, riram comigo, choraram, dançaram, beberam e me acompanharam em muitas reuniões pedagógicas nos diversos encontros fora da escola.

Ao meu amigo e companheiro Fábio, que durante o desenvolvimento do trabalho me provocou, questionou, enalteceu e comemorou cada linha escrita e desenho finalizado.

À minha orientadora Alexandrina Monteiro que acreditou na potência do meu trabalho, criou ritmos e cores comigo para composição das histórias, permitiu-me brincar com as formas e as palavras. Andou junto, pensou junto.

A todas as *professorinhas* que continuam sonhando salas de aula outras que se produzem em suas práticas.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa pode ser entendido resumidamente como um exercício confabulatório. *Objetiva-se* experienciar modos outros de pensar as práticas docentes pela confabulação de contextos e peripécias produzidos no espaço escolar. O trabalho aqui proposto *justifica-se* pela dimensão transformadora que a experiência da escrita, como exercício do pensamento, pode suscitar. Por essa justificativa a pesquisa encontra sua *hipótese*: se nos deparamos com as estratificações do tecido social em constante precarização, automatizada, normatizada, instituída, talvez o percurso a ser tomado esteja justamente nas errâncias de uma escrita que se propõe cartográfica. Quanto ao *referencial teórico* há predileção por autores que em suas linhas teóricas possibilitam a multiplicidade, a imanência, os afetos, as diferenças. Entre os autores mais referenciados estão Michel Foucault e Gilles Deleuze, por suas ferramentas na análise desse tempo-espaço presente, histórico e geográfico, além de bell hooks e seus escritos sobre educação, prática pedagógica e o corpo da professora. A pesquisa *apresenta-se em três partes* propositivas: primeiramente um aporte teórico que abarca questões sobre a escola (governamento, ordenamento, hierarquização, espaço, tempo etc.). Segundamente um ensaio metodológico para referenciar as possibilidades de um (ou múltiplos) eu(s) como correlativo histórico da tecnologia construída no curso de nossa história, estando inclusa a linguagem escrita. Por fim, compõe-se a partir de um território de inquietações e confabulações que são ambientadas na escola – e para além dela – não recusando as inferências teóricas, mas torcendo-as nas miríades das experiências escolares normalizadas e normatizadas.

Palavras-chave: Confabulação; Cartografia; Experiência; Educação; Escola.

## **ABSTRACT**

This research work can be succinctly understood as an exercise of confabulation. The objective is to experience other ways of thinking about teaching practices through the confabulation of contexts and adventures produced in the school space. The proposed work is justified by the transformative dimension that the experience of writing, as an exercise of thought, can elicit. Based on this justification, the research finds its hypothesis: if we encounter the stratifications of the social fabric in constant precarization, automation, normalization, institutionalization, perhaps the path to be taken lies precisely in the loss of the trail of certainties of a writing that proposes to be cartographic. As for the theoretical framework, there is a preference for authors who, in their theoretical lines, enable multiplicity, immanence, affects and differences. Among the most referenced authors are Michel Foucault and Gilles Deleuze, for their tools in analyzing this present, historical and geographical time-space. In addition, bell hooks and her writings on education, pedagogical practice and the body of the teacher. The research is presented in three propositional parts: firstly, a theoretical contribution that covers issues about the school (governance, ordering, hierarchization, space, time etc.). Secondly, a methodological essay (still under construction) to reference the possibilities of a/or multiple self/selves as a historical correlative of technology built throughout our history, including written language. Finally, it is composed from a territory of inquiries, percepts, and affects, confabulations that are set in the school - and beyond it - not rejecting theoretical inferences but twisting them within the myriads of normalized and standardized school experiences.

Keywords: Confabulation; Cartography; Experience; Education; School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Máquina de moer criancinhas .....	16
<b>Ilustração 2</b> – Professorinha-monstro-aquática .....	62
<b>Ilustração 3</b> – Se eu contar essa história para o carroceiro, até os burros choram .....	66
<b>Ilustração 4</b> – Contra-espaço .....	76
<b>Ilustração 5</b> – Dança de jacarés .....	81
<b>Ilustração 6</b> – Peixe grande .....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 DAQUILO QUE JÁ ESTAMOS CANSADOS DE SABER SOBRE A ESCOLA (OU NÃO): alguns apontamentos genealógicos do arquivo</b> .....	<b>16</b>
1.1 Pontes em brasa: poder transitante.....	20
1.2 A censura silenciosa: corpo e disciplina.....	21
1.3 Separando tijolos: altivez de um muro em contínua [des]construção .....	25
<b>2 EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: crítica, cartografia, confabulação</b> .....	<b>35</b>
2.1 Crítica: quem eu sou? Da onde venho? E aonde vou dá?.....	41
2.2 Cartografia: andanças atentas.....	43
2.3 Escrita: palavras que podem tecer uma rede de (des)canso .....	48
<b>3 EXPERIÊNCIAS CONFABULATÓRIAS</b> .....	<b>51</b>
3.1 Tinha uma história no meio do caminho... no meio do caminho tinha uma história .....	54
3.2 Da tutela ao abandono: Cadê a criança que estava aqui? Um monstro comeu .....	63
3.3 Amarrando o tempo no poste: quanto tempo o tempo tem? .....	71
3.4 Escola é o lugar que a gente vai quando não está de férias .....	78
3.5 Nos deram espelhos e vimos um mundo doente: espaços-tempos para (des)formar professoras.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Este texto germina de um desejo por compreender como o espaço escolar atravessa e ordena o processo de produção de subjetividades pela instituição da infância e da docência no contexto escolar. Como professora convivo diariamente com crianças. Com sujeitos que se constituem e constituem o lugar que chamamos de infância no interior da instituição escolar. Ao longo dessa convivência são inúmeras as situações que me atravessam e me compõem como sujeito e como docente diariamente.

Quando penso sobre todos os percursos que tracei, os espaços que ocupei e que seguem ocupando meus pensamentos, a escola está sempre imbricada como referencial das minhas experiências afetivas, os preceitos normativos e reguladores que orientam minhas ações e como espaço onde as singularidades que atravessam minha subjetividade não passavam necessariamente pelos critérios morais e familiares, ora avassaladores.

As possibilidades que o espaço escolar oferece sempre parecera-me estar aí: no ordenamento, na regulação, no poder, na disciplina, no espaço. Talvez precise esclarecer melhor. Enquanto criança sempre me senti sufocada no meio familiar, reduzida, constantemente vigiada e sempre sem escapatória. Encurralada. Perdia-me em devaneios infantis que ansiavam levar-me para longe dali. Levada pelo circo, pelos ciganos, perambular pelo mundo e conhecer, saber, experimentar tudo aquilo que fora negado, adiado, censurado pelo núcleo familiar o qual integrava. O início da vida escolar parecia atenuar essa asfixia familiar dominante. As negativas, os adiamentos, as censuras não foram extirpados, mas parecia-me expandir possibilidades para resistir, para transgredir.

A pedagogia moderna e a escola que dela aconteceu estão longe de figurar o espaço de desembaraçamento da infância de uma disciplina colonizadora, postando-se ainda como lugar de *grupos falsos* na formação do infante, como aponta Charles Fourier em seus escritos sobre os caminhos para a emancipação da infância<sup>1</sup>. Encontramos esse espaço da escola pertinente de crítica, mas que talvez em paralelo

---

<sup>1</sup> Falo aqui em referência à obra “A infância emancipada: textos sobre educação”, de Charles Fourier (1772-1837).

ao lugar da família e de projeções paternalistas, pode, mesmo que não o faça, “substituir o medo frente ao estrangeiro pela alegria em seu acolhimento”<sup>2</sup>, acompanhar – co-ir<sup>3</sup> – com os movimentos da infância. Está aí meu contentamento em professorar, poder, tentar, intentar: co-ir.

São essas inquietações que me trouxeram para esse lugar de escrita. Uma escrita que pretende fazer pensar sobre o que foi feito da escola. E ainda, nos inquieta pensar: o que pode a escola? Penso que nosso objeto de pesquisa e análise esteja muito mais para a produção de subjetividades do que para essa categoria de espaço em seu sentido estrito. Tratamos a escola, aqui, para além de seus muros e de suas instituições. Pensamos esse espaço (escolar) como histórico e geográfico, como palco privilegiado de *acontecimentos* e *experiências* que reconfiguram o *espaço-tempo* de nossas relações no interior da escola, a partir daquilo que nos atravessa e por isso nos compõe.

Diante disso, a presente pesquisa apresenta-se como um exercício confabulatório<sup>4</sup> referenciado a partir de um ensaio, produzido por operadores metodológicos que buscam tensionar os *acontecimentos* que compõem as *experiências* nos/dos/com os espaços e tempos escolares e os sujeitos que neles transitam. Trata-se de analisar essas tensões numa perspectiva crítica da prática docente a partir da experiência de uma escrita em linhas cartográficas e literárias conforme propõe Gilcelene Dias da Costa (2022), ou seja, trata-se de uma arte de escrever-pesquisar que exprime os movimentos de um corpo-escritura, ou de corpos-escrituras que se deslocam entre a literatura e a vida. Trata-se da construção de processos de intervenção em um real singular potencializado ao infinito que convida à produção de uma coreografia que ao articular literatura e educação desafia subjetivismos e representações que protelam o encontro com as multiplicidades.

---

<sup>2</sup> Referência a ideia da *política de hospitalidade* identificada e apontada por Silvio Gallo (2018, p. 799) como um possível eixo na obra de René Scherer para pensar uma ordem global outra. Abraçamos esse conceito como forma de valorar o coletivo.

<sup>3</sup> Referência ao termo usado por René Shérer e Guy Hocquenghem (co-ire), sobre a possibilidade de “ir junto” do adulto em relação à criança. A discussão procura, por esse movimento outro, afastar-se da objetificação pela qual a infância é traduzida no pensamento moderno adulto. A discussão sobre o termo realizada por Shérer e Hocquenghem está traduzida na tese de doutorado de Eder Amaral e Silva (2016).

<sup>4</sup> Confabular, como verificado pelo Dicionário Léxico: narrar histórias fantásticas ou imaginárias como se elas fossem reais; devanear, imaginar ou idealizar. Do latim clássico *confabulāri*, pelo latim vulgar *confabulāre*, onde com= junto e *fabulari* ou *fabulare*, que vem de *fabula*= rumor, diz-que-diz, conversa familiar, lenda, mito, conto”, de *fari*, “falar.

Não pretendemos elaborar uma receita, um passo-a-passo ou um manual de como a escola deve ou deveria ser. Não entendemos o processo de produção de subjetividades como uma receita certa de um bolo de fubá cremoso a ser servido com café. E as negativas apresentam-se aqui justamente pela caracterização desse trabalho: não sabemos especificamente o que queremos ser, ou *o que podemos ser* como nos versos de Humberto Gessinger, mas, a partir da compreensão do que foi feito de nós, entendemos que é preciso nos desfarelar, desassujeitar-nos dessa história. Soprando nossos rostos na areia.

Se, como afirma Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 20), as linguagens que operamos estão consideravelmente no incurso da instituição de práticas e na “constituição de identidades sociais”, evidenciamos, entre tantos questionamentos, a *pergunta*: de que maneiras outras problematizar as experiências da sala de aula por uma posição discursiva que não produza a experiência, mas que seja produzida por ela? É possível poetizar conceitos e levá-los para passear além das fronteiras de grandes definições adequadamente formatadas e referenciadas?

Nossas inquietações direcionam-se, mais especificamente, em torno do *problema* da invenção da infância na modernidade ocidental e as diferentes articulações dos jogos de poder e das vontades de saber para o governo dos modos de existência, isto é, a instituição de categorias de sujeitos, espaços e tempos mais ou menos conformados à lógica ocidental, colonizadora e neoliberal para produção de subjetividades específicas. E ao pensarmos a categoria de infância para problematizar a produção do que se poderia chamar de sujeito moderno, é impossível **fugir da escola**.

Para tanto, *objetivamos em termos gerais* problematizar práticas docentes enquanto modos normativos de operar um poder para regulação da infância e dos processos formativos. Intuímos, ainda, em *operação rizomática*<sup>5</sup> da pesquisa, desvelar alguns dos limites das experiências escolares como potência a transgredir os modos como o poder pode (ou não) ser exercido; analisar e confabular contextos e peripécias produzidos no espaço escolar que apontem para experiências

---

<sup>5</sup> Quando tratamos dos objetivos de uma pesquisa de maneira convencional, tratamos da diferenciação entre objetivo geral, ou principal, e objetivos específicos, ou secundários (Gil, 1991). O uso do termo *rizomático* dá-se pela compreensão desse movimento de pesquisa aqui proposto como tentativa de fuga à estratificação da tradição científica ocidental. Tentamos empreender a pesquisa de intenções *rizomáticas* como essa maneira de encarar os indivíduos, os conhecimentos e as relações entre as pessoas, suas ideias e espaços a partir de uma perspectiva de fluxos e multiplicidades, sem raiz ou centro determinado (Deleuze & Guattari, 2011).

atravessadas – em seus limites e além deles – por acontecimentos que insurgem ao olhar da professora-pesquisadora.

O trabalho aqui proposto *justifica-se* pela dimensão transformadora que a experiência da escrita como exercício do pensamento pode suscitar. Também por essa justificativa a pesquisa encontra o que a tradição científica poderia categorizar como *hipótese: se nos deparamos com as estratificações do tecido social (especialmente no contexto escolar) em constante precarização, automatizada, normatizada, instituída, talvez o percurso a ser tomado esteja justamente em seu esfarelamento, no desvio, na perda da trilha de certezas.*

Em nosso referencial teórico há predileção por autores que se contrapõem às representações e idealismos de tradição platônica. Preferimos seguir as linhas teóricas que possibilitam a multiplicidade, a imanência, os afetos, as diferenças. Entre os autores mais referenciados estão Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari com os quais tentamos pousar em diálogo com suas ferramentas na análise desse tempo-espaço presente, histórico e geográfico. Contamos, ainda, com bell hooks<sup>6</sup> e seus escritos sobre educação e a prática pedagógica, o corpo da professora e um olhar anticolonial para a educação, sobretudo ao pensarmos as especificidades da América Latina. Contemplando nosso referencial teórico caminhamos na contramão dos regimes de verdade ofertados pela linguagem, para além daquilo que ela comunica, mas que também afeta. Nesse sentido propomos um texto-experiência sem metas, sem linearidade prévia ou personagens representacionais, pois consideramos que nos apresentamos todos como caricaturas desses sujeitos escolares, em cada um e em todos eles.

O trabalho se apresenta em três partes substanciais: primeiramente, um aporte teórico que abarca questões sobre a escola (governo, ordenamento, hierarquização, espaço, tempo etc.) considerando sumariamente a produção de três principais autores: Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto e Silvio Gallo. Segundamente, propomos um ensaio metodológico em que pretendemos referenciar as possibilidades de um (ou múltiplos) *eu(s)* como correlativo histórico da tecnologia construída no curso de nossa história, sendo a linguagem escrita parte desse correlativo tecnológico. Elegemos, para tanto, desvios e discontinuidades para transformação dessas

---

<sup>6</sup> Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, inspirado em sua bisavó materna Bell Blair Hooks. A autora faz uso das letras minúsculas com o intuito de dar visibilidade ao conteúdo de sua escrita, e não à sua pessoa.

tecnologias<sup>7</sup> e para transformação dessa política de nós mesmos. Por fim, compomos, a partir de um território vivo, confabulações que são ambientadas na escola – e para além dela – não recusando as inferências teóricas, mas torcendo-as nas miríades das experiências escolares normalizadas e normatizadas, com atravessamentos de ilustrações criadas pela professora-pesquisadora. Com o intuito de proporcionar maior fluidez para leitura das confabulações, as referências usadas estão relacionadas em notas de rodapé a partir do item 3.1, estendendo-se até o final desse capítulo.

---

<sup>7</sup> O termo tecnologia aqui empedado define-se por aquilo que Foucault (2004b, p.323-324) apresenta enquanto práticas possíveis a um indivíduo para exercer individualmente ou com ajuda de terceiros determinadas operações, pensamentos, condutas que operem uma transformação de si para alcançar certa felicidade, sabedoria etc. Ou seja, tratamos especificamente das tecnologias de si.

## 1 DAQUILO QUE JÁ ESTAMOS CANSADOS DE SABER SOBRE A ESCOLA (OU NÃO): alguns apontamentos genealógicos do arquivo

Ilustração 1 – Máquina de moer criancinhas



Fonte: autoria própria, 2024

Os escritos que seguem abaixo sobre a escola talvez já estejam mais do que batidos, debatidos e remexidos e as pesquisadoras que empreenderam esse trabalho compreendem esse ponto. No entanto, consideramos importante o registro de uma pesquisa que antecede o vínculo institucional com o curso de pós-graduação em Educação, que se fez na formação continuada da professora que pesquisa para além dos muros da escola, da universidade, da instituição. Assumimos aqui que essa pesquisa também tem memória.

Em meados de 2014, durante a graduação em Ciências Sociais, um professor queridíssimo, da disciplina de Ciências Políticas, apresentou para a turma um tal de Michel Foucault que aparentemente muito tinha a dizer sobre a escola. Os escritos encontrados em *Vigiar e Punir* (2014c), digeridos com a ajuda do professor Veiga-Neto e do professor Silvio Gallo – em sua vasta produção sobre a temática – despertaram na professora-pesquisadora um sentimento de acolhimento

demasiadamente compatível com as angústias de uma graduanda interessada no vasto leque de problemas relacionados à educação, e de seu espaço institucional mais expressivo: a escola.

Após toda uma pesquisa voltada para o processo de instituição de um sistema educacional brasileiro que teve seus primeiros passos durante a colonização com os Jesuítas, e de contribuições potentes da discussão realizada por Foucault, o Trabalho de Conclusão de Curso que não fora publicado continuou sua andança para outros rumos que não o pretendido na época. Um viva para as andanças errantes! Dessa forma, parte dessa pesquisa realizada na graduação segue nos próximos parágrafos desse capítulo como registro dos problemas, das preocupações primeiras, que dez anos depois encontraram outros caminhos, outras formas, outros movimentos. A professora-pesquisadora não é mais a mesma e o texto de dez anos atrás também não. Sua forma encontrou outros verbetes, cores e cheiros que talvez pela errância já estivessem desbotados, anuviados.

\*\*\*

Para investigação dos problemas circunscritos no processo de institucionalização da educação através de sua expressão formal máxima – a saber, a escola – a obra escrita por Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (2014c), pode ser entendida, como aponta Alexandre Filordi (2015)<sup>8</sup>, enquanto marco de um campo teórico-analítico para a grande área das humanidades. Concentram-se na terceira parte dessa obra de Foucault as principais questões que abarcam a análise e as técnicas de poder que situaram a escola e sua contemporaneidade na articulação produtiva da sociedade disciplinar, por onde derivaram as subjetividades.

O interesse em expor e discorrer sobre categorias tão caras para pensar questões mais específicas da anátomo-política<sup>9</sup> no pensamento foucaultiano não está na renúncia de todo o aparato biopolítico que o autor nos oferta para pensar a educação, mas sim no reconhecimento de que, sendo o indivíduo uma figura significativa para o poder, não deixaria o Estado de operar continuamente técnicas

---

<sup>8</sup> Texto de apresentação da obra *Repensar a Educação: 40 anos depois de vigiar e punir*, organizada por Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo.

<sup>9</sup> Compreendida enquanto os conjuntos de dispositivos disciplinares que, no interior das instituições como as escolas, os quartéis ou os hospitais, podem extrair do corpo humano sua força produtiva, a partir do controle do espaço e do tempo.

desenvolvidas para que esse indivíduo não escape ao poder, à vigilância, ao controle, à reeducação e mesmo à correção. Nas palavras do autor

O indivíduo se tornou uma aposta essencial para o poder. O poder é tanto mais individualizante quanto mais, paradoxalmente, ele for burocrático e estatal. Se o pastorado perdeu, em sua forma estritamente religiosa, o essencial de seus poderes, ele encontrou no Estado um novo suporte e um princípio de transformação (Foucault, 2004, p.55).

Não ignoramos também as discussões que, a partir da proposta de Gilles Deleuze (1992), atualizam e apresentam um remanejamento do conceito de disciplina para dar lugar à Sociedade de Controle. O lugar que seria apenas o espaço de educação das crianças passa a envolver, ainda, a família, o hospital, a seguridade social. Ou seja, na medida em que a disciplina confina os corpos e não os fluxos, a crise da sociedade disciplinar aparece pela não contenção da multiplicidade. No entanto, não podemos ignorar que para qualquer professora de educação básica que esteja no chão da escola pública, à frente de pelo menos 25 crianças de 6 a 11 anos, descartar a circulação das práticas disciplinares elencadas por Foucault em *Vigiar e Punir* parece, em alguma medida, suavizar a experiência que é o sentimento de obrigatoriedade das professoras em manter quase três dezenas de corpos dispostos individualmente em fileiras, sentados em cadeiras com tamanho inadequado para sua estatura, silenciados, prostrados, atentos.

A predileção pela crítica anarqueológica<sup>10</sup> sugerida por Foucault justifica-se na medida em que seu intuito [da crítica] não é depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer possibilidade de ação moral, mas de tratar dos discursos que articulam o que é pensado, proferido e feito, a partir das singularidades dos acontecimentos históricos. A crítica anarqueológica se encontra no sentido de que ela não deduzirá o que cada sujeito é e fará, mas ela deduzirá as contingências que faz cada um ser o que é; de que pelo processo de suspensão das verdades que se propõe como absolutas e pelo evidenciar das contingências, possibilita-se o alargamento de alternativas para a produção de subjetividades outras.

Para sistematizar a genealogia do poder – considerando-a um valoroso operador metodológico – implica necessariamente depreender o contexto social, a sociedade, e o próprio Estado em dimensão micro analítica, ou seja, é necessário que

---

<sup>10</sup> Cf. aula de 6 de fevereiro de 1980, no curso *Do governo dos vivos*, para melhor compreensão da posição anarqueológica.

se verifique, antecipadamente a uma realidade ampla, as relações interpessoais que permitam um entendimento de realidades micros.

Verifica-se historicamente, em primeiro lugar, um longo processo de racionalização prática da minúcia na administração moral e no controle político, no qual o processo da modernização dos saberes permeou, acelerou, mudou sua escala, garantiu instrumentos precisos para viabilizar a crescente propensão pela circunscrição das qualidades mais tênues dos seres naturais, seja pela aceleração da industrialização e dos processos de trabalho por ela influenciados e detalhadamente sistematizados, por exemplo, no livro *Princípios da Administração Científica*<sup>11</sup>, de Frederick Taylor, publicado em 1911, ou ainda pela Revolução Tecnológica<sup>12</sup> e a informatização das relações sociais e burocráticas.

De maneira geral, a problematização direcionada para uma atenção ao detalhe há tempos já se apresentava enquanto uma categoria da teologia e do ascetismo, no qual “[...] todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares” (Foucault, 2014c, p. 137). A particularidade dos condicionamentos, das fiscalizações, o domínio das ínfimas parcelas da vida e do corpo permitiriam, no quadro escolar, no quartel-general, no hospital ou na fábrica, um teor laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica às dimensões tidas como aquelas de caráter mais subjetivo do sujeito: suas paixões, suas alegrias, suas tristezas, vontades, desejos, velocidades e suas lentidões. A partir da tradição de valorização do detalhe se localizariam, portanto, todas as meticulosidades da instrução cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas de institucionalização dos mecanismos de controle, ou seja, da instrumentalização do poder.

Sendo o indivíduo reconhecido simultaneamente enquanto máquina anatômica e representação de uma estrutura metafísica, técnica e política, admite-se seu corpo enquanto representação física e social, constituída por um conjunto de regulamentos e processos empíricos que refletem na manutenção e correção das operações desse

---

<sup>11</sup> Obra clássica na literatura de administração que enfatiza a aplicação de métodos científicos aos problemas da área, baseando-se em leis, regras e princípios claramente definidos.

<sup>12</sup> Mudanças e evoluções técnicas, como também toda uma nova forma de entender o mundo e de se relacionar em sociedade em face do fenômeno da globalização. As transformações passaram a ocorrer principalmente no campo das ciências, gerando reflexos efetivos e inegáveis nas áreas econômica, social e política, criando um ambiente cultural que há alguns anos se convencionou chamar de “Sociedade Global da Informação”.

corpo, do indivíduo para si ou do indivíduo para os campos sociais no quais esse se relaciona.

Para compreender as dinâmicas das relações de poder a partir das singularidades sociais e culturais e apreender aquilo que faz a necessidade específica dos pilares que sustentam tais dinâmicas, dos jogos de linguagens que se fundamentam em suas próprias estruturas de sentido, torna-se necessária a análise ontológica, não para reduzi-los ou destruí-los, mas para evidenciar os processos sociais de controle. Nesse sentido, a subjetividade é estabelecida por meio de uma experiência na qual um sujeito é, como ser elaborado, trabalhado e constituído por meio de tecnologias de saber, de poder e de si (Foucault, 2006, 2014b).

São, portanto, os dispositivos e suas técnicas de fabricação, os sistemas das disposições socialmente constituídas e instituídas, dentre as quais a disciplina é um dos expoentes, que instituem o que entendemos aqui como sujeito. Dessa forma, cada um faz não o que quer necessariamente, mas aquilo que é permitido, aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa numa determinada sociedade, atravessado pelos ditames de instituições sociais e políticas. Onde há poder ele se exerce, direcionado aos fluxos de resistência ao próprio poder. Não há para o poder um titular definido, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem parcamente o possui. Falamos, portanto, em relações de poder.

### **1.1 Pontes em brasa: poder transitante**

Há na sociedade diferentes configurações de relações de poder e, na contramão, relações de forças de pequenos enfrentamentos e microlutas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre os supostos detentores dos saberes e aqueles considerados ignorantes e leigos, entre os pais e as crianças, na família. Se é factível que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas e/ou induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda mencionar que, inversamente, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder.

É necessário que se pense e analise as particularidades das relações de poder para que delas se verifiquem técnicas, métodos e estratégias de controle e, sobretudo, estar atento não apenas à solidariedade de um funcionamento, mas à coerência de uma tática (microanálise). O poder propriamente dito não seria, portanto, algo que se encontra estático, em determinado lugar, mas o que existiria de fato são mecanismos e práticas de poder que atuam favorecidos pela construção de determinados discursos, com propósitos bem específicos de controle e de disciplina dos indivíduos.

Não existe, para Foucault, a aceção do sujeito moderno como uma entidade que preexiste ao mundo social, colocando como fundamental a análise sobre como os diversos discursos de vários saberes – na história – foram capazes de criar certas modalidades de subjetivação a ponto de produzir sujeitos com suas práticas e estratégias de regularização, normalização e controle, isto é, de mecanismos de poder sobre os indivíduos.

Recusa-se, portanto, a ideia de um poder centralizado e localizável, para admitir a tipificação variável dos diferentes tipos de poderes que impõem diferentes limitações, proibições ou obrigações, em escalas de controle por elementos significativos do comportamento e de coerção constante. Tais elementos se equiparam, como pontua Alfredo Veiga-Neto (2016), em processos disciplinares; em outras palavras, formas gerais de dominação que, na análise foucaultiana, se diferem expressivamente da escravidão, pois não se fundamentam numa total apropriação dos corpos; diferem-se da domesticidade, que é uma relação de dominação constante e se diferem da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada (menos no corpo e mais nos produtos do trabalho). Ou seja, a política das coerções e da dominação não se apropria, mas antes manipula o cálculo dos gestos, elementos, comportamentos, na qual a maquinaria de poder que esquadrinha, desarticula e recompõe, permite à disciplina a otimização das forças do corpo – economicamente útil - e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência, assim dizendo, politicamente inútil.

## **1.2 A censura silenciosa: corpo e disciplina**

O corpo útil, inteligível, o corpo do exercício, manipulado pela autoridade, atravessado em suas dimensões objetivas e subjetivas, pode ser submetido, utilizado,

transformado. Torna-se alvo dos diferentes mecanismos de poder, oferece-se à novas formas de saber, em sua docilidade, ou seja, em suas aptidões, suas potencialidades enquanto corpo útil. Nesse ponto delimita-se a impossibilidade de atribuir às práticas de controle e disciplina um caráter meramente reducionista. Verifica-se, pelo contrário, o treinamento útil - e não da mecânica racional - no qual a razão anunciaria um número pré-estabelecido de exigências e de limitações funcionais que viabilizam a maximização dos potenciais do corpo social dos indivíduos, direcionando sua resistência frente às relações de dominação e controle para a utilidade e funcionalidade do corpo político.

A disciplina dissocia o poder do corpo, fazendo dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inversamente, por outro lado, obtém-se a potencialidade que poderia resultar disso. O corpo, nesse caso, não se restringe à materialidade biológica do maquinário humano, mas se define como objeto e alvo de poder, pois esse é manipulável e se torna hábil e suas forças se multiplicam. O investimento político e detalhado no corpo remete, em Foucault, a uma “microfísica do poder”, com o intuito de ganhar campos cada vez mais vastos – tendendo a cobrir o corpo social inteiro – no qual a coerção disciplinar estabelece o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. É necessário que se compreenda a demarcação da disciplina pelo aumento de suas habilidades, sujeição, obediência e utilidade, de forma que se possa caracterizá-la como uma anatomia política do detalhe.

A regulamentação conferida pelo poder se posta, em Foucault (1989), necessariamente como lei de construção da operação que permite, por sua vez, evidenciar o caráter do poder disciplinar: uma função menos de remoção que de fusão, menos de extorsão do produto que de artimanha coercitiva com o aparelho de produção. A disciplina, portanto, permite organizar uma economia prosaica: coloca o princípio de uma utilização sempre crescente do tempo. Tem-se mais exaustão que emprego, importa, assim, extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante, continuamente, mais forças úteis ao energizar o uso do mínimo instante. A disciplina organiza os indivíduos por via de uma prática característica de um poder que os toma, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumento de seu exercício.

Os procedimentos disciplinares apresentam tempo linear cujos momentos se integram uns aos outros e se orientam para um ponto terminal e estável a partir da

lógica de meios e fins, processualmente interligados. Resumidamente, a disciplina enquanto prática se define de maneira racionalizada e evolutiva. O progresso de sociedades, a gênese dos indivíduos e uma análise macro e microfísica desses processos de regulamentação das relações de poder (se pensada a hierarquia institucionalizada, por exemplo) permitiram a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações pelo desenvolvimento e aprimoramento de métodos destinados a produzir aptidões individualmente caracterizadas e coletivamente úteis.

Surge, assim, uma nova exigência a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares pelas quais ela é composta, sendo seu ofício não mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho econômico eficiente, arte essa manifestada de várias maneiras. Pode-se, assim, verificar diferentes espacialidades disciplinares: “[...] houve o grande ‘encarceramento’ dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes” (Foucault, 2014c, p.139), como as escolas técnicas e colégios e mais tarde as escolas primárias. A distribuição espacial dos indivíduos se dá por meio de diferentes técnicas: às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo.

O poder disciplinar consegue, em sua totalidade, se apropriar e retirar sob uma perspectiva de adestramento múltiplo, pois a apropriação não reduz, mas retira de forma progressiva, crescente e otimizada. Não há redução de forças do corpo disciplinado, mas sim a possibilidade de interligação de forças que as multipliquem para um fim útil. Na vigilância hierarquizada, o poder das disciplinas não se detém como um fim em si mesmo, não se transfere como uma propriedade materializada, funciona como máquina, um meio funcional. Considerando ainda a dimensão histórica e contextual, as demarcações espaciais e disciplinares foram incumbidas de responder, mesmo que não necessariamente, a exigências de conjuntura: inovação industrial, inovação tecnológica, regimes ditatoriais etc.

Dessa forma, como ponderar uma instância única e última de poder? Foucault (2014c, p.174) afirma:

[...] E se é verdade que sua organização piramidal [do poder] lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder

disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte as escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto” pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Graças às técnicas de vigilâncias e sua “física” do poder, o domínio sobre os corpos se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus e, sem recorrer, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. Em outras palavras, o poder se sustenta menos pelas atribuições materiais e de um corpo, e mais por sua correlação de forças.

Se por um lado as produções simbólicas funcionam como instrumentos de dominação, pois contribuem para a integração real das classes dominantes, distinguindo-as das outras classes, por outro lado a compreensão da concepção de poder enquanto parâmetro de análise fluido permite analisar as relações de poder, as estratégias utilizadas para se exercer o poder, para resistir a ele, para disciplinar, para se manter ou se sobressair em um determinado espaço organizacional, em um nível micro. Pode-se considerar aqui os campos sociais, onde se institui um universo no qual as estruturas objetivas (a regulamentação, as normas, as diretrizes) sejam capazes de se reproduzir nas estruturas mentais mediadas pelo discurso e pela disciplina. Tem-se, por uma ordem estabelecida e legitimada, a desmobilização dos grupos dominados por uma cultura que une (intermediário de comunicação, mediação de discursos) simultaneamente a uma cultura que separa (enquanto instrumento de distinção, hierarquização).

Ao considerar as relações de poder não como algo estático, mas como uma disposição incorporada, disciplinando comportamentos, torna-se necessário para a presente discussão considerar também que os sujeitos, enquanto personagens, atuam produtivamente na dinâmica dessas relações. O sujeito não é, pois, personagem passivo; esse, em verdade, resiste e reconhece as representações normativas do campo social do qual faz parte. Sendo o poder diluído nas relações sociais e a representação normativa reconhecida pelos sujeitos, cabe, portanto, averiguar e tornar perceptível o composto de estruturas que, naquilo que é mais corriqueiro, escapa à consciência dos agentes, em outros termos, dos sujeitos.

Através de esquemas de tal analítica foucaultiana tornar-se-á possível o reconhecimento das relações de poder e seus constantes excessos, analisando-se os diferentes discursos com leis próprias e lógicas diferenciadas, referindo-se aqui ao campo educacional. Ressalta-se, ainda, o reconhecimento das especificidades de um *locus*<sup>13</sup> com hierarquia institucionalizada – gestores, docentes, discentes, colaboradores – e discursos próprios regulamentados nacionalmente por parâmetros curriculares e diretrizes nacionais que estão fundamentalmente relacionados com outros campos, como o econômico, político e cultural, que inferem no campo da educação e por ele são inferidos.

### **1.3 Separando tijolos: altivez de um muro em contínua [des]construção**

A disciplina possibilita a organização de um espaço analítico. Como explica Thelma Maria de Moura, a partir de sua leitura da noção de poder em Foucault (2010), a distribuição dos corpos por uma localização específica não os implanta, mas individualiza e permite sua circulação numa dada rede de localizações. Dessa forma, os campos sociais são formatados em sua base a partir desses dispositivos que operam pela disciplina e pelo controle. É possível, de maneira concreta, portanto, descrever o aparelho escolar – ou ainda o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em diferentes sociedades – a partir de sua concepção enquanto unidade global, sem equipará-lo estritamente à unidade estatal de soberania – os países – e ao interesse a partir dessa dimensão relacional dos aparelhos de aprendizagem.

A existência, a criação e o desenvolvimento de grandes escolas, nos âmbitos público e privado, permitiram estabelecer níveis, cortes, estratos, ora qualitativos, ora quantitativos, entre os diferentes saberes, permitindo conseqüentemente sua hierarquização. A compreensão de colégio atrelada ao modelo pedagógico dos jesuítas, explicitada por Foucault (2014c, p. 143), reitera o princípio de que os recortes de análise demandam um cuidado histórico processual a partir das singularidades do campo de análise determinado. Pelos recortes específicos das sugestões de microanálises foucaultianas, admite-se compreender a escola enquanto uma dobradiça eficiente de articulação entre poderes e saberes, paralelamente

---

<sup>13</sup> No sentido de se considerar um campo social específico, um “lugar” de análise, o “lugar educacional”.

reconhecendo a importância do professor enquanto sujeito que atravessa e é atravessado por discursos provenientes de uma trajetória socialmente marcada.

A escola passou a se constituir como espaço privilegiado para a constituição da subjetividade moderna na medida em que se viu investida como principal agência de socialização depois da família e que, nessa condição, passou a influir decisivamente no funcionamento da sociedade e acolheu esses saberes que lhe são exteriores. Esses saberes são tomados por referência modelar para a organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo, no tempo e no espaço, operando cotidianamente séries de ações disciplinadoras sobre as possíveis ações dos indivíduos que se colocam sob seus cuidados (Moura, 2010, p. 76).

A relação entre os saberes, afirma Gallo (2004), ocorre porque a produção do saber é movida por uma vontade de verdade, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder. Dessa forma, a partir da constituição da ciência moderna se instituiu uma verdade científica indubitável, pela qual o processo educacional se articula com saberes pedagógicos, como forma de produzir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. Mas esse mesmo processo estava estreitamente ligado ao mecanismo do exercício de um poder: a tecnologia política da disciplina, que consistia em buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos: os indivíduos. A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder, constituindo uma tecnologia política dos indivíduos.

No âmbito escolar, ser monitorado e observado detalhadamente se configura enquanto um dos meios de controle e sujeição, um método para documentar as individualidades. A funcionalidade das localizações determinadas possibilita gradativamente, nas instituições disciplinares, uma codificação arquitetônica do espaço que designa especificamente quais suas possíveis funcionalidades. Determinar e definir lugares não se dispõe apenas para satisfazer a necessidade de vigiar e romper comunicações perigosas (comunicações aquém ao controle), mas também de permitir que se criem e desenvolvam espaços úteis para a singular produtividade de cada espaço organizacional. Observa-se um princípio fundamental ao se pensar a organização escolar, o princípio da clausura:

[...] princípio da localização imediata (quadriculamento), ou seja, cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo. Decompor as implantações coletivas. Analisar

as pluralidades confusas. Maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a dividir-se em tantas parcelas quanto corpos e elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa, tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber como e onde encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações uteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos (Foucault, 2014c, p.140).

Denota-se a importância de “conhecer a individualidade, a consciência e comportamento dos alunos” como “condição fundamental para a emergência de um campo científico colateral”, as ciências pedagógicas. Sobretudo pelo “objetivo de produzir práticas e discursos sobre o indivíduo”, assim dizendo, garantir que o indivíduo se mantenha sob um olhar constante, tentando capturar todos os movimentos do corpo, escriturar todas as observações e explanações sobre os alunos, estabelecendo categorizações rígidas e produzindo minuciosas avaliações (Moura, 2010, p. 16). Diários de classe, registro de presença e ausência, entrega de trabalhos, relatórios individuais, materiais esses que contemplem o comportamento de cada aluno em sala. O professor estipula prazos aos alunos e ele também se encontra sujeito a prazos estipulados pela gestão escolar ou pelas próprias demandas do Estado. Portanto, vê-se a circularidade das relações de poder e suas múltiplas formas de assujeitamento.

Para a maximização das potencialidades individuais, a organização de um meio serial foi uma das grandes alterações técnicas do ensino elementar, segundo Foucault (2014c, p. 144). Tal organização admitiu exceder o sistema tradicional, no qual um único aluno recebia auxílio do professor por alguns minutos, enquanto os demais permaneciam ociosos e sem vigilância. Ao definir lugares individuais, as relações disciplinares de poder possibilitaram o controle de cada aluno presente na sala de aula e o trabalho simultâneo de todo o grupo escolar. Nessa perspectiva [utilitária], a funcionalidade do meio escolar se configurou enquanto uma máquina de ensinar, e de hierarquizar, recompensar e vigiar.

A sala de aula, sob a perspectiva de uma representação arquitetônica disciplinar, constitui-se como um amplo quadro único, com adentradas múltiplas, sujeito ao olhar cuidadoso e classificador do professor. As disciplinas que aparelham

as celas<sup>14</sup>, os lugares e as fileiras criam ambientes complexos; são, simultaneamente, como já mencionado anteriormente, arquiteturas, funcionais e hierárquicos. São ambientes que realizam a fixação do aluno e permitem a circulação do professor; recortam amostras individuais ao distinguir lugares e valores – os melhores se sentam nos lugares à frente da sala, por exemplo – e garantem não só a obediência dos indivíduos, mas também uma maior produtividade em relação à economia dos tempos e gestos. Espaços mistos: reais, pois reagem à disposição de edifícios, de salas, de móveis; mas ideais, pois projetam sobre essa organização determinadas caracterizações, estimativas, hierarquias.

Por outros meios, a escola também foi disposta como aparelho para intensificar a utilização do tempo. Ao mesmo tempo, sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do professor, ao regular o contraponto de operações feitas por diversos grupos de alunos, sob a direção dos monitores e dos adjuntos. Cada instante que passa é povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas e, por outro lado, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos que impõem normas temporais que paralelamente aceleram o processo de aprendizagem e ensinam a rapidez como virtude.

A única finalidade dessas ordens é acostumar os indivíduos a executar rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela presteza a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra. Através dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai se compondo e lentamente substitui o corpo mecânico – corpo composto de sólidos e comandado por movimentos – cuja imagem conserva a idealização dos que ambicionam a perfeição disciplinar.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica: conferir especificidade de formação por distinguir-se do tempo de maioria (a vida adulta); organizar uma diversificação de estágios que separam-se uns dos outros por provas de nivelamento; especificar planejamentos que precisam se desenvolver por um período previamente determinado, além de contemplar uma complexidade crescente para sua realização. Dessa forma, qualificam-se os indivíduos por sua habilidade em percorrerem essa seriação estipulada (Foucault, 1987, p. 135 *apud* Moura, 2010, p. 57). A disciplina, nas palavras de Gallo (2004, p.84):

---

<sup>14</sup> A partir da análise proposta por Foucault, as instituições de controle apresentam relação entre si quanto aos mecanismos de poder, controle e disciplina - como a prisão, as escolas, e os hospitais - entende-se, portanto, “cela” como o equivalente à “sala de aula” no campo escolar.

[...] se tornou sinônimo de campo de saber – tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar –, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades.

A gênese da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo professor, ratificado por uma única prova, por exemplo) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia sintética, demasiadamente meticulosa, decompõe até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso e, muito precoce em sua história, antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos nas quais aparece como o modelo técnico.

A locação em séries escolares das atividades sucessivas permite um investimento da duração do tempo pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de castigo, de eliminação) a cada momento, possibilidade de caracterizar e portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que tem nas séries que percorrem, possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los inteirados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. O poder se articula diretamente sobre o tempo, realiza o controle dele e garante sua utilização.

O processo de normatização e controle ocorre, portanto, objetiva e subjetivamente. Para Moura

A prática do ensino na sociedade moderna, em grande parte, constitui-se como um constante processo de vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o indivíduo a desempenhar determinadas funções. É preciso, unicamente, que o aluno saiba que existe um processo constante de vigilância e que, naquele exato momento, ele é observado. Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. O poder normalizador permeia todas as relações existentes no espaço escolar criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios (Moura, 2010, p.16).

Pelas punições e sanções escolares criam-se grupos de personificação do crime, da desordem ou ainda da loucura. É possível por esse sistema perpetuar a individualização que, pela burocracia escolar, pela orientação educacional, pelo professor e pelos próprios alunos constitui-se um observatório político que produz saberes e discursos sobre os indivíduos. Empreende-se uma dinâmica de extração

de conhecimentos acerca dos sujeitos que se inserem nos espaços escolares (Moura, 2010, p. 16).

Encontra-se, então, no sistema de exame e avaliação um instrumento comparativo que permite a descrição de grupos diferenciais, no qual uns sabem mais e outros menos. A gradação do saber, a começar pela figura do professor que é responsável por transpassar o conhecimento, avaliar as capacidades de aprendizagem, corrigir e classificar os alunos em relações hierarquizadas no processo de aprendizagem, acaba por estabelecer um parâmetro evolutivo dos corpos e mentes. Nesse ponto, incluem-se, ainda, a avaliação dos próprios docentes, responsáveis pela economia dos instrumentos que possibilitam a classificação sobre a qual age o poder normalizante (Moura, 2010, p. 16-17). Para essa autora (2010, p.17), outro substancial do exame e da classificação

[...] situa-se no nível da individualidade do indivíduo. No exército, nos hospitais e nos estabelecimentos de ensino, foram criadas e desenvolvidas técnicas de registro e anotações relativas à identificação, à descrição e à evolução dos corpos. A própria indisciplina e a avaliação do rendimento de discentes e docentes são instrumentos que contribuem para a elaboração de quadros classificatórios sobre os quais age o poder normalizante produzido pela disciplina.

Tem-se, por esses princípios, a figura do indivíduo, do aluno, que apresenta rendimento abaixo do esperado ou que acaba por evadir a escola, além do lugar do professor que se vê impossibilitado de alcançar índices satisfatórios de aprovação ou os níveis de produtividade estipulados pela instituição educacional a qual se vincula. Portanto, encontra-se no próprio “fracasso escolar” o sucesso da instituição em criar e gerenciar espaços de marginalização no núcleo de uma sociedade que se propõe disciplinar (Moura, 2010, p. 74).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam [...] Do mesmo modo, a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas juntas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. [...] A escola se torna o local de elaboração da pedagogia (Foucault, 2014c, p. 181-183).

Observando e analisando as diferentes instituições normalizadoras em *Vigiar e Punir*, seja na fábrica, na instituição escolar, no exército, suas sanções produzem faltas por toda uma micropenalidade temporal: pelos atrasos, ausências, interrupções das tarefas; de comportamento: pela desatenção, negligência, falta de zelo; pelo discurso: conversas excessivas, petulância; e do próprio corpo: pelas atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira, indecência, contabilizando a partir de normas regulamentadas e institucionalizadas. Confere-se uma contabilidade penal, diariamente atualizada e que permite obter o balanço positivo de cada um.

Pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas classificadas como satisfatórias e insatisfatórias, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação recíproca, os bons e os maus indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perene, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de seu caráter, de suas virtualidades, de seu nível ou valoração. A disciplina, ao retificar os atos com rigorosidade, avalia os indivíduos objetivamente; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos. A divisão, segundo as classificações ou os graus, tem um duplo papel: o primeiro ao marcar as anormalidades, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões e o segundo ao penitenciar (rebaixando e degradando) e recompensar (unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares). Assim sendo, o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição.

Esse controle emerge sob a forma de sistemas de vigilância que permitem à norma disciplinar ocupar-se do corpo e dos saberes dos sujeitos. Visualiza-se, portanto, a figura de um sujeito-arquivo que permite a transformação desses sujeitos em um caso específico a ser classificado, avaliado, disciplinado. As práticas e saberes da pedagogia moderna acabam por permitir, via ciências humanas e ciências clínico-médicas, em suas acepções de normalidade e anormalidade, controlar a população de maneira cada vez mais eficiente (Moura, 2010, p. 75).

A composição dos saberes que circulam o espaço escolar – mas não apenas ele – tem seu surgimento na ruptura e passagem do saber clássico para o saber dos modernos, implicando todo um conjunto de estratégias de exame e normalização. Tais estratégias dão conta da elaboração de conhecimentos diversificados que, ao se ancorar no sujeito que é esquadrihado nas instituições de sequestro, retorna sobre

esse mesmo sujeito sob a forma de saberes que produzem subjetividades. A escola assume ora um movimento extrínseco, ora intrínseco nessa relação entre o saber-poder e as instituições disciplinares: admite referências externas que lhe permitem fabricar de maneira representativa seu objeto, o sujeito da educação e, intrinsecamente, individualiza esse sujeito de maneira ampla, enquanto aluno (Moura, 2010, p. 76).

Como parte do processo de individualização, a punição no regime de poder disciplinar não visa nem à expiação, muito menos à repressão. Coloca em funcionamento intervenções bem distintas: primeiramente o método punitivo relaciona os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto que é, ao mesmo tempo, campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Em segundo lugar, ele diferencia os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Em terceiro, ele afere, em termos quantitativos, e hierarquiza, em termos de valor, as capacidades e/ou o nível dos indivíduos. Assim, instaura-se uma concepção acerca de normalidade e anormalidade. O normal se estabelece como princípio de coerção do ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais. Ele também se coloca no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação, capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde. Estabelece-se, ainda, na regularização dos processos e dos produtos industriais (Veiga-Neto, 2016).

Tal como a vigilância e acoplado a ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder. As marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus que impõe certa normalidade. São sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido o poder de regulamentação obriga a homogeneidade, mas individualiza e permite medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, o poder introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. Daí a formação de uma série de indicadores da

individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da designação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos.

Considerando a “Era Clássica”<sup>15</sup> como período histórico de referência nas obras de Foucault, principalmente nos anos 60 e 70, observa-se que esses códigos eram ainda muito rudimentares em sua forma qualitativa ou quantitativa, mas marcam o momento de uma primeira “formalização” da dimensão individual dentro das relações de poder. Outras modificações da escrita disciplinar se referem à correlação desses elementos: a acumulação dos documentos, sua seriação, a organização de campos comparativos que permitam classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas (Foucault, 2014c; Gallo, 2004; Veiga-Neto, 2016).

Segundo Moura (2010, p. 77), ao analisarmos a instituição educacional por suas estratégias disciplinares

a escola explicita sua função na sociedade atual como um lugar no qual, por meio das lutas em torno da aprovação e da reprovação, do sucesso e do fracasso, especifica os limites entre estes campos e fixa sobre as práticas escolares um horizonte de conhecimento possível, tornando-se, juntamente com a prisão, um elo que une dois mecanismos: a operação política que dissocia os corpos e a gestão das ilegalidades dentro de um princípio de utilidade para os dispositivos do poder disciplinar.

Como aponta Moura (2010, p. 76), a elaboração de um padrão de normalidade estipulado pelos saberes das ciências humanas e clínicas regressa para a escola via práticas de disciplina e regulação. A classificação e fixação dos sujeitos em categorias que variam entre normalidade e anormalidade possibilitam a constituição de políticas de governo e gestão da população para produzir efetivamente individualidades capazes de se adaptar às normas sociais.

Para o poder disciplinar, na mesma medida em que a produção da delinquência pelo sistema penal obedece a um princípio de utilidade, a exclusão e a repetência no sistema educativo concorrem para o êxito do mesmo processo: gerar uma marginalidade interior ao processo, que alimenta os mecanismos do poder com os mais diversos perfis de indivíduos. É uma exigência dos sistemas de poder que, para o funcionamento de suas tecnologias, a escola exclua os indivíduos não-disciplinados de seu espaço.

---

<sup>15</sup> Trata-se de um termo bastante comum na historiografia intelectual francesa, no esquema histórico que eles usam para mapear os diferentes momentos do desenvolvimento intelectual europeu. Análoga ao que os Ibéricos descreveriam como a Era Barroca, a Era Clássica é definida como o período que começa com Descartes e acaba com Kant.

Mais do que restringir o acesso de alguns e excluir outros, o funcionamento das estratégias disciplinares promove nas escolas toda uma classificação dos indivíduos com vistas à sua ação na sociedade. A exclusão obedece a um princípio de utilidade, gerador de saber, de discursos científicos que procuram explicar seu aparente fracasso em gerir a indisciplina. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir, por meio de um sistema institucional de operação e controle, as relações de poder disciplinar. A partir desse processo são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam neles hábitos diferenciais, assim dizendo, predisposições para agirem segundo certo código de normas e valores que os caracterizam qualitativamente e quantitativamente como pertencentes a certo grupo ou a uma classe.

Deve-se observar que, apesar da presença das estruturas objetivas e subjetivas que funcionam no sentido de perpetuar a disciplinarização dentro do campo de poder, em um nível macrossocial e/ou microssocial, existe também a possibilidade de resistência por parte dos agentes que relativizam sua sujeição e possibilitam a liberdade de ação para eles, mediante o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam transitar e se inserir, mais ou menos favoravelmente, ou com depreciações mínimas.

Argumenta-se aqui que, mesmo sob a influência de determinadas características institucionais, organizacionais, bem como do tipo de socialização aos quais os agentes tenham sido submetidos, esses mesmos agentes são capazes de produzir conhecimento acerca do contexto e de agirem ativamente no sentido de exercerem poder em determinadas situações (Foucault, 1995).

\*\*\*

Falamos, no presente trabalho, de uma aproximação com o que poderia ser chamado de atitude crítica frente aos diferentes modos de disciplinar e conduzir as condutas, desconfiando, limitando, transformando e desmobilizando as evidências dos regimes de verdade. Se, como discutimos, o poder é algo que nunca pode ser apropriado, mas sim exercido, à liberdade cabe a mesma compreensão. A liberdade como algo a ser exercido é acrescida de um caráter refletido e reflexivo, de forma que o sujeito nunca esteja livre, mas antes, exerça práticas de liberdade.

## 2 EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: crítica<sup>16</sup>, cartografia, confabulação

Para começar: algumas pontuações sobre as experiências aqui referenciadas. Pipocam os anseios, as angústias e a vontade inequívoca em falar e pensar o interior da sala de aula. A experiência única e complexa do habitar transitório no espaço escolar, que é o espaço geográfico e temporal de estudo compartilhado – muitas vezes reduzido – onde as relações de poder e de resistência integram o que compreendemos enquanto instituições básicas de ensino, pede e em certa medida exige intencionalidade e compromisso. Compromisso com quem? Compromisso com o quê?

A *experiência* enquanto estudo da razão prática, como explica Michel Foucault (1966-1999), na obra *As palavras e as coisas*, desenha uma experiência fundamental para loucuras díspares pela configuração de diferentes epistemes para épocas distantes. Trata-se de uma experiência de saberes outros, com formas diversificadas de conhecimento. É nesse movimento de possibilidades de experiências díspares e valorosas que se inserem as especificidades da professora que leciona, que pisa no chão da sala de aula, suja suas mãos com giz, mas que também se movimenta para a reflexão crítica de sua prática na formação integral de grupos tão diversos e multiculturais como aqueles que representam o cenário da educação pública brasileira.

Quem é essa professora que pesquisa? De onde ela vem? De onde ela fala? Com quem ela compartilha essas experiências? Quem e o que ressoa em sua escrita? Ao pensar a prática pedagógica voltada para a *transgressão* acolho a compreensão da prática transgressora proposta por bell hooks (2017, p.22-24) como modos de pensar, escrever, falar e estratégias de ensinar de maneira engajada, mas não fixas, muito menos absolutas. Uma postura de mudança constante sempre em diálogo com o mundo, num movimento contra e para além das fronteiras do permitido, do normal. Quais os encaminhamentos possíveis, então, a partir dessas perguntas?

Racionalizar um processo, em si provisório pelas discontinuidades das práticas, como apontado por Foucault (1976-1998) na obra *História da sexualidade II*:

---

<sup>16</sup> Ressaltamos que a crítica na elaboração desse texto está relacionada a uma maneira de pensar, uma relação com o que existe, o que se diz e uma relação também com o outro. Não tratamos da crítica enquanto gênero literário.

*o uso dos prazeres*, pode partir e se findar em um ou mais sujeitos. Assim, a *experiência*, que é a forma da subjetivação pela correlação “entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” e pela prática de si, situa-se como conceito operatório da ação fundamental na elaboração de narrativas, em todas as suas representações (Foucault, 1998, p. 10). Falamos aqui da figura da professora e de outros praticantes desse cotidiano que transpassam o conjunto de representações em movimentos tácitos permeados por continuidades, descontinuidades e diferenças.

Interessa, portanto, questionar o elemento implícito, aquilo que se esconde, aquilo que se ignora. Uma mesma aula – planejada – se aplicada em diferentes escolas, diferentes turmas, em diferentes dias, nunca será a mesma. Quando Chico Buarque (1971) narra a constância de um cotidiano conjugal, das bocas de feijão e café, sorrisos pontuais e esperas no portão, apresenta-se a repetitividade das representações visíveis, daquilo que é visivelmente manifesto. Mas e as representações não manifestas? Pensar e narrar as miudezas substanciais que desvelem as qualidades dos cheiros, dos gostos, dos sons, as dinâmicas de subjetivação nas relações, é o que aqui nos interessa.

Analisada a partir do modelo panóptico e das estratégias disciplinares na obra de Foucault, *Vigiar e Punir* (1987), Moura (2010) apresenta um quadro elucidativo no qual a escola explicita sua função na sociedade atual como um lugar no qual, por meio das lutas em torno da aprovação e da reprovação, do sucesso e do fracasso, limites são especificados entre esses campos e fixados sobre as práticas escolares por um horizonte de conhecimento possível, ora pela operação política que dissocia os corpos, ora pela gestão das ilegalidades dentro de um princípio de utilidade.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2017, p.35) orienta a prática do educador para a transgressão desses limites disciplinares pelo encorajamento de correr riscos, compartilhamento de narrativas confessionais<sup>17</sup>, em que as discussões tenham relação com os relatos de experiência, as verdades necessárias para uma prática de ensino com foco na resistência. Essas resistências residiriam na interação consciente com as representações dominantes pelo apontamento dos conhecimentos, táticas e experiências subjugadas.

---

<sup>17</sup> O sentido confessional que hooks usa diferencia-se da ideia de *confissão* exposta por Foucault. Para a autora, a postura confessional docente em sala de aula diz respeito ao compartilhamento de suas próprias experiências, de suas verdades, medos e anseios.

As astúcias de nossas educandas e educandos emergem continuamente em conversas espontâneas, afirmações inesperadas proferidas pelos pequenos, percepções do mundo tão grandes em orações tão breves. Preciso contar, narrar minhas memórias, pois nelas estão entranhadas outras histórias. Múltiplas, multiculturais e multicoloridas. Assumir o compromisso de narrar as minhas verdades, os acontecimentos que me atravessaram e me atravessam todos os dias.

Para fins de fundamentação teórica, o falar verdadeiro, o partilhar de narrativas confessionais (hooks, 2017, p. 35) podem ser entendidos pelo que Foucault denomina *parrhesía*, na aula de 3 de fevereiro de 1982, “compreendida, genericamente, como franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento, etc.”. (Foucault, 2010, p. 153). Ressaltamos neste trabalho que uma postura parresiástica em relação aos relatos sobre os acontecimentos que compõem as experiências dos cotidianos escolares não implica o postulado de verdades únicas e absolutas. Tratamos aqui de um aspecto em que a franqueza – essa coragem de dizer a verdade – quanto as narrativas – que agrupam as experiências e os acontecimentos – admitem o comprometimento de assumi-los totalmente, ou deixá-los quando necessário, também de maneira franca.

Na sociedade em que vivemos existem discursos que, institucionalmente ou por consenso, são reconhecidos como verdadeiros pelos sujeitos. Assim, como compreender a subjetividade produzida num espaço-tempo não enquanto teoria prévia ou universalizante do sujeito, mas como aquilo que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade? (Foucault, 2016, p. 13). Ao perguntarmo-nos sobre os processos de “subjetivação e verdade” questionamo-nos, a partir de Foucault (2016, p.11), sobre quais *experiências* o sujeito pode fazer de si mesmo, seja pela possibilidade ou pela obrigação de reconhecer algo que passa por verdadeiro.

Na revisão elaborada pelo historiador Jay Martin (2009) sobre as variações da *experiência* em Foucault, Martin reconhece que para além de uma análise de experiência por uma natureza essencialmente epistemológica em sua permanente preocupação com as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência; Foucault passa, também, a questionar de que maneira a verdade mesma era uma função dos regimes linguísticos de sentido que a precediam. Passa, então, a recorrer a uma noção de certo determinismo discursivo, familiar a qualquer

investigador objetivo, que outrora, por sua compreensão de experiência celebrada em Bataille<sup>18</sup>, talvez descartasse.

Seja pela versão mais subjetivista, de herança nietzschiana pela criação/destruição do *Eu*, em que a experiência é posta como constituição auto dinâmica; ou pela versão mais objetivista, compreendida enquanto correlação entre os discursos epistêmicos, os aparatos de poder normativos e os modos de subjetivação” (Martin, 2009, p. 449); Martin aponta para a reflexão que nos auxilia a compreender o complexo projeto foucaultiano, com atenção para a discussão sobre a experiência, na qual “[...] Foucault tratava de descobrir as reduções historicamente variáveis das experiências limites a objetos epistemológicos, objetos de ‘verdade’” (Martin, 2009, p. 452).

Se como afirma Foucault (1981, p. 124, *tradução minha*) “O homem é um animal de experiência, comprometido *ad infinitum* em um processo que, ao definir um campo de objetos, ao mesmo tempo o modifica, deforma-o, transforma-o e o transfigura como sujeito”, precisamos, então, questionar a história dessas experiências e das maneiras pelas quais preferiu-se enunciá-las. Sentimos ressoar as trombetas coloniais em diferentes frequências. Que ritmo é esse que mobiliza nossos corpos? Ritmo que acelera, controla, regula, identifica. Esses questionamentos expressam-se pela própria *experiência* da escrita, ou seja, por reconhecê-la em sua qualidade transformadora<sup>19</sup>.

A experiência, então, implica a linguagem<sup>20</sup>, mesmo que a exceda; está disponível para a observação objetiva, mesmo que seja uma ficção produzida depois do fato; busca ativamente momentos de êxtase, e talvez até de intensidade mística, mesmo que reconheça o poder da passividade e a abertura para o que pode acontecer sem que transcorra premeditação alguma (Martin, 2009). Por isso, atentamo-nos aos

---

<sup>18</sup> Georges Bataille (1897-1962) foi um escritor francês que teve suas obras acolhidas tanto pela literatura, quanto pela filosofia, antropologia, economia, crítica literária, sociologia e história da arte. O escritor foi reconhecido por Michel Foucault como uma de suas referências para as críticas em torno da razão e das possibilidades de se pensar os limites da experiência e a transgressão desses limites.

<sup>19</sup> Martin (2009, p. 452) tensiona e relaciona algumas oposições da experiência em Foucault ao longo dos anos de trabalho, de maneira notável: a experiência resultaria de um campo de forças dinâmico de todos os elementos aqui já citados, nem totalmente dentro nem totalmente fora de um *Eu* que nunca é prévio a experiência, e se nega a ser reduzido tanto a seus modos transcendentais, quanto empíricos. Carregado pela força do desejo, esse “eu” resiste a domesticação nos discursos convencionais, heteronormativos e procriadores da sexualidade. E, também se recusa uma modalidade temporal única e se atém a uma lógica de repetição de deslocamento em lugar da superação dialética.

<sup>20</sup> Adotamos linguagem nesse trabalho como qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos, visuais ou gestuais, que servem para expressar pensamentos e sentimentos.

processos de vinculação, de obrigação e de política dos regimes de verdade naturalizados como recusa à verdade enquanto conteúdo de conhecimento ou estrutura formal do conhecimento.

Seguindo essa inquietação com as experiências e os acontecimentos que a compõem, encontramos em Peter Pál Pelbart (2013, p. 207) a possibilidade de escape da formação universitária<sup>21</sup> pensada como esse campo de formação de sujeitos, das construções rígidas de um sistema de saberes, por meio da compreensão de experiência como “uma transformação na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo e com a verdade”.

O esforço nesse trabalho direciona-se, portanto, para a problematização das verdades produzidas pelos saberes e poderes por pontos da vida que estejam o mais próximo do “invivível”, que para nós significa a luta contínua, a compreensão do *acontecimento* em sua qualidade não-discursiva e pela história efetiva em suas relações de força, por uma análise que circunscreva na *experiência* a *acontecimentalização*, para Edgardo Castro (2016, p. 26):

[...] fazer surgir a singularidade ali onde se está tentando fazer referência a uma constante histórica, a um caráter antropológico ou a uma evidência que se impõe mais ou menos a todos. [...] encontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias que permitiram formar, em um momento dado, o que depois se apresentará como evidente.

Desse modo nos distanciamos de uma noção de experiência proposta pela perspectiva fenomenológica, a qual pousa seu olhar reflexivo sobre qualquer objeto do vivido, sobre a forma transitória do cotidiano; para reivindicar a experiência impossível, a experiência-limite, alheia de um sujeito fundador para desbancá-lo e arrancá-lo de si, entendendo “a experiência-limite” como “empreendimento de dessubjetivação” (Pelbart, 2013, p. 208).

Em concordância com Pelbart (2013, p. 208-209) sobre a escrita como experiência pessoal, mas que não se constitui necessariamente como relato dessa experiência, isto é, considerando a escrita como uma experiência enquanto transformação de si e não mera reprodução do vivido. A proposta aqui inspirada nos estudos de Yolanda Gloria Gamboa Muñoz (2017, p. 126) trata de uma ética intelectual

---

<sup>21</sup> Consideramos esse campo em sua dimensão histórica muito atrelada a tradição iluminista, que considera a primazia da relação sintética entre a cultura e as ciências, a arte e a filosofia como garantia para a formação de sujeitos, sem considerar, no entanto, o atravessamento de processos políticos e econômicos que hierarquizam, classificam, estratificam.

de apagar-se a si mesmo. Não para falar pelos outros, mas sim constituir e constituir-se nesse apagamento enquanto uma experiência de dobra reflexiva.

Muñoz (2017) nos auxilia, assim, a tensionar os movimentos da experiência de produção intelectual como esforço de nos borrar discursivamente nessas experiências. Optamos pelo apagamento do sujeito “burguês-cristão que passa por nós” (Muñoz, 2017, p. 126), em que essa auto eliminação, no entanto, não apaga ou desconsidera o que se tem apagado historicamente: massacres, genocídios dos povos indígenas e das populações afrodescendentes etc. Entendemos que a denúncia desses **apagamentos forçados** seja prioritária para uma experiência transformadora no campo educacional e dos processos de produção de subjetividades outras.

Nossos esforços direcionam-se para a compreensão dos sujeitos escolares marcados aqui pela experiência da escrita, para além da redução em seu aspecto privado, mas buscando a historicidade da rede de saberes e poderes que circundam essa experiência. Buscamos assim, subverter nossa relação com a verdade por uma experiência que autorize uma transformação da relação que temos conosco mesmos e com o mundo no qual antes nos reconhecíamos sem problemas. Caminhamos para produzir algo que ainda não existe, que está em construção e que não podemos dizer ao certo o que será. Uma produção dos escolares pelos escolares é simultaneamente o desmoronamento do que somos e a composição de algo totalmente diferente, transformador. Nas palavras de Pelbart (2013, p.2012)

[...] É um método que opera desde dentro, cavando no interior de um regime de circulação de saber, no interior de um regime de enunciação, a revelação de uma engrenagem que problematiza aquilo mesmo que parecia constituir o objeto da análise, e, por que não dizê-lo, também o sujeito dessa análise.

Pretendemos pensar esse primeiro bloco da pesquisa como um *ensaio metodológico*, tanto por inspiração de Francine Delavald Bottoni e Luis Artur Costa (2018) que procuram experimentar e construir problematizações para desvios e reinvenções dos regimes de dizibilidade e visibilidade por meio da ficção-cartográfica, quanto por aquilo que Foucault (2020) expressa como possibilidades do *ensaio*, sendo esse uma experiência modificadora de si nos jogos de verdade, como corpo vivo da filosofia que se propõe enquanto exercício de si no pensamento.

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? [...] O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 2020, p.14).

Não tratamos, no entanto, de qualquer maneira de pensar, mas aquela que instrumentaliza o meio para “um porvir ou verdade que ela não conhecerá e não será”. A crítica como esse olhar sobre um “domínio que ela deseja policiar e no qual não é capaz de fazer a lei” (Foucault, 1990, p. 36, *tradução minha*).

Sendo assim, ao pensarmos o caráter ensaístico de um texto, consideramos também seu significado. Ensaio, substantivo masculino como ato ou efeito de ensaiar, e mais: avaliação crítica das propriedades, a qualidade ou maneira de usar algo; teste, experimento. Nesse ponto verificamos o encontro entre o *ensaio* e a *crítica* enquanto postura por desejar policiar algo que não se pode, estamos continuamente em experimentação. Um texto-experiência com pretensões metodológicas.

## 2.1 Crítica: quem eu sou? Da onde venho? E aonde vou dá?<sup>22</sup>

É preciso pensar sobre o que a forma como nos relacionamos com a categoria de verdade pode dizer sobre nosso movimento involuntário de nos prender ao poder. Segundo Foucault (2014b, p.71), ao empreender a produção dessa crítica e a questão sobre o poder colocada – sem nos apegar a ideia de um direito a verdade, que acaba por estabelecer um vínculo voluntário e em certa medida contratual – retomamos um trajeto para questionar nosso próprio incômodo e movimento constante de desfazer o vínculo que nos liga ao poder. Nas palavras do autor:

Não é a crítica das representações em termos de verdade ou de erro, em termos de verdade ou de falsidade, em termos de ideologia ou de ciência, de racionalidade ou de irracionalidade que deve servir de indicador para definir a legitimidade do poder ou para denunciar a sua ilegitimidade. É o *movimento* para se desprender do poder que deve servir de revelador para as *transformações do sujeito* e para a relação que ele tem com a verdade.

---

<sup>22</sup> EU TAMBÉM VOU RECLAMAR. Raul Seixas. *In*: Há dez mil anos atrás de Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips Records. 1976. (3:28min).

O movimento de escrever sobre si e sobre as experiências de produção das subjetividades circulantes pode ser referenciada em Judith Butler (2015, p.29) enquanto o exercício de exposição dos limites do esquema histórico das coisas, das fronteiras epistemológicas e ontológicas pelas quais os sujeitos podem surgir. Esse movimento possibilita ao sujeito o direito de questionar a verdade em seus efeitos de poder e do próprio poder sobre seus discursos de verdade. Falamos de uma arte da inservidão voluntária, de uma indocilidade refletida e na qual a crítica encontra como função o esforço de *desassujeitamento* no jogo daquilo que Foucault (1990, p.18) chama de “política da verdade”.

O território por onde transitam os principais questionamentos desse trabalho – a escola – é notadamente reconhecida como uma das instituições que contribuem para reprodução da ordem e da disciplina, por intermédio de ritos institucionais que criam separação entre os “iniciados” e os “não-iniciados”, os que “sabem mais” e os que “sabem menos”, da norma. Trata-se de um saber prático das leis implícitas de funcionamento social. Esses por sua vez, são adquiridos pela socialização praticada em um determinado campo, ou espaço social integral, mas não isolado.

A escola, ainda inserida em um modelo hierarquizado de organização, perpetua uma ordem na qual a professora que ocupa a posição de especialista – e consequentemente sendo parte desse dispositivo de reprodução disciplinar – segue a regra hierarquizante de uma economia produtivista. Tal ordem pode ser entendida como reguladora de todas as representações do cotidiano escolar, sobretudo pensando as especificidades de uma sala de aula. Nesse espaço-tempo encontramos sitiados por normas pelas quais reconhecemos o outro ou a nós, normas essas que são compartilhadas, são sociais e excedem as trocas relativas a um grupo social que condicionam. Se por um lado deparamo-nos com normas que nos precedem, encontramos também falhas nas práticas de reconhecimento que marcam rupturas nas fronteiras da normatividade e que de maneira implícita solicitam a instituição de novas normas. Para Butler “O horizonte normativo no qual eu vejo o outro e, com efeito, o outro me vê, me escuta, me conhece e me reconhece também é alvo de uma abertura crítica” (2015, p. 37).

Pela própria composição normativa que desenha os espaços, os tempos e os sujeitos escolares embrenhamo-nos nos tabiques impostos à experiência escolar para questionarmos os preceitos da cronologia, da linearidade e da regularidade de tudo aquilo que acontece. Para Claudio A. Dalbosco, Cláudio Bertotto e Ivan Luís

Schwengber (2020) o ponto de abertura para a crítica está na experiência reflexiva que enseja o germinar da resistência e da contestação das normas e das formas pelo próprio núcleo de determinadas formas de governo. Na agonia que trepida a relação entre o assujeitamento e o desassujeitamento, pode-se pôr em evidência a política de verdade que sustenta os mecanismos de poder para pincelar possibilidades de resistência contra ele.

Teríamos, então, a compreensão de algo que poderíamos chamar aqui de “cenas constituídas”. Não se trata, portanto, de uma busca pelo indizível, de revelar o oculto ou coisa parecida, mas de dialogar com o olhar cartográfico que pela narrativa de cenas vividas, sentidas ou percebidas constitui os sujeitos que atravessam a escola e são atravessados por ela. Buscamos não por uma linguagem de mensagem e salvação, mas de criação de mundos, daquilo que Sueli Rolnik (2014, p. 66) denomina “pontes de linguagem” para expressão da multiplicidade de expressões possíveis.

## **2.2 Cartografia: andanças atentas**

Os operadores metodológicos que uma pesquisa pode adotar para traçar seus percursos, movimentações e velocidades tendem, geralmente, a priorizar os enquadramentos tradicionalmente evocados pela história da ciência e do *fazer pesquisa*. Nesse trabalho, propomos possibilidades outras. Assim, buscamos desertar o campo disciplinar das urgências metodológicas e partimos de um território em que o caminho da pesquisa não está dado de antemão, mas suscita uma aventura que se desdobra por intermédio da escrita. Trata-se de uma escrita que persegue a articulação entre afetos e perceptos das experiências que vivenciamos, nas miríades de composição dos caminhos que almejam um cartografar.

Bottoni & Costa (2018, p. 92), ao desenvolverem um trabalho voltado para a intersecção entre a cartografia e a ficção, expressam afinidades com as pretensões do presente trabalho e destacam que esse modo de pesquisa requer que assumamos uma postura “própria da ética cartográfica em sua articulação-produção com o mundo.” Uma postura de desfamiliarização com os espaços e tempos que circundam as experiências, pela tratativa do “invivido” – continuamente experimentado – como categoria nunca fechada em si mesma. Independente do propósito metodológico,

essa ética cartográfica configura-se por uma aventura ou desventura. É preciso, então, como aponta Walter Omar Kohan (2015, p. 19)

[...] interromper um certo fluxo naturalizado da história e provocar possíveis deslocamentos nela. O que eles fazem é desnaturalizar uma certa linha no movimento da história, interrompê-la e fazê-la estalar até que ela não possa já ser transitada tão tranquilamente.

Cabe ressaltar, como afirmam Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2020, p.17), que o aspecto desbravador de uma pesquisa que se propõe cartográfica para orientar um trabalho que não se faz de modo prescritivo, não se trata de propor uma prática de pesquisa sem direção. Trata-se, efetivamente, de um caminhar desafiante realizado continuamente e descontinuamente pela reversão das tradições metodológicas pelas quais as movimentações não se traçam por metas prefixadas, mas sim por um caminhar que no íterim do percurso traça suas metas. Não se pressupõe distanciamentos, reconhecendo-se que é preciso transformar para conhecer. A experiência da pesquisa enquanto *saber* coletivo emerge pelo *fazer* ao adotar a cartografia como método de pesquisa que traça o plano da experiência e acompanha “os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Passos & Barros, 2020, p. 18).

Colocamo-nos a rastrear um campo pelo qual não se sabe previamente o alvo a ser conhecido e que nunca o será por completo. Não nos interessa um foco, mas a concentração para localização de pistas e signos de processualidade por uma atenção movente em sintonia como o objeto que não está localizável-estático: é objeto-processo. Tatear por movimentos exploratórios que possam mediar a construção do conhecimento desses objetos, co-indo, em sinestesia com as zonas de contato que mobilizam a atenção e sintetizam, por uma ampla memória de trabalho o objeto, a partir de fragmentos sequenciais bricolados pelos movimentos cartográficos da pesquisa.

Dispomos nossa subjetividade, de forma a ser afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força, acionando a atenção para o nível das sensações e não mais das representações. Essa força de afetação é imperativa para que os acontecimentos em sua rugosidade heterogênea perturbem a atenção do cartógrafo, não por aquilo que percebe, mas por aquilo que o afeta.

Pousamos, então, como pássaros perdidos em um mundo de janelas abertas a paisagens diversas por algo a chamar nossa atenção: enquadrados e apreensivos.

Janelas [d]entre janelas para além das referências espaciais. Expressa, ainda, o que Vírínia Kastrup (2020, p 43) define enquanto “uma referência ao problema dos limites e das fronteiras da mobilidade da atenção”. Somos desatentos, pousamos e procuramos pela atenção nas janelas da sala de aula e em todas as outras janelas que as compõem e precisamos ver o que está acontecendo. Que acontecimentos são esses?

Dispomos em dueto a musicalidade dos territórios a serem cartografados: Adriana Calcanhotto (1992) e Deleuze (2005), literatura, arte e filosofia.<sup>23</sup> “Eu ando pelo mundo prestando atenção em cores que eu não sei o nome. Cores de Almodóvar. Cores de Frida Kahlo. Cores!” Andamos por entre esse mundo de carteiras, cadeiras, cartazes, de cores que são presenças. Todas essas composições lineares e coloridas que variam entre os pequenos bandidos e seus pequenos bandos. Individuam, coletivizam. Costuram. “Passeio pelo escuro: eu presto muita atenção no que meu irmão ouve. E como uma segunda pele, um calo, uma casca, uma cápsula protetora”. Como quem assiste uma novela em linhas de segmentaridade que marcam cortes e distribuições de binaridades: aqueles cortes abraçados pela história da norma, das classificações - crianças e velhos, pobres e ricos, prodígios e sem talentos.

Aprovado. Reprovado. Mesmo na flexibilidade linear, fina ou molecular, em sua segunda pele, a figura inquietante da dobra. É preciso, então, descascar? Descascar para a fuga do clandestino. O escape dessa posição de ambiguidade em que a flexibilidade nos coloca entre as linhas duras e aquelas de fuga. O que faz a professora? Organiza? Compõe? Edifica a cápsula tutelar das infâncias?

“Ai, eu quero chegar antes. Pra sinalizar o estar de cada coisa. Filtrar seus graus”. Como se essas linhas preexistissem. Como se fosse possível um cálculo cartográfico com seus exatos graus de longitude e latitude. A abstração talvez esteja na exatidão das posições, dos movimentos e das afetividades curricularmente baseadas. Uma máquina abstrata ofertada aos aparatos de poder, uma contínua produção de verdades. “Transito entre dois lados. De um lado. Eu gosto de opostos. Exponho o meu modo, me mostro”. Canto para as dobras de um processo de devir que é minoritário, opõe-se a história. Não está como reflexo. Uma mesma pessoa que ocupa funções muito diferentes sobre uma outra linha: fera, bicho, mulher, professora.

---

<sup>23</sup> Quão incômodo pode ser para o olhar e a escrita acadêmica a inversão de citações diretas entre a literatura, a arte e a filosofia? Experimentamos aqui.

Na linha de fuga a fera clandestina, exposta, ordinária. Imperceptível. “Eu canto para quem?” Ou apenas gritamos seus nomes? (Calcanhotto, 1992; Deleuze, 2005).

Podemos pensar, talvez, os personagens dessas histórias como a *acontecimentalização* de uma pesquisa que não se desata de suas pesquisadoras, mas que faz ressoar ritmos outros. Um espelho heterotópico da escrita que se faz, entre outras coisas, com inspirações cartográficas. Essas personagens possibilitam à autora produzir uma paisagem de mundo, um espaço, um território pelo qual são possíveis agenciamento conceituais por uma escrita autoral (Bottonil & Costa, 2018). O cartógrafo, nesse sentido, é guiado por direções que se indicam a partir de qualidades inesperadas e pela virtualidade dos materiais dos quais dispõe. O conhecimento surge, então, como composição. De acordo com Kastrup (2020, P. 49)

[...] a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados de memória. Tudo isto entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ponto de vista do pesquisador.

Encontramos, ainda, por um interesse cartográfico, a possibilidade de habitar os pontos de vista sem identificação ou de apego a essas percepções. Deixamo-nos afetar pela vida em sua cotidianidade e assumimos, pela experiência e nas palavras de Eduardo Passos e André do Eirado (2020, p. 116), “as próprias flutuações do campo comunicacional”. Desafiemo-nos a desvanecer o ponto de vista de um observador, mas sem suprimir o exercício de observação. Cuidar para conhecer a emergência de mudanças de perspectivas que surgem pelo território, na troca do “eu” pelo “si”, como guia de cegos, também às cegas, mas tateante (Passos & Eirado, 2020, p. 122-123).

“Eu ando pelo mundo divertindo gente, chorando ao telefone. E vendo doer a fome nos meninos que têm fome”. Quais intensidades ainda posso suportar? Aquilo que experimento, uma auto cartografia daquilo que nesse espaço me afeta. Estou nas relações longitudinais de movimento e repouso das andanças por entre os corpos. Vivo! Morto! Rápido! Devagar! Nos graus de potência, nas latitudes ou no poder de ser afetada, previamente determinados em função das longitudes, vejo-me composta.

Um coletivo. Uma matilha com a qual atravesso e pela qual sou atravessada (Calcanhotto, 1992; Deleuze, 2005).

O lugar de inquietude colocou-nos a confrontar os constantes escapes do processo de pesquisa ao enquadramento disciplinar de tal processo e de seus referenciais teóricos planejados e/ou prescritos. O problema da experiência da sala de aula bateu suas asas à nossa frente para um movimento de reorientação aos territórios desconhecidos. Os personagens criados possibilitaram às pesquisadoras tomarem-se enquanto território de experimentação para um plano de composições que estabelece como único guia o compromisso de perfazer-se em meio as heterotopias, aos outramentos e aos desvios de si (Bottoni & Costa, 2018).

“Eu ando pelo mundo e os automóveis correm para quê? As crianças correm para onde?” Não se sabe. Esse plano só existe a medida em que o indivíduo o traça. Do que são capazes esses corpos? O que podem suportar? “Eu ando pelo mundo e meus amigos, cadê? Minha alegria, meu cansaço. Meu amor, cadê você? Eu acordei. Não tem ninguém ao lado”. Não há forma, nem sujeito. Os afetos são sempre do devir. Uma multiplicidade de planos de temporalidade diferentes com cada uma dessas linhas de efetuação dos acontecimentos que ressoam e que diferem linha por linha: amigos, alegrias, cansaço, amores. Esse tempo está determinado por afetos e composições de afetos. A orquestra dos dias. A orquestra das aulas e das relações (Calcanhotto, 1992; Deleuze, 2005).

Por assumir a dissolução do ponto de vista do observador, sem anular a observação, o método cartográfico expressa a transversalidade funcional para descrever processos, muito mais que os estados de coisas e os objetos em si. É por intermédio da desestabilização das formas prescritas do *fazer pesquisa* e pela análise desses processos que um plano de realidade pode ser acessado e acompanhado. Campo esse que emerge da *experiência* para além do que se apresenta enquanto forma permanente, essencial ou proprietária. Ainda segundo os autores:

Se recusamos responder prontamente e de forma estereotipada à experiência e não nos identificamos com ela, nosso eu identitário enfraquece e dá lugar a uma liberdade mais ampla de atuação/incorporação, levando a experiência para outras searas (Passos & Eirados, 2020, p. 128).

Ou seja, quando abrimos à dissolução da centralidade do sujeito enquanto pessoa, aproximamo-nos do acolhimento ao outro e às variações da experiência. Permitimo-nos os atravessamentos das afecções e performatividades múltiplas de

experiências para acompanhar a emergência do si e do mundo. Manifestamos um processo de cuidado de si e do mundo e a corresponsabilidade por tudo que experimentamos (Passos & Eirado, 2020). Fragmento por fragmento, um plano construído pedaço por pedaço. Uma composição local sem história, mas marcada por ela: é também geográfica. “Pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela. Quem é ela? Quem é ela?” Individual e coletivo. “Eu vejo tudo enquadrado”. Tensões em relações de forças, permanentemente. “Remoto controle” (Calcanhotto, 1992; Deleuze, 2005).

Para a presente pesquisa, conhecer e fazer tem uma inseparabilidade característica da intervenção cartográfica. A intervenção não apresenta, por essas lentes, preocupação com a pretensa neutralidade reivindicada no meio científico tradicional. Não procuramos por *vias viáveis*, mas, precisamente, pelos desvios necessários ao processo de criação, pela “força potencial que certos fragmentos de realidade trazem consigo” (Passos & Barros, 2020, p. 31). Intui-se conhecer o caminho do objeto, caminhar com ele, participar da constituição desse caminho e constituir-nos por ele.

### **2.3 Escrita: palavras que podem tecer uma rede de (des)canso**

Como ressoar dos acontecimentos, e em consonância com a postura cartográfica, assumimos, pela experiência da escrita confabulatória-cartográfica, as próprias flutuações do campo comunicacional, nas quais, citando Foucault (2010, p. 289-290):

Eu não penso jamais, completamente a mesma coisa pela razão de que meus livros são para mim experiências, em um sentido que gostaria fosse o mais pleno possível. Uma experiência é alguma coisa daquela o si mesmo sai transformado. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de ter começado a escrever, jamais teria a coragem de empreendê-lo. Eu só escrevo porque não sei ainda o que pensar desta coisa que quero tanto pensar. De forma tal que o livro me transforma e transforma o que eu penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente.

Que experiência de escrita e confabulação e cartografia e autoria é essa? Abraçamos a confabulação como substantivo feminino que conota ação ou efeito de tramar algo com outros, pois reconhecemos a coletividade das experiências aqui registradas. O sujeito, então, fala e é falado, vai junto, ativo e passivo, na constituição

de si enquanto máquina para um exercício constante de reinventar-se. Perdemos-nos para encontrarmos aquilo que ainda não somos.

Os personagens ficcionais enquanto ferramentas de pesquisa à operação da escrita compõem-se como dispositivos que deslocam o campo do visível e dizível das autoras. Operamos a escrita ficcional para problematizar o objeto, na experiência do texto, para além de uma comunicação entendida como emissão de mensagem. Direcionamo-nos para o “texto-experiência” por uma “escrita-experiência” (Bottoni & Costa, 2018, p. 91-92). Procuramos, como afirma Alexandre Filordi de Carvalho (2008, p. 6), intensificar as rupturas das redes e circuitos quanto a hegemonia de saberes-poderes para compor ativamente novas áreas possíveis de subjetivação humana.

O território de experimentação que remete a uma escrita-experiência possibilita escrever e ler para deixar de sermos as mesmas em relação ao que escrevemos e lemos. Desprendemos a escrita do que ela deve ser, para a busca inquieta de algo que transforme o presente de quem lê e escreve. A escrita autoral em sua experiência tramada anseia problematizar o que estamos sendo nesse momento, não para a visibilidade do autor, mas para recuperar a potência de leitura que os nomes que assinam as obras demarcam.

Essas confabulações são escritas por ninguém, e ao mesmo tempo, por cada um. Nas singularidades comuns encontramos um pouco de nós em todos os personagens que confabulam. Deixamos visíveis o que está tão próximo e em carne viva nos corpos, mas fora de nosso campo de atenção nas minúcias cotidianas. Um olhar atento sem assinatura. Em concordância com pontos inferidos por Foucault e demarcados por Kohan (2015), quanto a escrita, inspiramo-nos, a exemplo da escolha de bell hooks, que:

assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa (Caruso, 2021).

Para a presente pesquisa, a autoria configura-se enquanto dispositivo que permite a ação e o deslocamento dos campos de visibilidades, campos de enunciações, formações discursivas e linhas de forças. Entendemos dispositivos, aqui, como um conjunto heterogêneo que engloba organizações arquitetônicas, instituições, discursos, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, como aquilo que é dito e não dito enquanto elementos que se estabelecem entre si. Sendo

estas redes de relações o dispositivo. Nesse sentido, a autoria permite expressar com “a inquietante linguagem da ficção das suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 2014a, p. 26).

O interesse pela experiência coletiva da escrita, também como experiência do pensamento, intui, ainda, desestabilizar o campo de normalidades e regularidades por onde sobrevoamos e nas quais pousamos sem nos atentar aquilo por onde pisamos. (Kohan, 2015, p 33). Problematizamos a história instituída, mas ainda considerando-a para inseri-la no jogo de colocar em questão os saberes nos quais estamos posicionados. Resistir e recriar, a partir da análise de Deleuze (1990) sobre o dispositivo foucaultiano, dispositivos outros para uma escrita autoral que devém como *acontecimento* e seus personagens como *acontecimentalização*.

Tomar-se enquanto território de experimentação de uma escrita-experiência ao delinear a experiência como atualização constantes de blocos de perceptos e afectos: *escrita* como constituição desses blocos. Arrancar-se de si, de modo a sermos impedidas de sermos as mesmas. Transformarmo-nos. Podemos pensar, assim, em uma literatura enquanto produtora de desvios e profanações em relação ao objeto de pesquisa experiências escolares outras. E nesse jogo apostamos nas possibilidades da escrita, também outra. Optamos por compreender a pesquisa na intercessão entre a função-autor e a função-educador, como sugerido por Filordi de Carvalho (2008, p. 2). Intercessor, nesse caso, apresenta-se como potência para algo que será produzido a partir de algo. Nas palavras deste autor:

[...] a noção de função-autor é empalmada como intercessora. Ela será o gerador criativo para o entendimento da função-educador a partir de certas vizinhanças, ou melhor, desde uma série de linhas e curvas que, à guisa de uma composição, podem viabilizar novo terreno de análise e problematização, espécie de gerador criativo, voltado para as ações, reposicionamentos, criações e transformações atinentes às experiências de subjetividades na esfera das ações educativas (Carvalho, 2008, p. 2).

Entendemos que a discursividade criada por essa função-autor possibilita certa descontinuidade no pensamento – que se faz por modelos mentais padronizados, normatizados. Talvez um tipo de recusa à transgressão enquanto apenas quimera do pensamento. As alocações, posicionamentos, variabilidades que contemplam a complexidade dos discursos retiram um papel originário cristalino e passa a comportar uma pluralidade de ego por uma operação complexa da função.

Pela transformação reconhecida na experiência da escrita, a função-autor intercede a função educador, na medida em que educar, para tanto, colocar-se-ia a considerar também o outro no umbral de uma relação de saber-poder, na multiplicação de umbrais por acontecimentos possíveis. Por serem possíveis são ficções, confabulações, cartografias mutantes; mas não deixam de relacionarem-se com a verdade e a possibilidade de “modificar as verdades situadas e estabilizadas no jogo de veridicção” (Carvalho, 2008, p.9).

Na bricolagem, de um feito a mão, tentamos pensar este trabalho, em concordância com Jorge Ramos do Ó (2019, p. 397) e seu interesse por uma escrita inventiva na universidade, como o aprovisionamento de sujeitos que se encontram, no qual os verdadeiros mitificados não seríamos nós: os bricoleurs. Seriam, na verdade, os engenheiros, homens da ciência, que se propõem a serem construtores da totalidade, da sua linguagem, sintaxe e léxico.

Negamos a explicação universalizante como economia que anima e sustenta a experiência da escrita nas ciências humanas. Fazer multiplicar o jogo de enunciados pela imprevisibilidade de algo que está sempre aqui, mas sempre por vir. Talvez, um devir autoral, entendendo a autoria do campo científico aqui ocupado – o educacional – pela recusa da padronização científica da escrita acadêmica nas ciências humanas. A menoridade da escrita explorada pela dinâmica do olhar e do refletir em direção ao diverso, à diferença, ao distante (Ramos do Ó, 2013, p.27).

Conferimos na curiosidade, movimentada por algo que Ramos do Ó (2013, p. 31) identifica em Foucault também como *inquietação*, um motor para fazer agir as diferenças, permitindo que os sujeitos se modificassem a seu gosto. A traduzibilidade entre curiosidade e inquietação reivindicada por Foucault, segundo Ramos do Ó, vai ao encontro do que Carvalho (2008, p.15) entende como sentir claramente que cada certeza tem sua clareza expressa apenas por se apoiar em um solo ainda não explorado. Precisamos nos desfamiliarizar.

### **3 EXPERIÊNCIAS CONFABULATÓRIAS**

As confabulações que seguem estão organizadas por três pontos de atenção à experiência da prática docente que são desenvolvidos a partir de três relatos substanciais. Há, também, inferências de outros relatos em adjacência para

composição das histórias. Voltamos essa atenção para três aberturas possíveis: governamentalidades, sujeitos e espaços-tempos. Essas aberturas não têm função de segmentação, mas de organização dos blocos de análise da dissertação.

O perfil do narrador foi inspirado, inicialmente, por três entrevistas: “O que é uma aula?”, com Gilles Deleuze; entrevista com bell hooks ao programa “Speaking Freely”, realizada por Ken Paulson, em 2002; e uma entrevista com Michel Foucault, realizada em 07 de maio de 1981, por André Berten, professor da Universidade Católica de Louvain.

Já para a tonalidade da narrativa consideraram-se algumas falas feitas pela professora orientadora Alexandrina Monteiro e, ainda, as nuances cinematográficas das narrativas de algumas histórias infanto-juvenis, a exemplo de “O Grinch”, dirigido por Ron Howard, lançado em 2000 e inspirado na obra “How the Grinch Stole Christmas!” (1957), do Dr. Seuss, além da obra “Desventuras em Série”, dirigida por Brad Silberling, lançado em 2004 e inspirado nas primeiras três obras da série de livros “A Series of Unfortunate Events”, de Lemony Snicket. Essas obras parecem-nos pertinentes na medida em que desviam a narrativa dos infantis dos lugares da inocência, da docilidade e da passividade frente às experiências.

Quanto aos personagens apresentamos:

a) um narrador sem nome, um ninguém. Aliás, talvez para ele “*Ninguém*” fosse um bom nome. Nas confabulações aqui produzidas podemos pensar com Gil Vicente essas singularidades comuns nas quais *Ninguém é Todo Mundo e Todo Mundo é Ninguém*;

b) uma personagem feminina e, não apenas por isso, mas também por isso, é *professorinha*: a *p*, que opera a voz da docente na educação básica do ensino fundamental. Escolhemos *p* no diminutivo com a intenção de borrar sua identidade e fazer ressoar sua voz, as singularidades comuns que lhe cabem, mas que caberiam a qualquer um. Brincamos, ainda, com as possibilidades do prefixo *pro* que, a partir do latim, pode representar a ideia de superioridade, progresso e em favor de algo. Exemplo: prolongar, projetar, proclamar, entre outros. Por outro lado, a partir da origem grega, o prefixo *pro* exprime o sentido de anterioridade, ou seja, algo que ocupava uma posição anterior. Temos, ainda, inspiração na expressão gráfica das *proposições* matemáticas para identificação de outras *ps*: *p*<sub>1</sub>, *p*<sub>2</sub>, *p*<sub>3</sub>, ..., *p*<sub>n</sub>.

c) Uma personagem feminina secundária e professora, mas talvez no aumentativo “professorona” daquela que é a lógica hierárquica que avalia a performance docente: **P**”, grafado em maiúscula e com aspas, tem um sentido muito mais irônico, cínico talvez, considerando a importância dada a essa personagem pela personagem que será descrita como **Q**.

d) outra personagem secundária, a **Q**, como voz da diretora de escola onde fora atribuída como professora efetiva;

e) as personagens **U** e **J**, para identificação daqueles estudantes do ensino fundamental I sempre norteados por especificidades, generalizações ou estigmatizações importantes para desenvolvimento da confabulação.

Os textos que seguem não têm exatamente uma escolha conceitualizada ou categorizada de sua forma. Fabulação? Prosa? Crônica? Sua composição tentou constantemente escapar a qualquer denominação que fosse e a escolha pelo termo confabulação está justamente na tensão da trama que se compõe em parágrafos atravessados por diálogos, pensamentos, músicas, poemas e imagens.

O texto, que não encontrava uma forma que lhe permitisse dançar espontaneamente, foi estremecido pela proposta de trabalho elencada no IX Seminário Conexões Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e... que pedia por uma comunicação a compor um coletivo de comunicações. Onde estaria esse ritmo? Experimentar essa escrita da fala, do que se gostaria de dizer, de comunicar singularmente, mas a partir de um coletivo proporcionou a composição dos textos que seguem. Gostamos de pensar que talvez se trate de um texto-armário que retém em seus arquivos monstros e *professorinhas* e burros e criancinhas de todo tipo e cor e voz e cheiro e gosto e traço.

\*\*\*

As histórias que serão contadas aqui não nasceram pelo uso dessas palavras, mas o leitor pode muito bem apontar inferências quanto aos seus usos e desusos. Estou fora da história em sua contação, mas sou parte da narrativa em sua dimensão coletiva: meu contar solitário só se faz possível pela coletividade das experiências que aqui se expressam. Sou aquele que narra, a voz que *transcria* pensamentos na história. O narrador que vo(z)s fala intenta **atravessar as experiências como**

**expectador dos acontecimentos que cortam e tremem a trama dos dias que engolem os sujeitos, os espaços, as relações na escola.** De qualquer maneira, encontro-me, aqui, narrando um ofício sem rosto, **diluindo na história seus sujeitos**, como se enquanto confabulo em linhas gerais não me colocasse, eu mesmo, o narrador, em pés de personagem que ocupa essa historicidade. Desvelo o *contra-espaço* da própria confabulação, mas isso seria assunto para outro presente que não é este e ainda assim o é.

O início da trama não se sabe e o fim não existe. O que se tem é este momento de contação e da confabulação que costura o que foi feito e o que será para o que *sendo* permanece como potência transformadora do que se lê. Do que se (lê)ndo. **O tempo para as palavras** – que correm afoitas pela história dos saberes, das relações, das sensações, dos afetos, dos encontros – **não apresenta aqui um caráter linear, mas de ocupação: de presença e de permanência.** O tempo que a materialidade das relações despende. Tem espaço? É geográfico? Talvez. Uma espacialidade labiríntica onde os pontos de localização das personagens, aparentemente sem saída, nos empurram para um espaço fora que permanece dentro.

A sala de aula está no limite. E fora dele. Os sujeitos que ocupam esse espaço estão no limite. E fora dele. Eles dançam inquietos a melodia da rotina que se inscreve cotidianamente no lado direito da lousa. **Que tempo é esse? Qual o ritmo desses corpos? Quem são esses sujeitos? Que espaço outro dilui a instituição arquitetônica desse *estar sendo atravessado e atravessante*?** O que de fato eles são eu não sei, e quanto menos se sabe(r) melhor. Registro aqui apenas o que deles foi feito. O que deles fizemos. Que essa história fique muito bem documentada para a posterioridade que em si ainda não existe, mas que em sua faculdade produtiva é povoada pelos acontecimentos e pelas singularidades por eles produzidos.

### **3.1 Tinha uma história no meio do caminho... no meio do caminho tinha uma história**

Do que são feitas as professoras? Cadeira, caderno, caneta, cola, cartolina? Seriam elas as detentoras de todas as respostas que o mundo precisa quando se tem oito ou dez anos de idade? Pobres coitadas. Professora, dona, tia, professorinha: *p*. Uma variável que pode abraçar um mar de singularidades.

- *Prô, qual é o seu monstro preferido?*

- *Monstro? – Pergunta p, quase que estarecida.*

Estarrecida ou estafada? Quem colocou na cabeça de criança que professora tem resposta pronta para tudo? As sobrancelhas levantam e o olhar se perde na procura por referências, simbologias, marcas na memória que auxiliem na resposta àquela pergunta. Que raio de pergunta é essa? Um monstro? Quem pensaria em algo tão desagradável quanto um monstro? A monstruosidade não é uma figura para se oferecer entusiasmo.

Dizem que os monstros se escondem em lugares escuros, inabitáveis, como embaixo da cama cheia de pó e objetos perdidos ou dentro do armário onde se entulha aquilo que não se quer mais ver por perto. Será que agora escola também é lugar de monstro? Talvez toda escola pública tenha um pouco de armário de quinquilharias. Ficam resguardadas ali tudo que, mesmo não sendo considerado essencial, evidenciaria demasiada negligência caso fosse descartado.

*Um grande depósito de malucos, dizem aos risos em diferentes salas de professores, nos cochichos durante o intervalo, nas reuniões pedagógicas.*

Eis a descrição de uma grande escola pública municipal... ou melhor... de um grande armário de monstros e quinquilharias: dividido em quatro blocos que no período em que lecionaria, assim dizendo, que “arrumaria” o que fosse possível. Era organizado em terceiros e quintos caixotes de monstros e quinquilharias na prateleira à direita, quartos caixotes de monstros e quinquilharias; almoxarifado e biblioteca na prateleira à esquerda; sala de recursos, educação física e informática na prateleira ao norte e todo o administrativo na prateleira sul.

Ah, que vontade de arrumar aquela bagunça, não é mesmo? Nem é preciso uma professorinha como *p* para tanto. Qualquer mosquinha morta que olhar atentamente o buraquinho da fechadura desse armário ficaria instigado a dar um palpite. Não que se pense a respeito do que efetivamente pode ser feito, mas ideias sempre dão e sobram quando se está fora do armário. Vai lá entrar a professorinha nesse armário tão apertadinho, sufocante, bagunçado. Com a bolsa pesada por

infinitas perguntas, tal qual Raquel<sup>24</sup> com sua vontade de escrever e de ser menino, seguiu **P**, armário adentro.

- *O comanda esse armário como ninguém – Foi o que disseram sobre a diretora da escola.*

Comandar? Do que estamos falando mesmo? De uma tropa?

- *Senhora, sim senhora!*

A diretora disse algo do tipo:

- *Seja muito bem-vinda! Você vai gostar bastante da comunidade. A **P** que está na sua turma é a melhor professora que eu já conheci. Alfabetizou minha filha mais velha em três meses, domina a classe, olha... A professora de educação física também: maravilhosa, linha dura, só que está de licença maternidade. Mas da professora da turma, vou te contar... Difícil ver um trabalho como o dela. Levo você lá e te apresento.*

**P** fora muito elogiada por **D.**, a diretora do armário de quinquilharias. Uma outra variável de professorinha fazendo aquilo que podia, organizando entulhos e monstros na medida do possível.

- *Trouxe ela para ver a sala, e você passar as coisas para ela. – disse entusiasmada a diretora.*

- *Oi, linda! Entra aqui que vou te passar tudo! Se fosse outra professora ia deixar tudo aí, mas eu não sou assim, viu? Olha, aqui eles [os alunos] se sentam assim em fileira, porque juntar não dá certo. No lado da janela, no rumo da minha mesa fica a nata, fia! Uma belezinha. Todo mundo lendo e escrevendo. Perdido ali está só o **Y** que não sabe nem o alfabeto. Eu consegui domar ele porque o bichinho dava trabalho. Mas é só manter ele perto que ele gosta de atenção, vai ficar quietinho. Carente, tadinho, não tem futuro: esse nunca vai aprender a ler e escrever, mas no fundo é bonzinho. Desse*

---

<sup>24</sup> Personagem de Lygia Bojunga da obra *A Bolsa Amarela* publicada pela primeira vez em 1976.

*outro lado aqui ficam os burros. Com estes aqui você nem perde seu tempo, porque eles são mais burros que uma porta."*

Afinal, o que se faz num armário de quinquilharias? Ensina-se? Aprende-se? Aqui e ali dar-se-ão nomes aos bois. No caso de uns visualizamos na finitude humana as estrelas que ascenderão aos céus em lampejos, e outros, para escanteio, nas margens do metro quadrado, no fundo profundo, ali estão os não-humanos. Uma bifurcação de partícipes que recusa com veemência a variabilidade e a pluralidade. A heterogeneidade trava sua inimidade com o ofício da professorinha. A variabilidade tem função, mas para os pontos estritamente necessários. Como assim? Burros? Parecia desconhecido que o certificado de pedagogia permitiria lecionar para burros. O que acontecia ali? Esse armário seria isso? Ser professora resumia-se nisso?

Uma alegoria dos horrores. Seria, então, o próprio armário e seus mantenedores que transformam isso e aquilo em monstrinhos? O armário parecia não indicar passagem segura. Seu movimento colidia e atropelava quem tentasse o contrário. Metade do grupo apresentava algumas especificidades pedagógicas ou emocionais. Já a outra: burros. Pequenos monstrenhos. Consideravelmente medonhos. E foi isso. Algo para além disso? Não.

Segundo orientações, ela nem deveria perder seu tempo com "aquele pessoal". O tempo tende a desdobrar-se em continuidades e descontinuidades, todo mundo já pensou sobre o que fazer com a bagunça desse espaço, sendo professorinha ou não, mas pela primeira vez **p** conseguiu compreender que se o inferno não está fora da sala de aula, ele está dentro. Talvez em alguns casos sejam os dois ao mesmo tempo. O dentro e o fora. Não é preciso que as crianças se coloquem continuamente no lugar do rechaço. Os professores têm condições para isso também. E aparentemente o sabem fazer muito bem.

O armário e todo o meio no qual estava inserida enquanto professora, e as temáticas de suas urgências – esse modelo classificador, regulador, do exame, da aprovação e da reprovação que ainda é esse grande armário. Percebia a composição de uma nova colcha de retalhos velhos, esfarelados, desbotados, mas persistentes nas costuras dos dias. Um modelo de aprendizagem em linhas contínuas, sem tréguas para uma formação intimamente ligada ao presente, e que também, de forma permanente, projetava-se para um futuro longínquo, mas que está sempre ali, à espreita. Aqueles individúozinhos colocavam-se ali dispostos e totalmente

responsabilizados por seu projeto de vida, por sua progressão social, autores de sua própria conduta formativa, autogovernando-se e responsabilizando-se por seu sucesso ou por seu fracasso. Eles têm o que? Oito, nove, dez anos de idade, mas o fracasso já está certo.

Num presente que tende a ser determinado pelas promessas de prosperidade futura, o que cabe aos burros?

*Nem perca o seu tempo, disseram-lhe.*

Não deveria perder seu tempo no presente, por não conseguir estabelecer para esses burricos ligações futuras com a norma coletiva traçada.<sup>25</sup> Que para ninguém ali é certo. Mas para eles, muito menos.

Os espaços mudam, as pessoas mudam, os tempos são outros, mas a dinâmica parece permanecer a mesma – mesmo que apenas no campo do pensamento e dos discursos – reorganizada, como uma velha roupa colorida, mas continua ali: *faz viver e deixa morrer a população estudantil*<sup>26</sup>. Seja dentro ou fora da sala de aula. Ficam todos ali, prostrados e a espera de uma certificação. Para alguns: de burro? Afinal, quem é capaz ou não de saber? Quem tem competência para tanto? Uma prescrição normativa que afetará muito mais quem não tem, do que aqueles que têm. Talvez o diploma tenha sido justamente feito para aqueles que estão em falta.<sup>27</sup>

☞ recordou-se que sonhava ser professora. Mais que isso: em seus tempos de ficar no armário à espera daquelas que fariam uma grande arrumação, sonhava em ser como elas, queria ser suas professoras. Andar como elas: de maneira tão elegante. Falar como elas: de maneira tão eloquente. Saber como elas: que sabiam tanto, que pareciam saber sobre tudo. Essa vontade de saber. Essa vontade da verdade do mundo. Mas nesse momento, não conseguia preferir monstro algum. Não

---

<sup>25</sup> RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: A arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

<sup>26</sup> FAVACHO, André M. Picanço. Três modos de governo dos estudantes: o cálculo da pobreza. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: da produção de verdades ao governo da vida. São Paulo: Intermeios, 2021. P. 78

<sup>27</sup> RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: A arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

sabia querer ser monstro algum. Não dava conta de escolher. Não sabia o que dizer. Não sabia o que responder. Não sabia.

Como se fosse indiscutível, tanto quanto a separação de burros e não burros. Tão engraçado, já que ano após ano seus presentes preferidos eram uma lousa, um apagador e um giz, porque bom mesmo é escrever, apagar e ter a chance de reescrever tudo aquilo que queria mostrar ao mundo. Tudo quanto sabia era poesia, desenho, mistérios de criança naquelas receitinhas de bolinhos de barro com folhas secas do limoeiro de um vizinho deveras rabugento. Alquimia na ponta do giz. Nada precisava ser tão definitivo, nem mesmo a escolha por um monstro preferido. O que mudara?

No jogo em cena os sucessos e os fracassos colocam-se como manifestação material da diferencial que a competição entre os jogadores viabiliza<sup>28</sup>. Torcer a diferença parece tarefa impossível. Faz pintar uma história nefasta: “Cada um por si, e Deus contra todos”<sup>29</sup>. *Monstro*. Substantivo masculino. Ser disforme, fantástico e ameaçador, geralmente desconumal, que pode ter várias formas e cujas origens remontam à mitologia. Qualquer ser ou coisa contrária à natureza; anomalia, deformidade, monstruosidade<sup>30</sup>. A linguagem e o discurso sentenciam os monstros. Mas as crianças resistem e insistem em os celebrar.

*- Lembrei! – Comemora a professora, em êxtase, por encontrar em suas lembranças mais tenras uma história deixada nas profundezas do oceano, junto à figura que lhe trouxera alegria na rememoração.*

*- Eba! Qual é? Qual é? – Solicita o pequeno, ansioso pela resposta.*

*- Não sei se você já assistiu... Tem um filme de um garoto que encontra um ovo e leva esse ovo para casa. Ele cuida muito bem, até que o ovo eclode e de lá sai um animal que gosta muito de água. Esse animal parece uma mistura de dragão com lontra quando filhote. Ele vai crescendo, crescendo, crescendo, até que o único lugar que o comporta é o oceano... É como se fosse o Monstro do Lago Ness. O nome*

<sup>28</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: A arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

<sup>29</sup> HOMEM PRIMATA. Titãs. In: 2 É Demais. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil. 1986.

<sup>30</sup> OXFORD LANGUAGES. Monstro. 2023. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em 06 de outubro de 2023.

*do monstro é Crusoé. Não sei se você sabe... – Ela reflete sobre as possibilidades daquela criança saber de qual monstro se tratava...*

*- Sei! Sei sim! Eu sei! Eles tentam matar o Crusoé com armas de guerra, não é? – Ele pergunta em êxtase, por ter quase certeza sobre seu entendimento a respeito desse monstro.*

*Tentam matá-lo diariamente – pensou ela. Esses terríveis monstros.*

**p** ficou a imaginar-se numa cena peculiar:

*Abraam as cortinas para o grande espetáculo! Adentrem todos, busquem seus lugares, os melhores, para assistir às tensões produzidas pelo teatro dos incapazes!*

Nessa grande obra passamos a saber que na mesma medida em que o mais “normal” dos seres é um incapaz para alguns afazeres, o mais “anormal” é capaz de coisas que aquele jamais ousará tentar fazer.<sup>31</sup> Na velha estrutura de uma trágica sociedade, deparamo-nos com as narrativas que permeiam as desventuras da bestialidade. As palavras dessa grande cena de apresentação se impõem, enraízam-se em nossa memória, fragmentam, mesmo contra nossa vontade. Essa língua falada é a língua do opressor, mas precisamos dela para falar com os demais.<sup>32</sup> Devemos torcê-la, usurpá-la. A tragédia da escola parece, talvez, residir na falta do reconhecimento do estar: aqui e agora. Entre. Com. Trans.

Estamos frente a um grande ato. Faz-se surgir o verdadeiro, ali, do desconhecido, contra aquilo que está oculto, invisível, imprevisível. A ordem da informação recolhida<sup>33</sup> afasta a imprevisibilidade do “que será?”. São burros, ora. O que se esperar de um pequeno conjunto de bestas? Seu tranquilo e arquitetado pastoreio. Mantenha-os domesticados, cativos, dóceis! Parece-me que esse é o recado subentendido.

---

<sup>31</sup> CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

<sup>32</sup> HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

<sup>33</sup> FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014b. p. 7.

*- Professor não tem que ser amigo de aluno não, viu? A gente tem que ensinar.*

Lembrou da fala proferida por sua primeira supervisora, que fizera da figura de *p* um Álvaro<sup>34</sup> constante. Parecia indispensável proferir essa frase em meio ao primeiro dia das novas *professorinhas* na nova prefeitura. A continuidade de um ritual repressivo e restritivo da sala de aula está aí: não há lugar para a amizade, não há lugar para emoções.<sup>35</sup> Mantenha-os localizáveis, segregados. Quais são suas posições em cena? Quais ausências imperam por esse palco que assistimos enquanto sala de aula? É preciso compreender o princípio das presenças que ali figuram. Essa presença demarcada e concentrada de pequenos burros e seus piolhos garantem o princípio da normalidade para coerção no ensino.

*Seria esse um movimento de reversão? Voltamos ao zoológico real? – Questionava-se.*

Se outrora o animal fora substituído pelo homem na distribuição individual pelo grupamento específico, voltamos a figurar o homem como animal para o bom governo de uma zoologia das subespécies sociais?<sup>36</sup>

*O que há de se fazer? – Colocava-se em embaraço.*

Há de se suspeitar de tudo, de todas essas práticas. Desfamiliarizar-se dessas paisagens tão universais e universalizantes. Colocar-se a questionar a ordem estabelecida da verdade em que tudo isso se assenta. Pelos percursos e trajetos dos conhecimentos prescritos e organizados encontramos contínuos tropeços em palavras eternizadas, tão duras quanto pedras. Às vezes parece mais fácil quebrar

<sup>34</sup> TIRO AO ÁLVARO. Intérprete: Adoniran Barbosa e Elis Regina. Compositor: Adoniran Barbosa. In: Elis de Eis Regina. São Bernanrdo do Campo: Odeon, 1980 (2 min 42 s).

<sup>35</sup> HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 207.

<sup>36</sup> FREITAS, Alexandre Simão de. Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade... Ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 71-105.

uma perna do que torcer essas palavras tão perenes na história da escola. Mas seguimos. E confabular é preciso.

### Ilustração 2 – Professorinha-monstro-aquática



**Fonte:** autoria própria, 2024.

Uma palavra atrás da outra, elencadas para dar nome à dor, cortá-la em mil pedacinhos e soprar suas partes no criar histórias que se faz, na trama que se costura por entre parágrafos. Um conhecimento vivido e partilhado entre *miliumas professorinhas* que experienciam a dor e a luta da sala de aula. Apenas

*professorinhas*? Não. Estão lá também as crianças que insistem no afrente de serem *serumaninhos* dotados de vida e de experiências completas.<sup>37</sup>

A professorinha se coloca a instilar, gota a gota, diferentes disposições diante das condições de experiências de formação que insistem em sujeitar, subalternizar. Procura por linhas de fuga para tentar dissipar e [des]eternizar as maneiras como as coisas se dão a conhecer e como elas podem ser conhecidas. Tomar a forma transitória de um martelo a quebrar essas duras pedras.<sup>38</sup> Lutar para não se colocar como apenas outro tijolo no muro.

### 3.2 Da tutela ao abandono: Cadê a criança que estava aqui? Um monstro comeu

*Professorinhas* também pintam quadros. Não estamos falando aqui necessariamente de belas imagens que tocam o coração, sensibilizam e emocionam, mas do que significativamente detalham com esmero para a aprovação ou desaprovação do público.

Alguns discursos ecoam mesmo quando não são chamados, enxeridos, repetitivos e massacrantes.

- [...] Perdido ali está só o *U* que não sabe nem o alfabeto. Eu consegui *domar* ele porque o *bichinho* dava trabalho. Mas é só manter ele perto que ele gosta de atenção, vai ficar quietinho. *Carente, tadinho, não tem futuro: esse nunca vai aprender a ler e escrever, mas no fundo é bonzinho.*

Uma melancólica obra pintada pela professora que lhe antecederia na antiga turma. Sua principal característica talvez seja a regularidade na irregularidade. Na etiologia geral das piores singularidades temos a incorrigibilidade desse incorrigível. Não há o que fazer. Não há? Um tipo de criminoso moral caracterizado não pela qualidade do crime que pratica, mas por sua própria natureza. Chamam-nos também delinquentes. Sua caracterização está menos para seu ato e mais para sua vida. Os

---

<sup>37</sup> HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

<sup>38</sup> CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a função educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. P. 61-63.

processos educativos endereçados a esses infantes perdidos precisam envolvê-los completamente.

*- Deixe-o à sua cola, certo? – Lembrou ela.*

O que expressa a formação de seu caráter está muito mais por sua história de vida que por suas práticas em si. Decerto quando se diz que a investigação biográfica para reconstituição da vida desses seres infames coloca-se como técnica formadora, a obra final é o escrutínio minucioso da vida dos delinquentes. O crime dos demais? A inaptidão para o pensamento e o trabalho. Pequenos grupos ali muito bem localizáveis. Estimulados por ocupações coletivas e submetidos à vigilância permanente da professorinha. Os figurantes dessa grande peça teatral que é a escola. Animaizinhos atravancados pela escolarização, nesse espaço inventado em que se desconhecem a si mesmos como seres historicamente produzidos<sup>39</sup>.

*P*, no lugar de educadora, de professora, talvez se veja situada na organização de um espaço analítico de poder por esses efeitos e pela produção da arte de distribuição disciplinar, pelo qual cada indivíduo tem seu lugar e cada lugar tem seu indivíduo. Um imperativo do déficit pedagógico que além de formar e corrigir, reincide na esfera de uma formação, que nunca termina, para conhecer, dominar e utilizar: continuamente. A disciplinaridade dessas posições permitiria a extração de subjetividades nessas relações de poder, enquanto ponto mais alto e cumulativo da relação de condução, presente no campo da educação e na ação-função do educador enquanto forma de governo. No entanto, fora surpreendida por uma pergunta nunca feita. Uma pergunta que lhe borbulhou as ideias, atravessou lembranças e dores latentes de seu ofício.

*O que ou quem é o monstro aqui?*

Esse talvez seja um enigma para se confabular. A escola tal hora parece de fato ser o monstro a devorar criancinhas e *professorinhas* bocudas, atrevidas, serelepes.

---

<sup>39</sup> FREITAS, Alexandre Simão de. **Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade...** Ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

*Professora também é serelepe?*

Esses serumaninhos talvez sejam o monstro do monstro. O monstro escola como máquina social devora todas as pessoinhas que se atrevem a desengrenar as engrenagens. É aí que se tornam o monstro do monstro escola.

*Existe coisa pior do que criança que não tem medo de monstro?*

Deseja-se organizar muito bem as caixinhas do conhecimento que as crianças insistem em abrir e misturar. Muito bem: tudo junto e misturado.<sup>40</sup>

A história poderia, então, ser outra? Uma história torcida, desviada, dobrada, transformada. Deixar de ser aquilo que fizeram de nós para transformar-nos naquilo que podemos ser, monstros ou não. Uma Professora Monstra Aquática, um Dragão Negro de olhos vermelhos, um Dragão Branco de olhos azuis ou um filhote de T-Rex. Todos podem ser monstros, alguns heróis, outros vilões. O heroísmo e a vilania na sala de aula eram revezados a depender das experiências nas quais se baseavam as confabulações. Divertidos excertos que exprimiam a banalidade dos acontecimentos cotidianos em concomitância com a notabilidade confabulatória das peripécias infantis de pequenos e grandes monstros.

*- Vamos lá! Temos as consoantes que são discretas, tímidas, e as vogais que são mais atrevidas, amostradas. Quando escrevemos, juntamos as letras para que os sons se ajudem e nos ajudem a formar as sílabas, que formam as palavras!!!*

*- Ah, professora! As sílabas são como os dinossauros híbridos. Pegamos uma espécie que tem habilidades, juntamos com outra espécie que tem outras habilidades e temos um dinossauro híbrido, com habilidades novas e ainda melhores. - Disse um dos monstrinhos criados em outro armário por onde p passou.*

---

<sup>40</sup> GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda *et al.* (orgs). **O sentido da escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- *Nessa...* – responderam alguns estudantes em coro, admirados pela resposta.

Parecia inconcebível um monstrinho daqueles (se) fazer (com) tanto sentido. Ora, ora, agora os monstros são as palavras. Espécies de dinossauros, das mais diversas, essas tantas palavras agora também bestializadas. Estariam também as palavras extintas em sua excepcionalidade, assim como os dinossauros? Que tipos de monstros são esses?

**Ilustração 3** – Se eu contar essa história para o carroceiro, até os burros choram.



**Fonte:** autoria própria, 2024.

Pensou no que escutou discursarem sem pudores na sala dos professores e que fora remexido nessa contação de histórias. Um outro tipo de monstruosidade ofertado por um extenso vocabulário. Monstrinhos incontroláveis, que aparecem como rizomas, vão longe, desaparecem, retornam, nos atravessam, fogem e só querem saber de brincar, de cantar, dançar ou dormir em cima da carteira enquanto a

professora tenta enfiar mil e um arquivos de conhecimentos diversos tão necessários. O que é necessário e para quem é necessário? As organizações coletivas e dissidentes arrepiam a espinha do monstro escola. Apesar da escola, dos monstros e das *professorinhas*, as coisas continuam a acontecer na sala de aula.<sup>41</sup>

*- O que fazer com aquele monstrosinho? Eu não sei mais o que fazer. Ele não quer saber de nada, eu digo "quais são as vogais?" e logo em seguida ele já não lembra mais. Continuo no alfabeto "A B C D E, monstrosinho! Quais são essas letras?". Ele não sabe dizer, ele não sabe de nada, mas sabe dormir.*

Assim esbravejava uma das professoras de reforço escolar que já tentara todas as possibilidades teóricas de abordagem para o caso da criança. Criança ou monstro? Aparentemente indomável, irrecuperável. A pobre criatura não sabe de nada, sabe bem que

*[...] a mãe sumiu no mundo, sabe-se Deus para onde, como diria sua avó.*

O pai, onde está esse pai?

*- Vamos falar sobre o que na aula hoje?*

*- Vamos falar de saudade, alguém aqui sabe o que é saudade?*

Uma pergunta que parecia tão inofensiva quanto um sopro sobre os sentidos da memória.

*- Eu sinto saudade do meu pai, professora. A gente tomava sorvete e jogava futebol, ele me ajudava a correr.*

---

<sup>41</sup> GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda et al. (orgs). **O sentido da escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Um pai que foi embora por sofrer, talvez? Foi embora? Não. Levaram-no. Mas o trouxeram de volta sem a luz dos olhos, foi deixado por aí, num terreno desses, onde se descarta o que já não tem mais utilidade.

*Eu não sei, só sei que tudo que eu peço para ele fazer, ele não faz. "Faça essa atividade", e ele só sabe dizer que "Não quero, estou com sono. Não consigo, não sei fazer isso".*

Era nisso que insistia a professora de reforço escolar. Aquele monstrinho sente saudade da luz dos olhos do pai. Hoje, no escuro, a criatura dorme e guerreia na aula. Ele não sabe de nada. Esse é o culpado: aquele que não sabe, aquele que não se dá conta, aquele que é inconsciente dos atos que podem causar ainda mais tragédia, o sujo, o retardado, o fraco, o imbecil, o incapaz.

O monstro, então, foi tirado de sua caverna. E a professorinha não sabia bem o que fazer com ele. O que todo mundo diz, o que todo mundo sabe e que se compreende imediatamente sem nem precisar dizer é que lugar de monstro não é na escola, à luz do dia. Bem separados e alocados num canto qualquer da sala é possível de se imaginar, mas protagonistas e heróis de histórias?

Um monstro não enuncia, não denuncia, nem anuncia. Está privado de linguagem. Ora, ora. Um monstrinho que se põe a falar de sua espacialidade como se estivesse sendo produzido para além de testemunhar o espaço que ocupa. Um ultraje! Crianças que celebram o circo dos horrores, que brandam solenemente as formas mais insólitas possíveis.

*- Dificuldades? Olha, eu e minhas irmãs, na nossa época, no nosso tempo, as dificuldades não nos teriam impedido de aprender. Temos tecnologia hoje e nem assim essas crianças conseguem. Pode falar de avó que tem insônia, o pai que morreu, eu não tive meu pai, fui criada pelos meus avós, nem por isso as dificuldades teriam me impedido de aprender. Essas crianças se aproveitam da própria história. "Uns coitadinhos." Isso é só desculpa, eles usam isso contra nós, eles não querem aprender.*

Não há organização escolar, arquitetura inovadora ou política de identidade que capacite. A história contada e repetida da *discapacidade* mutila, cerceia e desaparece

com esses corpos que caem, que dormem na aula, que não decoram o alfabeto e que sentem saudade. Em diferentes tempos, territórios, espaços pede-se uma presença que não pisque os olhos, um perfil de vida quase que inexistente. Aqui, a perturbação tem tons de ameaça. Esses tons colorem a relação com as crianças na estranheza, no mistério, no tremor e na perplexa presença da perturbação.

Todos os dias, não o dia todo, mas em algum momento, passará pela cabeça de uma professorinha serelepe a vontade de pluralizar essa presença – entre vários e qualquer um, entre desconhecidos, entre diferenças – e inventar uma linguagem que não se dirija a ninguém em particular, mas a qualquer um e a cada um para pronunciar essa convivência de outro modo, sem ancorar-se na hiperespecialização da linguagem educativa.

*- Professora, hoje eu consegui correr na aula de educação física sem cair!*

Foi o que, dias atrás, o pequeno medonho lhe havia relatado. *p* lembra da reação do professor especialista que ria, com afeto:

*- É verdade, hein! Um pequeno passo para o homem, um grande salto para a humanidade!*

A docência parece às vezes ter a difícil empreitada de perfurar o mundo nas exceções, nas águas que não se embalsamam, nos sons afônicos, no caminhar manco, nas costas vencidas, na aprendizagem curva, na memória casual, no corpo desatento, nos ouvidos mudos, nos olhos que olham numa direção que não conhecemos. Um tempo não linear, não evolutivo, não unidimensional. A criança no hoje sem quedas, ontem “eu não me lembro” e amanhã “eu não sei”.

*- Como que a gente ensina desse jeito? Ninguém quer saber de nada ali, tem ‘meia dúzia’ que presta atenção. Eu sou professora, não sou psicóloga.*

*p* não tinha respostas para essas tantas ideias tão recorrentes na sala dos professores. Sua mochila estava pesada, cheia de perguntas. Antes daquilo que nos acomete enquanto ofício, fomos alunos.

*Alunos, monstros, números. O que nos aconteceu? O olhar se resume a suspeita, desprezo e humilhação?*

Questionava-se.

Mas as respostas variavam, desviavam, não lhe acertavam. Há de cogitar a supressão de nós mesmos, a inadmissibilidade do excepcional, da singularidade na história, a irreverência da narrativa sem tempo para ser narrada, o desatino de ser criança. O exílio de ter fome do inteiro, alocados milimetricamente da tutela ao abandono. Nessa missão de deterioração, a escola se faz presente, mesmo desejando fazer outra coisa.

A infância precisa estar quieta, prostrada, um papel em branco, todo amassado, mas em branco. Um papel em branco que está cheio: cheio daquilo que ainda não foi escrito. Cheios de agitação, instabilidade, animalidade e ação, mas desprovidos de linguagem, aquela institucionalizada. Sem animalidade a humanidade fica fora do seu lugar: a linguagem deixa de trapacear, de fazer metáfora e passa a ser mais sintática, a ficção deve acabar e o “faz de contas” só tem valor quando escrito ortograficamente.<sup>42</sup>

*- Viu, colega, será que você não troca de horário comigo? Meu tio está internado e agora que estou morando aqui nessa cidade, fico angustiada. Queria voltar mais cedo, não consigo nem dar aula direito. Só consigo pensar nisso. Não estou dando conta de dar continuidade nas aulas, não consigo me concentrar – Perguntou-lhe a professora de reforço.*

*- Claro! Sem problemas.*

*Parece que os afetos também te afetam... – refletiu consigo ao lembrar de algo que essa professora reivindicava das crianças, sem nem mesmo ela ter a oferecer.*

Afinal, a professora também sente saudade e sabe o quanto é triste quando a luz dos olhos dos nossos maiores afetos se apaga. Talvez ela só esteja distante da

---

<sup>42</sup> SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. E-book. p.196

procura pela coisa em comum e da língua que é do outro. Tão distante que já não pode enxergar. O seu tempo é linear, sua linguagem é reta. Não é que ela não seja, talvez só ainda não foi capaz de ser, ou então o tempo em que foi já está muito distante e aquela narrativa infantil lhe seja demasiadamente fantasmagórica.

Contrariar e contrariar-se em presenças e existências talvez esteja aí: nos gestos cotidianos, nas ações mínimas e transfinitas das experiências pequenas, para que as escolas façam a si mesmas e produzam a reinvenção de seus modos de oferecer signos a esses tantos outros que poderiam ser cada um de nós. E esse “poderiam” tudo pode.

### 3.3 Amarrando o tempo no poste<sup>43</sup>: quanto tempo o tempo tem?

Preparando-se para a continuidade das atividades, *p* vira de costas para a turma, pega um giz branco, olha para a lousa e sente a imensidão que não lhe cabe no peito: uma lousa inteira por fazer. A professorinha se viu num daqueles momentos em que parecia nunca ter sido tão *-inha*.

*Pra que tudo isso? - Pensava ela.*

Sentia nunca escrever o suficiente, nunca explicar suficientemente e adequadamente. Tudo sempre em falta. Tudo o quê? Nada? Uma imensidão toma conta de seu corpo e sente-se demasiadamente distante. Está ali, à frente, em sua cátedra, sozinha, só, somente só – diz a canção. Mas que solidão povoada! Povoada de pequenos olhos às vezes mais, às vezes menos atentos. Sentiu o toque na outra mão que estava livre. Não olhou, pois não há tempo para olhar.

*- Prô... – Num falar manso com significativa ternura.*

*- Diga... – Não se prontificou a disponibilizar sua escuta, pois não há tempo para escutar.*

*- Sabia que você é a única professora que conversa com a gente?*

---

<sup>43</sup> Manoel de Barros a Bosco Martins, em entrevista publicada na revista Caros Amigos, nº 117, 2008.

- *An? Como assim?? – Continuou a escrever na lousa sem responder mais que o necessário, pois não há tempo para falar.*

Quanto tempo tem nesse tempo-espaco escolar? Muitas ideias e o giz a riscar infinitamente a lousa. Será que o tempo da cabeça é o mesmo da mão que escreve? Será que o tempo do teto é o mesmo do chão? Decompõe em decomposição os afetos.<sup>44</sup> O tempo passa e a plateia assiste. Aqui até as paredes têm ouvido e as professorinhas não.

- *As outras professoras não conversam com a gente...*

- *Mas como assim "conversar"? Elas não respondem? – A expectativa da resposta que viria fez a escrita na lousa cessar.*

- *Não, prô... Tipo assim: se a gente fala elas interrompem ou se a gente quer falar sobre alguma coisa elas enchem a lousa de lições pra não ter tempo de a gente conversar com elas...*

Envergonhou-se. Percebeu-se ausente da escuta. Quase levada pelo escoamento do tempo, que é cotidianamente cruel. Mas está novamente salva: salva pela língua que permite esse toque particularmente difícil nesse armário repleto de velhas manias que insistem na ideia de não haver dignidade suficiente na experiência da paixão, do entusiasmo. Essas ideias tão bem institucionalizadas tentam cantar aos quatro cantos sua superioridade sobre essa língua do vivido.

O que poderia ser ensinado, então? Pensando bem, o que se poderia aprender, então? Tentar aprender o tempo da lentidão, dilatar e ampliar esse tempo. Multiplicar experiências na lentidão, parar para pensar, olhar, parar para escutar e olhar mais devagar, parar para sentir e demorar-se nos detalhes daquilo que arde.<sup>45</sup> Destituir-se do que se sabe de cor e salteado, de tudo quanto correto e perfeito.<sup>46</sup> Alargar fronteiras. Torcer a linguagem.

*Apesar do nome, no corredor não se corre, entenderam bem?*

<sup>44</sup> TEMPO. SÁ, Sandra. In: Sandra de Sá de Sandra de Sá. RCA Victor: Nova York/ BMG Ariola: São Paulo. 1988 (4:23min).

<sup>45</sup> GAIVOTA, Daniel. **Poética do deslocamento**: nomadismo, diferença e narrativa na escola-viagem. 1. ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017. p. 104.

<sup>46</sup> SAIA DE MIM. Titãs. In: 84 94 – Volume 2 de Titãs. Nova York: WEA: 1991. Disco. 3:18 min.

O corpo também precisa ser apagado com movimentos sempre coordenados e gesticulações apenas as necessárias. Vertical, horizontal, diagonal, as infinitas retas segmentadas em fileiras. Não há espaços para curvas, rodas e cirandinhas. As filas pelos corredores são sempre intermináveis. E seguimos em passos sempre ritmados com baixa cadência.

*Como é fácil ser levada, pensou ela ouvindo o tic-tac sem fim do relógio acima da lousa.*

Não queria ser levada, adoraria navegar, tripular com as crianças sem precisar capitanear a embarcação. Mas ali, em seu posto, à frente da turma, é possível sentir o cheiro da solidão assombrosa. Seria possível pintar um quadro dessa solidão. Um rio que corre impetuoso e nas margens encaram-se professora e alunos. De um lado estão os alunos, infantes, monstros atrevidos que saltam da margem para o rio e retornam à margem. Molham-se constantemente, mergulham, retornam à margem. Movimentam-se para dentro e para fora com a facilidade e a felicidade de passarinhos que tangenciam uma camada fina d'água e deliciam-se antes de alçar voo para o infinito. A professora que olha do outro lado do rio se sente obrigada a berrar aos quatro ventos:

*Não saiam da margem! Cada qual em seu lado! Não entrem no rio! Não se molhem!*

Ela mesma saltaria se soubesse nadar. O outro lado parece tão mais divertido, povoado. No lado em que está nada tem nome e tudo lhe escapa das mãos. Dá para escutar, ecoar no ar, em seus pulmões, os cem anos de solidão que impregnam suas células.

Voltou-se para a conversa sobre conversar, tentou redimir-se da maneira mais sincera que lhe era possível:

*- Entendi..., mas a prô prefere ouvir vocês... Só quando o tempo tá apertadinho que a prô pede pra gente conversar outra hora, né? - Ponderou, talvez mais para si do que para a criança, sabendo que não conseguia fazer do tempo e espaço aquilo que queriam, mas continuariam a resistir.*

*- É...eu também prefiro assim...*

Coração e mente abertas para dizer, para narrar e continuar a confabular a trama dos escolares, dessas pobres criaturas fadadas a serem atravessadas por quase tudo que se movimenta. Ter a coragem de dizer, de proferir suas verdades. Tudo aquilo que sente latejar por todo o corpo e se manifesta em tudo que pode: dança, canta, grita. A dançarina prisioneira num labirinto de eternas acelerações corporais. Apressam-lhe as ideias, reprimem o corpo. Não há ritmo que dê conta. É preciso agir, experienciar, exercer, praticar. Não se pode produzir liberdade. É preciso praticá-la. Assim como o amor. Ação e movimento<sup>47</sup>.

*Seguimos pela falta, rumina p.*

Tempo e espaço:

*aqui não é lugar para isso*

*agora não é hora*

Um dia, um bimestre, um ano, quatro anos. Quanto tempo leva para um burro aprender a falar? Quanto tempo leva para um burro aprender a ser burro? E para desaprender? A sala de aula às vezes parece multidiplomar a professora: psiquiatra que anormaliza; zoóloga que animaliza; general que silencia pela ordem.

*-Sim, senhora, senhora professora!*

Como falar se não existe escuta? Falar o quê? Para quem? A escola às vezes parece cortar essas vozes como navalha. Sujeitos na escola que não falam, não escutam e não enxergam as diferentes formas de se conhecer, conhecer o outro e as singularidades comuns a todos que ali se encontram. Os muros parecem não contornar apenas a escola, mas os próprios pensamentos andantes e errantes em

---

<sup>47</sup> HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. p. 57.

sala de aula. Ora, ora, parece que alguns burros dessa história falam. E tendem a ser ainda mais audaciosos: eles também escrevem a história.

A falta do tempo que normatiza, julga. Proclamação do exílio de quem tem sono e sente saudade. A fragmentação de quem adora falar olhando nos olhos, na luz dos olhos, na luz da dúvida que permite o benefício da dúvida. Má vontade ou tristeza? Não há tempo na superlotação. Não há tempo para atenção, exceção ou compaixão. O que nos guia é a norma. Seria substancial sair de si, retirar-se para expor-se, para atender, para escutar.

O relógio corre.

*- Professora, vem aqui!*

O relógio corre.

*O que é agora? – Pensa ela, forçando-se a tocar a água desse rio que passa.*

*- Olha meu superpoder...*

Ele olha com pompa. Faz a feição mais convencida de que o que está para mostrar deverá chocar não apenas *p*, mas tudo aquilo que se entende por humanidade. Olha para a carteira onde tem apenas uma tesoura. Cerra seus punhos, tão pequenos. Eleva um dos punhos acima da cabeça, o deixa ali, suspenso. Suspense. Olha fixamente para *p*, talvez procurando indícios de expectativa quanto ao grande feito que está por vir. Volta o olhar para a tesoura. Desce o punho e bate-o com força sobre a carteira. A tesoura que está longe quica.

*Não acredito que parei minha aula para isso – ela resmunga em seus pensamentos*

Mas coloca-se a perguntar

*Que poder é esse?*

**Ilustração 4 – Contra-espço**

**Fonte:** autoria própria, 2024.

Talvez fosse o poder de atravessar, impactar, ressoar. Às vezes nos esquecemos do que somos capazes, daquilo que podemos, e deixamo-nos à disposição apenas daquilo que precisamos fazer. Dessas necessidades fabricadas e transportadas em grandes navegações, navios negreiros, aviões de carga. Deixamos o corpo à disposição do labor de tudo aquilo que ele [corpo] não precisa. Esfolamos a pele para habitar os lugares mais intrincados. Esquecemos que podemos ressoar. As crianças não estão alheias de sua força e de sua potência simplesmente por adentrarem os portões da escola. É possível para elas vazarem outros fluxos, mas

nem sempre estamos preparados para ver e compreender esses sujeitos de poder. Adultos tendem a ficarem preguiçosos e desatentos<sup>48</sup>. Os corpos estão sempre em outro lugar, ligados a todos os lugares do mundo possíveis de se imaginar, mas também em outro lugar para além do mundo. Ecoa. Coa. Oa. O. A.<sup>49</sup>

As *professorinhas* e seus monstros seguem entregando sua presença, tentando trincar, rachar esses muros, perfurar tijolos, abrir um espaço dentro da norma para ver surgirem raios de sol desenhados e coloridos a giz de cera: o outro. Contemplar o educativo de uma complexa sensibilidade sobre o semblante desagradável que desperta a alteração do outro enquanto gesto diário, mínimo, relacionado com a responsabilidade pela vida de qualquer outro. Todos são monstros e ninguém o é. Linguagem. Ler, escrever educar na diferença, na desobediência: talvez não tenham outro destino ou motivo senão *deter o tempo, para não enfurecer-se contra a vulnerabilidade; para não morrer tão rápido, para não morrer tão prontamente, para não morrer tão mortalmente*.<sup>50</sup>

O exercício regular de pluralizar essa presença – entre vários e qualquer um, entre desconhecidos, entre diferenças – parece alocar-se na produção de uma linguagem ética que não se dirige a ninguém em particular, mas a qualquer um e a cada um para pronunciar essa convivência de outro modo. De modo outro. Seria preciso sobrevoar para além dos muros nesse tempo-espaço. A *professorinha* pega emprestado homeopaticamente as palavras do escritor<sup>51</sup> que evoca, em francês, os versos finais de “Elévation”, de Charles Baudelaire:

*Heureux celui qui peut d'une aile vigoureuse  
S'élancer vers les champs lumineux et sereins,*

*Celui dont les pensées comme des alouettes  
Vers les cieux le matin prennent un libre essor  
Qui plane sur la vie et comprend sans effort  
Le langage des fleurs et des choses muettes.*

<sup>48</sup> GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*, 2010. p.117.

<sup>49</sup> FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico; as heterotopias*. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013. p. 14.

<sup>50</sup> SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. E-book. p.196

<sup>51</sup> Trecho do conto “Dentes Negros e cabelos azuis”, de Lima Barreto, presente na obra *Contos completos*, com organização e introdução de Lilian Moritz Schwarcz, publicado em 2010.

*(Feliz aquele que pode voar com uma asa vigorosa  
para os campos luminosos e serenos,*

*Aquele cujos pensamentos como cotovias  
Para os céus pela manhã voam livremente  
Que paira sobre a vida e entende sem esforço  
A linguagem das flores e das coisas mudas)*

### 3.4 Escola é o lugar que a gente vai quando não está de férias

Uma sala de aula. Carteiras enfileiradas, cadeiras apartadas, pezinhos que não alcançam o chão e balançam. Suspensos pela distância entre a infância e aquilo que não se sabe bem o que é. Infância? Outra invenção da humanidade. Palavras e coisas. Parece tudo sempre o mesmo. E não é? Uma reunião de pais após a outra e seguem comentários recorrentes.

*Olha, não mudou nada. Estudei aqui há 20 anos atrás e as coisas  
continuam iguais.*

Continuam? Descontinuam?

*Aquela professora brava ainda dá aula aqui? Não lembro o nome  
dela, mas lembro que era muito brava.*

*Tibum, tiburf.* Mergulha-se na imensidão do mar de afetos, das composições de linguagens que favorecem a passagem de intensidades que percorrem esses corpos escolares que narram memórias de um espaço ainda tão latente.

Continuamos caminhando por essas carteiras, as *professorinhas* errantes, encontrando esses corpos que pretendemos entender e aqui está: uma intenção, um princípio que carregamos no bolso por esse caminho de errância. Procuramos por pontes de linguagem, linguagem essa que procura por novas formas de contar histórias, histórias outras<sup>52</sup>. Participamos, embarcamos, engajamos na constituição de

---

<sup>52</sup> ROLNICK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS, 2014.

territórios existenciais. Corremos afoitas para a constituição de realidades que possibilitem a abertura de territórios em mapas milimetricamente coloridos. Buscamos por linhas, não pontos. Movimentos de velocidade e lentitudes, mas movimentos em *continuum*<sup>53</sup>.

O que falar, então, em defesa da escola? Talvez não exista defesa nem linguagem que dê conta de empreender as competências de um decalque tão batido quanto o escolar. As confabulações continuam ávidas por um mapa. Não um decalque, pois isso da escola já se tem de sobra, de cor e salteado. O decalque representa um mundo preexistente, mas o mapa produz um novo tipo de realidade. Não se procura pelos sujeitos da história, nem se quer superá-los. A história se confabula no desorganizar das realidades e das significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência ou criatividade, de conjunções inesperadas. É possível, pelo mapa, alcançar o inesperado. Passar por entre as carteiras e escutar, manter abertas janelas de atenção para topografar o quanto possível esse tempo-espço. Um manifesto infante atravessa a sala de aula:

*- As escolas eram como prisões!!!*

*- Como assim?*

*- É, as escolas eram como prisões! Elas eram assim: tinham grades, os alunos ficavam presos e de castigo atrás da porta!!!*

*- As escolas eram assim?*

*- Eram! Eram prisões!!!*

*- Hoje não é mais assim?*

*- Não... UFA! Agora tem parque, tem abraço.*

A escola pode ser tanta coisa para além de escola. As crianças são capazes de produzir cenários incríveis. Estava lá a professorinha sentada no banco do parque

---

<sup>53</sup> DELEUZE, Gilles; tradução Claudia Santa'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2019.

observando o *zum zum zum* para lá e o *zum zum zum* para cá. O dia de parque sem dúvidas era o mais esperado. De todos os espaços da escola, aquele sem dúvidas era o preferido. O mais fácil de desconfigurar, atravessar e torcer.

*- Socorro, prô! Socorro, prô! – Grita uma das crianças paralisada sobre a ponte que interligava o escorregador pequeno de um lado, ao escorregador maior, do outro lado.*

A professora olha e não consegue entender a dinâmica do que está acontecendo. Ela olha e vê apenas o óbvio: algumas crianças em cima do brinquedo, aflitas, gritando e batendo os pés em sinal de aflição. Outras crianças estão embaixo, no chão, rastejando por entre as vigas de madeira daquela ponte, como se não houvesse amanhã.

*- Olha, prô! Estamos cercados por jacarés famintos nesse pântano escuro. Nos ajude!*

A professora segue sem ver. Enxerga apenas crianças. Talvez ela precise mudar as lentes dos seus óculos, afinal tamanho era o desespero daqueles que fugiam do jacaré que a ignorância definitivamente era da professorinha. Era a única que não via. Coçou os olhos, coçou, coçou. Fechou. Abriu: Crianças. Mais uma vez, **p** faz um esforço. Coçou, coçou, coçou. Fechou. Abriu:

*- Cuidado, crianças! Vocês podem se desequilibrar e cair no lago do pântano. Olhem o tamanho desses jacarés! Eles vão engolir vocês por inteiro.*

### Ilustração 5 – Dança de jacarés



**Fonte:** autoria própria, 2024.

As crianças comemoraram entusiasmadas. Parecia até que **p** dormia um sono profundo, deixando seus pequenos infantes à mercê de jacarés e de tudo aquilo que um tenebroso pântano de jacarés poderia exortar. Como quem acorda para a vida estava **p**, sentada, mas intrigada com tamanho fuzuê.

*- Joguem pedras para que eles pensem ser alimento, pessoal! Joguem até pesar sua barriga. Vamos afundar esses jacarés dando comida de pedra! – gritava uma das crianças como quem orienta toda uma tripulação.*

Tão espertas quanto Pedro Malasartes, as crianças decididamente conseguiram livrar-se do perigo iminente. O que restava era correr para a professora com abraços fortes. Abraços de crianças e abraços de jacarés que, ao cumprirem sua missão de rastejar pavorosamente, puderam retornar à forma infante. O motivo do abraço, qual seria? Talvez gratidão por algo tão simples: a professorinha olhou, olhou devagar, enxergou esse espaço outro que era tão delas, feito por elas, para elas. Essas crianças-jacarés que inventam outros espaços, outros corpos. Em algum lugar da memória de *p* ressoava uma pergunta, seguida de uma resposta que ouvira, ou lera, em algum lugar do qual não se lembrava exatamente:

*O que você faz quando uma criança lhe passa o telefone de brinquedo que estava tocando? Você atende.*

Parece que depois de certo tempo só enxergamos as representações. Custamos a olhar com calma, devagarinho, cautelosamente para não deixar escapar tudo o que se cria e se movimenta no tempo-espaço que estamos, somos e ocupamos. Já para as crianças, o descontentamento parece estar no fato de assumirem o compromisso em piscar os olhos um mínimo de vezes enquanto acordadas, para conseguirem criar e torcer tudo quanto possível dessa grande ficção que teimamos em chamar de realidade.

Do alto da maturidade, prostam-se os adultos sempre de olhos fechados para qualquer sinal de dissimulação daquilo que se tem por verdade. Sobretudo quando se pensa o interior da sala de aula: depara-se com *professorinhas* que, ironicamente, performam a criança embaixo do cobertor que fecha os olhos para não ver o que está fora. Quem, de fato, tem medo de tudo aquilo que se pode ser e criar? E as perguntas multiplicam-se.

O que foi feito da sala de aula? O que pode a *professorinha*? Trinta carteiras organizadas em seis fileiras. Mas o homem não é uma ilha. Juntem seus trapos, juntem-se. As duplas intensificam as movimentações, mas são ímpares:

singularidades comuns. Linhas duplas que se movimentam e caem, ora para o que segmenta, ora para caminhos errantes de fuga. Tijolo por tijolo edificam o monumento sequestrador dos pequenos bandos prostrados. Frustrados. A prescrição classificatória daquele que fala e daquele que escuta. Mais um dia, mais uma aula e a escola permanece em seu lugar de

*Les yeux sans visage*<sup>54</sup>, como diz a canção.

*(Olhos sem um rosto)*

A rotina na lousa, como de costume, as atividades realizadas em duplas, como de costume, a *professorinha* sentada no entre, como de costume. Entre as crianças, aqueles pequenos bandidos.

*Seria ela parte da matilha?*

Alguém bate à porta e abre. Olhos por toda sala: exame dos corpos. Olhos por toda sala: exame dos postos. A *professorinha* espera, no entre e com todos os outros. Os olhos passam por seus olhos e por todos os outros. Passam, mas não olham.

*- Onde está a professora de vocês?*

Feições exitosas nos pormenores paradoxais da rostidade. Está feita nas crianças e em seu lugar sequestra a *professorinha* ou é desfeita na *professorinha* que atravessa a segmentação geográfica da sala de aula? Parece possível ouvir os pensamentos infantis:

*Ela não viu que a professora está aqui?*

A *professorinha*, no entre, sente a voz se esvaír.

*Daqui eu consigo falar? Daqui alguém pode me ouvir?*

---

<sup>54</sup> Do francês: "Olhos sem uma face". IDOL, Billy & STEVENS, Steve. Eyes without a face. Studio A, Electric Lady Studios: Nova York: 1983. (4:55 min).

Tomada pela vulnerabilidade generalizada de seu atravessamento posicional, a *professorinha* lentamente levanta sua mão e fala baixinho... As palavras saem escapulidas:

- *Estou aqui...*

- *Nossa! Eu olhei, olhei, olhei e não te vi. Acredita?!*

O fabuloso caso da professora que era *ninguém*. Estava ali: pensava, ocupava, mas não era ninguém. O que será que aconteceu? Foi alguma coisa que comeu no almoço? Não estava devidamente trajada para o comando da batalha? O problema parece ainda mais caricato: virou criança. Um monstro-professora em meio aos monstros-crianças e todo mundo sabe que criança, além de monstro, é *ninguém*. A famigerada frase materna

[...]  *você não é todo mundo*

Agora está evidente: você é *ninguém*. Um passinho fora do quadrado que confere patética autoridade no palco dos escolares e pronto.

Ainda ontem essas crianças discutiam sobre quem faz o que na escola: afinal, sejam em tempos remotos de colonização, na vida ou na escola, o que se pode fazer? Quem dita as regras? A dinâmica dos acontecimentos é orientada por uma figura única de poder? Quem manda em quem? Quem “mais manda” escolhe o desfecho dessa história? É possível ouvir o ressoar dos burburinhos dessa confabulação infante.

- *A professora manda na sala, manda na escola...*

- *A diretora que manda na escola!*

- *O guarda também manda na escola...*

- *E as tias da limpeza!*

- *São as crianças não mandam na escola...*

Em espaços-tempos avessos a bricolagem de cores, texturas, cheiros, sabores: é tudo edificado.

*All in all, you're just another brick in the wall.*<sup>55</sup>  
 (Resumindo, você é apenas mais um tijolo no muro)

Tem vezes que o sentimento é esse: a professora está quase como parte da arquitetura. Em específico, uma pergunta se repete com certa frequência:

- Professora, você tem casa?
- Claro que tenho. Assim como você. Por quê?
- Pensei que você morasse aqui na escola. Pensei que toda professora morasse na escola.
- Não, não. Professora também tem casa.
- Mas você passa bastante tempo aqui, não passa?
- Sim, eu passo.
- Você chega bem cedo, não chega? A gente chega e você sempre está na sala.
- Sim, eu gosto de chegar antes para abrir as janelas e circular o ar antes de vocês entrarem.
- E na sua casa você também é professora?
- Como assim?
- Na sua casa você também faz coisa de professora?
- Faço sim.
- Então, não é mais fácil trazer um colchãozinho e vir morar aqui?
- Talvez fosse... Talvez fosse mesmo...

Ocupamos o território, desmontamos, rasgamos, viramos do avesso. Tal como as crianças, desenhamos na parede com giz de cera colorido, meditamos, assumimos

---

<sup>55</sup> ANOTHER BRICK IN THE WALL. Pink Floyd. In: **The Wall** de Pink Floyd. Haverst Records: Califórnia: 1979 (6 min).

a ação política, filosófica, fazemos arte: artistas e arteiros, da história à geografia.<sup>56</sup> A performance expressa em jogos de palavras denuncia processos, intensidades. Perguntas respondidas com outras perguntas. E aqui está o “barato” da errância: envolvemo-nos e atravessamos a espessura processual que impede a pura e simples representação de formas e informes do meio, desbravamos territórios. Encontramos na memória um passado em movimento, cortante e transformador do futuro. Não há ponto de partida, começamos sempre pelo meio<sup>57</sup>. Menos respostas para as perguntas, mais perguntas para as perguntas.

*Transcriar* essas memórias escolares, esses pequenos diálogos atravessados. Corre, anda, pula com uma perna só.

*Agora com as duas!*

A participação observante da professorinha se abre a encontros que, vez ou outra, dão conta de transpassar os enunciados informacionais para torcê-los em processos inventivos e de produção de subjetividades. Aqui, as letras saltam fugidas das prescrições e assumem coordenadas na transformação de frases e observações cativadas pela experiência que se transfigura em conhecimento, e conhecimento em experiência. Encontramo-nos nesse processo de construção coletiva de conhecimento. Polifonia textual<sup>58</sup>.

*Professorinha*, talvez a sua angústia habite um poema de José Paulo Paes:

*Escola é o lugar onde a gente vai  
quando não está de férias.  
O chefe da escola é a diretora.  
A diretora manda na professora.  
A professora manda na gente.  
A gente manda em ninguém.  
Só quando manda alguém plantar batata.  
Além de fazer lição na escola,  
a gente tem que fazer lição em casa.*

<sup>56</sup>DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo:Editora 34, 2011.

<sup>57</sup> BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p 52-75.

<sup>58</sup> *Ibid.*

*A professora leva nossa lição para casa dela e corrige  
 Se a gente não errasse, a professora não  
 precisava levar lição para casa.  
 Por isso é que a gente erra  
 embora não seja piano, nem banco,  
 a professora também dá notas.  
 Quem não tem boas notas, não passa de ano.  
 (será que fica sempre com a mesma idade?)*

### **3.5 Nos deram espelhos e vimos um mundo doente<sup>59</sup>: espaços-tempos para (des)formar professoras**

Os dias passam um a um, cotidianamente. Passam? Cruzam? Atravessam? As desventuras seriadas dos escolarizados, esses pequenos classificáveis, longe de exprimir uma razão cronológica dos acontecimentos que cindem os partícipes da história, costumam os deslocamentos que ora escapam, ora são capturados.

**P** vê um dia como qualquer outro: ela está com a camiseta que frequentemente veste às terças-feiras, mas hoje é quinta. O sinal, a cargo de Chico<sup>60</sup>, chamava para a entrada os batalhões que entravam sem medo. A recepção, o café da manhã ainda em ritmo descompassado, sonos que coçam os olhos, “espreguiçadinhas” no banco, o ar fresco e úmido que sopra pelas cortinas amarelas. A leitura diária, diária na repetição, mas **P** sabe que nunca é a mesma. Repetir, repetir até ficar diferente – lhe ensinou Manoel de Barros.

*- Hoje o tempo de leitura poderia ser um vídeo?*

*- Obaaaa...Vídeo do quê, prô?*

*- Vamos ver um vídeo sobre outros jeitos de ser criança.*

<sup>59</sup> ÍNDIOS. Legião Urbana. In: Dois de Legião Urbana. São Bernardo do Campo: Odeon Records. 1986 (4:18min).

<sup>60</sup> JOÃO E MARIA. Chico Buarque e Nara Leão In: Perfil de Chico Buarque. Rio de Janeiro: Globo Polydor. 1991 (2 min 22 s).

- *Mas não é tudo igual, prô? Criança é igual pra todo mundo, não é?*

- *Será que é? Vamos assistir e depois podemos conversar mais sobre isso. O que acham?*

**p** propõe um vídeo que apresenta a multiplicidade das cores que uma infância outra, num outro espaço social e cultural – uma aldeia – pode expressar. **p** permanece atenta aos olhares, aos burburinhos, e às expressões de estranhamento e encantamento, tudo acontecendo quase que simultaneamente.

*O que pode pipocar dessa experiência?* – Pergunta-se **p**.

O milho salta e, ao sobrepor-se às bordas da panela, transforma-se em outra coisa, mas agora ainda está ali. Ainda é milho. Que outros irão atravessar o limite da tampa? .... Como saber? **p** sabe que não ocupa o lugar do professor profeta, não cabe a ela *professar*, mas como uma professora militante<sup>61</sup> precisa estar ali, no presente, na intensidade da experiência vivida no agora. E nessa atenção, comprometida com a finalização do vídeo, **p**, como parceira que conduz de modo compartilhado,<sup>62</sup> cede espaço para a dança das vozes:

- *Nossa! Eles estão pelados!*

- *Professora, as crianças “tão” correndo sem cueca e sem calcinha!*

Muitas, muitas risadas se seguem. Mas risadas com ares de nervosismo pelo desconhecido e pelo impacto do contrastante. Afinal, quantos corpos outros! **p** sente

<sup>61</sup>GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793–815, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 18 mai 2023.

<sup>62</sup> POLEZI, Carolina; MARTINS, Anderson Luiz Bcarbosa. Condução e contracondução na dança de salão. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019032, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.770. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/770>. Acesso em 20 mai. 2023.

o coração palpitar pela exaltação da turma que parece crescer como uma onda em lua nova ou lua cheia.

*- Então, pessoal. Esses povos moravam aqui desde muito tempo atrás. São os povos indígenas: outros jeitos de ser, de viver, outros jeitos de morar, de brincar. Uns mais parecidos com os nossos, outros menos.*

*- Tudo isso antes de ter escola?*

*- Sim, antes de ter escola. Era tudo floresta aqui no Brasil.*

*- Meu Deus, então deve fazer muito tempo mesmo!*

Existe história antes da escola. Já houve tempo em que não se acordava cedo para chegar a tempo de encontrar o portão aberto. A existência desse espaço escolar parece marcar uma temporalidade importante sobre como formas de vidas foram se organizando, nas formas em que foram se classificando, suas fronteiras, suas possibilidades. O que veio antes? A infância ou a escola? Existe vida antes da escola? Existe infância sem escola? Eu fui para a escola, minha mãe foi para a escola, e a mãe dela também. A mãe da mãe da minha mãe queria muito ir, mas não podia. Ainda assim a escola estava lá. Aquele espaço estava lá, o tempo era outro e os sujeitos também. Mas sua estrutura já imperava para pensar a dicotomia: **ia para a escola e não ia para a escola**. Isso parece ser o bastante para marcar o tempo desse imaginário: **a história que se conta antes da escola e a história que se conta depois da escola**.

A vida sem escola parece ser inimaginável. Talvez esse tempo da escola acabe ficando ali: nas fábulas, nos contos de artimanha e nos contos de fadas. Um tempo tão remoto, tão passado e tão distante que configura quase a inteligibilidade de um mito. Difícil, ainda, é dar-se conta desse lugar em sua dimensão tão fatídica. Seria a escola um presente para o presente? “Presente de grego” talvez, diriam uns e outros. O que se é, aqui, como já dito, não se sabe ao certo. Continua sendo. Sigam, então, pelo que foi feito, pois o que se fará – isso, de fato – (ainda) não existe.

*- Eles viviam em qual lugar no Brasil?*

- Ah, eles viviam em todo lugar.

Em todo lugar ou em lugar nenhum? Espaço, lugar, território. Território? Talvez para isso seja necessária a ocupação desses espaços jamais ocupados, mesmo que esses tempos-espacos-territórios sejam aqueles do ser-saber-pensamento:

- Eu nunca vi essa gente aqui, prô.

- Então, é que lá atrás, muito tempo atrás, só eles moravam por aqui. Então, chegaram os Europeus, que moravam na Europa e estavam viajando pelo mar.

- A Europa igual do futebol?

- Isso... Esse pessoal de longe. Só que mais de 500 anos atrás.

- Meu Deus, professora. Nem minha vó tinha nascido ainda.

- Não mesmo. A avó de ninguém aqui tinha nascido ainda.

- Nem a sua?

- Nem a minha. - Respondeu a professorinha, questionando-se o quão longe está seu tempo-espaco do tempo-espaco das crianças para que fosse possível, talvez, que sua avó tivesse presenciado a colonização do Brasil, há mais de 500 anos atrás.

- Mas por que os Europeus vieram aqui?

- Eles queriam achar pedras preciosas, madeira boa...

- Pedras preciosas, tipo esmeralda? Tipo ouro?

- Isso mesmo. Então eles chegaram aqui e invadiram tudo para poder pegar essas coisas e levar para o país deles.

- Nossa, mas e os indígenas? Eles não deram nada para os indígenas? Os indígenas deixaram isso acontecer?

- Ah, eles tentaram lutar. Mas os Europeus tinham armas de atirar, e os indígenas tinham arco e flecha. Eles tentaram muito, mas o que vocês acham que acaba tendo mais força?

- A arma que atira, né prô? Muito mais rápido.

- Então... não foi uma luta muito justa, né?

- Nossa, eles vêm aqui pegar as coisas e ainda matam eles? Tadinhos dos indígenas, prô! Os Europeus mataram muitos deles?

- Sim...

- Até as crianças?

- Até as crianças...

- Nossa, que sem coração esses Europeus! O que uma criança ia fazer para eles?

O que poderia uma criança fazer? Que lugar a criança ocupa? Quem pode ou não instituir essa infância? A infância não pode nada... Ou talvez, no final das contas, ela tudo possa.

- Ué gente, as crianças iam crescer e ficar adultas uma hora, né? – Um dos pequenos apontou algo que para ele já era óbvio.

- O Quê? Criança vira adulto?

A professorinha inscreve a cronologia biológica, talvez sem dimensionar que o ensejo de um corpo adulto só existe na medida em que acon[tecendo].

- Oxe, gente, claro. Todos vocês vão crescer e ficar adultos um dia.

- Ai, credo! Eu não quero ser adulto não.

O tempo é engraçado, mas é trágico também. Ali naquele tempo *aular* o que se pode é ser criança, e ser criança é o que se é. O que além disso existe? Em alguma medida, o presente é infantil, infinito. Crescer é uma possibilidade que não se oferta homogeneamente. Mas para alguns já é latente:

- Mas toda criança cresce, né “där”? Aí se essas crianças crescessem, elas podiam matar os Europeus. Eles se preveniram. Só que professora, por que eles não tentaram fazer um acordo?

- Alguns fizeram, mas nem todos queriam. – [Des]generaliza a professorinha.
- Esse pessoal aí queria era pegar tudo sem pagar nada, isso sim!
- É... Isso aconteceu também...
- Nossa, mas então por que eles não fugiram num submarino?

### Ilustração 6 – Peixe grande



**Fonte:** autoria própria, 2024.

A atmosfera descontente crescia, crescia, crescia. As táticas, as técnicas e as tecnologias estavam em tom descompassado. Quanta indignação! O que parecia ter sido um tópico para abrilhantar o referencial da aula, muito mais desalentou os olhares. Os risos e sorrisos dos pequenos indígenas nus, em suas brincadeiras e cantos entoados, foram sufocados pela angústia de atravessar o presente pelo que foi feito deles, pelo que foi feito de nós. Localiza, *professorinha!* Que espaço-tempo é esse?

- Gente, se eles não tinham arma de atirar, imagina um submarino?

- Então eles podiam ter fugido e arrumado um esconderijo dentro da floresta...

- Isso aconteceu também... Um tempo depois surgiram os quilombos que eram esconderijos no meio do mato, onde os escravos e alguns indígenas se escondiam para conseguir lutar contra os Europeus e contra as pessoas que queriam fazer mal a eles.

- Nossa, professora... Difícil mesmo para eles, né?

Difícil para eles e para a *professorinha* que terminou aquela aula toda esbaforida. Sem ar. Sentia que não estava suficientemente preparada para aquilo. Quantas perguntas, questões tão certas. O constante direcionamento, a prescrição dos conteúdos, que essas experiências, enriquecidas em sua composição por perguntas que atravessam como acontecimentos cortantes, fazem lembrar o que de fato é a realidade da sala de aula. Esse lugar onde “até as crianças?”. Sim, “até as crianças”.

Deixamos aqui incluídas contradições, conflitos, enigmas e problemas que restam em aberto: o espaço que não muda, prisões, parque, abraços, invisibilidade. O campo problemático se expande em conclusões e inconclusões. Esses relatos são escritos não exclusivamente para expressar um ou mais pensamentos, mas também para performar o plano intensivo das forças e dos afetos.

Não pensamos jamais completamente a mesma coisa pela razão de que a escrita vem com(o) experiências que se intuem o mais plenas possíveis, para sair daqui transformados. A história vai se criando. Não para comunicar tudo que já foi pensado sobre a sala de aula antes de se confabular, mas por não se saber o que dela se quer tanto pensar. Vão-se transformando o que se pensa, o que se faz pensar.<sup>63</sup>

Não se procura instituir uma história linear e universal, mas sim interromper esse fluxo naturalizado e provocar possíveis deslocamentos nela. Compartilhamos a condução da dança dos dias e tensionamos essas linhas no movimento da história. Dramatizamos a escrita e desestabilizamos as normalidades sobre as quais

---

<sup>63</sup> FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. Repensar a política: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

pousamos sem nem sempre notarmos. Concebemos a escrita enquanto experiência coletiva do pensamento pela escuta participante. Escrita também como acontecimento<sup>64</sup>. Tratamos dos objetivos dessa dança cartográfica com a escrita já em curso e deixamos as epígrafes para o final. Afrontamos a ordem:

*Eu ando pelo mundo prestando atenção  
Em cores que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar  
Cores de Frida Kahlo, cores  
Passeio pelo escuro  
Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve  
Como uma segunda pele, um calo, uma casca  
Uma cápsula protetora  
Eu quero chegar antes  
Pra sinalizar o estar de cada coisa  
Filtrar seus graus<sup>65</sup>*

---

<sup>64</sup> KOHAN, Walter Omar. Vigiar e punir: 40 anos de uma experiência de filosofia. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p 17-38.

<sup>65</sup> ESQUADROS. Adriana Calcanhotto. In: **Senhas** de Adriana Calcanhotto. Nova Iorque: Columbia Records: 1992. Vinil (3 min 10 s).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou

### NÃO SEI SE O FINAL É BONITO, MAS SEI QUE PRECISO ESCREVER<sup>66</sup>

Primeiramente, preciso falar sobre a dificuldade para começar um texto que aponte sobre as considerações finais de um trabalho sobre o qual eu quis tanto pensar. Começar o final de algo que ainda está no meio, no caminho. Algo que pulsava desde a graduação em ciências sociais e que me acompanhou durante toda a formação que venho compondo enquanto aluna, professora e pensadora. Essa última qualidade, ressalvo, não vem com a pompa do que se entende por pensador(a) nesse mundo de homens, até porque o feminino da categoria nunca fora efetivamente popularizado na história da filosofia. PensadorA. Falo aqui, na verdade, na prática efêmera de pensar. E, para além dessa prática, o intensificador atribuído pelo QUERER pensar. O que pensar sobre isso que quero tanto pensar? A escola? Não necessariamente. Mas talvez a possibilidade intensificadora que a escola pode proporcionar sobre esse querer pensar que parece nos avassalar na infância. A quantidade de porquês que pipocam em certa altura da tenra idade, saber do que é feita a nuvem e a neve, por onde os bebês entram e por onde saem. O que é *impávido colosso*? Das perguntas mais simples, para aquelas que estremecem as almas dos adultos.

Talvez essa minha vontade de pensar tanto sobre essas coisas e escrever sobre elas, sobre esses movimentos de ensino e de aprendizagem que escapam aos muros da escola, mas também os atravessam, esteja muito ligada à memória da frustração, do encarceramento de tantas dúvidas, do desespero pela falta da escuta, desse desatino em ser criança e perceber que se sabe tão pouco sobre como as coisas funcionam e sentir que esse mergulho forçado apenas em águas rasas te acorrentam sempre ao mesmo espaço. E a insurreição da criança está justamente na constante luta em querer saber das coisas. Mas o mundo dos homens não escuta, não quer abrir brechas. E as crianças continuam a adentrar os pequenos buraquinhos,

---

<sup>66</sup> ME ENSINA A ESCREVER. Oswaldo Montenegro. In: **Oswaldo Montenegro e Orquestra** de Oswaldo Montenegro. Mídia Digital: 2023 (3 min 10 s).

trincando muros de grandes certezas. Eu ainda sinto a raiva arder nos meus ossos, que a época ainda se desenvolviam, por sentir-me de mãos e pés atados.

*“Ela é inteligente, mas fala demais”.* *“Ela não gosta de ficar com as crianças, está sempre no meio dos adultos”.* Eu queria desesperadamente não me sentir refém de tantas pessoas que pareciam não dar conta nem da própria vida, e ainda queriam conduzir a minha. Naquela idade eu não teria esse extenso vocabulário para expressar tais sentimentos e essa falta, por si só, já era desesperadora. Queria saber tanto quanto pudesse para validar progressivamente minhas palavras e meus sentimentos.

Lembro-me de, em certo período da vida, entre os oito e dez anos de idade, sentir que a admiração pela criança tão comunicativa e entendida das dinâmicas de relações entre os adultos, transformou-se na criança que passa a ser lida como inconveniente, presunçosa e “sabichona”. Parece que a expertise infantil precisa ter limites. Sobretudo quando se é uma menina. O suficiente para surpreender, mas não em excesso ao ponto de confrontar um adulto. Um dia, então, meu pai teve uma séria conversa comigo. Ele não poderia mudar o mundo tão completamente que me permitisse continuar a questionar tão ferozmente quanto eu gostaria, mas me apresentou posições estratégicas que não me tirariam do jogo, sendo essa ou não sua intenção:

*- Filha, quando alguém te falar sobre coisas que você já sabe, mesmo que você já saiba sobre aquilo muito bem, mesmo que você não concorde, escute. Sempre escute tudo o que alguém tiver a lhe dizer, porque uma pessoa nunca falará da mesma forma que outra sobre o mesmo assunto. Alguma coisa dali você poderá aproveitar. Mesmo que seja sobre o que você jamais aproveitaria. Mesmo que seja para ter certeza do que convém e do que não convém para você.*

Essas não foram as palavras literais, minha memória não seria tão certa. Mas foi assim que eu entendi e possivelmente foi o momento em que tomei tanto gosto por ouvir e ruminar. Por estar nesse lugar de ouvir, ruminar, aprender e pensar sobre

as coisas que quero tanto pensar. E não teria como aquelas palavras fazerem mais sentido do que saídas pela boca do meu pai, um adulto que muito me escutou.

A dificuldade desse jogo está em escutar até mesmo quem não te escuta. E está justamente na superação dessa dificuldade, o antagonismo pelo qual a escola opera. Sim, a escola é esse espaço institucionalizado, marcado pela história e seus processos de continuidades e descontinuidades. Uma grande invenção moderna. Mas a escola também é relação. Relações, sujeitos, subjetivação, movimentos, velocidades e lentitudes: um grande plano de imanências. Pessoas que escutam e pessoas que não escutam: professores e alunos. Um escutar para além dos textos e explicações, um escutar para o ressoar da história e da geografia que circunscreve esses corpos no espaço-tempo. A revolução, então, está ordinariamente nessa escuta atenta e ativa. Quantos professores não se fizeram parceiros nesse meu processo, singular e concomitantemente comum, de entender o mundo onde vivemos por esse feito glorioso e atrevido: escutar.

Dia desses estava esperando as crianças na entrada do refeitório, para acompanhá-las no momento do café, e um dos meninos da turma chegou chorando, inconsolável. Tentei abordá-lo para saber do que se tratava, mas sua indignação era tamanha que se recusou prontamente a falar qualquer coisa. Deixei que colocasse sua bolsa no lugar de sempre e caminhei até a mesa do refeitório ao seu lado. Quando ele se sentou, abaixei e disse em seu ouvido:

*- Estarei aqui por perto caso queira falar sobre o que aconteceu.*

Em menos de trinta segundos ele intensificou o choro e disse em prantos:

*- É meu pai.*

*- O que tem o seu pai?*

*- Ele me bateu vindo para a escola. E ele ameaçou bater na minha boca.*

*- Mas o que aconteceu?*

- Ele ficou bravo porque eu fiquei subindo nos canos que tem no caminho da escola. Ele disse que eu ia cair e eu disse que não, eu estava conseguindo. Eu pedi para ele olhar e ver que eu estava conseguindo, mas ele não olhou, ele só me bateu na cabeça e quando eu perguntei por que ele me bateu ele ameaçou bater na minha boca.

Eu não sabia o que dizer. Como explicar que o sentimento do pai em querer evitar que o filho se machucasse foi o que motivou o pai a machucar o próprio filho? “Eu não quero que você se machuque, e para evitar que você se machuque acidentalmente, eu vou te machucar propositalmente”. Algo elaborado demais para dizer naquele momento.

- Às vezes os adultos fazem coisas que não tem sentido. E infelizmente, quando a gente é criança eles não deixam a gente falar sobre isso. O seu pai não queria que você se machucasse e ele mesmo te deixou triste. Mas a culpa não é sua.

O rosto dele foi tomado por um desespero colossal e ele grita, sentado à mesa, em meio as outras crianças:

- É sim! A culpa é minha. É tudo culpa minha. Eu nunca faço nada certo.

- Não é sua culpa. E sendo criança não tem muita coisa que você pode fazer. A gente sente raiva e está tudo bem sentir tudo isso que você está sentindo. Mas você pode tentar fazer diferente do papai, né? Respirar e pensar para dizer e fazer as coisas sem deixar outras pessoas tristes. Isso você consegue fazer, não consegue?

- Consigo. Eu consigo... – e um respiro de alívio.

A questão não é mudar vidas, revolucionar toda uma existência. Mas falar dessas pequenas coisas que acontecem e que passam despercebidas. Essas coisas que podem tanto, nesse curto tempo-espaço do agora. Sempre escapando de nós: o presente. Sabendo aquilo que foi feito de nós, o que podemos por hoje? O que podemos agora? Luta, transgressão e liberdade como práticas em doses homeopáticas, mas contínuas. Deixar-se atravessar por esses encontros e confrontos.

Queria falar desse tempo que é memória, que é história e ressoa num determinado espaço, que é geográfico, é território. Isso tudo que acon[tecendo] costura um mapa de afectos tão múltiplos e que nos compõe: arte, filosofia, ciência. Ruminar esse trabalho durante a escrita exigiu algumas escolhas diante de tantas possibilidades de trajetos e talvez a primeira delas tenha sido reconhecer que mesmo *transcriando* as cenas e sujeitos escolares, nunca foi possível escolher me ater apenas aos muros da escola para dentro. Durante toda a vida de que tenho memória ouvia coisas do tipo

*“A escola não tem que educar, quem educa são os pais. A escola ensina”*

Nada nunca me foi tão difícil de compreender quanto essa colocação que eu escutava ainda criança. Educar? Ensinar? Onde estão esses limites? Porque as linhas sempre me pareceram muito tênues. Lembro de alguns colegas que estudaram comigo e que tinham comportamentos problemáticos quando pensamos o que exige a instituição escolar em termos de postura. Muitos apanhavam severamente dos pais, precisavam fazer todo o almoço e cuidar dos irmãos mais novos, chegavam na escola com uniforme sujo, rasgado, além de frequentemente apresentarem um mau cheiro que denunciava a falta de banho. Os retratos eram variáveis.

Parecia-me óbvio que essas crianças estariam revoltadas com a vida que levavam e para mim era extremamente legítimo seu comportamento agressivo com funcionários e professores da escola que os sentenciavam como marginais antes mesmo de perguntar-lhes seus nomes. Hoje, como professora, percebo que as imagens desse espaço não sofreram muitas alterações. Desde muito cedo e de maneira muito intensa a escola nos ensina a responder “Tudo bem” quando nos perguntam “Tudo bem?”, mesmo sabendo que definitivamente não está nada bem para o lado de ninguém.

Recentemente, durante o processo de escrita do trabalho, deparei-me com um provérbio africano que se popularizou significativamente nos algoritmos que enredam o meio virtual das *professorinhas* e de outros sujeitos escolares:

*"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança"*

Esse provérbio acertou-me precisamente. Foi como um abraço nesse lugar da docência que às vezes parece tão solitário, mesmo na lotação da sala de aula. Não nos cabe resolver os problemas da humanidade. Recusamos o heroísmo. Não conseguimos escutar os outros e às vezes nem nós mesmas. Nos desencontramos nas janelas de aulas, em corredores tão estreitos. As coisas já são suficientemente fragmentadas na escola para encaixotarmos mais isso: a escuta. E quando a escola não nos dá esse tempo e espaço fazemos nossas reuniões pedagógicas nos bares, nas filas do sindicato, nas formações anuais, nos cafés da tarde, entre as carteiras, agachadas para escutar as crianças sem que elas precisem berrar suas dores aos quatro ventos. Resumidamente, era sobre isso que queria tanto pensar e escrever para pensar. Esse mundo que atravessa [ou atropela?] a sala de aula. Um texto que pudesse falar sobretudo para aquelas *professorinhas* que gostam tanto de escutar. Às vezes nem gostam, mas o fazem assim mesmo, pois na maior parte dos dias esse é o pouquinho que conseguimos fazer. E talvez esse pouquinho, todos os dias, insistentemente, continuamente, seja muito ou tudo.

## REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

AMARAL E SILVA, Eder. **A cruzada das crianças**: constelações da infância à penumbra. Seguida da tradução para o português de “Co-ire: album systématique de l'enfance” de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

ANOTHER BRICK IN THE WALL. Pink Floyd. In: **The Wall** de Pink Floyd. Haverst Records: Califórnia: 1979. (6 min).

BARRETO, Lima. Dentes Negros e cabelos azuis. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz (org.). **Contos completos de Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 321-328.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p 52-75.

BOTTONI, Francine Delavald; COSTA, Luis Artur. Ética ficcional-cartográfica: a procura humilde e a força frágil. **Quaderns de Psicologia**. V. 20, n. 1, pp 89-100, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2002, n. 21, p. 17-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>. Acesso em 04 jun 2023.

ESQUADROS. Adriana Calcanhotto. In: **Senhas** de Adriana Calcanhotto. Nova Iorque: Columbia Records: 1992. Vinil (3 min 10 s).

CARUSO, Gabriela. **O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks**. FGV. 2021. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vaou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em 02 mai. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2008**, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CLUBE DO PORTUGUÊS. **Prefixos gregos e latinos**. 2021. Disponível em: <https://www.clubedoportugues.com.br/prefixos-gregos-e-latinos/>. Acesso em 02 mai. 2023.

COSTA, Gilcelene Dias da. Cartografias literárias nas artes de escrever-pesquisar. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (orgs.). **Encontros de Michel Foucault com Gilles Deleuze e Félix Guattari**: governamentalidades, arqueogenealogias e cartografias. Curitiba: CRV, 2022. p. 105-116.

DALBOSCO, Claudio Almir; BERTOTTO, Cláudio; SCHWENGBER, Ivan Luís. A ação pedagógica crítica e formação do pensamento reflexivo. **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195054>. Acesso em 06 ago. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia**. 1. Ed. Buenos Aires: Cactus, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; tradução Claudia Santa'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2019.

EU TAMBÉM VOU RECLAMAR. Raul Seixas. In: **Há dez mil anos atrás** de Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips Records. 1976. (3:28min).

FAVACHO, André M. Picanço. Três modos de governo dos estudantes: o cálculo da pobreza. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault**: da produção de verdades ao governo da vida. São Paulo: Intermeios, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política: Ditos & escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. Que'est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]. **Bulletin de la Société française de Philosophie**, 84<sup>o</sup> année, n<sup>o</sup> 2, avril-juin, éd. Armand Colin, Paris, 1990, p. 35-63.

FOUCAULT, Michel. **Remarks on Marx: conversations with Duccio Trombadori**. New York: Semiotext(e), 1991.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, 6: 321-360, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhante. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014c.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade...** Ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 71-105

GAIVOTA, Daniel. **Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na escola-viagem**. 1. ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 20 mai. 2023.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**, 2010.

GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793–815, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 18 mai. 2023.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, Porto Alegre, jun./jul. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda *et al.* (orgs). **O sentido da escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda *et al.* (orgs). **O sentido da escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOMEM PRIMATA. Titãs. *In: 2 É Demais*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil. 1986.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

ÍNDIOS. Legião Urbana. In: **Dois** de Legião Urbana. São Bernardo do Campo: Odeon Records. 1986 (4:18min).

JOÃO E MARIA. Chico Buarque e Nara Leão In: **Perfil** de Chico Buarque. Rio de Janeiro: Globo Polydor. 1991 (2 min 22 s).

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Vigiar e punir: 40 anos de uma experiência de filosofia. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p 17-38.

MARTIN, Jay. **Cantos de experiência: variaciones modernas sobre un tema universal**. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ME ENSINA A ESCREVER. Oswaldo Montenegro. In: **Oswaldo Montenegro e Orquestra** de Oswaldo Montenegro. Mídia Digital: 2023 (3 min 10 s).

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola [manuscrito]**: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MUÑOZ, Yolanda Gloria Gamboa. Foucault em devires discursivos. **Poliética**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 117-134, 2017.

ORIGEM DA PALAVRA. **Confabular**. 2014. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/confabular/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OXFORD LANGUAGES. **Confabular**. 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OXFORD LANGUAGES. **Ensaio**. 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OXFORD LANGUAGES. **Monstro**. 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 06 mai. 2023.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de Barros. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p 32-51.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p 109-130.

PELBART, Peter Pál. **O Averso do Niilismo**. São Paulo; N-1 Edições, 2013. pp. 207-222.

POLEZI, Carolina; MARTINS, Anderson Luiz Bcarbosa. Condução e contracondução na dança de salão. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019032, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.770. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/770>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RAMOS DO Ó, Jorge. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Edições do Saguão, 2019. p.371-454.

RAMOS DO Ó, Jorge. Foucault e o problema da escrita: uma introdução. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (orgs). **Foucault, Deleuze e Educação**. 2. Ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 21-62.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

ROLNICK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS, 2014.

SAIA DE MIM. Titãs. In: **84 94** – Volume 2 de Titãs. Nova York: WEA: 1991. Disco. 3:18 min.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. E-book.

TEMPO. SÁ, Sandra. In: **Sandra de Sá** de Sandra de Sá. RCA Victor: Nova York/ BMG Ariola: São Paulo. 1988 (4:23min).

TIRO AO ÁLVARO. Intérprete: Adoniran Barbosa e Elis Regina. Compositor: Adoniran Barbosa. In: **Elis** de Eis Regina. São Bernarndo do Campo: Odeon, 1980 (2 min 42 s).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.