UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROQUE LUIZ ARGOLO SOUZA

ESCOLA: LUGAR DE ENCONTROS E DIFERENTES MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2020

ROQUE LUIZ ARGOLO SOUZA

ESCOLA: LUGAR DE ENCONTROS E DIFERENTES MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do resultado parcial do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Arthur dos Santos Cestari.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2020

S718e
Souza, Roque Luiz Argolo.
Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade. / Roque Luiz Argolo Souza, 2020.
109f.
Orientador (a): Dr. Luiz Arthur dos Santos Cestari.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 100 – 106.

1. Espaço escolar. 2.Subjetividade – Papel da Escola. 3. Educação – Encontros - Socialização. I. Cestari, Luiz Arthur dos Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 373.224

Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ROQUE LUIZ ARGOLO SOUZA

ESCOLA: LUGAR DE ENCONTROS E DIFERENTES MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do resultado parcial do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Arthur dos Santos Cestari
(Orientador)
Instituição: UESB

Prof. Drª. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Membro Externo)
Instituição: UFBA

Profª. Drª. Daniele Farias Freire Raic
(Membro interno)
Instituição: UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2020

AGRADECIMENTOS

O principal agradecimento dedico a Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir

Aos meus avós/pais Adelvito Argolo e Maria da Conceição Rocha agradeço por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por ter avós/pais tão especiais.

Ao Prof. Luiz Arthur Cestari, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Tantas vezes que nos reunimos e, embora em algumas eu chegasse desestimulado, bastavam alguns minutos de conversa e umas poucas palavras de incentivo e lá estava eu, com o mesmo ânimo do primeiro dia de aula. Obrigado por acreditar em mim e pelos tantos elogios e incentivos. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientador: para mim será sempre mestre e amigo.

Às mulheres que compõem a banca examinadora, Profª Drª. Daniele Freire e a Profª Drª. Maria Roseli Gomes, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. À Profª Daniele, agradeço ainda pelas conversas estimuladoras ao longo de todo processo e todo cuidado e afeto.

Ao Colégio Estadual Fernando Presidio, que proporcionou a base necessária no desenvolvimento da Dissertação, em especial aos alunos que tornaram possível as coletas e a concretização do estudo. Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UESB.

Aos demais familiares (pai, mãe, irmãos, tias/os, primas/os e avós) quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim.

À minha Professora, Amiga e irmã Monique Brito, mulher que inspira. Tornou-se um grande exemplo para mim, e hoje, agradeço por ter me incentivado a seguir no caminho da pós-graduação. Muito obrigado por tudo. Por fim, agradeço a todas/os que contribuíram direta e indiretamente para que fosse possível a realização deste trabalho.

“Há uma dialética entre o imaginário e o real, ambiguidade entre esses dois domínios. Não há racionalidade possível a não ser naquela que aceita o quadro irracional da vida, da percepção. A racionalidade de nossas relações com os outros reside no fato de que o outro permanece livre mesmo quando eu o considero. É preciso estabelecer uma comunicação que não condene o outro a se conformar com a imagem que eu tenho dele.”

(MERLEAU-PONTY, 1988, p. 231).

SOUZA, Roque Luiz Argolo**. Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade.** 2020. 56f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

RESUMO

Com este estudo pretendemos entender qual o lugar da escola nos processos de subjetivação do sujeito-aluno. Para isso, teremos um olhar especificamente voltado para os processos de subjetivação buscando uma observação dos sujeitos-alunos, com ênfase em suas vivências escolares e seus relatos. Deste modo, realizamos uma reflexão sobre os tensionamentos e agenciamentos presentes nas falas desses sujeitos-alunos vinculadas aos processos de singularização dos mesmos. Ao desenvolver esta pesquisa, tem-se como objetivo mostrar o papel da escola nos processos de subjetivação do sujeito-aluno, e com base na percepção do sujeito-aluno, promover a discussão sobre a escola e suas relações. De fato, observa-se que a escola é um local para a produção de subjetividades e encontros, e desta maneira intenciona-se nesta pesquisa entender e ouvir as concepções dos sujeitos-alunos que frequentam uma escola do ensino médio localizada no interior da Bahia. Para as questões, perguntas inovadoras foram desenvolvidas, tais como: “em sua opinião, *qual seria o papel da escola?”.* Com as respostas obtidas dos alunos, foi possível ter uma ideia de como os mesmos percebem o espaço escolar, com a presença de rodada de conversas, para posteriormente apresentar discussões fundamentadas com diretrizes da educação pós-estruturalistas, assim como pelas bases teóricas de Foucault. Entretanto, pôde ser observado que a escola é vista como espaço de encontros, isto é, encontros com potencial de emancipação, socialização, aprendizados educativos e subjetivação. Logo, esses encontros ajudam no processo de discussão e entendimento das falas dos alunos-sujeitos, e após este momento, nos será proporcionado delinear considerações sobre as atitudes desses alunos com relação à escola, tendo em conta que a escola apresenta um papel de espaço para encontros, de acordo com o título da presente pesquisa.

Palavras-chave: Espaço escolar; Encontros; Educação; Subjetividade; Socialização.

SOUZA, Roque Luiz Argolo. **School: meeting place and different ways of producing subjectivity**. 2020. 56f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

ABSTRACT

With this study we intend to understand the place of the school in the subjectivation processes of the student-subject. For that, we will have a look specifically focused on the processes of subjectivation seeking an observation of the subject-students, with emphasis on their school experiences and their reports. In this way, we carry out a reflection on the tension and agency present in the speeches of these student subjects linked to their singularization processes. In developing this research, the objective is to show the role of the school in the subjectivation processes of the subject-student, and based on the perception of the subject-student, to promote the discussion about the school and its relations. In fact, it is observed that the school is a place for the production of subjectivities and encounters, and in this way it is intended in this research to understand and listen to the conceptions of the subject-students who attend a high school located in the interior of Bahia. For the questions, innovative questions were developed, such as: "in your opinion, what would be the role of the school?". With the responses obtained from the students, it was possible to have an idea of how they perceive the school space, with the presence of a round of conversations, to later present reasoned discussions with post-structuralist education guidelines, as well as Foucault's theoretical bases. However, it could be observed that the school is seen as a space for encounters, that is, encounters with the potential for emancipation, socialization, educational learning and subjectivity. Therefore, these meetings help in the process of discussion and understanding of the speeches of the student-subjects, and after this moment, we will be able to outline considerations about these students' attitudes towards the school, taking into account that the school has a space role for meetings, according to the title of this research.

Keywords: School space; Encounters; Education; Subjectivity; Socialization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Alunos e seus pseudônimos (Parte I).....18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO I

1. ENCONTROS TEÓRICO-METOLÓGICOS.....16

1.1 CONTEXTO – TERRITÓRIO E SUJEITOS.....20

1.2 A CARTOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....22

1.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....29

1.3.1 RODA DE CONVERSA.....29

1.3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....30

CAPÍTULO II

2. A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO SUJEITO..32

2.1 A ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM.....38

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO.....45

CAPÍTULO III

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTROS.....49

3.1 ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....54

3.2 A SUBJETIVAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO.....65

CAPÍTULO IV

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.....69

4.1 ENCONTROS E QUESTIONAMENTOS.....75

4.2 O SENTIDO DA ESCOLA.....76

4.3 ASPECTOS DA TEMPORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....87

4.4 ESCOLA PARA ALÉM DO TERRITÓRIO.....90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....98

APÊNDICES.....105

INTRODUÇÃO

A problematização desta pesquisa está inserida no contexto escolar, imerso em um cenário educacional, a partir do qual as vivências escolares, bem como os aspectos de subjetivação, estão relacionadas às formas de ser e estar no mundo, entendemos então que seria importante observar e ponderar as questões de subjetivação dos sujeitos-alunos. Para fazer essas observações de pesquisa escolhemos olhar e ouvir os próprios sujeitos, para, depois, em posse dessas falas, ponderar e considerar como os aspectos conceituais aqui abordados podem ser interpretados dentro da escola.

Nesse sentido a questão norteadora do trabalho que ora apresentamos buscou entender qual o lugar da escola nos processos de subjetivação do sujeito-aluno. A partir desse norte, nos propomos ainda a olhar especificamente para os processos de subjetivação do sujeito-aluno agenciados no território educacional. Com isso, buscaremos observar o sujeito-aluno, enfatizando os relatos acerca de si e das vivências escolares. Dessa forma, faremos uma reflexão a acerca dos agenciamentos e tensionamentos presentes nas falas dos sujeitos em relação aos processos de singularização desses sujeitos.

Nosso objetivo ao estruturar esta pesquisa é demonstrar o lugar da escola nos processos de subjetivação do sujeito-aluno, para tanto nossos objetivos específicos são discutir a escola e suas relações a partir da percepção do sujeito; discutir o que é encontro e mapear os encontros que são produzidos na escola; e por fim, tratar da escola como espaço de produção de subjetividades.

Para realizarmos esta pesquisa utilizaremos reflexões acerca da subjetivação e singularidade do sujeito, a partir das considerações sobre espaço escolar, encontro e produção de subjetividade. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica qualitativa procurando fundamentar-se nos textos de Deleuze, Gattari, Foucault, entre outros autores. Consideramos fundamentais para delimitação conceitual do tema obras como *Diferença e repetição, A arqueologia do saber, Microfísica do poder, Vigiar e Punir* e *Repensar a educação.*

Seguiremos uma linha argumentativa quanto aos conceitos trabalhados, utilizando o método interpretativo, abordando aspectos sociológicos e filosóficos da

educação e seu alcance quanto a concepção de espaço escolar e subjetividade.

No primeiro capítulo denominado *A escola e suas relações a partir da percepção do sujeito,* refletiremos sobre a escola como um espaço capaz de promover possibilidades de aprendizagem ao sujeito-aluno, não restringindo-a aos aspectos intelectuais e cognitivos.

Deste modo, o objetivo é considerar a necessidade que as interpretações e significados sobre a escola podem ser contemporâneos, fazendo com que sejam superadas as metodologias tradicionais generalistas e simplistas. Para que estes objetivos se concretizem, deve-se considerar primordial a visão dos sujeitos-alunos como indivíduos que vivenciam e assumem o mundo em que outros estão vivendo, visto que se compreende que a escola tem de ser estudada como um lugar para a formação social, pois há o entendimento de que o processo para formar um indivíduo engloba componentes que propiciam sua interação em sociedade. Neste estudo, buscar-se-á ter um entendimento sobre a escola como um espaço para efetivação e socialização da singularidade. Para essa finalidade, fez-se a escolha para trabalhar com cartografia, com a compreensão de que a cartografia será um proeminente e potencial suporte para a pesquisa qualitativa neste tipo de estudo.

Para a escrita deste primeiro capítulo, serão abordados os temas de como o modelo tradicional escolar, que se estabelece em disciplinas desvinculadas, não foi eficaz ao acompanhar as novas realidades e processos desenvolvidos pela sociedade atual, e deste modo, deve-se destacar as possibilidades existentes e o reconhecimento da potência no âmbito da escola.

Também nesse primeiro capítulo, discutir-se-á como as práticas de educação, vinculadas aos novos modelos que a educação vem passando, apresentam objetivos de se distanciar dos modelos antigos, uma vez que esse ensino tem como fundamento uma reprodutibilidade pautada na rigidez.

Assim, entende-se que a escola possui um destaque na educação, dado que um indivíduo não esbarra com a diversidade diariamente, porque esse indivíduo tem contato somente com seu círculo social ou família. Quando se frequenta a escola, existe o contanto com muitos gêneros, etnias e credos distintos. Com este contato, o indivíduo tem como ampliar sua concepção de ser humano. Podem ser configuradas como marcas de identidades de cada um tanto as influências quanto a trocas ocorridas neste espaço escolar, e tudo isto ocorre na escola.

No segundo capítulo denominado *A escola como espaço de encontros* será discutida a maneira pela qual as falas dos sujeitos nos direcionam para o entendimento deles sobre a escola como um local de encontro. De fato, é normal o processo de encontro na escola designadas como características objetivas e mecânicas, à medida que é um espaço em que os sujeitos encontram um ambiente com outras pessoas. Assim, haverá continuidades deste estudo com base nos processos de subjetividade formulados por Guattari e Rolnik, englobando a ideia *produção da subjetividade*, que é um processo social identificado por esses dois autores como *ideologia*. Sob outra perspectiva, define-se *subjetividade* como uma ideologia presente em cada pessoa, ou seja, seria um modo peculiar de cada uma ver a sociedade e o mundo, paralelamente aos meios de relacionamentos, visto serem essas realidades das quais as pessoas se utilizam. Então, referente aos processos de educação de um modo geral e aos processos de subjetivação na escola, apresenta-se a singularização como um investimento em uma rota de fuga que tenciona fugir de uma captura dupla do mercado e produção, delineando a hipótese de um aprendizado que insira alguma suposição de criação e autonomia.

Serão abordados os conceitos de Deleuze e Guattari para desenvolver o segundo capítulo, principalmente com base na obra *Mil Platôs*, e de acordo com esses autores, ambos fornecerão pistas para sugerir sobre a singularização no processo institucional, bem como dentro do próprio sistema da escola. Entretanto, a educação possui um impacto nos processos de individualização, ou podem-se dizer processos de subjetivação, não somente por apresentar uma contribuição para a socialização e qualificação.

Também serão observadas como as falas dos sujeitos nos direcionam para o entendimento de qual é a visão que os mesmos possuem da escola como um local de encontro, visto ser corriqueiro como característica objetiva e mecânica o processo de encontro no espaço escolar, à medida que nesse espaço cada um terá a probabilidade de estar em um local com outros sujeitos. Então, pode-se caracterizar a escola como um espaço subjetivo de percepção e diálogo com a continuidade desse processo pela discussão pessoal.

Ao final do segundo capítulo, será abordada a maneira pelo qual o processo para formar o sujeito se compõe, isto é, esse processo compreende uma ampla seleção de elementos que propiciam a interação do sujeito com a sociedade. Com

esta abordagem, tornam-se elementos essenciais tanto a socialização quanto a educação. Seguindo este pensamento, verifica-se que a socialização está vinculada a um processo permanente e frequente na constituição das formas de estar presente e ser no mundo com as pessoas. Assim, entender o processo interligado com os mecanismos para construir a subjetividade representa a ideia presente. Então, para que esses elementos possam ser concretizados, torna-se essencial que todas as pessoas do âmbito escolar possam transformar o local físico em social, ou seja, vincular a atividade social à escola, não se resumindo somente a uma visão política. De um modo geral, pode-se dizer que a escola não pode ser apenas considerada como um espaço para instruir, visto que se deve compreender o que significa exercer uma cidadania plena para que a educação socializada seja mais defendida e difundida; e para que isso ocorra, a escola deve ter autonomia própria.

Com relação ao terceiro capítulo, *A escola como espaço de produção de subjetividade*, as discussões sobre como a subjetividade tem sido produzida nas escolas serão aprofundadas, e para esta finalidade serão consideradas as entrevistas que foram realizadas no âmbito escolar. Para essa entrevista, conforme descrito em pesquisas cartográficas, serão separados os alunos de acordo com tópicos temáticos, pois se entende que desta maneira as ponderações, respostas e falas decorridas dos sujeitos e campo formarão os elementos que direcionarão as discussões.

Para a demonstração de discussão deste capítulo, o primeiro passo será entender o conceito de rizoma, dado que esse conceito é essencial para se aproximar do conceito de cartografia, o qual apresenta posição de destaque neste estudo. Tem-se que o conceito de rizoma permeia algumas características que se originam do conceito de coisas que podem coexistir em movimento, com a possibilidade de formar múltiplas e distintas conexões, visto que o rizoma contrapõe-se à concepção de árvore, isto é, que apresenta um eixo central. Então, tem-se que o rizoma é “mapa”, ao passo que o modelo de árvore raiz é simplesmente “decalque”.

Assim, será possível verificar que autores como Foucault passam informações sobre o sujeito com fundamento em uma história das maneiras de entendimento e de contínua experiência do **eu**. Desta maneira, a subjetividade passa a se vincular intimamente aos conjuntos sociais, não estando apenas

vinculada aos domínios da interioridade e representação. Deste modo, indica-se a cartografia voltada para a realização e coleta de pesquisa de campo com os alunos, visto que a cartografia não intenciona interpretar os dados de maneira unidirecional, não procura a origem e nem se dirige de um ponto a outro.

Para a realização da discussão desta pesquisa, serão selecionadas as falas dos alunos participantes para a discussão, visto que essas falas são sustentadas pelos teóricos e embasadas em inferências que englobam as ideias desta pesquisa. Deve-se enfatizar que as inferências foram apresentadas anteriormente na fundamentação. Também precisa ser destacado que os traços presentes na discussão apresentaram um embasamento de resultado, e continham como diretriz os sentimentos presentes no cartógrafo, tendo em conta que o mesmo foi inserido de maneira intrínseca no processo participante, com base no que foi descrito e pontuado anteriormente.

Com detalhes, foram apresentados os objetivos da pesquisa referente às primeiras conversas, assim como seria a dinâmica dos próximos encontros. Ademais, com o intuito de assegurar o entendimento preciso e claro do processo de pesquisa, os participantes puderam ter esclarecimentos sobre os procedimentos e tirar dúvidas.

Logo, intencionou-se motivar interessantes conversas, que proporcionaram a construção de prosseguimento com os diálogos, promovendo nos entrevistados a vontade para falar, saber, perguntar e apresentar novos temas para discussão, assegurando assim que todos os participantes pudessem colocar suas opiniões e se expressar. Deste modo, deve-se destacar que houve uma prévia condição sobre as abordagens realizadas com os alunos, proporcionando liberdade para tirarem dúvidas, com o objetivo de que esses alunos pudessem entender tanto as explicações quanto os contextos dos questionamentos realizados para assegurar a falta de dúvidas, por conseguinte considerando-se em sua totalidade as respostas, sem que pudessem ser englobadas por outras questões.

CAPÍTULO I

1. ENCONTROS TEÓRICO-METOLÓGICOS

> Dentro das diversas dimensões existentes na produção do saber, o que pretendemos trazer para o foco desta metodologia é o trilhar de um caminho. Um trilhar advindo da percepção de quem participou, mas que em termos de pesquisa significam a sistematização dos resultados de uma construção processual do seu caminho (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação fui me percebendo pesquisador e tornando-me cada vez mais sensível e aberto aos encontros, sentindo as vibrações dos corpos e dos espaços. Antes de mais nada, assumi meu desejo em estudar e mergulhar no campo da educação, sobretudo por considerar e eleger a escola como principal plano de fundo da pesquisa, foi algo que me levou a inúmeras reflexões. A tarefa era, antes de dar qualquer passo, resinificar aquele espaço, abrir as recordações e se lançar aos novos possíveis. Nesse sentindo, ao ser convocado a escolher e definir os caminhos teóricos e metodológicos que norteariam a pesquisa, optei em me aproximar de teóricos que, sem perder o rigor de uma produção cientifica, me permitiria falar sobre a potência que compõe um campo escolar. Falar sobre os afetos, os sentimentos e o desejos.

A aproximação com a cartografia rompe com as minhas próprias ideias de como se fazer pesquisa, um método tão particular, me convida a pensar na desconstrução do modelo estruturado de seguir passos, *guidelines* e *scores*, que, universalmente é dito como padrão ouro da ciência. Nesse contexto de descobertas a ideia de misturar-se com o que se vai pesquisar e a forma de escrita, ainda me causavam incômodo. Assim, esses estranhamentos necessariamente me fizeram pensar sobre a minha implicação com a proposta cartográfica.

Para seguir com essas reflexões, lembro das complexas máscaras de Rolnik para dizer sobre as minhas máscaras que vingaram, goraram e grudaram neste processo de imersão da pesquisa. Considerando as possibilidades de reconhecer outros modos de pensar a pesquisa e o próprio pesquisador, além daquele neutro

que não se mistura com o objeto, iniciei a construção pessoal de um pesquisador implicado. Sobre o conceito de implicação Abrahão et al. (2014) ao citarem Lourau discorrem que a implicação consiste na produção de questionamentos da própria prática do pesquisador e que a análise se amplia no movimento do sujeito em ato e de suas afecções, motivações, relações de saber-poder sempre produzidos nos encontros entre pesquisador e objeto, abrindo então, espaço para a experiência, a fim de produzir conhecimento implicado na transformação de práticas e saberes que prescrevem formas universais de conduzir a vida.

Voltando às recordações, pois foram elas as motivações para o enfrentamento e superação das batalhas que travei ao longo do processo. Foram várias as vezes que me confrontei com Foucault, Deleuze, Guattari e até com minhas próprias construções. Identificar e “separar” as minhas percepções, enquanto sujeito que viveu na escola, e agora, as percepções do pesquisador, era uma tarefa pesada. Por outro lado, as minhas recordações fizeram com que eu me tornasse mais atento e sensível a ouvir os sujeitos da pesquisa, a viver uma verdadeira imersão.

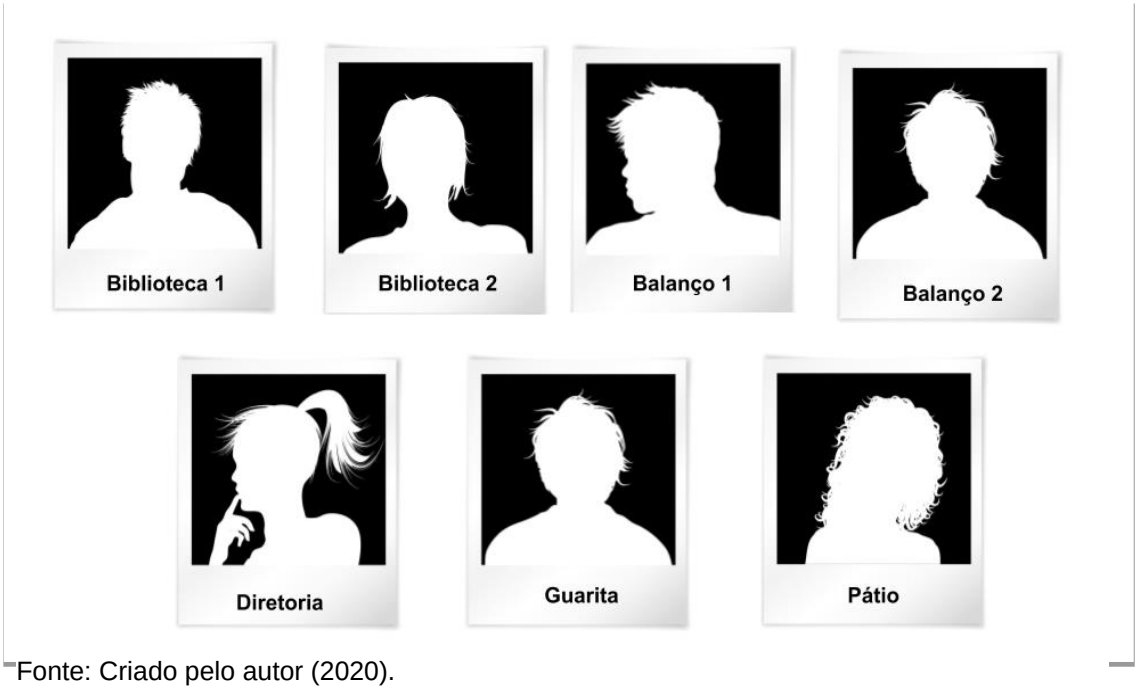
As transformações que me percebi vivendo, contribuíram muito com as entrevistas. Quando me dirigi à escola para realizar as entrevistas com os alunos, **q**uando apresentei a proposta para eles, todos permitiram publicar seus nomes, entretanto, logo no início, um deles sugeriu que pudessem usar nomes de lugares que cada um se sentisse a vontade dentro da escola, como por exemplo, o balanço que eles haviam construído próximo a quadra. Enfim, acolhi a sugestão e perguntei ao grupo o que eles achavam, todos concordaram e desmontaram muita animação.

Pois bem, mesmo depois de todos terem se apresentado, voltei e pedi então que eles escolhessem seus pseudônimos e assim fizeram. Dessa forma, ao longo do texto desta dissertação, mesmo que lhe cause estranhamento, peço ao caro leitor que permita-se viver a leitura como um passeio, onde cada sujeito, com suas lembranças e motivações, vão expondo seus sentimentos.

As expressões e apresentações dos alunos durante as entrevistas foram causando um certo estranhamento, isso de forma positiva, pois eram as próprias subjetividades atuando naquele momento, e, dessa forma, devemos considerar como uma forma de expressão, pois os alunos se constituíam como sujeitos efetivamente ativos em todo processo.

Abaixo (figura 1 e 2), organizamos essas referências em imagens ilustrativas, que não consideram gêneros, estereótipos ou qualquer outra forma de identificação da imagem que esteja associado à identidade dos alunos. Tais ilustrações servem apenas como suporte visual para elucidar os alunos e suas escolhas de pseudônimos.

Figura 1: Alunos e seus pseudônimos (Parte I)



Fonte: Criado pelo autor (2020).

Figura 2: alunos e seus pseudônimos (parte II)

Fonte: criado pelo autor (2020).

Em relação ao questionário da entrevista, é preciso dizer que não levei um roteiro, pelo contrário, decidi que no primeiro encontro faria uma breve apresentação sobre o projeto e lançaria somente uma provocação. Assim foi, após provocá-los com uma pergunta o papo foi se construindo. Construímos ali um espaço de fala, de escuta e de olhares.

Suely Rolnik (2016) ao fazer uma viagem pelo mundo da subjetividade, em seu livro *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo* nos apresenta algumas possibilidades de olhar o mundo a partir dos desdobramentos de suas personagens que chamou de “noivinhas”. Para a autora, é por meio do olhar vibrátil que são captados movimentos imperceptíveis de criação de outras máscaras, que permite a passagem dos afetos, o olho vibrátil, difere do olho retina, pois capta intensidades e vibrações, para produção de novos territórios. Rolnik (2016, p.13) nos diz ainda que “é na dinâmica entre esses dois olhares que nos é dado entrever o traçado de cartografias nos movimentos de criação da realidade de um determinado contexto [...]”.

Nos encontros posteriores seguimos com questões que emergiam da própria conversa, como por exemplo, a discussão e explanação sobre os documentos da escola e a função de cada um naquele espaço. Isso possibilitou nos aproximarmos da cartografia, pois o traçado da pesquisa cartográfica é construída no próprio caminhar (KASTRUP; PASSOS, 2013) e os rumos são redesenhados localmente, vão sendo definidos ao longo de todo o processo a partir do encontro do pesquisador com o território existencial.

Rolnik diz que o cartógrafo "leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 2016, p. 67). Diferente das formas mais tradicionais convencionais de pesquisa, a cartografia possibilita lançar-se em campo aberto, ao inusitado, ao não esperado, ao acaso onde vão emergindo processos, diante do caminhar do pesquisador (CARVALHO; JORGE; FRANCO, 2018).

1.1 CONTEXTO – TERRITÓRIO E SUJEITOS

Para situar o leitor sobre os aspectos contextuais que norteiam esta pesquisa, faz-se essencial indicarmos quais foram as características encontradas no território pesquisado, bem como aspectos relevantes dos sujeitos participantes do processo.

Esta pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Fernando Presídio - CEFP, situada na cidade de Lajedo do Tabocal, no interior do estado da Bahia. Em relação ao corpo de dados numéricos de sujeitos participantes, tivemos ao todo 15 sujeitos-alunos, com faixa etária entre 15 e 17 anos, que cursam o 3º ano do Ensino Médio.

Cabe pontuar também que no tocante à escolha da escola, este procedimento se em função da facilidade para executar as rodas de conversas, uma vez que a instituição demonstrou expressiva receptividade quando apresentada a proposta desta pesquisa. E, justamente a partir deste momento da descrição desta pesquisa, coloco-me enquanto pesquisador participante, em primeira pessoa – escolha textual que faço para externalizar os dados e me colocar como parte do processo.

A observação participante se desenvolve a partir de uma interação mais explícita entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Tal conduta se válida na compreensão de que a descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações por eles vivenciadas (PRODANOV, 2013).

Minha proximidade e conhecimento prévio do colégio e das pessoas que trabalham no local facilitou em demasia os processos e as etapas da pesquisa. Assim, recebi todo o suporte necessário durante o percurso de campo, tais como, a disponibilidade de uma sala para realizar as rodas de conversas, que ocorreram em horários apropriados para a execução da referida atividade.

Realizar a roda de conversa com pequenos grupos têm a vantagem de possibilitar que os entrevistados respondam simultaneamente às questões, em um processo de diálogo informal. Na sequência, as respostas obtidas foram organizadas por mim (entrevistador), numa avaliação global. A conversação continuada, menos estruturada da observação participante, possibilita uma maior ênfase ao absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo, diferente do que ocorre quando são feitas perguntas em um intervalo de

tempo relativamente limitado. Em sua essência, a pesquisa mostra que o grupo, distinto de determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesmo (BAUER; GASKELL, 2002).

Ocorrem processos dentro dos grupos que não são vistos quando o pesquisador procede a coleta de dados de forma individual. Em um grupo se caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada. Esse sentido de um destino comum, presente quando dizemos "nós". Um grupo pode se subdividir em frações que confrontam seus próprios pontos de vista e opiniões. A pesquisa ganha muito quando se aplica a conversa em grupo, como fiz no Colégio Estadual Fernando Presídio. A interação entre os alunos gerou emoções, humor, espontaneidade e intuições criativas. Os alunos ficaram mais propensos a acolher novas ideias e a explorar suas implicações.

Eu, como entrevistador, muitas vezes fiz o papel de moderador e catalisador das interações entre os participantes, até porque a escolha de fazer as perguntas em grupo tinha como intuito estimular os respondentes, ou seja, criar um ambiente propício para os estudantes falarem e reagirem àquilo que outras pessoas no grupo diziam. Assim, vislumbrei que, consequentemente, conseguisse extrair uma interação social mais autêntica, em comparado aos achados procedendo com a conversa individual.

Para exemplificar a troca que tive com os alunos durante a pesquisa, mais especificamente, todos tiveram voz livre nas rodas de conversa, citarei alguns recortes das entrevistas. Ressalto que utilizei de pseudônimos para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que não pretendo influenciar o leitor desse texto com identificação que demonstre qualquer estereótipo, como gênero e idade. A fim de não intervir na interpretação e reflexão do leitor.

> ***Sala 5:*** *(...) Também mostra a verdadeira realidade da política, tipo, os roubos que tem por trás de algumas coisas e projetos que nem sempre são o que mostram ser. Na maioria das vezes engano. Além de tudo que foi mencionado é aprender sempre mais, que só isso.*
>
> ***Pesquisador:*** *quando você fala aprender mais sobre política, ao que você exatamente se refere?*
> ***Biblioteca 1:*** *farsas que está por trás de muitas coisas, que as vezes a TV, rádio só mostra tipo o lado de fora, o lado bom e sempre*

> *tem aquele lado que eles não mostram por questões de trabalhos deles mesmo, administração e tal.*
>
> ***Balanço 1:*** *e também parece inacreditável, né?! Mas tem muitas crianças e adolescentes que não tem condição de ir pra escola, né?! (...) tá aqui na escola todo dia, estudando, conhecendo tudo que a gente conhece, né?! (risos).*
>
> ***Área recreativa:*** *(...) Desconsiderando todos momentos ruins porque agora terminando, concluindo o Ensino Médio, eu tô terminando com outros pensamentos e com aquele pensamento que deveria ter feito mais, deveria ter aproveitado mais, esse momento de construção profissional e pessoal... Um crescimento de tudo que vivi.*
>
> ***Pesquisador:*** *fique à vontade.*
>
> ***Balanço 2:*** *e já que a gente tem essa oportunidade de tá aprendendo cada vez mais, porque não levar, né?! Como ela falou, é nosso futuro, né?! (...)*
>
> ***Guarita:*** *e muita das vezes a gente não dá valor.*

Importante também pontuar que a colaboração dos integrantes da escola e a disponibilidade para me auxiliar também foram baseadas nas motivações afetivas previamente existentes entre pesquisador e os sujeitos daquela escola. Não só por isso, mas principalmente pela natureza da pesquisa, fiz questão de que toda a participação dos sujeitos ocorresse de modo totalmente voluntário – visto que eu não tinha o propósito de investigar determinado objeto, mas, para além disso, as percepções dos sujeitos. Por isso, tanto eu quanto os outros envolvidos, tratamos as etapas da pesquisa como processuais, e assim, acontecidas dentro do próprio decorrer dos fatos observados.

1.2 A CARTOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A principal questão que nos moveu a ponderar sobre a cartografia como parte componente da metodologia foi pensar em como poderíamos proceder para vislumbrar um novo caminho. Desse modo, entendemos que a cartografia nos ajudaria como escolha metodológica, na medida em que ela nos permitiria pensar no processo enquanto ele se dava. Isso porque o cartógrafo pergunta pelo seu

encontro com as coisas durante sua pesquisa, e não necessariamente pela essência das coisas. Em outras palavras, isso nos permitiu um olhar e uma discussão processual da pesquisa.

Em vez de perguntar “o que é isto que vejo?”, o pesquisador precisa se perguntar “como eu estou compondo com isto que vejo?”. E foi esta constante indagação que nos direcionou ao processo cartográfico enquanto criador de realidade, semelhante a um compositor que compõe na medida em que o processo acontece.

Para os cartógrafos, pesquisar não é necessariamente interpretar o mundo, nem compreender a realidade, mas, acima de tudo, trata-se de produzir o mundo e de construir realidades (FERIGATO; CARVALHO, 2011).

Nesse sentido, escolhemos a cartografia para compor essa pesquisa. De acordo com Deleuze (1992), não devemos buscar “origens perdidas ou rasuradas”, mas devemos pegar e observar “as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras” (p. 109). Essa forma de forma é própria do estilo pós-estruturalista, que está vinculada à metodologia de pesquisa e que será posteriormente aprofundada, ou seja, a cartografia.

Com base no estudo de Deleuze e Guattari, mais especificamente na obra *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (1995), nota-se que a cartografia é muito mais importante para a descrição de processos quando comparada com os estados de coisas. Deste modo, destaca-se tanto o conceito de processo quanto a capacidade da cartografia em poder realizar contribuições para as pesquisas qualitativas que intencionem acompanhar os processos, tendo em conta que se pode caracterizar o método qualitativo como um método que anseia compreender como o objeto em questão se manifesta ou ocorre, mas não como um método que deseja o produto, ou seja, os resultados que foram trabalhados matematicamente. Esse método nos mostra um procedimento de análise que se encontra em frequente movimento e transformação sobre a realidade que será estudada, isto é, uma realidade que abarca distintos contextos, linhas de força e narrativas que serão ponderadas em uma singularidade e complexidade. De fato, essas características são propícias para que haja a reflexão sobre o contexto da educação.

Com base no estudo do artigo do autor Guillaume Sibertin-Blanc intitulado *La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles*

Deleuze (2010), verifica-se que se pode entender sobre o quê os autores citaram anteriormente, visto que para Deleuze e Guattari, o conceito de cartografia está relacionado ao procedimento de análise e registro que compreende a separação das linhas que preservam uma ordem que foi instituída, linhas do desejo e por fim as linhas moleculares designadas. Com relação às instituições escolares, verifica-se que a análise do desejo está relacionada com os *links* entre o complicado funcionamento institucional e os enunciados (não verbais e verbais), suscetível a todos os externos atravessamentos da instituição em si, tais como: escola-mídia; escola-família e escola-movimentos sociais. Todavia, entre o quê está em funcionamento e o quê se anuncia, torna-se provável ter o diagnóstico de opções, motivações, critérios e valores que sejam conscientes de maneira parcial, em que uma instituição possa se amplificar no mesmo instante em que possa se reinventar, em imprevisíveis diferenciações com menores ou maiores probabilidades para a segunda ou primeira opções.

De acordo com os autores Passos, Kastup e Escóssia (2015), a cartografia tem origem fundamentada em um conceito que representa a conexão rizomática[1] do pesquisar, percursos e produção, e desta maneira pode sugerir uma mudança metodológica para a própria metodologia, isto é, um direcionamento predeterminado ao começar as metas que precisa ser trocado pelas metas que possam vir a aparecer ao longo do caminho.

Com base nas colaborações de Passos e Barros (2009), deve-se destacar o entendimento sobre a maneira inerente de pesquisa da cartografia. Na visão desses autores, os mesmos entendem que a cartografia é um direcionamento metodológico que precisa estar vinculado com oito conceitos que fazem arte de uma pesquisa ou plano de ação, visto que se aponta pela primeira concepção elaborada o seguinte:

[1] De fato, pode-se entender rizoma como uma ferramenta de cartografia e vice-versa, sendo caracterizado como um mapa que precisa ser construído, produzido, sempre com a possibilidade de ser modificável, com linhas de fuga, desmontável, com muitas saídas e entradas, bem como com conexão. Então, tem-se que os mesmos estão relacionados aos decalques que precisam estar presentes nos mapas, e não o contrário. Ao contrário dos conceitos de sistemas centrados (também policentrados), com ligações preestabelecidas e hierárquica comunicação, verifica-se que o rizoma é um sistema não significante e não hierárquico (a-centrado), ou seja, sem a presença de um general, de um autômato central ou memória organizada, podendo ter a determinação de um sistema definido de maneira única por uma circulação de (DELEUZE; GUATTARI,1995, p.15).

> [...] tem-se que toda intervenção no âmbito da pesquisa pode ser considerada como uma ação política, bem como toda pesquisa é uma intervenção. Com o fundamento na metodológica contribuição de Félix Guattari e dos referenciais da Análise Institucional, os dois conceitos defendem a concepção de que não se pode desvincular o campo de intervenção do campo de análise (PASSOS; BARROS, 2009, p. 47).

De acordo com esse questionamento, ter o conhecimento estaria relacionado com o processo de invenção do mundo e de si próprio, mas não de uma representação de uma preexistente realidade. Tanto o objeto quanto o sujeito estão concebidos pelas ações cognitivas próprias de maneira indissociável e recíproca; porém, o sujeito e o objeto não são como polos preconcebidos. De fato, há uma inerência entre mudança da realidade e produção de conhecimento.

Com base no estudo de Antonioli referente à obra *Géophilosophie de Deleuze et Guattari* (2003), nota-se que ao longo da pesquisa pode ser discutido sobre os quatro gestos da atenção cartográfica, isto é, o atento reconhecimento, rastreio, pouso, toque, assim como os propícios gestos que possam ter acesso aos processuais elementos oriundos do local que o cartógrafo tenha interesse. O funcionamento polivalente demanda uma concentração sem foco pela concepção de uma atenção vigilante, e concomitantemente aberta, flutuante e concentrada, para que haja a inibição seletiva que normalmente tem o domínio do funcionamento cognitivo dos seres humanos.

Com essa visão, deve-se ter o pensamento de que cartografar está relacionado com o acompanhamento de processos, sejam processos presentes em cada etapa da pesquisa, sejam com caráter de processualidade, para que se possa avançar no entendimento de cartografia. Com relação ao estudo de Pozzana e Kastrup, relacionado à obra *Cartografar é acompanhar processos* (2009), os autores puderam assegurar que a cartografia não possui como finalidade o distanciamento do objeto de suas conexões com o mundo, bem como com as articulações históricas. Portanto, precisam ser considerados seus permanentes movimentos modulações, e observa-se nos textos de Rolnik que “para os afetos que pedem passagem, deve-se deve dar língua” (2007, p. 31). Por isso, esse acompanhamento é dependente de uma ação do pesquisador que está inserido no plano de intensidades de uma localidade, bem como demanda uma coletiva

produção.

Com base no estudo de Baptiste Morizot referente à obra *Penser le concept comme carte. Une pratique deleuzienne de la philosophie* (2012), verifica-se que a cartografia demanda uma paralisação da visão pessoal do pesquisador. Assim, torna-se possível a imersão do cartógrafo na área que será pesquisada. Com base na concepção proposta por Deleuze e Guattari sobre território existencial, tem-se que a expressividade pode explicar a pesquisa cartográfica, bem como a formação territorial, mas não a funcionalidade. Deste modo, pode ser pressuposto pela pesquisa cartográfica uma habitação de uma localidade, imbuída de situações reais, com postura de afetiva receptividade, possibilitando ao observador não somente falar “sobre” um objeto, mas sim falar “com”.

De fato, tem-se que o método cartográfico faz uma exigência para modificar práticas corriqueiras para a narração de uma pesquisa, empregando um esforço para que se tenha uma expressiva análise do discurso, com o objetivo de buscar uma “política da narratividade”, uma maneira de expressividade que possa transmitir os processos de mudança do mundo e de si próprio. Segundo o trabalho *Singularités cartographiques* de Manola Antonioli (2011), nota-se que há distintas maneiras de produção de dados e de educação, mostrando que há muitos modos de fazer uma narração vinculada a um político direcionamento do que se faz a opção. Quando se descreve sobre uma maneira de pesquisar na qual o sujeito é valorizado, descreve-se ao mesmo tempo sobre uma escrita em que a narrativa do sujeito de pesquisa é valorizada. O que se realiza nas pesquisas qualitativas no âmbito da educação é tomar tanto os sujeitos quanto o encontro dos mesmos como o ponto central da intervenção-investigação.[2]

A utilização da cartografia aliada à abordagem qualitativa como ferramentas metodológicas eliminam qualquer pretensão à neutralidade (PASSOS; KASTRUP;

[2] As pesquisas qualitativas buscam estudar aspectos da realidade que não podem ser apenas quantificados. Por isso, esse tipo de abordagem foi muito utilizado em estudos nas áreas de Antropologia e Sociologia e, atualmente, seu campo de atuação têm crescido, atingindo as áreas da Psicologia e Educação. No contexto da Educação, a pesquisa qualitativa apoia e facilita o olhar do pesquisador sem alterar a eventualidade dos resultados.

ESCÓSSIA, 2012). Dado que nosso objeto de investigação recai sobre os processos de subjetivação, a melhor escolha para observar e estudar tais questões foi combinar o olhar cartográfico com as discussões qualitativas do processo.

Essa combinação resolveu alguns dos impasses metodológicos que foram postos durante a construção desta pesquisa. Entretanto, é importante ainda deixar assinalado que é preciso se desprender da falsa ideia de que a abordagem qualitativa é “apenas” um aspecto metodológico escolhido, sublinhando a ideia de que ela é uma característica iminente das investigações do campo de estudo da Educação, sobretudo quando há processos de subjetivação sendo abordados como objeto de pesquisa.

De fato, há uma aproximação da cartografia quando existe um acentuado reforço para os processos de produção de subjetividade como fundamento de realce na produção de saber, bem como nas ações em educação. Mesmo que se tenha o conhecimento de que as práticas cartográficas não são as únicas metodologias que intencionam a valorização da subjetividade na pesquisa, essa metodologia foi selecionada por causa da afinidade que há nesse grupo de pesquisa com base no entendimento que seus teóricos possuem sobre a produção de subjetividade e sujeito. Assim, ter o conhecimento de algo não está limitado apenas ao re(a)presentar ou reconhecer, sobretudo à criação do que se conhece, bem como a produção de si mesmo nesse processo. Para a educação, tem-se que a cartografia figura como uma estratégia de metodologia.

Então, quando há uma discussão sobre os métodos de pesquisa no âmbito educacional, não se deve localizar como um rumo predeterminado o "discurso deleuzeano", inserindo seus objetos, objetivos e finalidades, bem como escolas de pensamento. Pode-se indicar um caminho corriqueiro sobre o método de pesquisa como o desenho de linha-reta, ou seja, um caminho em que se conhece e simplesmente o traça entre o objeto e esse caminho. Com relação à cartografia, uma metodologia estaria relacionada a uma concepção que se desdobra sobre os assuntos mundanos e que os considera como testemunhas de uma questão, mas não a um caminho para se ter o conhecimento sobre os assuntos mundanos. Tem-se que a cartografia é uma figura da exploração, do desvio, extravagância, divagação, sinuosa, assim como pode se adaptar aos acidentes do terreno. A cartografia se torna como uma metodologia inventiva quando a mesma consegue

converter a metodologia em problema.

Referente à cartografia no âmbito educacional, nota-se que a mesma compreende um exercício teórico primordial do momento atual, diante da crença de que uma significativa quantidade de conhecimento no âmbito educacional possa originar pesquisas que empreguem metodologias classificadas como qualitativas, sem que tenha uma ponderação sobre limites e possibilidades nessas metodologias, assim como distinções e aproximações entre essas e outras sugestões de metodologia.

Nota-se que o surgimento da cartografia como uma metodológica estratégia está vinculado à necessidade de metodologias que possam acompanhar o percurso construtivo da pesquisa em constante movimento, e que consigam visualizar esse percurso como algo que amplia possibilidades, transitório e incompleto, em vez de limitar as pesquisas. Por outro lado, a cartografia não representaria apenas os resultados finais da pesquisa sem considerar todo o seu trajeto até o final. Assim, tem-se que a pesquisa é normalmente um mapa que propicia entradas múltiplas em que existe a possibilidade de transitar de maneira livre, ampliando um terreno em mutação constante.

Neste sentido, o cartógrafo precisa indicar os desdobramentos realizados na pesquisa, ou seja, os episódios, passos, informações, bem como ter a consciência de que o ambiente possui a explicação sobre os rumos selecionados ao longo do processo de construção da cartografia. De fato, tem-se que a cartografia não esboça uma técnica padronizada que ao início das investigações possa ser considerada como pré-determinada; tampouco, a cartografia não estabelece um caminho reto desde o início da pesquisa, diferentemente de outras metodologias que fornecem modelos que são como guias para essas pesquisas.

Mesmo que haja diversas cartografias possíveis, assim como muitos campos que podem ser cartografados, deve-se destacar que cada concepção apresenta perfis próprios que propiciam criar estratégias e necessidades metodológicas distintas, mostrando que objeto e método apresentam particularidades, e que não há estratégias ou regras preestabelecidas que precisam ser trilhadas. Diante deste panorama, existe a possibilidade da contribuição da cartografia como metodologia estar presente nas pesquisas em educação, em um último momento, transformar uma experiência de pesquisa em uma experiência transversal para que se produza

conhecimento.

Assim, o cartógrafo que trabalha no âmbito educacional precisa estar em atenção sobre a vida que se refaz, faz e desfaz estando contida nos espaços de educação. A pesquisa neste âmbito tem a presença da vida, acompanhando como a mesma se transforma e o quê se pode tornar. Por vir, a eternidade. Compreende-se então essa metodologia como o interesse pelo ciclo da vida, bem com a possibilidade de fazer com que a vida seja embalada. Tudo isto pela crença de que os sujeitos educacionais, pedagogia, educação, escola e currículos podem ser o objeto central de um processo contínuo de reinvenção do mundo e de si próprio. Também pela crença de que seu texto de pesquisa possa agitar as linhas que pintam e abarcam o âmbito educacional – uma metodologia que fornece inspiração, e brevemente conjura-se com outras composições, com a presença do entusiasmo pelo trabalho de poder realizar o mapeamento das linhas de um espaço de investigação, assim como outras linhas podem ser trabalhadas neste ponto.

Logo, o cartógrafo no âmbito educacional faz a sugestão de uma invenção de novas possibilidades para a educação, não realizando a descrição de mundos que já existem. De fato, o cartógrafo faz com que a escrita educacional possa ser um instrumento de percepções e afetos com uma gama de signos, sentidos e sensações, ou seja, pela cartografia a pesquisa em educação adquiri a finalidade de remodelar o seu potencial vital.

1.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como demandado em todo tipo de pesquisa, houve instrumentos escolhidos que nos possibilitaram trazer à tona os resultados de modo estruturado. Neste caso, foram dois os principais instrumentos de pesquisa utilizados: Roda de Conversa e Observação Participante. Para organizar as ponderações de cada um, separamos eles em tópicos:

1.3.1 RODA DE CONVERSA

As rodas de conversas foram escolhidas como estratégia metodológica a ser utilizada pelo fato de permitirem o diálogo e criarem um espaço de interação e reflexão. Além disso, as rodas de conversa têm caráter relativamente horizontal,

abertas às expressões diferentes não burocratizadas.

Nos embasamos nesses usos pois de acordo com Melo e Cruz (2014), as rodas de conversas são dispositivos de pesquisa que permitem aos participantes se expressarem. Então, desejando que eles externalizassem “suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto” (MELO; CRUZ, 2014, p.32), escolhemos esse tipo de estratégia. Além disso, ela nos permitiria tornar possível “trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (MELO; CRUZ, 2014, p.32).

Nesse sentido, a finalidade das rodas de conversa foi a construção de um ambiente que possibilitasse que a voz e as opiniões dos sujeitos fossem ditas e ouvidas. Consideramos essencial ouvir seus anseios, problematizar as realidades e também promover um momento de reflexão crítica.

Desde os primeiros contatos, os sujeitos foram orientados a não se sentirem obrigados a apresentar ou responder perguntas que não desejassem, uma vez que não se tratava de uma avaliação objetiva de certo ou errado, mas de um momento para que eles expressassem suas mais sinceras opiniões acerca dos temas discutidos. Essas rodas foram uma experiência que presou pela total liberdade dos participantes em falarem e serem ouvidos sem repressão.

Cabe destacar, aliás, que essa orientação inicial aos participantes foi de extrema importância para suas participações nas rodas de conversa. Possivelmente, sem esses esclarecimentos a adesão teria sido bem menor, pois ficou evidente que as opiniões e reações dos alunos mencionavam justamente o fato de que eles tinham liberdade para falar e serem ouvidos. Explicitaram contentamento pelo fato de que as rodas de conversas não se tratavam de uma avaliação, mas de conversar e dialogar – tornando aquele espaço mais atrativo.

Essas rodas de conversa aconteceram três vezes durante o mês de outubro de 2019, no período matutino. Elas foram gravadas por áudio, mediante consentimento de todos os alunos.

1.3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como já previsto nos processos cartográficos, a observação participante é intrínseca ao processo. Nesse sentido, o uso dessa ferramenta direcionou-se para que a pesquisa se configurasse em um espaço de partilha e confronto de ideias,

possibilitando ao grupo como um todo e a cada sujeito em particular a voz ativa de suas percepções e reflexões.

Dessa forma, partimos do entendimento da perspectiva de intervenção, que acontece no encontro do pesquisador com seu objeto, incluindo, assim, suas implicações e obedecendo às suas diretrizes éticas e morais. Esse nosso entendimento deu-se com base nos ensinamentos de Regis e Fonseca (2012) sobre o fazer metodológico, afirmando que devemos sempre partir “de uma perspectiva de intervenção – quer registrar os movimentos, encontros e desencontros e não a observação de objetos em suspensão”. (p. 273).

Entendemos, também, que o contato direto com os alunos permitiria observarmos como funciona o papel da escola na percepção e compreensão desses alunos – percebendo, ainda, que o aluno precisa ter voz mais ativa quanto às suas questões e que é preciso abrir este espaço para observar a sua própria função de agente modificador do espaço escolar. Além disso, escolhemos a observação participante, já que havia em nós o objetivo moral de promover a descentralização dos sujeitos de um único ponto de vista para a consideração e tentativa de coordenar múltiplas perspectivas – compreendendo que esse tipo de ação é importante em uma comunidade na qual as pessoas preocupam-se umas com as outras, como é o caso da escola em que ocorreu esta pesquisa.

CAPITULO II

2. A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO SUJEITO

> [...] singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação (GALLO, 2020, p. 241).

As questões desenvolvidas nesta pesquisa sobre educação em seus aspectos escolares, necessariamente nos direcionam para pensar a escola como um espaço capaz de promover possibilidades de aprendizagem ao sujeito-aluno, não restringindo-a aos aspectos intelectuais e cognitivos, mas sobretudo, considerando os processos de subjetivação, tanto em relação às subjetivações individuais, como também as subjetivações do corpo social que compõem o ambiente escolar.

É necessário, primeiramente, ponderar sobre a necessidade de que os significados e interpretações sobre a escola sejam atuais e superem os métodos tradicionais simplistas e generalistas. Importante, então, tomar como posto, e irretratável, o entendimento de que é preciso respeitar os ritmos dos estudantes e as individualidades de aprender de cada um, levando em consideração as especificidades dos sujeitos.[3]

Essencial então olhar para esses sujeitos-alunos como pessoas que assumem e vivenciam o mundo no qual os outros já vivem. Entendem-se, portanto, que eles se tornam o próprio mundo em uma contínua identificação. De acordo com Berger e Luckman na sua *obra A construção social da realidade: tratado de*

[3] O sujeito-aluno está inserido em um contexto de transformação social que depende da interação recíproca, dialética, entre indivíduos e entre o indivíduo e sociedade. Outras abordagens, como as teorias da estruturação e da práxis, explicam como essas transformações ocorrem e, apesar das diferenças, concordam que as mudanças sociais não processos individuais que resultam em mudanças drásticas de uma hora para outra (BERGER E LUCKMAN, 1991)

sociologia do conhecimento (1991), o ser humano não somente vive no mesmo mundo, mas participa cada qual do ser do outro. Para esses autores, o homem constrói a realidade social ao mesmo tempo que é por ela influenciado, pois o modo cotidiano pelo qual o indivíduo define a sociedade e percebe as ações humanas e se interage com as pessoas constrói o mundo social.

É, pois, na esteira desse raciocínio que se debruçaram nossos olhares sobre as questões escolares e seus desdobramentos nos aspectos de subjetivação dos sujeitos que, no contexto educativo, são alunos.

Entendemos que a escola precisa ser estudada como espaço social formador, uma vez que o processo de formação do sujeito é constituído por elementos que possibilitam sua interação em sociedade.[4] Para que a escola passe a ser um espaço transformador, os sujeitos precisam se apropriar destes espaços, criando sentidos próprios, atribuindo novos significados em suas próprias formas de sociabilidade. Antes a escola era vista como um mero espaço para recepção de conteúdo, que não expressava os reais conflitos da própria sociedade, mas sabemos, como ensinou Young em seu texto *Para que servem as escolas?* (2007) que isso não condiz com o real papel das escolas, uma vez que elas são em sua essência espaços de subjetivação formadores dos sujeitos.

Young (2007, p. 1299) ainda ressalta que:

> (...) quaisquer que sejam as prioridades teóricas específicas da escola, suas preocupações políticas ou seus problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: “Para que servem as escolas?”. Isso significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano.

Young (2007, p. 1288) esclarece que, as famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada

[4] Segundo Pereira em seu artigo *A contribuição de Michael Young para o currículo* (2017) Young, enfatiza que educação e conhecimento são inseparáveis e que o currículo é uma construção social.

geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. [5]

Todavia o espaço físico escolar, composto por toda estrutura e partes territoriais da escola, como por exemplo o pátio, os corredores e as próprias salas de aula, são ressignificados o tempo todo. Esses lugares, ao serem habitados e usados pelos alunos, deixam de ser um lugar, meramente de passagem e tornando-se lugar de encontros e interação social. A própria força transformadora do espaço escolar faz com que surjam novas possibilidades de subjetivações e, consequente, ressignificação dos lugares da escola. Alinhamos nosso intento ao texto de TEDESCHI e PAVAN, intitulado *A produção da subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar* (2017, 183), onde podemos:

> [...] compreender que os processos de subjetivação dos/as alunos/as acontecem em meio a relações de saber/poder envoltas em determinadas configurações de forças, desnaturalizando a ideia de um sujeito que preexiste às formações discursivas e abrindo possibilidades para pensar as subjetividades como múltiplas, e não únicas.

Dessa forma, a ressignificação do espaço escolar expressa a compreensão da escola e das relações dos sujeitos ali existentes, além disso podem trazer à tona as subjetivações[6] decorridas naquele espaço.

Nesse sentido, nossa reflexão sobre a educação e suas decorrências em processos de subjetivação nos leva a enxergar a própria escola como um meio de socialização em si mesma. Uma vez que a condição de humanização, dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, propicia vivências e trocas de experiências permeadas por inúmeras realidades a partir da individualidade.

[5] A discussão de Young segundo Almeida (2014) defende que a escola é por excelência a instituição onde se operacionaliza o ensino/aprendizado dos conhecimentos especializados. A razão de ser das escolas, frente a complexidade do mundo moderno, não é a socialização ou gestão da pobreza, mas a produção e difusão dos conhecimentos e isso de efetiva por meio da escolha de um bom currículo escolar.

[6] Ao citarmos subjetividade estamos também fazendo alusão ao termo socialização, todavia entendendo que caminham na mesma linha de semelhanças das significações, como posto por Gallo (2010, p. 239). Optamos, dessa forma, por manter subjetividade. Podemos destacar que o termo conceitualmente é baseado em Pereira (2013), que diz sobre as organizações dos sujeitos se darem em formas de subjetividades. “Cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade” (PEREIRA, 2013, p. 81).

Ademais, em nossos objetivos de pesquisa, queríamos olhar também os aspectos da emancipação dos sujeitos-alunos. Entendemos que essas relações seriam possíveis dado que o ser humano é um ser pensante, de faces distintas e peculiaridades também. Dessa forma, portanto, a compreensão de emancipação intelectual dos alunos caminha em paralelo às compreensões de subjetivações decorridas, também, do ambiente escolar, uma vez que o aluno é influenciado pelo – e influência o – meio que ocupa em suas vivências. Decorre-se então os processos singulares da relação dos sujeitos com as formas de subjetivação predominante.

Os agenciamentos, por exemplo, propiciam que os sujeitos sejam potencializados e se tornem atores dos processos, de modo que não sejam apenas dependentes dos aspectos de subjetivação decorridos do ambiente escolar. Libâneo em sua obra *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (1998) faz uma observação importante para o tema que estamos discutindo, afirmando que:

> [...] a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” [...].

Assim, a partir de Libâneo podemos entender que o processo de formação do sujeito-aluno é constituído por uma série de elementos que possibilitam a sua interação com a sociedade, então a socialização escolar figura-se como um dos elementos que potencializam o processo de formação do aluno, bem como possibilitam a emancipação intelectual, abarcados em entendimentos individuais decorrentes das subjetivações de cada sujeito.

Considerando que são variados os aspectos sociais, culturais e históricos que compõem a formação humana, é necessário então mapear quais são os processos de compreensão, produção e subjetivação do sujeito-aluno. Esse mapeamento, mesmo não podendo ser esgotado em si, permite que possamos olhar para o campo de pesquisa aqui estudado, o território escolar, e investigar os processos de subjetivação decorridos no espaço educativo da escola. Bem como

observar as narrativas dos alunos e por meio suas vivências poder discutir as percepções territoriais e de espaço-tempo que emergem na escola.

Nesse sentido buscamos compreender a escola enquanto lugar de socialização e com potencial de emancipação. Para tanto, escolhemos trabalhar com a cartografia entendendo-a como potencial e proeminente suporte de pesquisa qualitativa para esse tipo de investigação. Além disso, mesmo que como pano de fundo, vislumbramos a possibilidade potencialmente produtiva de realizar um trabalho com ponderações interpretativas interdisciplinares que faz pontes de entendimentos entre os fatos observados, tomando a filosofia, a política e a nossa própria subjetividade, enquanto pesquisadores.

Para nós, as ferramentas interdisciplinares podem ser trazidas para este contexto de pesquisa como formas de qualificar as interpretações deste trabalho. Escolhemos a cartografia por enxergar nela semelhanças aos nossos entendimentos proveitosos da forma de pesquisar e interpretar os processos.

Por meio dela poderíamos identificar as vivências e percepções produzidas no ambiente escolar de modo a entender, ou a menos dar indícios de entendimentos acerca dos processos de subjetivação dos sujeitos-alunos, além de ser uma abordagem capaz de auxiliar na identificação das relações produzidas entre estudantes e a escola, a fim de compreender e inferir sobre a socialização e emancipação desses sujeitos-alunos. Compreendemos, portanto, que ao olhar para o espaço escolar e ao ouvir os sujeitos que dele fazem parte conseguiríamos observar e inferir sobre as produções de subjetividades decorrentes da educação escolar.[7] Essas produções advindas do espaço escolar caberiam como reflexo sobre as particularidades e as perspectivas dos estudantes, a partir de suas relações com a escola. Ponderando, claro, a realidade em que aqueles sujeitos estavam inseridos. Podemos explorar esta questão a partir da obra de Frago intitulada *Alfabetização na sociedade e na história* (1995), onde o autor afirma que:

[7] Podemos estender a compreensão desse tema a partir do texto de Vieira, intitulado *Um olhar sobre o espaço escolar* (2009), onde a autora afirma que considerando que a escola é um espaço histórica e socialmente produzido, tendemos a admitir que as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas marcam a origem e a vida de cada escola. E é com este olhar que adquirem sentido os relatos pessoais, a vida coletiva e particular, as formas de poder, a política instituída na escola, e por fim a rede de culturas existentes na escola.

> [...] o espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos". É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa.

De acordo com nosso entendimento, essa temática nos ajudaria a compreender de que maneira podem ser aproveitados os diferentes comportamentos individuais do principal direcionamento deste estudo e maior beneficiado no futuro, o aluno. Enquanto educadores, tomamos como fio condutor dessa pesquisa a defesa de uma educação emancipatória como ferramenta essencial aos sujeitos. Afinal, entendemos que é este o motivo pelo qual as teorias educacionais têm evoluído suas pesquisas e estudos ao longo do tempo, ou seja, para compreender os alunos e pensar nas melhores formas de socializá-los e emancipá-los.

Ademais tomamos também como base de entendimento as indicações de Silva em seu texto U*m olhar sobre a escola como espaço de emancipação* (2010) onde afirma que:

> [...] a relação entre educação e política, com objetivo de sustentar a hipótese que educação para ensejar formas de emancipação social tem, necessariamente, que começar desvelando os princípios políticos subjacentes às práticas pedagógicas. pois, de certa forma, já é consenso que toda prática educativa é prática política, que não há neutralidade neste processo.

Fazendo-se, portanto, imprescindível olhar para o campo educacional e para as formas de pesquisa e entendimentos dessa área como decorrentes de um contexto social no qual os processos de socialização, subjetivação e potencialidades de emancipação estão imersos em outras tramas.[8]

---

[8] Podemos compreender essa questão nos remetendo a Dubet e Martuccelli, no texto *A socialização e a formação escolar* (1997) afirmam que a ideia da escola [...] permanece ligada ao tema da integração social, interpretando a socialização em termos de atividades dos indivíduos [...] uma função de subjetivação ligada à relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar. É porque essas diversas funções se autonomizam progressivamente que a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizado de papéis, mas em termos de construção de experiências.

Para que fosse possível pensarmos e realizarmos os levantamentos da pesquisa cartográfica, e depois proceder com discussão dos resultados de forma mais ampla e com suporte teórico, tomamos como base dos estudos bibliográficos dos conceitos de educação, escola, emancipação e subjetivação.

Entendendo que são esses conceitos, que de forma conjunta, constituem-se como os fios condutores de nossos olhares e entendimentos para o campo pesquisado. Portanto, como forma de apresentação, os separamos em subseções como pode ser visto a seguir.

2.1 A ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Nos últimos anos acompanhamos grandes mudanças na política educacional, o que nos exigiu, também, um novo olhar sobre a escola. O modelo escolar tradicional, organizado em disciplinas isoladas, não tem sido suficiente para acompanhar os processos e novas realidades promovidas pela sociedade contemporânea. Desse modo, como formadores, educadores e pesquisadores, somos convocados a pensar na/a escola a partir de sua realidade, demandando de seus sujeitos atuantes (professores, alunos, funcionários, familiares e corpo social) o reconhecimento da potência e possibilidades existentes nesse espaço.

É necessário estabelecer uma relação entre educação e política com o objetivo de sustentar a hipótese de que educação é uma forma de emancipação social (SILVA, 2010), atribuindo princípios políticos subjacentes às práticas pedagógicas. De certa forma, a prática educativa é, também, prática política e, nesse sentido, não há a possibilidade de neutralidade.[9] A prática está permeada por

[9] Paulo Freire em sua obra *Pedagogia Do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2008, p. 122) afirma que "toda prática educativa implica certos fins, certos objetivos que ultrapassam a própria prática. Este aspecto, externo a prática e ao mesmo tempo dentro dela, é o que constitui a sua natureza. Isto não permite a existência de nenhuma prática educativa que não seja diretiva: toda prática educativa direciona-se para alguma coisa". Confirmando esta perspectiva Freire em outro texto intitulado *Política e educação* (2015, p. 43) também afirma que não há "[...] prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade".

entendimentos e vieses políticos que a faz. Com estas premissas e atentando-nos às próprias relações de poder no interior de um contexto social, buscaremos entender as práticas educativas como capazes de contribuir com o desenvolvimento educativo emancipador. Nossa busca vai de encontro ao que VEIGA afirma em seu texto *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva* (1995, p. 29):

> [...] orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. O controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

Antes, contudo, é importante ponderar que quando apontamos para o fato de ser desejável a existência e o desenvolvimento das práticas políticas, em momento algum estamos considerando que ao desenvolver essas práticas políticas (por meio de práticas educativas) conseguiríamos, de forma direta, obter emancipação intelectual autônoma dos sujeitos-alunos. Elas podem sim, em conjunto com outras ações, propiciar aos sujeitos autonomia intelectual, mas não significa que sozinhas têm a condição ou o "poder" de tornar os sujeitos necessariamente autônomos e emancipados.

Não desviando-nos das questões postas e essenciais à discussão do conceito educação de forma mais ampla, mas como um adendo importante para o assunto tocado acima, optamos então por fazer um complemento ao entendimento, antes de retomar para as práticas educativas e suas possibilidades de desenvolver e emancipar os sujeitos-alunos.

Quando Deleuze e Foucault conversam sobre os intelectuais e o poder, em a Microfísica do Poder (FOUCAULT, 1984), fica-nos evidente que os sujeitos, especificamente as massas têm perfeitas capacidades do saber, mas que são barradas claramente por um sistema de poder, que as proíbe, invalida e censura. Sistema esse que é composto justamente por intelectuais tomados como agentes da "consciência" e do discurso.

Contudo, seria papel dos intelectuais, lutar contra isso. Ou seja, eles deveriam lutar contra as formas de poder, nas quais eles são objeto e instrumento, ou seja, nas formas da "verdade" e da "consciência".

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT, 1984).

Deriva-se, então, dessas ponderações postas no diálogo entre os filósofos que podemos compreender, também, que a luta dos intelectuais se faz necessária em cenários das práticas educativas e, como colocado acima, portanto das práticas políticas. Fazendo com que as práticas educativas sejam necessárias para propiciar a emancipação dos sujeitos-alunos, mas que ela, somente, não basta. É preciso associar a outros fatores, como por exemplo, a “luta dos intelectuais”.

Ainda, na linhagem desse entendimento, nossos olhares não perderam de vista a compreensão de que o quadro educacional da atualidade apresenta graves desigualdades no acesso às diversidades culturais. Mas sobretudo há desigualdades no acesso à cultura escrita, a qual correlaciona-se principalmente com as desigualdades sociais mais amplas.

Essas desigualdades, em conjunto, por sua vez, corroboram com a baixa taxa de escolarização e com o fracasso escolar, em medidas cíclicas, geram então dificuldades no processo de emancipação intelectual dos alunos, cidadãos em processos de aprendizagens e formação durante a vida escolar.

Tais desigualdades culminam, ainda, em impedimento ou dificuldade em protagonizar uma cidadania ativa para milhões de brasileiros, tomando-se como pressuposto que eles não tiveram oportunidades de se apropriarem de práticas sociais e de aprendizagens fundamentais para agir de maneira reflexiva no mundo contemporâneo (VEIGA-NETO, 2008).

Os novos paradigmas que a educação vem sofrendo têm objetivos de romper com os modelos antigos em que o ensino é baseado em uma reprodução pautada em rigidez. Porém, e somado a isso, atualmente enfrentamos ainda o dilema da gestão curricular, a partir do qual tentam implementar a modernização do ensino ou manter uma grade tradicional. Segundo Paula e Tfouni, em seu texto *A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia* (2009), a caracterização do insucesso escolar está ligada de maneira indireta ao próprio insucesso social e as descaracterizações de atividades, as quais buscam eficiência em didáticas, mas esquecem-se dos conteúdos, seja em preceitos científicos ou sociais. Os autores ainda afirmam que:

> O fracasso escolar tem relação com esse Real - com essa contradição fundamental que organiza nossa sociedade em diferentes e até antagônicas classes sociais - na medida em que a educação (ou grau de escolaridade) é utilizada como um critério de classificação social, pois é justamente ela que garante e autentica a divisão social do trabalho da forma como encontramos em nossa sociedade contemporânea. É neste sentido, então, que todas essas tentativas de eleger uma variável única e genérica como causa do fracasso escolar falham, pois elas buscam fornecer uma justificativa para a existência da exploração e da dominação entre os homens, ou seja, para uma contradição fundamental (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 14).

A partir das observações acima podemos avançar na nossa discussão indo ao encontro dos estudos como o de Ribeiro na sua obra *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF* (2004) que observaram os dados divulgados pelo INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), entendendo-se que as desigualdades no acesso à cultura escrita resultam de desigualdades sociais, culturais e econômicas que caracterizam nossa sociedade.

Na mesma linha de compreensão é que Mendonça (2011) pondera que o estímulo de novas práticas é necessário para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, e assim poder atribuir aos alunos novos significados em suas identidades. Além disso, esse estímulo é essencial para os novos saberes, afinal, são eles que propiciam e favorecem as individualidades e essas por sua vez podem propiciar novas alternativas de reflexão sobre o campo social que a escola ocupa.[10]

[10] Podemos estender esta discussão a partir do que Mendonça (2001) afirma, pois a nova

Se pudermos identificar o papel desempenhado por novas práticas na educação e, portanto, desempenhado também em nossa sociedade, poderemos trabalhar diversos conceitos decorrentes desse processo (TABILE; JACOMETO 2017), e ainda poderemos perceber e identificar a influência das trocas de informações entre alunos e professores, decorrentes de suas subjetividades.

Mesmo havendo uma pluralidade de subjetividades, Candau em seu artigo *Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas* (2014) chama atenção para o fato de que existe uma dinâmica padrão na escola, pois há velocidade de processos de mudanças sociais, os quais mesmo sem conseguir acompanhá-los racionalmente no dia a dia escolar, eles simbolizam e materializam-se na diferenciação de atuação do próprio mundo social. Juntamente com Candau podemos nos remeter a (SILVA, 2009) para quem pode ser que a aprendizagem se manifeste em novas formas de individualidade, seja ela pessoal ou cultural mas de que inevitavelmente perpassam aspectos da socialização escolar.

É necessária, portanto, a reflexão de como a escola se encaixaria nesse campo de atuação social, e qual sua contribuição para formação e emancipação intelectual dos sujeitos em questão, levando em consideração as novas diretrizes e teorias vigentes. Sem dúvidas, o desenvolvimento intelectual é complexo, mas entender suas premissas é necessário para apoiar e sustentar os esforços de avanço educacional.

No campo da ressignificação, a partir dos processos de subjetivação dos sujeitos, muitas vezes a reconstrução de uma nova ressignificação é correlata com os planos escolares, é o que Deleuze e Guatari nos mostraram na sua obra *O que é a filosofia?* (1992), pois as ressignificações escolares podem distanciar o aluno do espaço, por ele não se sentir pertencente[11] daquele plano. Nesse sentido o

materialidade das relações sociais da escola depende diretamente do planejamento do seu trabalho pedagógico, que tenha, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores à construção de novos sentidos e significados sociais, atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos. Essa necessidade se apresenta como uma exigência para a escola hoje, pois sem a mudança na direção do trabalho nela realizado, com a participação consciente, com intencionalidade de estudantes e professores, não ocorrerá a superação desse problema.

[11] Ponderamos que o uso do termo “pertencente”, decorre do entendimento de que os sujeitos são atravessados por múltiplas influências, dentre as quais algumas eles nem mesmo sabem a origem no plano da consciência.

aluno, enquanto sujeito, não consegue entender que a escola também faz parte da sociedade e que ele é influenciador do seu próprio meio escolar, contudo a consequência disso é que cada vez mais esse distanciamento pode figurar como perda da essência de socialização escolar.

Cabe pontuar, nesse aspecto teórico, ainda na obra citada a cima vemos que essas ferramentas figuram-se como plano de imanência, os quais concretamente são formas inseparáveis de seus significados, dentro de um contexto. Para o autor o plano é o próprio espaço, por meio do qual criamos as ações. Não apenas o espaço físico e territorial, mas também o espaço significativo, o qual não possui relação necessária com o espaço físico. Apesar de não haver relação direta entre o espaço físico e o significativo, importante é entender esses espaços nos afetam. Afinal, como colocado pelo filósofo, o mundo simbólico afeta-nos fortemente. (DELEUZE, 1992)

Então, quando estabelecemos a conceituação do espaço, aqui no caso tomado como o escolar, é possível traçar mapas desses significados. Além disso a crítica no âmbito filosófico do autor nos oferece e permite novas maneiras de pensar, e depois agir, em sistemas pós-estruturados.

Ao desdobrar essa reflexão no campo da educação, por exemplo, no contexto específico aqui pesquisado, a escola, nos permite confrontar provocações de situações específicas da educação e do cotidiano escolar.

É assim, portanto, ligado a esse processo de significação e conceitos pós-estruturalistas, que olhamos e ponderamos a teoria educacional, a qual pode ser vista e entendida dentro dos próprios contextos do avanço estrutural. A hegemonia estruturalista, em sua essência, abriu brechas para a causa e efeito. Como por exemplo, permitindo aberturas interpretativas em seus significados, já que eles não foram consensualmente conclusivos, fazendo com que passassem por várias problematizações, compreensões diferentes e, ainda assim, não conseguiu ser solidificada.

O estruturalismo escolar não foi capaz de sozinho, atender a uma dimensão histórica e se baseou portando na sua própria generalização, não atendendo à crítica epistemológica, nem à filosófica, ou tão pouco à proposta estruturalista.

É, portanto, nesse entendimento que o pós-estruturalismo significou o avanço do próprio paradigma central acerca de um pensamento não conclusivo e,

sim, subjetivo. O estruturalismo, de modo resumido, foi visto como uma compreensão simbólica que serviu a aspectos filosóficos, enquanto que o pós-estruturalismo visou influenciar e servir aos fenômenos sociais.

Sem intenção de aprofundar a temática, mas sim como forma de ponderá-la dentro dos aspectos da educação, estudamos os vieses pós-estruturalista entendendo que eles, mesmo não podendo alcançar os alunos em sua totalidade, permitem-nos considerar e pensar fatores que podem aumentar e qualificar os aspectos que dizem respeito ao campo do currículo. Guiamo-nos, por exemplo, nas diretrizes de pesquisas desenvolvidas no campo da educação que caminham ao encontro dos resultados de Veiga-Neto (2008), mostrando-nos as possibilidades da educação sensíveis ao plano de imanência, que são sensíveis aos detalhes do acontecimento e sensíveis ao mundo, portanto, sensíveis aos aspectos da educação.

Sabemos que há diversas formas capazes de, e com potências de, melhorar o espaço educativo, sobretudo os espaços de formação dos educadores. De acordo com as diretrizes postas pelos estudos dos teóricos, a prática docente tomada no plano da imanência contribuiria para a educação sem envolver uma ordem comportamental disciplinar. Portanto, se pensarmos em ressignificar o currículo, teríamos que de ter claro a necessidade de empreender um processo radical: descentralizá-lo do plano de transcendência e desviá-lo para o plano de imanência (VEIGA-NETO, 2008).

Isso porque a classificação cultural interfere no aprendizado cognitivo do agente real estudado e deixa marcas na prática pedagógica. As representações sociais que entram no ambiente escolar mostram as capacidades e as práticas das interações possíveis do ensino e no próprio desempenho do aluno, o que geraria uma preocupação quanto à qualidade do ensino.

As concepções pós-estruturalistas emergiram neste meio. Elas nasceram no berço das grandes revoluções sociais, na França, na década de 1960, tornando-se uma tendência à radicalização de perspectivas estruturais, como forma de modificar o sistema antigo escolar. No intuito de renová-lo por meio das críticas à escola, ponderando e trazendo à tona a função social da escola, e, principalmente, motivando sua própria emancipação.

Desta forma, a teoria educacional pós-estruturalista emerge no contexto, sobretudo educacional, com o intuito de não ser um movimento abstrato ou limitador à linguagem anterior atribuída, mas sim para tentar mostrar realidades diferentes.

Tomando os pressupostos de Foucault (1986), na perspectiva pós-estruturalista é que olharemos e ponderaremos as percepções dos sujeitos pesquisados. Para nós “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (FOUCAULT, 1986, p. 28).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

A escola tem um papel preponderante na educação, pois quando uma pessoa tem contato apenas com a família ou seu círculo social mais próximo, ela não encontra diversidade em seu dia a dia. Ao frequentar a escola há o contato a diversidade de etnias, credos e gêneros diferentes. Isso a ajudará a expandir sua percepção do que é o ser humano.

Papel da escola é socializar o conhecimento seu dever é atuar na formação moral dos alunos, é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o lugar onde ocorre a preparação para realizar os projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral, sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro. No artigo *Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: Considerações Históricas* (OLIVEIRA et al, 2013) podemos observar a importância da escola para a educação:

> [...] a função da escola sofre mudanças ao longo da história e, ainda no tempo presente tem, face ao meio social e as suas mazelas, a finalidade de preparar o homem para o convívio social. Essa instituição precisa prover a pessoa de conhecimentos intelectuais, morais e éticos, para que possa ter responsabilidade consigo mesma e para com o outro. A alfabetização é um dos elementos mais importantes e de responsabilidade única da escola, pois se constitui no primeiro de grau para chegar às finalidades do processo de escolarização. Por meio da leitura e da escrita é que podemos acessar o universo teórico que nos permite a construção de um corpo social mais avançado.

As trocas e as influências acontecidas nos espaços escolares figuram-se como marcas das identidades dos sujeitos ali pertencentes e que são acontecidas no território escolar. Essas trocas e influências permitem a ressignificação da própria escola e de seus espaços.[12]

Essa ressignificação, quando acontecida nos processos de socialização passa a ser reformulada para a sua própria atuação social, enquanto agência educativa da sociedade e também reformula os indivíduos que a compõem. Afinal, para Berger e Luckmann (1985), o indivíduo não nasce integrante da sociedade, mas com predisposição para sociabilidade.

A escola, nessa linha de entendimento, é definida como espaço que incentiva as diferentes manifestações e expressões culturais – em relação ao que é aprendido e ao que é construído – através da condição subjetiva de compreensão do sujeito. Desse modo, ao investigar os processos de subjetivação dentro do território escolar, propomos a discussão das narrativas de adolescentes com ênfase em suas vivências individuais com o propósito de discutir a noção de espaço-tempo dentro das suas expectativas de futuro.

As vivências e estudos dos espaços escolares caminham para os entendimentos de que o espaço físico escolar, por exemplo, como o pátio, os corredores ou mesmo as próprias salas de aula, são ressignificados o tempo todo, deixando de ser um lugar de passagem para se tornar um lugar de encontros e interação social entre os sujeitos pertencentes do espaço.

A relevância deste assunto no contexto da presente dissertação se dá pelo fato de que nossos objetivos caminham para pensar na (e pensar a) escola como um espaço de inúmeras possibilidades de aprendizagem – não se restringindo elas ao espectro intelectual – mas, que sobretudo, propicia processos de subjetivação individuais e também de socialização. Dessa forma concordamos com o que Gallo afirma em sua obra *Educação: entre a subjetivação e a singularidade* (2010), “o processo educativo é complexo e intricado” (p. 230), dado que há tendências distintas de pensar a educação. Quando tomamos a educação como processo de

[12] Podemos acrescentar a esta discussão a opinião de Libâneo, Oliveira e Toschi em sua obra *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (2009, p.994) onde afirmam que a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

potencializar as pessoas a fim de que o humano possa ser o que ele é, então estamos lidando com as singularizações dos sujeitos. Na outra ponta, quando lidamos com a educação dentro de um processo que forma os sujeitos de acordo com padrões definidos socialmente estamos lidando, então, com as subjetivações.

> O processo educativo é complexo e intrincado. Por exemplo, em relação a seus objetivos, há posições bastante díspares. O filósofo inglês Herbert Read (1982, p. 14) agrupa a multiplicidade de posições sobre os objetivos da educação em duas tendências distintas e inconciliáveis: de um lado, há aqueles que educam para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é; de outro lado, aqueles que educam para que o ser humano venha a ser aquilo que não é. Com isso, ele quer dizer que compreendemos a educação ou como um processo de formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo (o que chamaremos de *singularização*), ou como um processo de formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão (o que chamaremos aqui de *subjetivação*). (GALLO, 2010, p. 230).

Em nosso entendimento há, portanto, subjetivações individuais que são construídas em diversidades de acontecimentos, mas também demarcadas de acordo com a territorialização dos indivíduos. Isso porque a subjetivação, de acordo com Gallo (2010) acontece em processos de produção dado em 2 níveis: o microssocial, também entendido como individual; e o macrossocial, e aqui entendido também como coletivo.

> A territorialização dos indivíduos – poderíamos também dizer socialização – é um processo de produção da subjetividade que se dá em dois níveis; um microssocial ou individual, e outro macrossocial ou coletivo. Produz-se um território – "cenário" – produzem-se indivíduos – "atores" – que se assentam nesse território definido. (GALLO, 2010, p. 239).

Nesse sentido, cabe também pontuar que a sociedade territorializa os indivíduos, por meio do qual eles vivem e constroem suas relações. É, então, nesse território social, aqui tomado como espaço da escola, que o sujeito pode ter a percepção de si mesmo, a pesar de saber que "mesmo essa percepção 'individual' é socialmente produzida" (GALLO, 2010, p. 237).

A reflexão proposta na presente dissertação sobre a educação nos leva a enxergar a escola como meio de emancipação social, entendendo-a como um lugar propicio para, e que propicia, a humanização dos atuantes através das inúmeras realidades que promove a partir da individualidade de seus membros. O ser humano é um ser pensante, de faces distintas e peculiaridades. Desse modo, a ideia de emancipação intelectual do aluno nasce a partir da necessidade de levar em consideração que não somente o meio a influência, como também o seu contexto social, cultural e político.

Nesse aspecto, também tocante aos processos de singularização dos sujeitos é relevante ponderar que há certos aspectos criativos que podem, em certa medida, distanciá-lo dos processos de subjetivação predominante. Dado que a produção da subjetividade, contrária aos padrões de etiquetas identitárias, compreende os agenciamentos como força motora da ação dos sujeitos, assim como lembrado nos estudos de Saraiva (2012), então os movimentos de criatividade podem ampliar os movimentos de criatividade que são produzidos pelos indivíduos. Seria, portanto, por meio do confronto com os códigos sociais que esses movimentos de criatividade se dariam, de modo que os aspectos criativos seriam intermediados pelos agenciamentos dos sujeitos.

> A produção da subjetividade é uma preocupação central na obra dos pensadores franceses. Contrários aos padrões impostos pelas etiquetas identitárias, pelas ideias de sujeito e representação, assim como de estrutura ou sistema, ambos preferem se referir ao conceito de agenciamento como a força motora da ação dos “sujeitos”. Trata-se de uma noção mais ampla que abre espaço para os movimentos de criatividade ou inventividade que são produzidos pelos indivíduos a partir do confronto com os códigos sociais vigentes (molares). (SARAIVA, 2012, p. 25)

Sendo assim, podemos considerar que o sujeito, além de humano, é cidadão, é membro de algum grupo econômico, social e político, e este, por sua vez, assume para si um mundo onde outros vivem. É assim, portanto que os seres humanos não somente vivem no mesmo mundo, mas participam cada um da constituição do outro (BERGER; LUCKMANN, 1991).

CAPÍTULO III

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTROS

> Portanto, entende-se que a subjetividade não é posse dos indivíduos, ela é essencialmente social, por ser produzida e constituída neste social, onde cada sujeito se relacionará com esta subjetividade conforme as marcas que ela for produzindo em seu corpo, ou seja, conforme as significações e nós que cada um for engendrando nos encontros e desencontros nesta rede social (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 57).

Após tratar da importância da escola para a ressignificação do processo educativo, onde abordamos o papel preponderante na educação, agora vamos avançar na nossa discussão abordando a escola como espaço de encontros. Observaremos de que modo as falas dos sujeitos nos conduzem para a compreensão que eles têm da escola como um espaço de encontro.

O processo de encontro através do território da escola é normal como característica mecânica e objetiva, pois se trata de um espaço em que o indivíduo irá para um ambiente onde há outras pessoas. Digamos, que seria, inevitavelmente, um espaço de encontro físico. Mas, daí para a ocorrência de encontros intelectual, emocional ou racional efetivados por escolhas, está é uma resultante que dependerá da particularidade social de cada indivíduo.

Nesse contexto, a continuidade desse processo, através de uma discussão pessoal, pode caracterizar a escola como um espaço subjetivo de diálogo e percepção. Tendo em vista esse sentindo, cito a fala de ***Corredor*** sobre a escola, ao considerá-lo como sendo um espaço de *"acolher pessoas".*

> ***Corredor:*** (...) A escola também é um ambiente onde a gente aprende acolher as pessoas, geralmente chega uma pessoa ela tem um problema ai a gente acolhe, aqui é um ambiente onde agente aprende isso, aprende a conviver com pessoas diferentes, e a gente aprende também a aprender com o outro, o que o outro passa, a mensagem, tudo isso.

O processo de acolhimento citado por **Corredor** tem a ver com a relação de espaço consciência que ele adquiriu ao longo do tempo dentro dos espaços escolares[13]. Esse agenciamento é conferido, e fica mais forte, quando ele propõe, na segunda parte de sua fala, a ampliação deste entendimento a partir do processo de acolhimento contínuo**,** "(...)*geralmente chega uma pessoa, ela tem um problema aí a gente acolhe, aqui é um ambiente onde a gente aprende isso, aprende a conviver com pessoas diferentes*".

Lima e Yasui (2014) exemplificam a relação de acolhimento entre os indivíduos em seu trabalho ao fazer analogia a uma clínica psiquiátrica. Por certo, nosso ambiente é o escolar – bem diferente do relatado pelos citados autores – mas os conceitos podem ser extraídos, interpretados e apropriados também para a nossa realidade escolar. Assim sendo, eles encaram o ambiente como propício para o estabelecimento de relações em que está acontecendo um jogo que aposta na sustentação e no acolhimento de uma multiplicidade de formas de existência e que, ao mesmo tempo, tem em vista o seu agenciamento às redes de sentido que venham criar territórios.

> Trata-se de uma clínica que exige delicadeza e atenção, pois há sempre o risco de que, ao convidar os loucos e sua loucura para participar das trocas sociais no território da cidade, estejamos inadvertidamente, por meio de uma sutil ortopedia, forçando-os a adaptar-se aos modos de vida hegemônicos. (...) Hoje, estamos diante de novos desafios: exercitarmo-nos no acolhimento de pessoas em sofrimento psíquico sem produzir anulação das diferenças e homogeneização, e sem domesticar ou domar a loucura, retirando dela sua potencialidade de romper códigos engessados e alienantes (LIMA; YASUI, 2014, p. 602-603).

A diferença tem uma ligação potente quando se trata de um objeto já existente. Destaca-se o fato de que se não há uma subjetividade transcendental, com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, então as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos, na escola, também se modificam. Uma vez que não há uma constituição psíquica que valha para qualquer

[13] Consciência que ficava evidente em outras falas e atitudes, das quais fui espectador em outras oportunidades.

época, então ela é sempre produzida em determinado tempo.

Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação. É, pois, neste sentindo que emergem outras falas que considero representativas para a abordagem em voga:

> **Diretoria:**(...) A escola pra mim é uma matriz que ensina a gente a ter mais respeito pelas pessoas, responsabilidade e caráter.
> **Quadra-poliesportiva:** (...) há os que pensam que a escola também só foca pro lado educacional e profissional, só que na escola também construímos uma estrutura pra vida inteira, que a gente vai saber lidar com os problemas, a saber lidar com as pessoas e com todas as dificuldades que encontramos, é uma estrutura pra vida inteira.

A simbologia aplicada por ***Diretoria*** e ***Quadra-poliesportiva*** propõe a discussão sobre a possibilidade do significado e, de que maneira, essa estrutura acontece. A possibilidade de acordos se dá através da utilidade de compromisso e de resguardo. Quando o sujeito afirma que aquele lugar é uma matriz, possibilita-nos pensar que está falando, em alguma medida, da existência de processos simbólicos de pertencimentos, mesmo que não estejam no plano da racionalidade.

Esses processos de subjetivação são encarados por Guattari e Rolnik (1986) pelo conceito de *produção da subjetividade* – processo social caracterizado por eles como *ideologia*. Por outro lado, aquela ideologia já entranhada em cada indivíduo chama-se de “subjetividade”, e esta seria a maneira particular de cada indivíduo encarar o mundo e a sociedade, além dos mecanismos de relacionamento, sendo com essas realidades de que ele se utiliza. Para além da noção moderna de “sujeito” como algo dotado de uma identidade fixa, de um atributo da alma, temos a noção de subjetividade como algo flexível, cambiante e produzida socialmente. O que pode ser visto por meio da fala de ***Diretoria*** e ***Quadra-poliesportiva.***

Quando a caracterização é dada através de um espaço de comprometimento e de funções, tem-se então uma relação de formações e de poder, mais do que um desencontro entre gerações distintas. O que se apresenta aqui é, portanto, um processo de transformação social que abarca a instituição escolar e seus agentes.

Correlacionando a fala dos últimos entrevistados (***Diretoria*** e ***Quadra-poliesportiva***) com a questão trazida a pouco sobre a formação de poder, podemos citar a escola como um agente que exerce poder. A ideia é de que eles são agentes da "consciência" e do discurso, e que também fazem parte da existência desse

sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT, 1984).

Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível e nem viável. Esta, por sua vez, seria apenas uma saída romântica, uma tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem (GALLO, 2010).

As colocações do supracitado autor expressam de forma correlata, em conceitos teóricos fundamentados, o que foi dito no relato de ***Quadra-poliesportiva***:

> [...] só que na escola também construímos uma estrutura pra vida inteira, que a gente vai saber lidar com os problemas, a saber lidar com as pessoas e com todas as dificuldades que encontramos, é uma estrutura pra vida inteira.

Embora não tratem especificamente da escola e dos processos educativos, Deleuze e Guattari, especialmente em *Mil Platôs*, dão pistas sobre a possibilidade da singularização no interior do próprio sistema escolar, bem como no processo institucional propriamente dito. Trata-se do que eles chamam de “estar fora estando dentro” (1995a). Produzir buracos no espaço estriado do sistema educativo, aproveitar-se de suas brechas e de suas falhas para produzir escapes à serialização, e fomentar, assim. as singularizações.

Este é um processo aberto, para o qual não há receitas e nem programas. O que pode fazer um educador incomodado com a serialização do processo de subjetivação é instalar-se em seu meio, à espreita dos acontecimentos e dos buracos, para agir neste fluxo, provocando pequenas desterritorializações no interior mesmo do território. Fazer vazar singularizações onde só há subjetivação

(DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Adianto não parecer se tratar de um processo fácil, mas, sem dúvida, é apaixonante e desafiador.

A condição de acesso, quando o entrevistado ***Quadra-poliesportiva*** direciona a escola para múltiplas atividades realizadas em sua vida, é uma forma de deixar explícita a potência de como esse espaço de comprometimento e a formação se dá. Tratando-se de condições sociais e pertencentes de cada aluno, tem-se ali um direcionamento de função que está direcionado à ideia de apresentar a escola como espaço de *"construir uma estrutura pra vida",* deslocando por completo o potencial de um significado objetivo.

A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e a socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individualização ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar um sujeito (BIESTA, 2012). A função de *subjetivação,* baseado no referido autor, talvez possa ser melhor entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de "recém-chegados" às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. (BIESTA, 2012).

Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível, alguns argumentariam que nem sempre é esse o caso, e que a influência real da educação pode ser restringida à qualificação e socialização. Contudo, outros argumentariam ainda que a educação sempre impacta o indivíduo e, dessa forma, também tem sempre um efeito individualizador. (BIESTA, 2012).

O que mais importa, no entanto, é a qualidade da subjetivação[14]. Isto é, o tipo de subjetividade, ou melhor, os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. Alguns argumentariam– e têm argumentado– que qualquer educação que mereça ser assim chamada, deve sempre contribuir, como premissa fundamental, para processos de subjetivação que permitam que aqueles que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes, tanto em seus pensamentos quanto em suas ações (BIESTA, 2012).

[14] Tamanha sua relevância, aqui muda o foco um pouco da discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação.

3.1 ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Desde a década de 1990 que temos a necessidade de autonomia escolar pautada em princípios das políticas educativas. As políticas mais antigas eram manifestadas em abordagens que iam em favor dos princípios reformistas da educação. Atualmente, as novas reformas propostas convergem para a adequação de um padrão, todavia há dualistas existentes que se divergem.

Por um lado, tem-se os aspectos conservadores, por exemplo, levantado por bandeiras políticas/religiosas, como é o caso da escola sem partido. Por outro lado, as bandeiras progressistas, visando a estabelecer um padrão igualitário, partindo dos aspectos individuais.

Ponderando em sentidos de acrescentar e propiciar qualidade ao ensino, temos as orientações de Carnoy e Castro (1997), alegando sobre o erro das reformas educacionais que sustentaram a descentralização como solução para os problemas de qualidade do ensino. O autor considera que a descentralização como recurso que transfere responsabilidades e permite novas funções na educação pode consequentemente melhorar a qualidade do ensino.

> O erro das reformas educacionais que colocaram a descentralização no seu epicentro foi apresentar a descentralização como uma solução para os problemas de qualidade de ensino, para os quais a descentralização por si só é inadequada. Isto parece contestável, pois a descentralização, como um recurso que transfere responsabilidades e constitui novas funções na educação, pode – em determinados casos – estar orientada para a melhoria da qualidade de ensino (CARNOY; CASTRO, 1997).

Fato é que as reformas pretendidas, antes ou atualmente caminham em sua essência para intuitos e sustentações que visam a melhoria da qualidade da educação escolar. Todavia, é importante que a educação escolar crie uma identidade para escola, mas que seja diferenciadora, que facilite a adesão de novos sujeitos praticantes e não, necessariamente, a descentralização de poder. Uma vez

que a liberdade de pensamento individual garante liberdade de consciência e/ou opinião.[15]

No seio desse entendimento é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) expressou em suas diretrizes a necessidade de a escola manter, e poder ter, autonomia escolar, por meio por exemplo do projeto pedagógico. A referida Lei, de n. 9.394/1996, estabelece, como incumbência primordial da escola, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, explicitamente informando sobre a necessidade de que cada escola elabore seu próprio Plano Pedagógico.

Relacionando as questões legais da educação escolar com os vieses teóricos aqui estudados, e levantados, é inevitável não abordar e destacar que até a primeira metade do século XX a escola ainda sofria forte influência tradicional, por meio de discursos e práticas escolares que eram quase exclusivamente exercidos pela disciplina, obediência e repetição. Ou seja, a escola não possuía potencialidades e capacidades regulação transformadora.

Em sentido oposto, Foucault (1984) encaminha seus entendimentos, por nós tomados como potenciais e promissores, de que as instituições devem ter funções de regulação para transformar. Nesse caso, então a escola, como espaço de subjetivação precisaria desenvolver funções capazes de acionar os dispositivos (ou seja, acionar controles sobre o ensino) para tornar os alunos transformadores.

Na leitura desses entendimentos, Fischer (2001) pondera e relembra que Foucault não descreve disciplinas, pois mesmo que estejam relacionadas a positividades elas não fixam limites.

> Foucault deixa claro: a arqueologia não descreve disciplinas. Estas, no máximo, em seu desdobramento manifesto, podem servir de isca para a descrição das positividades; mas não lhe fixam os limites: não lhe impõem recortes definitivos; não se encontram inalteradas no fim da discussão; não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas (FOUCAULT, 1997, p. 202).

[15] A partir do texto de Juan Casassus *A reforma educacional na américa latina no contexto de globalização* (2001), podemos acrescentar que os países que iniciaram uma reforma educacional apresentam marcos normativos gerais orientados para a cidadania e a transversalidade. No plano micro considera-se que se apresentam diversos graus de autonomia da escola; apesar disso, tem sido difícil viabilizar a abertura do currículo.

Sendo assim, Foucault (1984), e também Deleuze (1991), em suas contribuições e provocações acerca do tema, ajudam-nos a entender as relações discursivas e seus desdobramentos de poder no que se refere ao ambiente educacional escolar.

A afirmação de Foucault (1984) é que não podemos conceber o poder apenas, e tão somente, com a confusão entre disciplina e repressão. De acordo com o autor, as relações de poder ocorrem no cotidiano, nas vivências em sociedade. Ele pondera que essas relações não derivam de um poder impositivo institucional, mas violento que se constitui através de práticas discursivas capazes de definir e regulamentar comportamentos dos sujeitos. Essa relação de poder no campo educacional, por sua vez, reverbera em como o currículo escolar é constituído (SILVA, 2009), nas relações entre professores e alunos, na ideia de gestão escolar.

Desse modo, há discussões acerca de como implementar uma disciplina, que, muitas vezes, é imposta como uma repressão na escola. Foucault (2005), em sua obra Vigiar e Punir teorizou que este fenômeno social disciplinar é observado a partir de uma regulação nas práticas punitivas instituídas na escola, contrapondo, por exemplo, outras correntes que elevam ao sentido literal de punir. Há muitos significados que podem ser abordados em repreender um aluno, que pode até mesmo ser entendido como uma forma de orientá-lo a fazer o certo dentro de um padrão pré-estipulado.[16]

Compreendemos que a noção de poder trabalhada na filosofia política ainda é presa à clássica forma de associar poder com a punição e com a máquina abstrata que, segundo Deleuze (1991), refere-se às formações discursivas baseadas no próprio diagrama feito por Foucault (1984), na determinação dos espaços e as relações de poder, enquanto que o agenciamento se refere ao espaço físico.

O diagrama, ou a máquina abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos (DELEUZE, 1988).

[16] Além do exposto acima podemos também nos ater ao que afirma Ramos (et al, 2017) quando afirma que a lógica punitiva pertence a aspectos referentes ao cotidiano e às culturas escolares constituídas em cada instituição de ensino, com base nas relações e práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos escolares. No nível de instituições sociais, a escola segue uma lógica padronizada de ações, resultado do processo de racionalização no mundo ocidental.

Os conceitos trazidos por Deleuze (1988) possuem uma base muito forte nas proposições de Foucault (1984), e quando este traz a prerrogativa sobre a máquina abstrata, caminha ao lado do que foi trabalhado por Foucault com os diagramas de poder, em que ambos se relacionam como um mapeamento de relações de poder exercida em um espaço. A máquina abstrata é entendida, portanto, como as próprias formações discursivas que exercem sobre esses espaços que venham a ser descritos.

Apesar das obras foucaultianas terem menções diretas sobre as relações do poder, elas trazem reflexões acerca de como este é instaurado a partir do surgimento de um problema metodológico. A descrição desse problema, nem sempre é de caráter sólido, mas a gênese desse poder pode estar ligada à localidade, que, neste caso, refere-se às instituições.

Derivando desses entendimentos temos os estudos de Dayrell (1996) dizendo que a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, e que, portanto, lidar com uma prática de ensino, essencialmente, reduz-se a uma vigilância, que se faz necessário no contexto atual:

> Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos (TRAGTENBERG, 1985, p. 46).

E, portanto, por isso que a escola precisa ser analisada também como um espaço sociocultural, pois está imersa e em questionamentos sociais. Conversando, estudando e frequentando a escola, somos levados ao ambiente escolar e à sua função social implícita.

O significado pode ir além do filosófico, remetendo à ideia de que os sujeitos que compõem o quadro são feitos por sujeitos concretos, sociais e de bagagem histórica, e que isto, de certa forma, influencia os grupos sociais existentes ao seu redor. Deleuze trabalha também com a ideia de que além de uma história do pensamento e da ideia do discurso de Foucault, também é possível traçar a própria geografia existente como um fator de modificação.

> A identificação da subjetividade com a consciência e suas consequentes derivações- um “Eu” racional, autônomo, e individualizado - parece ser um ponto inabalável da filosofia moderna, a partir das meditações cartesianas (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Sendo assim, fica evidente e indiscutível que o sujeito-aluno é um acúmulo de experiências sócio-histórico-culturais para a escola, e que essas características individuais participam da interação conjunta em um meio social. Dayrell (1996) definiu, usando trabalhos de Enguita (1990), que os jovens percebem as relações em que estão imersos, apropriam-se dos significados e formam sua consciência individual de forma coletiva. Portanto, não há, em um mundo real, uma realidade única, preexistente à atividade mental humana.

Nesse sentido o poder pode ser visto como um processo. Nessa visão, o poder, basicamente precisa de um lugar, um objetivo e uma forma a ser desenvolvido. Tomando as obras de Foucault (1984, 2005 1997), é possível refletir que este processo surge a partir de um problema que consequentemente forma um centro de poder. Para início de um processo de instauração de poder, a discussão inicia na própria localidade de onde está inserido esse suposto centro, na qual se encontram as técnicas e os instrumentos que ainda mantêm determinada ordem. A instituição, nesse caso, se comportaria com medidas punitivas. A objetivação desse processo, não seria meramente uma questão de intenções de prescrição, mas, sim, uma perspectiva visível à localidade. A localidade nesse âmbito trata-se de um campo de concentração dessa aplicação objetivada.

A decisão, ou não, das medidas punitivas, para Foucault (2005), é o meio pelo qual pode ser identificado o desejo da objetivação, que está além das diretrizes impostas, é delimitar e centralizar, utilizando do poder de punir como retificação do que possa vir a fugir de um determinado controle. Acontece que não há uma circulação de poder, quando concentrado em um determinado espaço, já que a posição destes passa a ser submetida ao próprio poder.

Os movimentos educacionais atuais do país, inclinados às correntes conservadoras de poder, questionam a aplicação do lado social dentro do ambiente escolar, como por exemplo o debate do movimento do Projeto da Escola sem Partido, que teve seu início em 2004 (SALLES, 2017). Todavia, em nosso entendimento, a função social da escola reflete diretamente na organização social

do modo capitalista. Fato é que a política nacional tem passado por séries de desmembramentos, movimentos e entendimentos que têm afetado fortemente o campo educacional

As necessidades de mudanças de estratégias pedagógicas, têm elevado a discussão sobre a necessidade de evolução da mesma, refazendo-se em conceitos educacionais, mas o que notamos é o inverso dessa necessidade de evolução. Filosoficamente, a própria escola surgiu em um contexto político-social, contudo em nosso entendimento os projetos conservadores pretendem modificar a essência escolar, com função socializadora. Função direcionada a formação do cidadão.

> A metáfora da igualdade democrática se operacionaliza em três ações - a formação do cidadão, a igualdade de tratamento na escola e a igualdade de acesso à educação -, derivados das ideias da revolução francesa. A formação do cidadão é uma das referências mais importantes nas reformas educacionais brasileiras deste último século [...]. (MACEDO, 2017, p 03).

Ponderamos, contudo, que a nosso entender tais iniciativas sociais dentro das escolas visam a um amadurecimento intelectual crítico à política. Caminhos próximos ao conceito de emancipação foucaultiana, que mais a frente, traremos como suporte teórico deste trabalho.

De acordo com nosso entendimento o não levantamento de bandeiras políticas, ou seja, o retrocesso desse movimento é justamente contra os pontos pós-progressistas que ganharam força em décadas passadas, e, mesmo que este movimento vise à liberdade do aluno, acontece exatamente o inverso, pois a discussão social é o próprio conserto dela.

> Ao pôr em xeque a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para a definição da BNCC, o movimento tem sustentado que a organização do documento em torno de direitos de aprendizagem, preconizada pela lei que instituiu o PNE, é “invasão de competências”. Para ele, a BNCC tem “que tratar de currículo, não de direitos (MACEDO, 2017, p 514).

A própria crise no sistema adotado, faz com que o senso comum do sucateamento das escolas, o descaso e abandono por parte do governo, veja na privatização a solução do problema. Para Sader (apud MÉZÁROS, 2008), a crise no sistema capitalista reflete na sociedade escolar, estimulando cada vez mais o

individualismo, de forma que reforça as diferenças sociais; e isso, por sua vez, segrega e marginaliza ainda mais os diversos tipos de conhecimento e é impossível compreender a educação hoje sem ser pela lógica da mercadoria, pois ela mesma é uma mercadoria.

Uma consequência que pode ser analisada hoje é, por exemplo, o aumento da própria militarização das escolas, como forma de vigilância dessas doutrinações ideológicas, afinal, como disse Foucault (1996), todo sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a adequação dos discursos com os conhecimentos e com os poderes que acarretam.

Cabe, todavia, ponderar que isto é a nossa interpretação da origem desse fato, compreendemos isso baseados que na ideia de que o governo toma a figura de poder da estrutura militar como forma de agir coercivamente à sociedade, por meio da representação que esta instituição possui. E, entendendo as relações de poder, nos diversos ambientes sociais, é que tentam implementar a política visando a alcançar este poder dentro dos ambientes com bases em funções sociais, como no caso da escola.

Abordamos, mesmo que de forma tangencial aos conceitos diretamente trabalhados aqui as questões de poder decorridas no ambiente da escola e como elo para os entendimentos de emancipação, retomamos ainda o fato de que a escola deve ser regida por quem entende dela, por quem a estuda e por quem a frequenta. Qualquer pessoa pode ser capaz de propagar uma informação, conduzir e acompanhar são importantes passos para o próprio desenvolvimento humano.

A pedagogia, de forma ampla, tem sido para a escola a sua forma de se refazer e atender à demanda que a sociedade avança, para tanto é preciso um sistema para que isso funcione. Como um núcleo onde é produzido e para quem é produzido.

> A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida (MENDONÇA, 2011, p. 346).

Entende-se, portanto, nesse sentido que o processo de aprendizagem deve ser mais do que compartilhar conhecimento. Aprendizagem deve conhecer e reconhecer o contexto, entender os movimentos de educação, adequar os processos à realidade do aluno, para que sejam alcançados mais sujeitos.

Moralmente, a escola espera de seus profissionais que o mínimo seja feito, e, constitucionalmente, todos têm direito à educação pública de qualidade que efetive todos os processos de aprendizagem. Sendo assim, a educação deveria estar voltada para o avanço e desenvolvimento social para a própria prática cidadã.

Em tempos de reconstrução de espaços políticos sociais, a escola, ocupando lugar de instituição social, pode se tornar cada vez mais mediadora de conflitos e se manter aberta à continuidade da diferença. Isso permitirá que a escola possa ocupar sua função social e ressignificar os desenvolvimentos dos sujeitos-cidadãos que por ela passam.

Formar sujeitos, de senso crítico, é libertador, e, inegavelmente, provoca mudanças profundas na sociedade moderna. O jogo de poder político/ideológico manipula o sistema e, dependendo das correntes dispostas, fere a liberdade individual de massa, não sendo capaz de visualizar o espaço como construção de uma nova realidade social, através de práticas mais libertadoras.

É, pois, nesse esteio que a questão da emancipação emerge e faz-se necessária. O teórico Jacotot (ano) acreditava em um processo de aquisição de conhecimento diferente, com modos de viabilizar o processo de ensino, mas Rancière (2002) defendia que há certa igualdade de inteligência, não apenas cientificamente, porém todos têm inteligência em algum grau e podendo ser intelectualmente emancipados (HIDALGO; ZANATTA; FREITAS, 2015).

> Desde o começo à ideia de que a revolução não nasce necessariamente dos seus teóricos, [...] a emancipação social é antes o produto de movimentos que perseguem a própria emancipação intelectual e individual (RANCIÈRE, 2002).

Entendemos que educar não é apenas instruir, mas sim oferecer uma experiência significativa que prepare o aluno para a vida (THOMAZ; OLIVEIRA,

2009), propondo, ao mesmo tempo, que construir um perfil pedagógico é construir um perfil também social. A defesa da escola democrática e emancipada surge na base dos movimentos sociais mais críticos que entendem a importância de uma escola inclusiva e mais igualitária, até mesmo nas suas questões intelectuais.

Quando tratamos o conceito puro e concreto de emancipar, reduzimos à ideia de uma liberdade perante ela mesma, mas quando incluímos esse conceito dentro de um movimento social, podemos dimensionar a uma independência muito maior e mais significativa. O discurso sustentado de que precisa realizar uma organização escolar, a partir de um parâmetro comum, implicaria na própria inclusão subjetiva e, assim, poderia não alcançar mais sujeitos. Apesar de parecer ambíguo, lidar com as diferenças de sujeitos, dentro das políticas educacionais atuais, confirma em muitos momentos o projeto igualitarista.

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade (MANTOAN, 2006), e justamente tomando como base esta citação, podemos perceber como essas dimensões éticas tomam como base o próprio conservadorismo, que, por fim, sustenta a própria intolerância.

Biesta (2008), pautado em lógica iluminista, discute sobre os conceitos de alcance de uma emancipação através da liberdade, e o entrelaçamento de todos esses conceitos são pauta de discussão em debates educacionais.

A busca por uma estabilização em um plano pedagógico que funcione e seja capaz de alcançar toda uma base, hegemonizando, tem atravessado décadas de discussões. Vale ressaltar que este tem emergência, pois com os próprios serviços democráticos em jogo de poder, a escola pode perder o seu espaço social e de democratização também. Acaba sendo uma linha objetiva temporal de alcance, pois, quando conseguimos implementar um sistema que seja capaz de incluir as subjetividades de cada elemento presente no espaço escolar, somos capazes de alcançar também a emancipação individual/social.

Diante de tudo, podemos refletir que o conceito para formação de poder estabelecido por Foucault (1985) se encontra além do sólido histórico de suas próprias investigações e é abstrato. Todavia, ainda assim, pode ser identificado e trata-se de um poder teórico que, se afastado da ideia de repressão e doutrinas, pode ser emancipatório. Ser libertador, nesse caso, reflete a produtividade do meio e talvez seja a chave da organização dessa localidade inserida e de organização

disciplinar.

A potencialização da ideia de produtividade, pode ser tornada ou convertida em emancipatória, e os objetivos previamente conhecidos baseiam-se essencialmente no significado do conceito de poder. A emancipação do poder, portanto, pode ser entendida como o rompimento do sentido de ordem imposta. E, desde o que já foi discutido sobre a filosofia da política moderna, esta é a postulação para a circulação do poder dentro da localidade estudada.

A institucionalização da escola descreve justamente o processo de uma aplicação opressiva do sistema e controle social e ressalta a necessidade de se pensar no poder, dispersando de uma localidade específica, não o permitindo ser absoluto, mas ainda sem atribuir radicalmente a uma emancipação total. A noção de dominação, neste caso, não denomina o poder, pois a discussão não deve ser pautada em apenas efeito.

O ponto de partida de Foucault (1984) ao observar o tema do poder, portanto, parece ser o desejo de rompimento com aquilo que ele chama de teorias jurídicas do poder (POGREBINSCHI, 2004), seu efeito de romper a teoria ideológica, não sendo extremista de nenhum lado, nem democrática e nem diferenciada, é passível de ser transferido ou desequilibrado. Essa dimensão de produtividade é de caráter positivo, pois dentro da conceituação de poder foucaultiano, é necessário entender antes sua ambição de rejeitar aquilo que chama de hipótese repressiva do poder.

Dentro da hipótese de repressividade, que define o domínio do meio específico como a formação das relações de poder, fornecem-se os instrumentos de discussão e as concepções do discurso do poder, das relações de poder e da própria soberania implementada, sendo esta concepção responsável por promover as associações predominantes nas discussões políticas, entre poder e repressão, poder e lei, poder e interdição e poder e censura (FOUCAULT, 2001), sendo que essas teorias por associação são refutadas.

Os mecanismos dessa disciplina que venha a ser imposta intervêm na própria centralidade do poder, uma vez que essa visibilidade mostra que não haveria um centro único, podendo abranger sua multiplicidade distribuída ao mesmo tempo em diversos espaços, podendo inclusive ser materializada e sujeitada. Observando por essa perspectiva do poder disciplinar, reconhecer aquele que é denominado autoridade é quem centraliza os efeitos do poder.

Por fim, e criando elos de conexão entre os conceitos aqui levantados elencamos as ponderações de Deleuze (1992), que atribui à filosofia a tarefa de criar conceitos, e essa criação de um novo significado para o conceito de poder, por exemplo, pode perpassar e se revisto como libertador ou emancipatório, e livra-se de amarrações com a repressão. Ao emancipar-se desse falso atributo e passar a conter em si mesmo o ideal de emancipação, o poder, agora visto como algo positivo, irrompe também como a pura e plena produtividade (POGREBINSCHI, 2004).

Nesse sentido, e já adiantando as considerações do próximo conceito a ser trabalhado, a subjetivação não deve ser vista como um condicionamento para a emancipação dos sujeitos, pois ela não parte de uma objetividade e obedece a um processo que não apenas polariza a desinformação e o saber, constituindo-se de um modelo crítico. A lógica da utilização de alternativas desenha uma autonomia, e, dessa forma, a vontade é individual, caracterizando como determinação de um movimento próprio, escolhendo para si e livremente o que sujeitar-se, emancipando-se.

As diversas possibilidades de existências e de responder por si é uma tarefa individual, dentro da ética de emancipação, e quando abordamos dentro a temática intelectual dos sujeitos, existe atenção pelo que podemos exigir, mas assume a condição racional, reconfigurando-se como uma manifestação do poder de cada um, e se apresenta, portanto, como uma ação acima de tudo.

Deste ponto de vista, a emancipação intelectual não é uma ideia, nem é um valor, muito menos um imperativo que nos obriga, e deve ser descrita como condição racional o poder de pensar seja individualmente considerado ou até coletivamente. A exigência ética dessa emancipação intelectual auxilia na possibilidade de reinvenção de novas formas de informações sociais, cujas diferenças entre os sujeitos possam ter maior clareza para o desenvolvimento.

3.2 A SUBJETIVAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO

O processo de formação do sujeito é constituído por uma série de elementos que possibilitam a sua interação com a sociedade. Nesse sentido, a educação, bem como a socialização, são elementos fundamentais. Na esteira desse raciocínio, observamos que a socialização está relacionada a um processo contínuo e permanente de constituição das formas de ser e estar no mundo entre os sujeitos. Dessa forma, a ideia é compreender o processo de socialização conectado com as estratégias de construção da subjetividade.

De acordo com Berger e Luckmann (1991), podemos entender o processo de socialização dos indivíduos dividido em momentos diferentes ao longo da construção histórica de sua biografia, que perpassa desde a ontogênese, primeira infância e chegando até o indivíduo socializado em setores do mundo objetivo:

> O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Socialização primária é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 17).

A própria relação social dentro da perspectiva educacional facilita processos de singularização no interior da escola, o que pode indicar impacto do ingresso de um novo sujeito histórico (AQUINO, 1996), com outras demandas de valores, em uma ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo.

> O sujeito é presente, mas também é passado e é futuro num contínuo de existir e vir a ser em que as configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que apresentam certa estabilidade, estão reconfigurando-se continuamente ante os novos sentidos subjetivos produzidos. A constituição do sujeito é resultado de uma produção permanente, recursiva e complexa de sentidos subjetivos nas ações e relações que passam a constituir o sistema de configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que também é mobilizada por elementos já constituídos nesse sistema (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p 7).

Na esteira desse raciocínio, vemos que a socialização está associada a um processo contínuo e permanente de constituição das formas de estar e de ser no

mundo entre os sujeitos. Enfim, a ideia é compreender o processo de socialização conectado com as estratégias de construção da subjetividade, objetivando constituí-lo efetivamente como sujeito social.

> Na diversidade de referências o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão, refletindo [...] no mundo objetivo em que as instituições perdem paulatinamente o poder de ditar normas e condutas, o indivíduo pode viver a experiência de construir reflexivamente parte de seu próprio destino (SETTON, 2002, p 67).

Mas para desenvolver esses elementos todos dentro do espaço escolar, é preciso transformar esse espaço físico em um espaço social, atribuindo a função social à escola, não significando dizer que este se resumiria grosseiramente em apenas o lado político. O imaginário social se expressa por meio do simbólico e captar o simbolismo de uma sociedade é captar suas significações (NARVAES, 2000).

Nesse ponto e no que diz especificamente sobre o conhecimento escolar, sabemos que ele tem como natureza as suas próprias relações de sentidos. Dentro desse debate, vale a pena também os questionamentos acerca de quem é o sujeito emancipado ou de quem precisaria ser emancipado surgem e guiam os entendimentos necessários para o tema.

> Na lógica iluminista, sem a intervenção de um outro (sujeito emancipador, professor, intelectual orgânico), não há emancipação possível, reafirmando-se, assim, pressupostos de leituras metafísicas e transcendentais que alimentam a crença de que os movimentos de emancipação estariam ligados “à perspectiva de que um Deus ou um grande líder visionário indicaria o caminho para a realização da felicidade de um grupo, apontando para o local já predefinido de libertação” (LOPES, 2010).

Quando falamos em sujeito emancipado, nos aproximamos também do sujeito modificador, e nesse ponto não podemos esquecer que é o sujeito modificador de uma sociedade, e não de um ambiente só. Também não podemos desconsiderar que o único objeto relacionado é o aluno, o professor por outro lado, é quem catalisa a mudança, mostra o caminho e assegura que a subjetivação ocupe espaços. No campo prático, o corpo técnico deveria garantir que a subjetividade aconteça.

O corpo técnico vem sendo subjetivado por práticas discursivas[17], seja no fazer na escola ou na produção de uma sociedade, entretanto, o modo como estas ações são guiadas, altera um conjunto de ideias, sustentadas da forma de dominação de poder hierárquico que há em muitas instituições. Talvez esse possa ser um desafio da educação atualmente, o próprio contexto político da gestão escolar e do entrelaçamento acadêmico e os saberes locais (SILVA, 2010).

O fato é que a escola, no geral, não pode mais continuar apenas como um local de instrução, a educação socializada precisa ser mais difundida e defendida, pois para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso entender o exercício pleno da cidadania, e, para isso, a escola precisa ter sua própria autonomia política; deste modo, deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, ativos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos (SAMPAIO, 1996).

> A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997, p 21).

As reformas educacionais propostas na última década têm sido preocupantes, pois os novos entendimentos reformistas descentralizam as decisões de dentro das instituições escolares, deslegitimando a gestão escolar. A descentralização é a principal ferramenta apresentada pelo Banco Mundial para a implantação das reformas educacionais que ele julga necessárias. (LAUGLO, 1997).

> As reformas educacionais, então, estão sempre voltadas para a mudança, mais radical ou menos radical, das relações e condições sociais? Aparentemente sim, mas isto nem sempre ocorre. Isto é, muitas vezes o objetivo da reforma é de transformar ou romper com uma dada prática social, mas ao desconsiderar as formas pelas quais as escolas reagem ao recebimento das suas determinações, as reformas falham – mesmo que parcialmente. E ainda, e principalmente, em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava (SOUZA, 2003, p 7 - 8).

[17] Foucault (1986) definiu seu conceito de prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

A autonomia nas decisões da gestão escolar tem perdido cada vez mais espaço dentro das políticas educacionais e ficando em mãos de políticas partidárias, havendo assim uma transferência de responsabilidades e reduzindo a problemas mais simplistas da educação, reforçando modelos arcaicos de organização desse espaço, que em vez de ampliá-lo, reduz a um conflito muitas vezes cultural.

Em uma sociedade civilmente democrática, a educação deve ser libertadora por ser componente essencial da própria democracia, e quem define a qualidade desta democracia é a própria ação sociopolítica de educar, tornando-se muitas vezes revolucionária, o que justifica o envolvimento ideológico que a envolve nos segmentos sociais.

> O entendimento pelos indivíduos do seu próprio papel em um sistema de produtividade e cultura é minado e eles são deixados com um pequeno sentido de pertença ou de compromisso para com o bem geral. A fragmentação e a auto-obsessão, que alimentam o individualismo possessivo, então, destroem o sentido de todo de cada pessoa e a sua relação com esse todo (POPKEWITZ, 1997, p 170).

A questão é que debater sobre a educação e o papel escolar é debater politicamente as lacunas sociais, discutindo assim o próprio papel da escola e a finalidade do trabalho pedagógico; no entanto, os problemas sociais afetados pela desagregação política afetam profundamente o avanço educacional. O ambiente deve ser seguro e imparcial, e isso não significa impor mordaças em senso crítico e retirar a função social.

Desse modo, o aluno quando socializado em terrenos escolares, tem a potencialidade de romper com a ideia de subjetividade. Ideia essa que é constituída a partir da interioridade do sujeito no espaço escolar. O individual se situa, nesse sentido, na esfera das construções sociais, nas quais o sujeito absorve aquilo que é socialmente produzido na ordem das significações. Assim subjetividade se apresenta, então, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986)

CAPÍTULO IV

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

> Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola ou na universidade, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber (KHOURI, 2010, p. 34).

Após tratarmos dos aspectos relacionados ao processo de formação do sujeito, constituído por elementos que possibilitam a sua interação com a sociedade, vamos aprofundar a nossa discussão a respeito da produção da subjetividade na escola, para isso iremos lançar mão das considerações obtidas em entrevistas realizadas no ambiente escolar, os alunos foram separados por tópicos temáticos, compreendendo que assim, como previsto em pesquisas cartográficas, as respostas, as falas e as ponderações decorridas do campo e dos sujeitos é que são os elementos guia para as discussões.

Antes de iniciarmos a nossa discussão sobre os dados obtidos, é importante partirmos da compreensão do conceito de rizoma, pois este é fundamental para chegarmos ao conceito de cartografia, ponto central do método adotado nesta pesquisa.

Existem algumas características associadas à ideia de rizoma, em que dois conceitos iniciais se embasam na concepção de que todos os pontos podem estar conectados em um sistema rizomático, não havendo uma referência central ou hierárquica (fundamento da conexão). Então, a heterogeneidade encontra-se relacionada a esse conceito. De fato, essa característica possui a origem de uma concepção vinculada a uma complexa realidade, nas quais podem coexistir em movimento os distintos regulamentos de estado de coisas, propiciando conexões tanto múltiplas quanto diversas. Deleuze e Gattari em sua obra *Mil Platôs* (1995, p. 7) nos dizem que**:**

> [...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre nomeio, entre as coisas. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Assim, deve-se refletir sobre uma coisa e outra, mas não sobre uma coisa ou outra. Com a análise da língua, pode-se fornecer um modelo dos múltiplos agenciamentos, visto que essa análise carrega maneiras de agenciamentos e tipos particulares sociais de poder, não se restringindo somente aos seus expressos significados.

Além dos citados acima, há também o princípio da multiplicidade, que está vinculado aos mesmos descritos anteriormente, bem como se relaciona ao distanciamento do pensamento dicotômico, o qual está veiculado à binária separação entre polos, tais como: homem e mulher; bem e mal e sujeito e objeto. Portanto, não existe a possibilidade de traduzir essa maneira de entender a vida, tendo em conta que são diversas as linhas e conexões que se conectam, ou seja, são movimentos, agenciamentos. Então, tem-se que um agenciamento é, de modo preciso, o aumento das dimensões que estão inseridas em uma multiplicidade que pode sofrer mudanças de natureza quando essa multiplicidade amplia suas conexões.

Na compreensão do conceito de Rizoma há o princípio da ruptura assignificante, que realmente remonta à incapacidade de um definitivo distanciamento de um rizoma. Conforme descrito anteriormente, este sistema, delineado por multiplicidade, conexões e heterogeneidade, abarca e entende o que é distinto, compreendendo um nicho para reconfigurações. Com base neste argumento, existe a dominância do temporário, em contrapartida ao destaque de uma ausência de perenidade. Tanto o mau quanto o bom são compreendidos apenas como o produto de uma temporária e ativa seleção que será reiniciada.

Os dois últimos princípios relacionados ao sistema rizomático são a decalcomania e a cartografia. Conforme o estudo de Deleuze e Gattari (1995, p. 20), ambos destacaram que:

> [...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma sequência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva.

Para compreender as palavras de Deleuze e Gattari podemos nos remeter ao que François Zourabichvili afirma em seu Le V*ocabulaire de Deleuze* (2003), visto que rizoma possui um conceito distinto de uma árvore, isto é, com um eixo central. Enquanto o modelo de rizoma é "mapa", direcionado para uma experiência fundamentada no aberto, normalmente com múltiplas entradas, sujeito às mudanças permanentes, reversível, real, desmontável, o mesmo está em oposição ao modelo "decalque", que retorna ao mesmo, e esse "decalque" refere-se ao modelo de árvore raiz, reproduzindo o infinito. Portanto, visto ser o rizoma um mapa, a cartografia poderá expressá-lo da melhor maneira.

A partir do exposto acima podemos compreender que compor a realidade a partir do que se observa é observar como ocorre o processo de composição, ou seja, um compositor que compõe à medida que o processo acontece. Ferigato e Carvalho (2011) corroboram com o processo nessa direção, pois, para os cartógrafos, pesquisar vai além da interpretação do que é o mundo e o que ele nos mostra. Assim, considera que acima de tudo, diz respeito a tratar como processo de produção para um mundo e realidades específicas.

Ferigato e Carvalho ainda nos dizem que, as práticas cartográficas se propõem a valorizar a subjetividade no campo da pesquisa, tendo uma visão integradora sobre o sujeito e sobre a produção de subjetividade. François Dubet em seu texto *"Foucault et l'école : une absence d'usage"* (2014) nos ajuda a compreender o que seria esta produção que autores citam acima, pois a ideia de uma produção de subjetividade, compreende-se que, com base em uma história das maneiras de experiência e compreensão frequente do eu, recebe-se a informação sobre o sujeito por autores como Foucault. Assim, a subjetividade acaba por se conectar intrinsicamente aos conjuntos sociais, não somente estando ligada aos domínios da interioridade e representação. Com esta visão, o sujeito não é representado como um universal, mas sim um contingente produto de produção de subjetividades e diagramas de força que o transpassam.

Em outras palavras, as falas dos alunos, assim como as ponderações durante a pesquisa de campo e dos demais sujeitos, não foram interpretadas a partir de seus motivos: o porquê dessa ou daquela resposta, ou o porquê de o aluno ter se mostrado dessa ou daquela maneira ao responder os questionamentos. Não buscamos a causa, a origem, mas sim o que tornaram as falas daquela forma como foi expressa. Desta feita, para além disso, interessa observar trejeitos do sujeito, a influência do meio, o processo de construção do discurso, enfim, as influências para a composição daquela realidade.

Portanto, a cartografia aplicada na coleta e realização da pesquisa de campo com os alunos é a mais indicada, pois ela não vai de um ponto a outro, não busca a origem e nem visa interpretar os resultados de forma unidirecional. Pelo contrário, a cartografia explora o “meio” do processo, o trecho no qual as coisas acontecem, a experiência em seu nível mais pragmático.

Importante ressaltar que nesta conjuntura o pesquisador se torna parte do processo. Ele é pesquisador participante, um sujeito da experiência. Todavia, antes das discussões, consideramos pertinente indicar as especificidades do contexto em que se deu a pesquisa, tendo em vista a necessidade de o leitor ter um direcionamento mais explícito de qual era o pano de fundo em que estávamos imersos.

Para compor o corpo da discussão escolhemos trazer para este texto dissertativo, trechos das falas dos sujeitos participantes, permeadas pelas inferências e sustentadas pelos teóricos que abarcam os conceitos desta pesquisa, cujas inferências já foram apresentadas ao longo da fundamentação deste trabalho.

Importante destacar que os traços que aqui, na discussão, ganharam contornos de resultados, tiveram como guia também os afetos que atravessaram o corpo do cartógrafo, haja vista o fato de que este foi colocado intrinsecamente no processo participante, conforme já pontuado e descrito anteriormente.

Permitimo-nos tal ações fundamentadas no entendimento de que assim a cartografia forma uma paisagem inacabada por condensação das múltiplas sensações, sendo possível sua visualização. De modo semelhante, aconteceram as observações participantes das rodas de conversas realizadas na nossa pesquisa. Houve momentos em que não tínhamos como separar os sujeitos participantes dos objetos da cartografia, pois tudo estava ligado de forma

indissociável e em constante movimento.

Os espaços de subjetividades postos no ambiente pesquisado eram, como esperado, compostos por condições específicas de acesso. Toda a trajetória de pesquisa aqui desenvolvida, e amplamente sustentada pelos conceitos da cartografia, corroboraram para conduzir este trabalho em espaço de discussão de modo amplo e funcional. Saliento que isso foi importante, pois as estratégias de acesso às relações cotidianas dos sujeitos participantes nos apresentaram diversas situações, e estas, por sua vez, nos possibilitaram viver e compreender os acontecimentos sem que esse processo ocorresse ancorado somente por uma condição subjetiva de discussão.

O direcionamento de construção deste trabalho se deu através de parâmetros prévios e combinados, construídos por nós e explicitados a todos participantes das rodas de conversas com intuito de que fosse possível obter maior êxito e participação dos sujeitos (como, por exemplo, enfatizando e explicando as características de liberdade de fala de cada um). Construímos, então, uma espécie de conferência dos pontos (*checklist*) para coordenar a conversa sem, no entanto, sobrepor nossas ideias às do grupo.

Na primeira roda de conversa foram apresentados, detalhadamente, os objetivos da pesquisa, bem como a dinâmica dos encontros vindouros. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de tirar dúvidas e esclarecer procedimentos, tendo em vista garantir o entendimento claro e preciso do processo da pesquisa.

Procuramos incentivar conversas interessantes, que nos nortearam na construção de continuidades dos diálogos, instigando nos sujeitos a vontade de saber, perguntar, falar, lançar novos assuntos para discutir, garantindo que todos os participantes se expressassem e colocassem suas opiniões. Queríamos ajudá-los a desenvolver seus pensamentos, estimulando a fala, problematizando as ideias trazidas, tendo como objetivo suscitar o raciocínio, mas também de modo a registrar algumas conversas para retomá-las posteriormente.

É o que ocorre em um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum. As diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração. A conversa é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, que podem ser expressas emocionalmente e sem lógica, mas que não deve privilegiar indivíduos particulares ou posições (BAUER E GASKELL,

2002).

Para tanto, a minha participação nas conversas teria que ultrapassar o limite de um simples moderador, e para isso tive que intermediar e facilitar a discussão. Dessa forma, ser passivo nas situações não poderia ser a postura adequada. Assim, em determinadas situações tive que interpor com indagações após um comentário ou resposta da pergunta que fiz ao aluno: “o que você quer dizer com isso?” ou “por que isso é assim?”, por exemplo.

> ***Pesquisador**: no segundo momento, eu queria saber se vocês já ouviram falar ou conhecem o PPP da escola? A sigla significa **Projeto Político Pedagógico da Escola.***
>
> ***Pátio:** eu mesmo, nunca ouvi falar sobre.*
>
> ***Coreto:** eu também não.*
>
> ***Alunos simultaneamente:** também não. Nem eu. Eu nunca ouvi falar esse nome na minha vida.*
>
> ***Balanço 1:** eu nunca nem ouvi falar nesse nome na minha vida no colégio. Repete de novo o significado da sigla, por favor.*
>
> ***Pesquisador**: a sigla é PPP (Projeto Político Pedagógico).*
>
> ***Biblioteca 1:** no nosso caso não tem nenhum documento (...)*
>
> ***Pesquisador:** a escola não tem documento?*
>
> ***Área recreativa:** a gente nunca teve acesso na verdade dessas coisas.*
>
> ***Aluna 11**: eu acho que é mais privado a secretaria.*
>
> ***Biblioteca 2:** não, ele é pra todos, todos que quiserem chegar lá e consultar, entendeu? (...).*
> ***Intervalo:** você pode dar exemplo do que possa ser esse PPP?*
>
> ***Pesquisador:** então, a gente pode, inclusive, em outro momento trazer ele pra gente dar uma analisada. O Projeto Político Pedagógico é um documento de fato, que diz, como se fosse um documento de identidade né, nosso documento de identidade. (...)*

Algumas situações não só exigiam que buscasse mais esclarecimento sobre o que era dito nas falas, mas também exigiam que eu instigasse o debate e a fluidez da discussão. Vejamos alguns exemplos generalistas à luz de Bauer e Gaskell

(2002): se um termo interessante ou uma frase surgir na discussão pergunte sempre: "Quando você diz X, o que você quer dizer com isso?" Se o participante faz uma afirmação factual, o moderador pode perguntar: "E você pensa que isso é uma coisa boa ou ruim?"

Do mesmo modo, se alguém diz que não gosta de algo, o moderador pode provocar: "Então você diz que não gosta disso, o que é *isso?"* E, a cada vez que um membro do grupo responde a uma indagação para posterior informação, o moderador deve voltar-se aos outros membros do grupo e perguntar a opinião deles sobre o assunto. E, é claro que não é sempre necessária que o moderador indague, pois, outros membros do grupo podem, espontaneamente, entrar na discussão com comentários e pontos de vista acerca do assunto em tela.

4.1 ENCONTROS E QUESTIONAMENTOS

Como já pontuado, mas ainda merecendo ser destacado, todas as abordagens feitas com os alunos participantes tinham como condição prévia, propiciar liberdade aos sujeitos para tirarem suas dúvidas, tendo como intuito que eles compreendessem o contexto e as possíveis explicações dos questionamentos feitos, de modo a garantir que não houvesse dúvidas e, então, as respostas pudessem ser consideradas em sua totalidade, sem que fossem permeadas por outras questões.

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Ela oferece também maior oportunidade para avaliar atitudes naquilo que é dito e como é dito: registro de reações, gestos, etc. Além disso, a entrevista oferece maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formulando-as de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido (LEITE, 2008, p. 103).

A troca de informações nas conversas não pode ser rígida. Por certo, não se deve perder o foco do roteiro planejado, com as perguntas pré-definidas. Durante as conversas me senti à vontade para fugir do planejamento a fim de coletar informações relevantes para a pesquisa, da mesma forma para fazer acréscimos em prol de esclarecimentos solicitados pelos alunos, a depender da pergunta ou

desenrolar da discussão, o que foi extremamente válido para o enriquecimento dos dados coletados.

Um exemplo prático foi durante a pesquisa, mais especificamente após o primeiro contato com os alunos. A escolha do tema para o próximo encontro não havia sido planejada anteriormente, este surgiu durante o primeiro encontro. Durante a conversa no primeiro dia, os alunos trouxeram questões relacionadas às regras, normas e entre outras questões do cotidiano escolar. Diante disso, foi decidido que seria abordado o tema no próximo encontro.

Faz-se necessário destacar que não preparar antecipadamente todas as rodas de conversa, fez com que os alunos-participantes se tornassem parte ativa desta pesquisa. Os temas surgiram a partir do encontro com aqueles alunos, naquele espaço, localizados em círculo e desenharam o roteiro que seguimos dia a dia para os encontros. Os alunos trouxeram reflexões que, para eles, eram necessárias para entender a relação com a escola, bem como para dar corpo a esta pesquisa.

Diante disso, percebi, nesse momento, que o papel como pesquisador era dar a eles a liberdade de falar e expressar suas angústias e percepções. Dessa forma, percebo que o pesquisador pode explorar outras questões, que não tenham sido previstas, e pode conduzir a entrevista na direção que indique melhor para a obtenção de desdobramentos positivos.

4.2 O SENTIDO DA ESCOLA

Para o primeiro encontro, e primeiro questionamento, iniciamos perguntando: Qual o sentindo da escola pra vocês? Qual o sentido da escola na vida de vocês? Com essa pergunta pretendíamos compreender de que maneira o espaço escolar, de fato, fazia parte dessa relação entre os alunos, seres sociais, e também seres pertencentes àquele espaço.

A primeira resposta obtida foi a de Balanço 2:

> **Balanço 2**: a escola pra mim representa minha felicidade, no tempo que eu tô na escola é melhor do que tá em casa.

O sentimento de pertencimento familiar também foi expressado por Canteiro:

> **Canteiro:** escola pra mim é minha segunda casa. Onde passei maior parte da da minha vida. Passei coisas fáceis, coisas difíceis e sempre teve alguém pra me ajudar, sempre teve alguém pra me apoiar, também como teve gente pra me criticar, porém, continua sendo uma parte muito legal da minha vida.

Biblioteca 2 também respondeu à pergunta da seguinte maneira:

> **Biblioteca** 2 (...) escola é o começo para o futuro da pessoa.

Como vemos, **Canteiro**, **Balanço 2** e ***Biblioteca 2*** responderam positividade a minha pergunta. Na fala percebe-se que Balanço 2 atribui um lugar de muita importância à escola na sua vida particular, fato este também relatado por ***Biblioteca*** 2 o que mostra uma consciência da sua posição na vida escolar, pois demonstra ter uma empatia com o ambiente escolar e um objetivo a ser concretizado, e que a escola tem papel importante para que seja alcançado – o bem estar pessoal e o futuro da pessoa. Aqui também é visto que esse sentimento é expandido para os demais alunos, o que expõe um pensamento coletivo por parte de Balanço e ***Biblioteca***.

A resposta de Coreto sobre o sentido da escola nos mostra a forma positiva que os alunos veem o ambiente escolar, pois a escola seria:

> ***Coreto****: uma porta que se abre na vida da gente.*

Esse aspecto otimista também se mistura a um desejo de realização pessoal intimamente ligado ao pertencimento á escola, vemos isso na resposta de Guarita:

> **Guarita:** (...) escola, pra mim também é uma forma de ganhar conhecimento e aprender, sobretudo, uma questão também de mostrar respeito e outras qualidades (...).

Os alunos demonstraram diferentes sentimentos atribuídos à escola: acolhimento, como no caso de **Corredor** e **Biblioteca 2**:

> **Corredor:** a escola também é um ambiente onde a gente aprende acolher as pessoas, geralmente chega uma pessoa ela tem um problema aí a

> gente acolhe. Aqui é um ambiente onde a gente aprende isso, aprende a conviver com pessoas diferentes, e a gente aprende também a aprender com o outro, o que o outro passa, a mensagem, tudo isso.
> **Biblioteca 2: [...]** como ela falou, a escola pra mim também é um refúgio e também é onde aprendo a ter escolhas que posso optar por ser escolhas boas e ruins, que vai completar como eu vou me tornar no futuro uma boa pessoa de índole e caráter.

Além de acolhimento a escola se mostrou como um lugar de projeção de futuro, como no caso de **Sala de aula** e **Coreto,** mas também de formação intelectual, socialização, formação de relações interpessoais, proteção, liberdade, dentre outros. Vemos isso na resposta de Pátio, para quem a escola auxilia no:

> **Pátio:** tipo escolha profissional, amizades, caminhos que eu devo seguir, e é isso.

Essa visão é compartilhada por **Canteiro** e **Quadra-poliesportiva** que consideram a escola um:

> **Canteiro:** um lugar em que nos mostra a ter foco, determinação, e sempre persistir, nunca é, nunca é tipo perdido aquele tempo que cê tá gastando ali.
> **Quadra-Poliesportiva:** há os que pensam que a escola também só foca para o lado educacional e profissional, só que na escola também construímos uma estrutura pra vida inteira, que a gente vai saber lidar com os problemas, a saber lidar com as pessoas e com todas as dificuldades que encontramos, é uma estrutura pra vida inteira.

Esses e outros sentimentos podem ser pontuados a partir das respostas dos alunos. A seguir, explicitarei apenas trechos do que cada aluno proferiu, contudo, as entrevistas estão na íntegra no apêndice desse trabalho.

Ao começarem a se expressar, pressupomos que existia uma necessidade de oferecer a eles um espaço de diálogo e trocas, o que aconteceu, e do qual obtivemos os seguintes relatos:

> **Sala de aula** (...) Escola pra mim representa oportunidades, que sempre ouvimos falar, o melhor caminho a seguir.
> **Pátio** (...) é uma forma de buscar conhecimentos... aprofundar... é nos nossos, nas nossas conquistas e até mesmo a gente aprender a conviver com diferentes pessoas.

A multiplicidade de significações iniciada por ***Biblioteca*** é semelhante à de seus colegas de escola. O que transforma ou atualiza essas singularidades é a lógica identitária, ou seja, as simultâneas relações determinadas e determinantes

de pertencimento. A fala de ***Pátio***, acima explicitada, principalmente quando ele faz uso do pronome possessivo (nosso), coloca esse magma de significações ancorado na produção simbólica herdada que, reatualizada e ressignificada, passa a fazer parte do capital cultural a ser legado. Podemos perceber isso na fala de **Sala de vídeo** e **Coreto**:

> **Sala de vídeo:** os professores acabam se tornando fonte de inspiração na nossa profissão no futuro.
> **Coreto:** os professores não passam só assunto, eles passam experiência, eles tentam passar também o máximo que podem, não só assunto mais também outros campos da vida.

A escola, como vemos acima, é um lugar marcado pela multiplicidade de significações, Castoriadis em sua obra *A instituição imaginária da sociedade* (1982) afirma que há uma representação da escola como uma infindável reunião de tecidos conjuntivos, com a consistência de distintos materiais, todavia, são caracterizados como homogêneos, com total abrangência de singularidades evanescentes e virtuais. Podemos complementar o que afirma Castoriadis com o texto de Brigitte Besson incluído no Manifesto *Éduquer au changementChanger l'éducation* (2014) onde a autora afirma que de fato, a lógica de identidade faz a atualização das singularidades, isto é, das relações simultâneas determinantes e determinadas de fazer parte do ambiente escolar. Então, esse conjunto de significados fundamenta-se na simbólica produção herdada que, com novos significados e atualizações, abarca parte do capital cultural que será transmitido.

Podemos perceber que a escola é lugar de acesso a uma profissão, de relações de saber, espaço de pertencimento, caminho para os projetos de vida, o sentido atribuído é movimento. Na análise de como se apresentam, os discursos são apenas pistas, indícios que anunciam possibilidades de compreender as relações com a escola.

Se entendemos que o comportamento é dado pelo processo estrutural da sociedade ou do espaço social que o sujeito vive, então perguntamo-nos: a que futuro as falas acima se referem?

O processo de vislumbrar e de conduzir estratégias de permanência em qualquer espaço direcionado a um determinado recorte de tempo é *sui generis*. Então, compreendendo que esse espaço é construído a partir de um diálogo, no

qual os alunos fazem consigo mesmo, entende-se que os processos se dão de acordo com as situações vividas e experienciadas pelos sujeitos.

Concordamos com Edgar Morin em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000) quando firma que a escola, criada para produzir bens de sentidos, universalizando saberes e competências, deve instituir-se como um espaço social onde cada um de nós possa vir a ser um ser humano original, num processo de busca por uma identidade planetária, uma compreensão ética do ser humano e uma solidariedade intelectual e moral, superando as diretrizes instrucionais. Podemos perceber o eco das ideias de Morin na fala de Quadra quando afirma que a escola:

> **Quadra:** além de transmitir conhecimento também transmitem sentimentos.

A escola como lugar de bens de sentido e humanidade também é expressada na fala de Intervalo:

> **Intervalo (continuação):** porque aqui mesmo eu tenho amigos, professores que conversam com a gente e tal, e isso lá fora eu não tenho, vai ser um novo começo! Eu vou ter que conquistar a confiança das pessoas, as pessoas vão ter que conquistar minha confiança, e aqui já é diferente, a gente já tem aquele apego, aquele chamego. Eu mesmo tenho a diretora e os professores, alguns né?! Que eu sento converso, então assim, eu me abro pra eles e é uma coisa difícil, eu não sou de me abrir com quase ninguém. Então eles conseguem isso, os professores, eles conseguem muitas das vezes sentar conversar com a gente, conseguem fazer a gente falar, o que a gente não consegue falar com outras pessoas, e isso é muito importante pra gente na verdade.

Nesse viés, podemos trazer o conceito de espaço social, o qual é comumente atribuído à escola, devido ao fato desta ser uma instituição privilegiada para organizar, disciplinar e disponibilizar saberes e competências, além de ser um importante espaço de convivência e formação da infância e adolescência (ROSA, 2014). Essa visão de escola é também encontrada no texto de Jean-François Marcel intitulado *L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe* (2004) onde pode-se verificar que a escola é um espaço social no qual cada indivíduo pode ser um indivíduo original, tendo em conta que a escola é o lugar para universalizar competências e saberes, bem como produzir bens de sentidos. Compreende-se que a escola possa ser um local em que

oportunidades possam ser publicamente encontradas para que sejam aprendidos os limites sociais, isto é, um local de realização de sonhos, bem como um local para o cuidado ético. Ao mesmo tempo, podemos tentar decifrar o que ***Biblioteca*** quis dizer quando proferiu: "(...) *escola é o começo para o futuro da pessoa"*. A instituição de ensino é lugar de aprender competências para o mundo do trabalho, é caminho para um futuro de felicidade via realização profissional. (ROSA, 2004)

Ainda, observando essas primeiras respostas obtidas pelos alunos e correlacionando-as às afirmações dos autores citados, precisamos também olhar para as falas enunciadas por ***Sala de aula,*** que coloca esse diálogo como *status* de permanência. Em sua resposta, o referido aluno considera que *"[escola] para mim representa oportunidades",* deixando clara em sua fala as percepções que possui para os aspectos trazidos pela certificação escolar, sinalizada pelo fato de oportunizar condições de acesso proveitoso para o futuro dos sujeitos. A fala de Sala de aula é complementada pela resposta de Quadra quando afirma que:

> **Quadra:** (...) Não é aqueles que, alguns tem oportunidades, já outros, aqueles que querem as vezes não pode e aqueles que pode as vezes não vai porque não quer, entendeu?! Aí vai mais pelo fato de não ter condições, e isso e aquilo.

Complementando a fala de **Sala de aula** e **Quadra**, **Balanço 2** acrescenta algo importante:

> **Balanço 2:** e já que a gente tem essa oportunidade de tá aprendendo cada vez mais, porque não levar, né?! Como ela falou, é nosso futuro, né?! Tá aqui dentro da escola, a gente tem que mostrar apreço por isso, né?! Porque é o que vai trazer pra nossa vida futuramente é a aprendizagem e aprender como o a gente tem aqui na escola.

Nesse sentido, seguindo o pensamento de Foucault em sua obra *Arqueologia do saber* (1997), coaduno com a compreensão de que a escola, e o espaço temporal ali vividos, se tornam, digamos, um acontecimento, que seja produzido em um tempo e lugar determinados. Ainda conforme o citado autor, trata-se de uma instituição que possui um peso relativo ao campo em que está colocado, de uma constância que permite utilizações diversas, de uma permanência temporal que não tem a inércia de um simples traço, e que não dorme sobre seu próprio passado.

Ainda, observando a fala de **Sala de aula*,*** em sua continuidade ao trecho já apresentado, temos: *"sempre ouvimos falar que [é] melhor caminho a seguir",*

vemos por meio dela que se faz necessário entender a condição de permanência subjetiva que a escola possui do território. Afinal que caminho é esse dito por ela?

A ‘lógica do território’ é uma ideia central quando se busca compreender as percepções sobre a escola, configurando-se como norteadora das ações a serem engendradas pelos serviços, de forma intrinsecamente associada ao tempo e ao lugar em que as ações são elaboradas e realizadas. Para que estes, tempo e lugar, nos auxiliem a pensar como potencializar a relação entre serviço, produção do cuidado, espaço e cultura (LIMA; YASUI, 2014).

Para a condução desta pesquisa, a discussão do questionamento de ***Sala de Aula*** se mostra importante, pois me direciona para a necessidade de compreender como funciona a relação do porvir e do existir, caracterizados através de processos culturais, intencionalmente denso porque é conduzido por quem já viveu. Nesse sentido, estamos falando de condição de acesso, já que o caminho é algo pessoal e construído através de diálogos, os quais podem ser instruídos ou não.

Esse contexto abre caminho para a dimensão da subjetividade nas leituras dos espaços da cidade. Entretanto, Perlongher (2008) se utiliza da palavra território, ou melhor, territorialidades, que é caracterizada por um posicionamento importante diante da relação dos indivíduos com o espaço. Dessa forma, território seria algo fortemente ligado a um espaço físico: as pessoas estão no e pertencem ao território e, ao mesmo tempo, elas os produzem. A maneira como Perlongher (2008), inspirado em Deleuze & Guattari, irá se referir à ideia de território, se difere exatamente nesse ponto, pois, para ele, a afirmativa se inverte. Não é o indivíduo que está no território, mas o território é que está no indivíduo.

Ainda observando as respostas proferidas na discussão suscitada pelo primeiro questionamento, consideramos pertinente apresentar as considerações trazidas por ***Pátio.*** De acordo com as ponderações do referido aluno, a escola é vista como forma, lugar, espaço, de encontro.

> **Pátio:** Uma forma de buscar conhecimentos, aprofundar é... nos nossos, nas nossas conquistas e até mesmo a gente aprender a conviver com diferentes pessoas.

Compreendendo que mesmo se considerarmos determinados modos de a subjetividade se organizar em relação ao psíquico, esses modos estão relacionados

aos padrões identitários e normativos. Padrões esses que se constituem em cada época e espaço de tempo. É possível, então, compreender a realidade de cada pessoa através de uma discussão primária desses pontos.

Silvio Gallo em seu artigo *Educação: entre a subjetivação e a singularidade* (2010) afirma que a realidade de cada pessoa está em sintonia que a singularidade busca na Educação, principalmente os alunos em seus processos de construção individuais. A escola pode ser um veículo ideológico, mas é também um espaço de luta pela hegemonia. Autores como Foucault, Guattari e Deleuze, por exemplo, estudaram a fundo o fenômeno do poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas. O panorama que nos apresentam mostra que as malhas do poder, seja nas instituições, seja nos indivíduos, são sempre bastante fortes. Porém, é sempre possível oferecer resistência. (GALLO, 2010).

Podemos exemplificar essa afirmação de Gallo com o que **Sala 5** relata, quando questionada sobre a hierarquia e estrutura de poder presente na escola:

> **Sala 5:** exemplo a cor de calça, não pode cor de calça preta. Eles falam que não pode calça jeans com detalhes, pô e com detalhes, tipo rasgada, calça da moda. Por mim, não vejo problema nenhum uma calça jeans preta para vir pra escola.

Podemos complementar a fala de Sala 5 com o relato de **Quadra** que confirma a realidade de luta por singularização no ambiente escolar:

> **Quadra:** se fosse até mesmo calça rasgada, aí tudo bem porque também a gente tá dentro de uma escola, mas eu acho assim que calça, pra mim tinha que ser calça normal tanto calça com mancha branca, calça jeans ou calça preta. Pra mim é como se fosse a cor da calça, até porque quem vem estudar é o aluno, não é a calça, e eu já vi até mesmo aqui dentro do colégio professores que vem dar aula com decote, vestido, chinelo, o que for. Eles vêm dão aula e o aluno que vem com calça, sapato, farda não pode entrar.

Esses relatos combinados com as afirmações de Gallo encontram eco no artigo de Paola Rebughini intitulado *Subject, subjectivity, subjectivation* (2014), onde a autora afirma que com relação ao processo de subjetivação, verifica-se que existem vários sujeitos em nós, não somente um único sujeito, e são delineados esses sujeitos em suas difíceis travessias que percorrem ao longo de suas vidas, tal como: sujeito-trabalhador; sujeito-aluno... Exemplificando-se de outra

maneira, nas relações sociais, a identidade de cada um de nós varia de acordo com a posição que se ocupa. Ademais, nenhuma dessas posições pode ser considerada como ruim ou boa, tendo em conta que, embora as mesmas fechem a vontade em delimitadas significações, destaca-se também que essas posições podem propiciar suas experimentações em determinado ponto de vista. De outra forma, indaga-se que a problemática das linhas duras não está somente relacionada ao tipo de experiência que essas linhas fornecem, podendo ser ruins ou boas; porém, as linhas duras estão vinculadas ao ideal de estancamento da vontade em certos estilos de vida, bem como ao princípio de fixação.

Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível. Esta seria uma saída romântica, a tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem. (GALLO, 2010). Vemos o exemplo do que Gallo afirma sobre singularização na atitude de Quadra que diante do contexto de exclusão diante do fato produzido pela cor da sua roupa procurou uma forma de fazer valer a sua subjetividade:

> **Quadra:** e a um tempinho atrás, é eu já vinha com a calça fazia tempo já, desde o primeiro ano que eu venho com ela, aí a um tempo atrás eu fui barrado na portaria porque a calça era jeans, era azul, porém como não era nova vai ficando mais clara e eu fui barrado. Aí eu fiquei muito puto e acabei fazendo uma postagem na rede social que ganhou até uma *repercussãozinha* legal, mas não influenciou em nada não.

Os encontros e as relações interpessoais apontadas pelos alunos**,** que segundo a percepção deles acontecem na escola, podem ser explicadas por estarem em “processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades”, de modo que estas “não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 8).

Por fim temos o desabafo de Quadra diante da situação de massificação das subjetividades no ambiente escolar:

> **Quadra:** o que vale na escola eu entendia, é como o aluno vai vestido e não a presença do aluno na sala de aula.
> **Pesquisador:** e o que isso gerou?
> **Quadra:** gerou uma repercussão até legalzinha lá no F*acebook.*
> **Pesquisador:** como foi isso pra você?
> **Quadra:** pra mim significou alguma coisa, de saber que as pessoas, uma parte das pessoas conseguiam me escutar... Não a escola, porém pessoas de fora conseguiu ver a minha indignação com isso.

Esta perspectiva colocada pelos alunos nos leva ao que Deleuze e Guattari (1995a) afirmam sobre o pensamento através do modelo do rizoma, já tratado neste trabalho. Como vimos, o rizoma é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. Simplificando, o rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades, "voltado para uma experimentação ancorada no real", aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a: 22)

Ouvir de um dos sujeitos que a escola para ele possui essa relação positiva de *"conquista*" nos suscita uma discussão ampla e direcional. Quando tratamos de como esse poder de acesso à escola, e consequente *"conquista"*, é situado dentro das relações de cordialidade de diálogo, entendemos que o processo de subjetividade está interligado ao acesso restrito de como é possível essa descoberta.

Rosa (2004) diz que um dos sentidos atribuído à escola é o de espaço de conquista, local onde se conquista respeito social, lugar que, aos olhos dos outros, confere uma identidade, um lugar de fala. Assim, é a partir da escola que o sujeito se resulta em alguém que pensa, que sabe, que fala "coisa com coisa", que não se deixa intimidar, que sai à rua, que "levanta a cabeça", que conquistou, ou está apto para conquistar, seu espaço e futuro na sociedade. No entanto é preciso ter atenção para a realidade do ensino, às suas limitações, como vemos nos comentários feitos pelos alunos na entrevista:

> **Pesquisador:** vocês foram consultados durante a elaboração dessas normas/regras?

> **Alunos:** não
> **Intervalo:** já deram elas prontas e a gente tentou contestar como essa da roupa. Simplesmente falaram que eles também recebem ordem dos mais de cima e transferiu aqui. Sabendo que fora daqui, por exemplo, eles falam que vem ordem de fora do governador e tal. Porém em Salvador mesmo.
> **Pesquisador:** desculpa, não entendi.
> **Diretoria**: em Salvador mesmo, porque tipo a escola fala que recebe ordens de cima, que tem que obedecer de cima.
> **Pesquisador:** quem seria as ordens de cima?
> **Diretoria:** o governador. Sei lá.
> **Balanço 2:** a direção da nossa escola fala que eles recebem ordens dos mais de cima, por isso que eles fazem essas regras.
> **Pátio:** Hierarquia da escola.

Parece-me que aqui a reflexão que se coloca como necessária é a de pensar no sentido de que escola também é vista como lugar que propicia autonomia e reflexão. Contudo, para além disso, vale ponderar que precisamos refletir também a respeito do surgimento de tais entendimentos que se propagam no meio social: onde eles se iniciam, a forma como se propagam, e como essas ideias são legitimadas pelos alunos.

Se entendemos que os processos de subjetividade são construídos dentro dos próprios espaços escolares, espaços sociais, familiares e de significações tomadas por cada sujeito, temos então nesse ponto o direcionamento de que as subjetivações são construídas em diversidades de acontecimentos, mas marcadas pela territorialização dos indivíduos, como pontua Gallo (2010).

Em nosso entendimento há, portanto, a reflexão do que as subjetivações contemplam, sejam individuais ou coletivas, tendo em vista que elas são moldadas pela forma que a vivência individual é apresentada. Cabe salientar que isso não significa que, em um grupo, o mesmo não ocorra, até porque os integrantes que compõem o grupo são seres individuais, que permeiam diversidades de acontecimentos nos cotidianos, mas que são também atribuídos ao ambiente coletivo e individual, de acordo com a territorialização específica.

4.3 ASPECTOS DA TEMPORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A realização de como o processo se dá é gerenciado pela uniformização de conteúdo social. Essa é uma forma de relação, e de caracterização, que trata sobre como as funções existem, *"vida inteira",* nas quais o mesmo sujeito apresenta essa simbologia, dando a entender que o processo subjetivo é mais que uma discussão de concordâncias, pois é, em verdade, um processo de relação entre ser e estar na composição de compartilhamento e uso.

Podemos pensar de que maneira essa construção de não obediência, ou de que maneira acontecem as situações no sentido de não exercício comum e de como esse sujeito se comporta. As dificuldades de aprendizagem são apontadas pela escola quando o estudante não consegue cumprir as exigências das características que assumem os processos de ensinar e aprender sem, na maioria dos casos, considerar a multiplicidade de fatores – inclusive da própria escola – que podem estar no entorno do problema, que poderia ser gerido de uma maneira mais direta e cheia de potencialidades se a relação de poder fosse além dos processos de significados.

Diferentes abordagens explicam os fatores relativos à dificuldade de aprendizagem. Entre elas está o olhar psicologicista, para o qual o fracasso escolar está vinculado às "diferenças individuais" na capacidade de aprender. Uma outra abordagem, a biologicista, considera que a não aprendizagem é resultado de "disfunção biológica", ou resultado de "processo de desnutrição". Já a abordagem culturalista defende que o fracasso escolar é produto de um "ambiente sócio-cultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação linguística, cognitiva e psicomotora" (MOLL, 2000, p.87).

Ao afirmar que o aluno é preguiçoso porque só gosta de brincar, de desenhar e de assistir televisão, esta compreensão denuncia uma inconformidade com o mundo que a ele é destinado e, ao mesmo tempo, revela as relações de acesso ao mundo letrado nas quais o sujeito está imerso: um mundo com "grau baixo de alfabetismo", onde são importantes pessoas "cujos hábitos de leitura e escrita são restritos e quase exclusivamente relacionados às atividades profissionais" e onde o "principal instrumento de comunicação, aprendizagem e informação é a oralidade"

(RIBEIRO, 1999, p.132).

É possível constatar, através das citações explicitadas acima, que os sujeitos pertencentes ao espaço de pesquisa, enquanto sujeitos multideterminados, não estão limitados às determinações biológicas de sua espécie, pois são construídos enquanto seres únicos e distintos. Dessa forma, os sujeitos precisam ter sua individualidade valorizada, e sobre isso fizemos a seguinte pergunta aos alunos "como vocês se sentem para se expressarem? Expressar a opinião de vocês no espaço da escola. Se sentem livre?". A primeira resposta foi a de **Biblioteca**:

> **Biblioteca 1:** às vezes. Tem dias que eu sinto que a escola não me deixa a vontade. É como se eu tivesse que me esconder. Por outro lado, tem situações que eu me sinto mais à vontade. Por exemplo, quando tem algum projeto ou algo assim.

A partir desse contexto é preciso caracterizar estratégias de como realizar algumas situações reflexivas a partir das interações travadas no interior da cultura a qual os alunos pertencem, aplicadas quase que constantemente quando falamos de subjetividade como um ser social, de modo que ele se constitui como sujeito através das relações com outras pessoas em um determinado contexto cultural e social. Vemos a mesma realidade na resposta de **Pátio:**

> **Pátio:** mas aqui é difícil, as vezes a gente sente vontade de fazer algumas coisas e não tem muita liberdade.

Esse contexto nos leva a questão da temporalidade que é de extrema importância para se pensar em uma reconfiguração subjetiva, uma vez que, como já vimos, a mudança se dá em um contínuo movimento de ordem/desordem/interações-reencontros/organização – sobretudo no que se refere à relação entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas.

Discute-se, assim, uma relação de identidade por meio da qual a subjetividade é produzida pelos sujeitos que interferem na construção coletiva. A identidade do sujeito é construída também a partir do processo de internalização e das vivências nos diferentes espaços sociais aos quais ele tem acesso – começando pelo espaço familiar e perpassando o espaço da escola.

É desse território escolar que estamos interligando espaços aos quais os alunos se sentem pertencentes. A escola se situa como o *locus* por meio do qual

esse processo acontece, e através da qual o discurso é veiculado, propagado e, em alguma medida, também validado. A escola autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui os sujeitos que estão inseridos em seu contexto, como forma de agregar a subjetividade dentro das relações de pertencimento. Vemos isso nas falas de Quadro negro e Quadra quando perguntados sobre o sistema de regras da escola:

> **Pesquisador:** retomando... Como vocês lidam com isso? Obedecendo? Desobedecendo? Qual são as saídas? Quais as formas de lidar?
> **Quadro branco:** a gente obedece, mesmo não concordando.
> **Quadra:** lembra que aquele dia falei da manifestação no *facebook*. Então, eu fiz isso, "obedeci", mas fiz um movimento para reivindicar. Às vezes a gente não pode aceitar tudo calado não.

A partir das falas dos alunos vemos o quanto é preciso pertencer a um território para se desterritorializar ou, como nos ensina Winnicott (1975 apud LIMA; YASUI, 2014), não há originalidade sem uma base de tradição. No entanto, não há vida sem movimento e criação e, portanto, é preciso apropriar-se da tradição e, como num ato contínuo, destruí-la para que algo novo advenha. O novo surge e os sujeitos buscam, quase que involuntariamente, articulá-lo a uma rede coletiva de sustentação, criando novos territórios; estamos, assim, de volta ao campo cultural.

Quando ***Sala 5*** pontua aspectos específicos das aprendizagens possíveis dentro do ambiente da escola, levantando a questão dos "reconhecimentos" como contexto de destaque, ela projeta como "aprender sempre mais".

> **Sala 5:** A escola também é um lugar que nos mostra, e que nos faz ter reconhecimento com pessoas antepassadas, que não teve seu reconhecimento devido. Também mostra a verdadeira realidade da política, tipo, os roubos que tem por trás de algumas coisas. Projetos que nem sempre são o que mostram ser. Na maioria das vezes engano. Além de tudo que foi mencionado é aprender sempre mais, que só isso.

A escola é um espaço de aprendizagem e de saberes. Criada historicamente com uma função social pré-estabelecida, simboliza e materializa um espaço público marcadamente caracterizado na contemporaneidade pela possibilidade do acesso de todos ao conhecimento. No entanto, cito Morin (2000) para pontuar haver uma

> Inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (p. 36).

O que está desaparecendo do horizonte nesse processo é o reconhecimento (citado anteriormente por ***Sala 5***), de que também importa o que os alunos aprendem e para que aprendem – importa, por exemplo, que tipo de cidadãos se supõe que os alunos se tornarão, e que tipo de democracia se supõe que estes criarão – assim sendo, por esse motivo, a educação pode e, de certa forma, tem até que se manter difícil e desafiadora, em vez de ser apenas ser descrita como "um processo suave", que visa apenas a atender às supostas "necessidades" padronizantes dos aprendizes (BIESTA, 2012).

Fica evidente que a escola serve, e é compreendida, como local de aprendizagem direta e indiretamente através de processos de pertencimento, através de diferentes modos de subjetivação. A relevância deste assunto se dá pelo fato de pensar na/a escola como um espaço possibilitador de inúmeras possibilidades de aprendizagem – não restringidas somente ao intelectual – considerando, sobretudo, os processos de subjetivação individual do corpo social que o compõe.

4.4 ESCOLA PARA ALÉM DO TERRITÓRIO

Para além da sua condição de território, enquanto espaço físico instituído com a finalidade do ensino/aprendizado, é por meio da linguagem, que tem lugar de destaque nos saberes da escola, sendo, por excelência, a manifestação humana utilizada para revelar sentidos, que os alunos podem enunciar as percepções e compreensões acerca do mundo ao qual pertencem, bem como do mundo que desejam, unindo em um mesmo discurso, o instituído e a dimensão instituinte da sociedade. Tamanha sua relevância, que também o silêncio tem sentidos que podem, e devem ser entendidos como uma forma de linguagem. (ROSA, 2004).

Tornar-se um sujeito "dono" de conhecimentos relacionados com o estar no mundo, implica relacionar-se com a escola de maneira curiosa, compreendo-a para além do território, ou seja, reconhecendo na escola a comunidade, o entorno, os

problemas e as soluções que vão além dos seus espaços institucionais. Desta forma, tornando-a capaz de inventariar os saberes nela disponíveis para selecionar aqueles que lhes são pertinentes, fazendo da vida de qualquer um a possibilidade da solidariedade e do protagonismo. (MORIN, 2000).

Ainda fundamentado em Morin (2000), corroboro do entendimento de que a instrução, ou o caminho pelo qual as crianças, jovens e adultos entram em contato com a educação escolarizada, é apenas um dos processos de desenvolvimento da "aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais" (p. 39).

Quadro-branco confirma, através de sua opinião, o que estamos construindo por meio da linha do tempo que fundamenta esse trabalho. A este respeito, o aluno fala:

> (...) e tudo isso a gente tem que aprender, que o que a gente fala o que a gente aprende aqui na escola a gente tem que levar como extensão lá pra fora, porque a gente olha pro passado, pra algumas pessoas mais velhas. E sabe que nunca teve isso que a gente tem aqui agora dentro da escola. Os antigos, as pessoas mais velhas nunca tiveram livros, carteira boa, que nem tem hoje. Os aparelhos que tem na escola, sala de informática, tudo isso, os antigos nunca tiveram isso. Hoje a gente tem livros e tudo de mão beijada, então a gente, nós alunos, temos que agradecer e valorizar isso que a gente tem e isso, a gente tem que usar isso como uma forma de extensão que a gente tem que levar lá pra fora.

O citado entrevistado aborda em sua fala diferentes vertentes que compõem o ambiente escolar, tais como: extensão do conhecimento para a comunidade; analfabetismo funcional; infraestrutura educacional; saber e consciência escolar.

Quando ***Quadro branco*** fala de extensão, ele propõe uma discussão que transpõem a percepção do território. Ou seja, ele a compreende em sua predisposição para ser o próprio território de abrangência. A discussão do sujeito ainda traz um espaço de condição, por exemplo: quando afirma que *"pessoas mais velhas"* não tiverem acesso à escola, ele remete ao fato de que o sujeito tem, por condições primárias, a compreensão de seu território. Quando ***Quadro branco*** ultrapassa, mesmo que sem perceber, o que está fazendo em sua fala, ele constrói um processo de subjetividade em uma única discussão.

Nessa conjuntura de estender o território para além do espaço social, além de ao mesmo tempo expor o que ***Quadro Branco*** diz sobre oportunidades que ele tem ao se comparar com pessoas mais velhas que não tiveram a oportunidade de ensino e aprendizagem, citamos o exemplo trazido por Rosa (2004): para a mulher

com pouca ou nenhuma escolaridade e, na maioria dos casos na terceira idade, o pertencimento é a um grupo de convivência onde o saber é o objeto de integração, um grupo que a escuta, que tem semelhanças enquanto despossuída de escola, um espaço que a torna uma igual, em processo de aprendizagem.

Seguindo o pensamento de território além do ambiente em que os entrevistados se encontram, no sentido deles integrarem o que vivem com a realidade da comunidade, ou seja, extensão de território. Então, a subjetividade da fala de ***Quadro Branco*** expõe que é consciente a percepção da importância da escola na vida dele, quando comparado ao de pessoas mais velhas. A convicção de que a alfabetização de adultos envolve questões peculiares que a distinguem da alfabetização da criança, tais como estudos estatísticos do analfabetismo no País, determinantes sociais, culturais, econômicos do analfabetismo, problemas cognitivos do adulto na aprendizagem da língua escrita, definição de métodos e procedimentos de alfabetização, relações entre aquisição da língua escrita e inserção no mundo do trabalho; ideologias e políticas de campanhas de alfabetização, entre outras (SOARES, 1989, p.15 apud ROSA, 2004), tem feito com que educadores estudem o fenômeno do analfabetismo separadamente dos outros temas escolares.

Percebemos que ***Quadro branco*** aplica o poder de território, de pertencimento e de ligação de continuidade, quando faz uma breve discussão do acesso que outras pessoas tiveram à escola, usando assim a subjetividade para compreender esse espaço em sua perspectiva de extensão. Ele, como forma de condição, alinha-se ao extremo poder de acesso, e o *"levar pra fora"* deixando de ser apenas uma continuidade, mas sim uma caracterização do poder de como compreender através da subjetividade seu próprio território.

Nesse sentido, somos apresentados às compreensões de pertencimento trazidas na fala de **Sala de vídeo**.

> **Sala de vídeo:** (...) a gente tem tudo e ainda reclama das coisas que a gente tem.

A consciência da importância da escola e, principalmente, o reflexo que o estudo/educação formal tem na vida da sociedade é amplamente discutido e, graças a isso, debates e conhecimento acerca do tema deixaram de ser restrito ao então

considerado “grupo de elite intelectual”. A tomada de consciência envolve riscos, uma vez que, ao conhecer os pecados e descobrir o mal que há no ambiente e nas pessoas, o estudante – no caso da nossa pesquisa – sofre a pressão de não satisfazer intelectualmente o que é almejado para ele pela sociedade, pelo fato dele ter concluído todo o ensino escolar. É uma espécie de exposição desnudo para julgamentos que são comparativos com a realidade daquelas pessoas que tiveram “as mesmas oportunidades”.

O vivenciado na atualidade é a luta não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê−los (FOUCAULT, 1984).

A partir dessa discussão, propõe-se refletir sobre uma questão acerca do biopoder e sua relação íntima com as práticas e ambientes escolares, em especial no modo como tais práticas podem estar intimamente comprometidas com a mercantilização dos pensamentos e vidas. Afinal, para que os jogos do mercado sejam bem articulados, os jogadores precisam ser bem preparados e conhecedores das regras. A escola, nesse sentido, torna-se palco fundante para que a reflexão sobre si e sobre a sociedade seja interrompida e não coloque em risco os jogos de poder em vigência. “Sem educação não há introjeção. (DE OLIVEIRA; TAVARES, 2018).

Quando ***Sala de vídeo*** fala sobre o processo de reclamar, ela conduz seu movimento contínuo de pertencimento sob uma nova forma de compreender esse espaço de utilização, trazendo assim subjetivações que, possivelmente, ainda não estavam no plano da racionalidade.

> **Sala de vídeo:** a gente tem tudo e ainda reclama das coisas que a gente tem.

É normal compreender que o “poder” é direcionado por pessoas com estruturas culturais preexistentes no contexto dos territórios específicos. Quando o sujeito percebe que é direcionado por uma determinada situação social, aplica-se o processo de subjetividade de território. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em permanente estado

de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social.

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos. (PINTO, 1989, p.25 apud FISCHER, 2001).

O efeito discursivo que nasce da subjetividade do sujeito não é algo fácil de compreender, contudo se não pensarmos neles como numa relação de efeito com causa e resultado poderemos começar a desanuviar os pensamentos. “Descrever formulação enquanto enunciado não consiste em observar relações entre autor e o que disse (quis dizer, ou disse sem querer); mas determinar qual a posição que deve ocupar o indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 1986, p.108).

Ao observar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de uma fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Como é o caso ***Sala de vídeo.***

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sujeito e da escola acontece mediante a compreensão destes como formados pelo lugar de diálogo subjetivo, sendo pertinente o entendimento acerca da existência de uma necessidade de realinhamento entre o que se vive (no tempo presente), o que se viveu (no tempo passado) e aquilo que ainda se viverá (no tempo futuro). Trata-se de um processo contínuo que se dá dentro da condição sociocultural dos envolvidos.

Os levantamentos obtidos por meio dos processos de pesquisa cartográfica, implementados neste estudo, nos ajudaram a identificar as intensidades produzidas na vivência escolar, bem como os atravessamentos nos modos de subjetivação do estudante, auxiliando-nos na identificação das relações produzidas entre os estudantes e a escola. A partir das falas dos alunos, nossas discussões nos ajudaram a entender esta relação de forma preliminar, e corroborou para as percepções iniciais que nos remeteram à compreensão de que a escola é um espaço de encontros, em seus aspectos de socialização e subjetivação, permeados pelas esferas de poder, mas que tem em si potencialidades de emancipação.

As particularidades e perspectivas relativas ao futuro contidas nas falas dos estudantes, concebidas a partir da relação deles com a escola, nos ajudaram e compreender que a escola na conjuntura do seu papel socializante que, é por nós entendido como sendo o principal atribuído a esta instituição.

Conforme a fundamentação teórica elencada para este estudo, e que sustenta o fato referente à necessidade de a escola ter significados e interpretações atuais, as falas dos alunos coadunam com esta perspectiva, de modo a validar e fortalecer esse entendimento. Assim, este achado nos permitiu inferir que não cabem mais métodos tradicionais simplistas e generalistas para fomentar políticas públicas voltadas para a educação. De modo contrário, é essencial entender a escola em seu papel socializante, que respeita o ritmo de aprendizado e o jeito de aprender de cada um, levando em consideração a individualidade destes sujeitos enquanto estudantes.

Trata-se de uma perspectiva assentada na compreensão de que o sujeito-

aluno, além de humano, é cidadão de algum país, de algum grupo econômico, social e político, e assim, em seu desenvolvimento, o indivíduo adentra na dialética da sociedade. Isso faz com que ele assuma um papel no mundo no qual outros sujeitos vivem, mas que também se torna seu próprio mundo em uma contínua conjuntura de identificação.

Os dados e resultados desta pesquisa, que agora culminam em considerações finais, fizeram uso de metodologia cartográfica, guiado pelo olhar qualitativo do processo, entendendo assim de que forma as próprias respostas suscitaram, sendo na sequência significadas e ressignificadas ao longo do processo. Tal procedimento se justifica pelo fato de tanto os participantes alunos, como os pesquisadores (e novamente tomo a liberdade de seguir em primeira pessoa), tinham processos de subjetividades com o território, salientando que eu também me coloquei como parte do processo.

Deste modo, compreendemos ser essencial para a escola entender o lugar no qual ela faz parte, de modo a considerar todos os aspectos sociais, culturais e históricos fundamentais na formação humana. Assim, é preciso que a escola mapeie os processos de compreensão, produção e subjetivação do sujeito-aluno, para que possa então compreender as socializações, subjetivações e potencialidades de emancipação que nela reside, não apenas enquanto instituição, mas enquanto local voltado para a educação.

Nesse sentindo, portanto, toda a pesquisa e, principalmente a discussão dos dados, levaram em consideração as intervenções e a realidade em que os alunos estão inseridos, com destaque para o lugar de fala que eu, enquanto pesquisador, ocupava. Isto se deu a partir dessa relação (sociocultural e subjetiva) que consegui tendo acesso a espaços diversos construídos pelos alunos em suas ressignificações.

Cabe salientar que a junção entre o arcabouço teórico e os dados das entrevistas me conduziram ao entendimento de que a escola deixou de ser apenas um espaço de convívio entre pessoas, passando a ser um local direcional que ocupa um longo intervalo da vida de diferentes sujeitos. Assim, trata-se de um lugar de encontros.

Em suma, a partir de todo o processo de condução de estudo, foi possível compreender os pontos de intersecção entre os núcleos de significação e as zonas

de sentidos subjetivos singulares. Eles se colocam de forma direta e objetiva em suas buscas, como direcionamento de composições, configuradas pelos alunos participantes do estudo, e explicitadas em seus relatos. Assim, compreendo este resultado preliminar com o apontamento para um caminho central da educação em prol da efetivação da ação de inclusão e reconhecimento de si e do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, José Eduardo Brum de. **Educação, democracia e escola em tempos sombrios:** neoconservadorismo na educação brasileira. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAGÃO, E. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro: v. 5, n. 2, p. 18-28, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. Senac, 2019.

ANTONIOLI, M. **Géophilosophie de Deleuze et Guattari**. Paris: L'Harmattan, 2003.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. 2012.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013.

_____, L. D. B. **Lei 9394/96**–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/leis/l9394. htm. Acesso em: 30 de jan. 2020.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na américa latina no contexto de globalização. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEPPAS, Felipe *et al*. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Filosofia e seu ensino**. Caderno CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 64, 2004.

COSTA, Ana Maria Nicolaci. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____, **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995a.

_____, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DE OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes; TAVARES, Mariana Santiago. Disciplina e Subjetivação: o sujeito no contexto escolar neoliberal. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 159-176, 2018.

DUBET, François. **Foucault et l'école. Une étrange absence**. Sciences Humaines Éditions, 2017.
DELEUZE, G. **Que és un dispositivo?** In: BALIBAR, E. et al. (Orgs.). Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional.** Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

MORIZOT, Baptiste. Penser le concept comme carte. Une pratique deleuzienne de la philosophie. P.Broggi; M. Carbone; L. Turarbek. **La géophilosophie de Gilles Deleuze**. Mimesis-France, 2012.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em:< http. asabrasil. com. br>. Acesso em: 30 de jan. 2020.

FERIGATO, S; CARVALHO, S.R. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: Conexões**.** In: **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação, v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. 2001a. **História da sexualidade**, v. 1: A Vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____ Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

_____ Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUATTARI, F., & ROLNIK, S. (1993). **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação**: Foucault. Educação & Realidade, v. 29, n. 1, 2004.

_____, Silvio.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

_____, Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, v. 35, n. 2, p. 229-243, 2010.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva; ZANATTA, Beatriz Aparecida; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A Pedagogia da Explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista. V.11, n.20, p.333-348. Set./Dez.2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

LABAREE, David F. Public goods, private goods: The american struggle over educational goals. In **American Educational Research Journal**, v. 34, n. 1, p. 39-81, 1997.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de psicologia social e institucional da Universidade Estadual de Londrina**, v. 2, n. 2, 2000.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Cientifica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida – SP: Idéias & Letras, 2008.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; YASUI, Silvio. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Saúde em debate**, v. 38, p. 593-606, 2014.

LOPES, Eduardo Simoni. O sonho emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./out. 2010.

MOLL, Jaqueline. Histórias de vida. **Histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCEL, Jean-François. L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. In: **Dans Carrefours de l'éducation** n. 10, 2004.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, p. 341-357, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty à la Sorbonne résumé de cours** *(1949-1952)* Dijon: Cynara, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente, v. 2, p. 37-56, 2000.

NICOLAZZI, Fernando Felizardo. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste.** Porto Alegre, RS. Vol. 3, n. 5 (jul./dez. 2016), p. 82-85, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições vol.23 no.3 Campinas Sept./Dec. 2012.

PASSOS, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana (Org.). (2012). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, v. 63, p. 179-201, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERLONGHER, N. **O negócio do michê**: a prostituição viril em São Paulo. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais.** Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75.

PRONADOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico. 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SIBERTIN-BLANC, Guillaume. **Cartographie et territoires La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze.** Dans L'Espace géographique 2010.

ROLNICK, S. **Cartografia sentimental.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

PRONADOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Entrevista realizada por Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. In: http://www.cedes.unicamp.br, 2003.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. Cotidiano e práticas punitivas: um estudo sobre a mediação de conflitos em escolas públicas do Ceará. In: **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74, jul./dez. 2017.

REBUGHINI, Paola. **Subject, subjectivity, subjectivation**. State University of Milan, Italy, 2014.

REGIS, Vitor Fonseca.; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção de conhecimento**. Fractal**: Revista de Psicologia, v.24, n.2, p.271-286, Maio/Ago. 2012.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. Campinas, SP: Papirus ; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROSA, Cristina Maria. O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada. 2004ENGUITA, Mariano F. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria & Educação**, v. 1, p. 108-133, 1990.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filippe; PAULA, Ribanna Martins de. **A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas.** Brasilia, DF. 2018.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALES, Léa Silveira. Estruturalismo—história, definições, problemas. **Revista de Ciências Humanas**, n. 33, p. 159-188, 2003.

SALLES, Diogo. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **Revista Aleph**, v. 28, n. 28, 2017.

SAMPAIO, Daniel. **Voltei à escola**. Lisboa: Editorial Caminho. 1996.

SANTOS, Boaventura dos. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. The theory of habitus in Pierre Bourdieu: a contemporary reading. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Flávia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia da Educação. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação**: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 28, 2009.

SILVA, Luiz Etelvaldo. **Um olhar sobre a escola como espaço de emancipação**. (Dissertação). UNIJUÌ, Ijuí, RS, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, n. 22, p. 17-49, 2003.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cassia. A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. **Dia-a-dia Educação**, p. 1-25, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos**. 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZOURABICHVILI, François**. Le vocabulaire de Deleuze**. Paris: Ellipses, 2003.

APÊNDICES - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. TCLE

Prezado (a),

Eu, Roque Luiz Argolo Souza, pesquisador responsável, estou realizando sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Artur Cestari, que integra a linha Educação, Linguagens e Produção de Subjetividade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, o estudo intitulado “Escola: lugar de Encontros e diferentes modos de Subjetivação”.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa, que tem como objetivo Cartografar o lugar da Escola no Processo de Subjetivação do sujeito-aluno.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento, mesmo após ter iniciado as entrevistas, sem nenhum prejuízo para você.

Todas as informações que o (a) Senhor (a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço de email dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (em anexo), teve a oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo pesquisador, ciente dos serviços e procedimentos que será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Lagedo do Tabocal, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura do (a) responsável
(para os participantes menores de 18 anos)

_____
Roque Luiz Argolo Souza,
Pesquisador Responsável
Tel.: 73 9910933 25
e-mail: rl.argolos@gmail.com

_____
Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari,
Pesquisador assistente
Tel.: 77 99121-7829
e-mail:lacestari@hotmail.com