



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CARLA DE SOUZA FERRAZ

**AS SINGULARIDADES DO APRENDER DE ALUNOS COM MELHORES
RENDIMENTOS NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES DO PRADO**

VITÓRIA DA CONQUISTA -BA
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CARLA DE SOUZA FERRAZ

**AS SINGULARIDADES DO APRENDER DE ALUNOS COM MELHORES
RENDIMENTOS NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES DO PRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na linha de pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, sob Orientação do Professor Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

VITÓRIA DA CONQUISTA -BA
2024

F431s

Ferraz, Ana Clara de Souza.

As singularidades do aprender de alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado. / Ana Clara de Souza Ferraz, 2024.

65f. : il. color.

Orientador (a): Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 65

1. Agenciamento. 2. Engajamento. 3. Singularidade. 4. Subjetividade.
I. Cestari, Luiz Artur dos Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.154

ANA CARLA DE SOUZA FERRAZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para avaliação da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Artur Santos Cestari

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

(Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Shirlene Santos Mafra Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e todos aqueles que sempre estiveram ao meu lado nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, sentimento que me toma neste momento de finalização de uma formação acadêmica. Ter gratidão torna-se essencial, pois é preciso olhar para a minha trajetória e lembrar que não cheguei aqui só. Para cada dia de aprendizagem, um olhar de apoio; para cada dia de imersão na pesquisa, uma palavra de conforto.

Início agradecendo a Paulo Roberto, meu marido e amor; agradeço por estar ao meu lado nesta vida e de maneira indescritível. Obrigada por ser minha força e meu canto de paz durante o mestrado, obrigada por tanto amor, por tanto cuidado, por todo o sempre.

A meus filhos Arthur e Heitor, por serem o motivo pelo qual quero ser sempre melhor. Obrigada por entender a mamãe nos momentos de ausência, em que a mãe precisava estudar. Que a caminhada da mamãe possa ser sempre inspiração para vocês, meus amores.

A meus pais Manuel e Adenita, por serem meu exemplo de vida e grandes apoiadores na minha trajetória. Obrigada pelo amor incondicional, pela luta para educar as três filhas, num contexto adverso, ainda em São Paulo. Obrigada pela decisão de voltar para a Bahia; nesta nossa terra, suas filhas construíram uma linda história.

Às irmãs Daniella e Manuella, partes de mim, nas quais me espelho, com as quais divido os sonhos e as incertezas. Obrigada por estarem comigo sempre, obrigada pelo incentivo e apoio durante a caminhada. Seremos sempre três irmãs, que se amam e se admiram. Toda a Gratidão.

À banca examinadora, Prof. Dr. Nereida e Prof. Dr. Shirlene, agradeço por todo o suporte, pelas contribuições durante a minha formação, em especial durante a qualificação. Graças a toda dedicação e compromisso doados a mim, posso hoje me sentir mais forte e preparada. Toda a admiração a essas duas irmãs, que também deixam marcas na minha história.

Me dirijo neste momento ao meu orientador, Prof. Dr. Cestari e gostaria de dizer que não há palavras que possam descrever a gratidão que sinto, não há expressão que possa revelar o tamanho do agradecimento. Quantos ensinamentos, quanta admiração pelo seu trabalho. Agora, tenho a oportunidade de dizer que foi especial ter sido sua orientanda. Muito obrigada!

Finalizo essas breves palavras, agradecendo a Deus por ter colocado cada um de vocês na minha vida e, graças a Ele, hoje posso dizer... Que dádiva chegar até aqui!

Meu BE-A-BA

Foi preciso ir a escola
Aprender o bê a bá
Foi preciso ir também
Para aprender a contar
Belisquei tanta merenda
Na sacolinha de renda
Antes do sino tocar
Na hora da tabuada
Eu botava as mãos para trás
Pra contar escondidinho
Os nove fora, o menos e o mais
Por falar em nove fora
Nada era uma palmatória
Vinha com gosto de gás
Nove e nove, eu dezenove
Eu só sabia rimar
Dava mão à palmatória
Mas não dava meu pensar
Matemática de poeta
Quem erra depois certa
Quem acerta pode errar
Eu cá dentro da escola
Comigo falava só
De agora em diante
Eu quero ir pro bem melhor
Menino eu te asseguro
O outro lado do muro
A escola é bem maior
E o tempo foi passando
Levei pau pra entender
Minha escola é o mundo
E o meu mundo é você
Já não sou mais analfabeto
Porque hoje assoletro
Meu olhar meu bem querer

Luiz Fidelis

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma análise das singularidades no processo de aprendizagem dos alunos de melhores rendimentos da Escola José Rodrigues do Prado, uma escola localizada na zona rural do município de Vitória da Conquista/BA. Como aporte teórico para esta pesquisa, partiu-se das ideias de engajamento e agenciamento de Gilles Deleuze. As contribuições de Silvio Gallo, com singularidade e educação menor, e também de Gert Biesta sobre aprendizagem, dão sustentação à pesquisa. Para desdobrar essa fundamentação, ideias sobre aspectos de singularidade e subjetividade perpassam por todo o trabalho. Ao compreender as razões da singularidade, damos luz à capacidade de aprender e se engajar, de modo a alcançar de forma particular e subjetiva o que cada aluno almeja. Na metodologia, a pesquisa caminhou com a cartografia deleuziana, se valendo de uma pesquisa semiestruturada e também de uma intervenção em forma de Ateliê. Por fim, nas considerações finais, encerra-se este trabalho apresentando as contribuições que ficam para a educação, no contexto escolar.

Palavras-chave: agenciamento, engajamento, singularidade, subjetividade.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the singularities in the learning process of high-achieving students at Escola José Rodrigues do Prado, a school located in the Rural Zone of the City of Vitória da Conquista/BA. As a theoretical contribution to this research, we started from Gilles Deleuze's ideas of engagement and agency. The contributions of Silvio Gallo on uniqueness and minor education and also of Gert Biesta on learning support the research. To unfold this foundation, ideas aspects of singularity and subjectivity permeate the entire work. By understanding the reasons for uniqueness, we shed light on the ability to learn and engage, in order to achieve, in a particular and subjective way, what each student desires. In methodology, the research followed Deleuzian Cartography, where semi-structured research was used and also an intervention in the form of a Studio. Finally, in the final considerations, this work ends by presenting the contributions that remain to education, in the school context.

Keywords: agency, agency singularity, subjectivity, engagement.

LISTA DE SIGLAS

EMJRP - Escola Municipal José Rodrigues do Prado

IDEB - Índice da Educação Básica

FNDE - Fundo Nacional para o desenvolvimento da Educação

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01 - Distribuição dos alunos por ano/ série
- Tabela 02 - Composição familiar dos entrevistados
- Tabela 03 - Tempo dedicado aos estudos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Acesso à tecnologia

Gráfico 02 - Internet nos domicílios

Gráfico 03 - Componente curricular por afinidade

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 - Distrito do Pradoso

Imagem 02 - A escola em *locus*

Imagem 03 - Módulo 2022/2024

Imagem 04 - Pátio da EMJRP

Imagem 05 - Região do Pradoso

Imagem 06 - Mapa mental A, B e C

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA	22
1.1 Deleuze, Educação e a produção de subjetividades	22
1.2 Os processos de subjetivação e produção de singularidades na obra de Silvio Gallo: uma inter-relação com os processos de aprendizagem	31
1.3 A finalidade da educação: um olhar para os objetivos da escola segundo Gert Biesta	36
2 METODOLOGIA	42
3 ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1 Alunos com melhores rendimentos: um encontro com eles	45
3.2 O que nos dizem os dados da pesquisa	46
3.3 Um momento coletivo: o ateliê como instrumento de pesquisa	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
Referências Bibliográfica	66

INTRODUÇÃO

Pensar como alguém aprende. Ao propor este trabalho, tomei como inspiração a realidade com a qual convivo como professora de uma escola na zona rural do município de Vitória da Conquista, na Bahia, onde me deparo com as inquietantes adversidades ali coexistentes, de toda natureza, seja social, econômica, histórica. A Escola Municipal José Rodrigues do Prado (EMJRP), *locus* da pesquisa, é onde exerço, há 10 anos, a função de professora de Geografia.

Neste ambiente diverso, no qual sou tomada por inúmeras reflexões, é sempre possível encontrar sujeitos em diferentes momentos da aprendizagem; há alunos que aprendem de forma satisfatória o que está proposto no currículo, outros que concluem o ensino fundamental sem desenvolver fluência na leitura ou conseguir resolver problemas matemáticos simples. Mas há também os que aprendem o que é proposto e aqueles que desenvolvem tantas outras habilidades que, por sua vez, não constam nas diferentes propostas pedagógicas tradicionais.

Inspirada pelos versos da canção *Meu Bê A Bá*, composta por Luiz Fidelis e interpretada pelo poeta, cantador e forrozeiro Santana, refleti sobre algo que viria a ser o grande desafio da minha pesquisa: quais as razões de engajamento de um estudante? Por que, embora a escola oferte um mesmo currículo, uns aprendem mais, outros menos e, ainda, outros que aprendem o que nem a escola pôde propor? A escola de fato tem ensinado o que os alunos têm aprendido? Nos versos, o poeta nos provoca com sua arte, ao cantar:

Nove e nove, eu dezenove
 Eu só sabia rimar
 Dava mão à palmatória
 Mas não dava meu pensar
 Matemática de poeta
 Quem erra depois acerta
 Quem acerta pode errar

O trecho da canção pode ser analisado à luz da ideia de singularidade proposta pelo filósofo e pedagogo Silvio Gallo (2017), que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a experiência única de cada sujeito no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento. A expressão "Nove e nove, eu dezenove" ilustra uma abordagem lúdica e não convencional em relação à matemática, sugerindo que a interpretação dos números vai além de seus valores quantitativos, da lógica formal. Essa perspectiva, nesta apresentação inicial, pode ser entendida como uma afirmação da singularidade, na qual o eu lírico utiliza a linguagem de

forma criativa, contrapondo-se às expectativas da lógica tradicional. O ato de "rimá" revela uma forma de conhecimento que não se limita ao cálculo, mas que é profundamente ligada à expressão artística e poética.

Analisando ainda a poesia a partir deste trecho provocador, pensamos na frase "Dava mão à palmatória, mas não dava meu pensar", a qual é especialmente significativa, pois aponta para a crítica à imposição de normas educacionais que priorizam a conformidade e a obediência em detrimento da liberdade de pensamento e da expressão individual. Nesse sentido, a canção questiona a eficácia de um modelo educativo que desconsidera a singularidade do aluno que, apesar de submeter-se a uma disciplina, resiste ao cerceamento da sua capacidade de pensar de maneira autônoma.

Dando sequência às provocações que percebemos neste trecho cantado, ao introduzir o conceito de "Matemática de poeta", Fidelis sugere que o erro é uma parte fundamental do processo criativo e educativo. A afirmação "Quem erra depois acerta" e "Quem acerta pode errar" reflete uma visão cíclica e dinâmica da aprendizagem, na qual o erro não é visto como um fracasso, mas como um passo necessário à construção de conhecimento. Essa ideia está em consonância com a proposta de Gallo (2017) de que a singularidade deve ser reconhecida como um fator enriquecedor no processo educativo, permitindo que os estudantes desenvolvam sua própria voz e perspectiva. A singularidade aqui compreendida como sendo as diversas formas de manifestar a própria aprendizagem e suas manifestações dentro deste espaço escolar.

O trecho da canção não apenas nos desafia a pensar nas normas rígidas da educação tradicional, mas também propõe uma reconfiguração do entendimento sobre o aprendizado, enfatizando a importância da singularidade e da criatividade. A canção se torna um espaço de afirmação da identidade individual, objeto de particular interesse nesta pesquisa, onde a poética se entrelaça com as áreas de conhecimento, refletindo uma forma de saber que é, ao mesmo tempo, pessoal e universal. Essa intersecção é relevante para a construção de uma educação que valorize as diversidades e potencialize a expressão autêntica de cada sujeito. Essas indagações sempre perpassaram a minha prática e me levaram a outras e outras inquietações, ao perceber que cada aluno, dentro da sua subjetividade, aprende. Mas como aprende? O que aprende? Por que aprende?

Os aspectos subjetivos da formação humana no processo de aprendizagem escolar dão suporte para delinear a compreensão das produções subjetivas de alunos que apresentam singularidades nas experiências e relações da aprendizagem, alcançando melhores rendimentos, aprendendo de acordo com suas afinidades e escolhas, mesmo em contextos escolares com

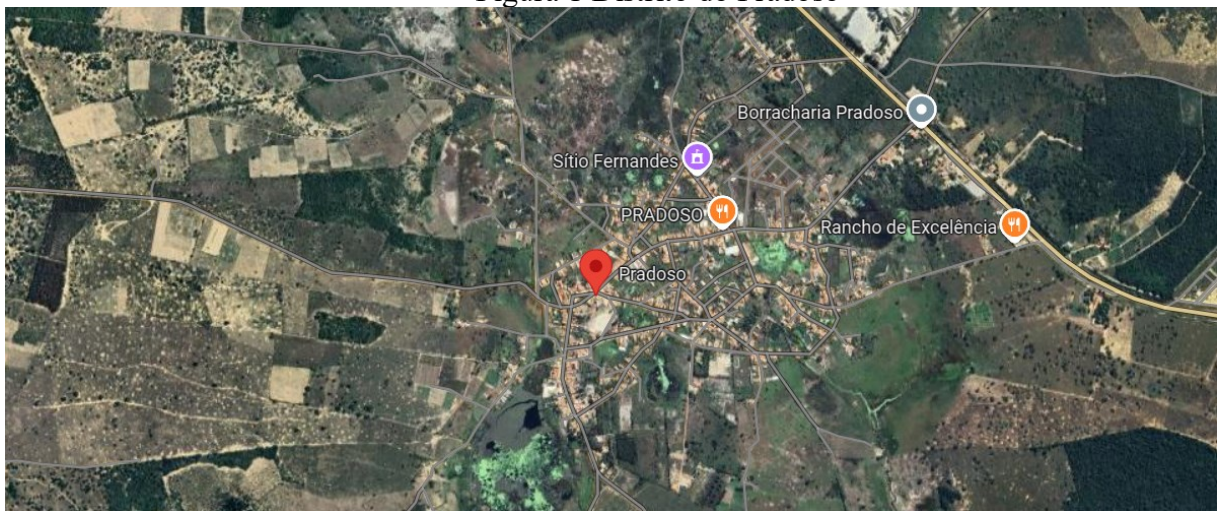
fragilidades estruturais, o que prejudica a oferta de uma educação de qualidade.

Em nossa concepção, ao menos em relação a um aspecto da formação humana, podemos inferir quanto a este perfil de estudante que, apesar das contradições sociais presentes, mantém engajamento com os estudos e, conseqüentemente, obtém resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos algumas condições desta realidade.

Característica geográfica: onde a EMJRP está inserida?

A Escola Municipal José Rodrigues do Prado (EMJRP) está inserida no contexto rural, no Distrito do Pradoso, situado a 12 km do centro do município de Vitória da Conquista. Com uma população de 4.268 habitantes, segundo censo mais recente (IBGE, 2022), tem importância significativa na história e no desenvolvimento econômico local. Dentre muitos motivos que justificam essa afirmativa, destaca-se a importância da economia rural por meio da prática da agricultura para o suprimento da cidade, com o cultivo da mandioca e produção de seus derivados, bem como o cultivo de hortaliças, que garante o sustento de grande parte das famílias que residem no distrito.

Figura 1 Distrito do Pradoso



Fonte: Imagem de satélite capturada em 29 de setembro de 2024
Localização geográfica: -14.840264782612826, -40.96162564872065

A agricultura de subsistência é central na vida dos moradores do distrito, com ênfase na mandioca, uma cultura resistente que garante alimento e sustento econômico. A busca por alternativas, como a formação de cooperativas para a produção de fécula, reflete a necessidade de melhorias econômicas para os pequenos produtores.

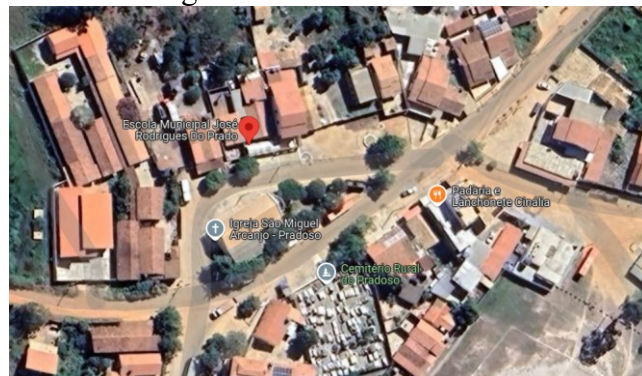
Sobre a paisagem que circunda a escola, o Distrito do Pradoso possui riachos que abastecem comunidades adjacentes, tendo um recurso hídrico considerável, embora a má gestão e o planejamento inadequado resultem em escassez de água durante períodos de seca. A dependência de cisternas e o uso de caminhões-pipa evidencia a precariedade do sistema de fornecimento.

Além disso, sobre os aspectos econômicos, podemos destacar também a extração de argila para a fabricação de tijolos, realizada sem planejamento ambiental, o que compromete a integridade do solo e os recursos hídricos da região. As atividades de olaria, embora tradicionais, carecem de práticas sustentáveis, para reduzir os impactos ambientais.

Do ponto de vista da formação e dos processos educativos da população que reside neste distrito, Pradoso conta com um conjunto de escolas municipais agrupadas em torno do Círculo Escolar Integrado do Pradoso, também conhecido pela sigla CEI do Pradoso, do qual fazem parte a Escola Municipal Alfredo Brito, em Lagoa de Maria Clemência, a Escola Municipal Orlando Spínola, no Baixão, a Escola Municipal Jesuíno José de Deus, em Malhada, e a Escola Municipal José Rodrigues do Prado, na sede do Distrito. Ao todo, 912 alunos são atendidos pelo CEI do Pradoso (INEP, 2023).

Sobre a merenda escolar¹, a EMJRP passa por uma mudança na sua estrutura de funcionamento, com a nova proposta de terceirização.

Figura 2 A escola em lócus



Fonte: Imagem de satélite capturada em 29 de setembro de 2024 Localização geográfica: -14.840264782612826, -40.96162564872065

¹ Embora não seja foco da pesquisa, é importante acrescentar que, no ano de 2024, a escola está passando por mudanças significativas na estrutura da Merenda Escolar. Até então, todo o alimento consumido pelos alunos era preparado pela cozinha da escola. Mudanças implementadas pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, alteraram a forma de produção da merenda, com o início das atividades do Centro de Processamento de Alimentos (CPA). Com o CPA, parte da produção dos alimentos passou a ser recebida pronta, com temperos, legumes e verduras processados e embalados.

Essas unidades escolares estão distribuídas entre vários povoados, incluindo comunidades remanescentes de quilombos, conformando um território diversificado, não somente pela sua amplitude, mas também pelas singularidades locais que revelam múltiplas ruralidades.

Sobre os alunos que ali estudam

Ao longo da fase escolar, os alunos estudam nas proximidades de suas casas, nas escolas que compõem o círculo. Ao chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental, esses alunos se deslocam para estudar na EMJRP. A dinâmica do distrito, como os horários de ônibus e o funcionamento do comércio local, sempre observa a rotina da escola que, por sua vez, ao pensar seus projetos pedagógicos, leva sempre em consideração os aspectos culturais desta população, suas características sociais e todo seu processo histórico.

A escola atende a toda população em idade escolar que objetiva concluir o Ensino Fundamental e, para aqueles que não concluíram a escola no tempo previsto em lei, são ofertadas também as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos diurno e noturno. Observa-se que a EMJRP tem uma imensa relevância na formação e escolarização da população local, constituindo *locus* de encontro de sujeitos provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e de ruralidades.

Segundo dados do INEP, de 2023, a EMJRP apresentou nota no Índice da Educação Básica/ IDEB de 5,4, alcançando a meta projetada para o ano de 2023. Trata-se de uma escola pública com desafios estruturais, decorrentes dos reduzidos recursos investidos para o seu funcionamento, apresentando problemas característicos das escolas brasileiras, como a ocorrência de suspensão das aulas pela falta de transporte dos profissionais da educação e dos alunos para a unidade escolar.

Neste momento, a EMJRP encontra-se fase de reforma, que incluiu a construção de novas salas de aula e mudança na fachada, só recentemente entregue à comunidade escolar.

Figura 3 - Módulo 2022/2024 (E) e Pátio da EMPRJ (D)



Fonte: acervo da autora

A EMJRP está inserida numa comunidade que também apresenta desafios com a escalada de violência, uso de drogas lícitas e ilícitas, famílias em situação de vulnerabilidade social e outras questões que se assemelham aos principais problemas sociais urbanos e rurais no Brasil.

Interrupções na rotina de aulas pela ausência e/ou rotatividade de professores, níveis de aprendizagem heterogêneas, com razoável discrepância entre melhores e baixos rendimentos, distorções idade-série, são aspectos que chamam a atenção para os processos subjetivos em que alunos imersos no mesmo contexto escolar apresentam resultados de aprendizagem distintos.

Em face deste cenário, esta investigação busca compreender as singularidades das experiências e as razões do engajamento com a aprendizagem de alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado.

A questão central desta pesquisa é buscar responder à seguinte indagação: quais são as singularidades das experiências e as razões do engajamento com a aprendizagem de alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado? Assim, numa abordagem que tem como objetivo geral compreender as singularidades das experiências e as razões do engajamento com a aprendizagem dos alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado, busca-se, também, alcançar outros objetivos específicos: a) identificar os alunos com perfis singulares de aprendizagem que apresentam melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado; b) analisar a relação entre as singularidades de aprendizagem e a postura desses alunos quanto ao conhecimento; e b) conhecer as razões do engajamento que alunos com melhores rendimentos acadêmicos têm com a aprendizagem face às contradições sociais presentes na comunidade.

Buscando alcançar os objetivos aqui apresentados, não perdendo o *locus* central deste trabalho, apresento a estrutura para esta pesquisa.

Para fazer uma imersão no referencial teórico que dará sustentação à pesquisa, busca-se retomar a questão norteadora do trabalho, que será compreender quais são as singularidades das experiências e as razões do engajamento com a aprendizagem de alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado. O aporte teórico virá da compreensão sobre processos de subjetivação e agenciamento presente nas obras de Gilles Deleuze e Felix Guatarri, das contribuições dos trabalhos de Silvio Gallo sobre singularidade e também das ideias de Gert Biesta sobre educação e aprendizagem.

Numa primeira parte, intitulada de “Deleuze, educação e a produção de subjetividade”, o texto versa sobre a Educação a partir da teoria do conhecimento de Gilles Deleuze, buscando trazer seus conceitos acerca desta teoria para o ponto de convergência com a Educação. Neste recorte, o conceito de agenciamento se aproxima das razões de engajamento, proposto nesta pesquisa.

A ideia de rizoma como metáfora para contrapor o pensamento linear também trará o fundamento teórico que buscará compreender o modo como esses melhores alunos aprendem. Deste modo, a teoria do conhecimento de Deleuze e o seu desdobramento dentro da educação fundamentam aspectos relevantes de como podemos pensar a maneira subjetiva a partir da qual cada aluno aprende.

O segundo momento, intitulado de “Os processos de subjetivações e produção de singularidades na obra de Silvio Gallo”, valendo-se das contribuições do autor, cuja obra Deleuze & a Educação (2008) nos apresenta um compilado de ideias no campo da Filosofia da Educação e fará uma ponte com o terceiro capítulo, que mergulhará na finalidade da aprendizagem.

A última parte de nosso aporte teórico, com o subtítulo “A finalidade da Educação, um olhar para os objetivos da escola, a partir de Gert Biesta”, apresenta aspectos que corroboram para a real finalidade e objetivos da educação, partindo da perspectiva social da educação. Biesta faz uma reflexão interessante ao tentar perceber a educação inserida numa percepção tecnicista, nos levando a compreender qual seria de fato o papel da educação enquanto ferramenta formativa para a sociedade

Seguindo, na parte dedicada à metodologia, correspondendo ao segundo capítulo, há todo o caminho da pesquisa, seu percurso, nuances, traços, caminhos. A parte dedicada à metodologia encontrou na Cartografia uma segurança para desenvolver a pesquisa, ao perceber,

na caminhada na escola e também com os sujeitos da pesquisa que novas possibilidades podem se apresentar.

O capítulo dedicado à análise dos dados, que recebe o nome de “Alunos de melhores rendimentos: um encontro com eles”, tratará dos dados produzidos por esta pesquisa, a partir das estratégias descritas na metodologia.

Por fim, nas considerações finais, será expresso o resultado deste trabalho, no qual serão apresentadas respostas para questões aqui levantadas e por meio das quais perceberemos as razões de engajamento destes alunos, que caminham tão bem na escola, ou seja, o que os move e os desperta para o aprender.

1 EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA

1.1 Deleuze, Educação e a produção de subjetividades

Diante dos grandes desafios para uma compreensão sobre a maneira pela qual cada sujeito aprende, faz-se necessário introduzir, nesta pesquisa, o conceito de Rizoma, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari e que integra a Teoria do Pensamento proposta por Deleuze em sua produção filosófica.

O rizoma é uma metáfora que se contrapõe à estrutura hierárquica e linear tradicional, caracterizando-se por sua natureza não-linear, múltipla e conectiva. Em vez de seguir uma organização centralizada e hierárquica (aqui podemos compreender como currículo ou proposta pedagógica), o rizoma é um sistema de multiplicidades que se conectam de maneiras diversas e imprevisíveis. Deleuze e Guattari argumentam que o rizoma opera através de princípios como a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade e a ruptura com a linearidade: "O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze; Guattari, 1980, p. 18).

Ao contrário da árvore, que cresce de uma raiz e se ramifica de forma hierárquica e ordenada, o rizoma é uma rede que se expande de maneira não-linear, permitindo múltiplas entradas e saídas. Ao pensarmos os diversos sujeitos inseridos na escola, é possível inferir que, ao chegar no espaço escolar, esses sujeitos já tragam consigo múltiplas experiências. O rizoma, logo, desafia a lógica da unidade e da totalidade, favorecendo a descentralização e a diversidade.

Pensando na perspectiva da educação, o conceito de rizoma pode ser frequentemente aplicado para pensar em formas alternativas de conhecimento, organização social e produção

cultural. Sugere que devemos abandonar a fixação em estruturas rígidas e hierárquicas em favor de uma abordagem mais fluida e interconectada. Isso pode ser especialmente relevante em estudos culturais, em filosofia, em teoria social e em práticas artísticas contemporâneas. A escola que temos deve se compreender também como esse lugar, onde certas estruturas rígidas não encontram mais possibilidade de ser e existir.

Em suma, o conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1999) oferece uma nova maneira de entender e abordar a complexidade e a dinâmica do mundo contemporâneo, enfatizando a importância da multiplicidade, da conexão e da heterogeneidade como princípios fundamentais de organização e pensamento. Na medida em que se observa a realidade da EMJRP, verifica-se a característica rizomática do processo educativo ali estruturado, onde cada aluno, na medida da sua singularidade, pode ser ou “inter-ser” a partir de suas experiências e engajamentos.

A educação pode ser considerada rizomática, pois não está interessada em criar modelos próprios, pré-estabelecidos, que tenha como objetivo a padronização de saberes, podendo se deslocar para tantas outras estruturas e possibilidades, pois como rizoma, não começa e nem se conclui, está sempre no meio.

O autor nos diz que os elementos individuais se combinam para formar estruturas mais complexas e dinâmicas, pois um agenciamento é sempre territorial e desterritorializante, sempre um campo de forças. O campo de forças aqui pode ser compreendido como o espaço da escola, com sua constante possibilidade de mudança e embates, somado a toda composição dos sujeitos que o forma.

Associando a ideia de engajamento proposto no título desta pesquisa aqui compreendido por agenciamento (DELEUZE, 1999), verifica-se que esses conceitos se aproximam ao entender que um agenciamento não é apenas uma combinação estática de elementos, mas um processo dinâmico e em constante transformação. Envolve a territorialização, ou seja, a organização e a estruturação de elementos, ao mesmo tempo em que está sempre em um estado de desterritorialização, ou seja, abertura para novas conexões e transformações. Os estudantes da EMJRP, aqueles com melhores rendimentos, encontram neste estado de desterritorialização possibilidades de realizar novas conexões e desenvolver outras formas de aprendizagem.

"Mil Platôs", obra clássica de Deleuze e Guattari, e que contribui para a sustentação teórica desta pesquisa, desenvolve a ideia de que os fenômenos não são entidades isoladas, mas resultados de interações complexas entre múltiplos elementos; ou seja, há um agenciamento maquínico que transforma e recria outras possibilidades.

Um agenciamento maquínico não se refere apenas a máquinas físicas como

computadores ou engrenagens, mas a qualquer sistema composto por elementos materiais, processos e regimes de enunciação que se combinam para produzir um coletivo de sentido e ação. Isto posto, os autores nos apresentam a ideia de que “o agenciamento maquínico é o conjunto de componentes materiais e de regimes de enunciação que definem um coletivo de enunciação, e que nenhuma teoria do significado pode dissociar de uma pragmática das assemblagens² (Deleuze e Guattari, 2010, p. 412).

Deste modo, um agenciamento maquínico é um conceito expansivo que engloba tanto elementos materiais quanto imateriais (como discursos e práticas), todos interligados de maneira dinâmica e produtiva. Essa abordagem permite uma análise mais complexa e interconectada dos fenômenos sociais e culturais, fugindo de uma visão simplista que separa sujeito e objeto, indivíduo e sociedade.

O conceito de "subjativação" no campo das ideias deleuzianas (1999) é fundamental para compreender sua abordagem acerca da formação do sujeito e da produção de subjetividade. Em contraste com abordagens tradicionais que tratam o sujeito como uma entidade fixa e unitária, Deleuze propõe uma concepção dinâmica e processual da subjativação, que ocorre através de fluxos, intensidades e multiplicidades.

Para Deleuze (1999), a subjativação não é um processo que se reduz à interioridade ou à identidade essencial do sujeito. Em vez disso, ele concebe o sujeito como um campo de forças onde diferentes elementos (desejos, afetos, percepções) se cruzam e se entrelaçam constantemente. Essa visão é influenciada pela filosofia de Spinoza e pela psicanálise de Freud e Lacan, mas se distingue por sua ênfase na multiplicidade e na heterogeneidade.

Os autores argumentam que a subjativação ocorre através de processos que eles denominam de "agenciamentos coletivos de enunciação", nos quais o sujeito não é apenas um indivíduo isolado, mas uma multiplicidade que se forma em relação com outros e com o mundo. Isso implica que a identidade e as características do sujeito não são fixas, mas estão em constante processo de transformação e diferenciação.

Um aspecto categórico da subjativação do autor é a ideia de "devir", que se refere aos processos de mudança e transformação pelas quais o sujeito se torna algo diferente de si mesmo, sem perder sua singularidade, entretanto. Por exemplo, um indivíduo pode se tornar outro, não

² Pragmática das assemblagens refere-se à maneira como esses componentes e regimes de enunciação se articulam e se organizam funcionalmente para produzir efeitos específicos dentro de um contexto social, político ou cultural.

no sentido de uma mudança linear ou evolutiva, mas através de um processo de intensificação e reconfiguração de seus desejos e capacidades.

Além disso, Deleuze explora como os dispositivos de poder e as estruturas sociais moldam e limitam a subjetivação, criando formas específicas de identidade e subjetividade que podem ser opressivas ou libertadoras. Ele critica a ideia de um sujeito que é totalmente determinado por estruturas externas, defendendo a possibilidade de resistência e criação de novas formas de subjetividade através da experimentação e da prática ética.

O conceito de subjetivação para Deleuze é uma tentativa de pensar o sujeito para além das dicotomias simplistas de interioridade e exterioridade, indivíduo e sociedade, oferecendo uma perspectiva complexa sobre como a identidade e a subjetividade são formadas e transformadas em um mundo marcado por multiplicidades e fluxos constantes.

Analisando ainda o conceito, entende-se por subjetividade como sendo o processo pelo qual um conjunto de força e ações nos atravessam, produzindo subjetivações (Deleuze). Deste modo, para compreender o processo pelo qual um aluno aprende deve se levar em conta todos os atravessamentos que este indivíduo tem, que pode ser considerado como experiências individuais ou coletivas.

A singularidade do estudante deve ser respeitada e os estudos sobre a filosofia de Gilles Deleuze nos dá atenção a estes aspectos, vejamos:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. (...) Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 21).

Esta perspectiva se contrapõe à concepção moderna que homogeneiza os estudantes na sua relação com o conhecimento. Ao contrário disso, conforme Gallo (2012), compreende-se a impossibilidade de controle, mensuração e planejamento sobre a aprendizagem do outro, pois o aprender é acontecimento singular no pensamento de cada um.

Fazendo inferência aos desafios do processo educativo e aproximando as contribuições de Gallo à realidade dos alunos da EMJRP, é necessário afirmar que, para que esses alunos alcancem rendimentos satisfatórios, há uma luta diária. Sobre essas lutas diárias no âmbito da educação, Gallo diz que:

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos em diversos níveis ela deve dar-se no ângulo do cotidiano dá sala de aula ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho. Ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social mais amplo (...)

Analisando o contexto das singularidades das experiências e as razões do engajamento a partir dos conceitos de singularização e subjetivação (DELEUZE, 1999), partimos do pressuposto de que o processo de aprendizagem deve levar em conta os aspectos subjetivos do indivíduo, e que diversas subjetividades constroem diversos sujeitos. Estes sujeitos necessitam do conhecimento ofertado pelas instituições de ensino, bem como de seus educadores transversalizados pela realidade na qual o aluno está inserido, por suas atividades e pelo ambiente que os cerca.

Ainda dentro dos questionamentos que se apresentam nesta pesquisa, há a necessidade de tratar das razões de engajamento. Deleuze e Guatarri rejeitam a ideia de que engajamento seja uma mera adesão a um conjunto de ideias ou valores predefinidos. Em vez disso, propõe a ideia do engajamento experimental, criativo e fluido.

Para Deleuze, o engajamento não é uma conformidade passiva ou uma simples oposição a um *status quo*. Em vez disso, sugere que devemos nos engajar de maneira intensa e produtiva com o mundo, explorando novas formas de pensar, sentir e agir. Isso implica não apenas resistir a estruturas de poder dominantes, mas também criar novas possibilidades e realidades através de processos de experimentação e inovação.

Um exemplo claro desse conceito pode ser encontrado na sua crítica à sociedade disciplinar, na qual Deleuze argumenta que as instituições sociais e políticas impõem uma conformidade que limita a criatividade e a liberdade individuais. Em vez de simplesmente se opor a essas estruturas, Deleuze propõe a criação de "linhas de fuga" e "agenciamentos maquínicos" que permitem escapar das normas e abrir novos caminhos de expressão e resistência.

Para o autor, engajamento não se limita a uma ação política convencional, mas abrange uma gama mais ampla de atividades e práticas que desafiem as formas estabelecidas de pensar e agir. Ele enfatiza a importância da experimentação, da multiplicidade e da heterogeneidade como princípios fundamentais para um engajamento verdadeiramente transformador e emancipatório. Aprofundando as discussões sobre os processos de subjetivações que faz com que cada ser elabore seu próprio processo de aprendizagem, encontramos a relevância de se

considerar que cada ser possui seu próprio tempo de aprender.

Na obra "Proust e os Signos", Gilles Deleuze faz uma leitura profunda do livro "Em Busca do Tempo Perdido", de Marcel Proust. Publicado originalmente em 1964, este livro de Deleuze se destaca por sua abordagem filosófica e sua interpretação única dos temas e técnicas empregadas por Proust em sua obra literária. Ao revisitar a obra de Proust, Deleuze considera a relevância de múltiplos tempos, que se interlaçam e se interpõem. Fazendo uma inferência aos processos educativos, podemos notadamente observar que as singularidades no processo de aprendizagem se dão em tempos diferentes.

Deleuze argumenta que os signos não se apresentam apenas dentro dos aspectos literários e estilísticos na obra de Proust, mas também como temas filosóficos subjacentes e que se desdobram em implicações para a compreensão da experiência humana. Segundo o autor, os signos, na obra de Proust, não são simples representações ou símbolos estáticos, mas forças dinâmicas que atravessam e transformam a realidade percebida e vivida pelos personagens proustianos.

Para Deleuze, os signos não são meros símbolos estáticos ou representações de objetos externos, mas forças que operam em um campo de intensidades e multiplicidades. Ele critica a visão representacionista dos signos, que os reduz a meros intermediários entre um sujeito cognoscente e um objeto conhecido. Em vez disso, Deleuze propõe uma concepção dos signos como agenciamentos de enunciação que produzem novas realidades e subjetividades.

Um dos conceitos-chave para Deleuze é o de "signos intensivos", que possuem uma qualidade afetiva e uma capacidade de agir sobre os corpos e mentes dos indivíduos. Esses signos não se limitam a uma função descritiva ou comunicativa, mas são capazes de desencadear emoções, memórias e pensamentos complexos. Deleuze explora como esses signos intensivos se manifestam não apenas na linguagem verbal, mas também na arte, na música, na arquitetura e em outras formas de expressão cultural.

Além disso, Deleuze analisa a relação entre os signos e o tempo, argumentando que os signos não apenas refletem o tempo cronológico, mas o complicam ao introduzir camadas de memória, esquecimento e virtualidade. Ele propõe a ideia de "cristalização" em Marcel Proust como um exemplo de como os signos transformam a experiência temporal, cristalizando momentos fugazes em memórias vivas e significativas. Portanto, o autor nos apresenta:

Tempo que se perde, tempo perdido, mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto. A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada. Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto tempo original absoluto que compreende todos os outros (Gilles Deleuze, 2003).

Analisando o contexto de inserção dos alunos da EMJRP, as experiências temporais vividas na escola, fazem com que esses estudantes consolidem suas memórias, a partir de cada situação vivenciada neste espaço. Outro aspecto fundamental para a presente pesquisa, da teoria dos signos de Deleuze, é sua relação com a subjetividade. Ele sugere que os signos não apenas expressam uma subjetividade já existente, mas contribuem ativamente para sua formação e transformação. Essa abordagem desafia a concepção tradicional do sujeito como uma entidade estável e coerente, propondo em vez disso uma visão fluida e mutante da subjetividade que é constantemente moldada pelos agenciamentos de signos em que o indivíduo está imerso.

Ainda sobre a influência dos signos na elaboração do pensamento, o autor descreve que há sempre uma violência quando há a intenção de procurar verdades ou a própria concretude. Por conseguinte, Deleuze nos aponta que

Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar que nos rouba a paz. Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-los em função de uma situação concreta quando sofremos uma espécie de violência que nos leva essa busca. (Deleuze, 1987)

Buscando compreender e relacionar o estudo dos signos à pesquisa, verifica-se que é possível encontrar uma perspectiva profunda sobre como a linguagem, a cultura e a experiência humana são construídas e transformadas e como elas se manifestam no espaço da escola. Através dessa relação, os sujeitos da escola enriquecem o entendimento da comunicação e da representação, e nos convida a repensar as relações entre linguagem, pensamento e realidade de maneiras que são ao mesmo tempo desafiadoras e provocativas.

Deleuze argumenta que Proust usa os signos não apenas para descrever o mundo exterior, mas como dispositivos que desencadeiam memórias, emoções e reflexões profundas nos personagens. Esses signos são intensivos e multiplicadores, criando linhas de fuga que escapam da linearidade temporal e espacial. Deleuze explora essa ideia em seu estilo característico, combinando análise literária com insights filosóficos ao dizer que: "Os signos de Proust são precisamente isso, alguma coisa que não se deixa designar nem representar, senão

talvez com uma letra que traz em si um outro movimento" (Deleuze, 1964).

Deleuze destaca que os signos proustianos são enigmáticos e carregados de potencialidades não explícitas, sugerindo uma profundidade que vai além da mera representação superficial.

Além disso, Deleuze examina o conceito de tempo em Proust, argumentando que a experiência temporal não é linear, mas composta por múltiplos tempos que se entrelaçam e se sobrepõem. Dentro da escola também não é possível descrever cada um desses signos em uma base linear, pois estão a todo tempo sobrepostos. Deleuze continua ao demonstrar como Proust utiliza os signos para explorar a natureza fragmentada e multifacetada da experiência temporal humana, onde o passado não está morto e continua a ressoar e a influenciar o presente de maneiras imprevistas.

Os signos, podem se apresentar de uma forma diferente da original a partir da relação direta com quem os possui; tentar decifrá-los pode ser uma experiência exitosa ou não, conforme nos apresenta o autor:

Uma qualidade sensível nos proporciona uma estranha alegria, ao mesmo tempo que nos transmite uma espécie de imperativo. Uma vez experimentada, a qualidade não aparece mais como uma propriedade do objeto que a possui no momento, mas como o signo de um objeto completamente diferente, que devemos tentar decifrar através de um esforço sempre sujeito ao fracasso.” (Deleuze, p.10-11)

Outro ponto importante de análise na obra de Deleuze é sua interpretação da memória involuntária em Proust. Para Deleuze, a memória involuntária não é apenas um evento psicológico, mas um processo onde os signos desempenham um papel fundamental ao abrir caminhos para o passado e que não podem ser acessados de maneira direta ou consciente.

Em "Proust e os Signos", Deleuze estrutura um pensamento que ilumina questões filosóficas mais amplas sobre a natureza da linguagem, da memória e da experiência temporal. Elementos que corroboram com a percepção de que as formas de aprendizagem, sua subjetividade e suas inúmeras possibilidades de engajamento dependem de uma série de multiplicidades que se somam e criam processos educativos singulares. Ao relacionar essa ideia à questão da pesquisa, verifica-se que quaisquer condições ambientais, sociais ou históricas, por si, não determinam como se dará a aprendizagem dos sujeitos; há muitas inter-relações construindo subjetividades.

Caminhando para a última contribuição reflexiva, extraída da obra de Gilles Deleuze, dispomos agora das contribuições sobre imanência, ideia que converge para os objetivos desta pesquisa, pois dentro da realidade da EMJRP os elementos se interagem e coexistem a todo

tempo.

A concepção de imanência na filosofia de Deleuze representa uma crítica à tradição metafísica ocidental, que historicamente separou o transcendente do imanente, o ideal do real. Para Deleuze, a imanência significa que tudo o que existe ou acontece está intrinsecamente contido dentro de um único plano de realidade, sem a necessidade de recorrer a instâncias ou princípios superiores que estejam fora deste plano.

Esta ideia é particularmente evidente, coescrita com Guattari, onde afirmam que "O plano de imanência é o conceito, e a multiplicidade de conceitos é o plano de imanência." (Deleuze & Guattari, 1980, p. 38). Isso implica que não há uma realidade última ou essência transcendente que fundamente a multiplicidade de conceitos e eventos. Em vez disso, cada conceito emerge das interações dinâmicas e das relações entre os elementos dentro do próprio plano de imanência.

A crítica deleuziana à distinção transcendente-imanente reflete-se na sua rejeição à hierarquia ontológica tradicional que separa categorias como o divino do humano, o ideal do real. Ele propõe uma visão na qual a realidade é concebida como um campo horizontal e plural de imanência, onde todas as diferenças e singularidades coexistem em uma rede complexa de interconexões.

Aprofundando um pouco mais a crítica de Deleuze à hierarquia ontológica, segundo o qual há uma construção histórico filosófica, centrada na filosofia ocidental que estabeleceu uma -hierarquia que separa o transcendente do imanente, o ideal do real, e o divino do humano. Essa estrutura hierárquica implica uma visão de mundo onde alguns princípios são considerados superiores e fundamentais, enquanto outros são subordinados e derivados.

Deleuze contesta essa hierarquia ontológica ao propor uma ontologia da imanência. Para Deleuze, a imanência significa que tudo o que existe está contido dentro do mesmo plano de realidade, sem necessidade de referência a um princípio superior externo. Isso implica que não há uma realidade transcendente que determine ou explique o mundo que vivemos. Em vez disso, a multiplicidade de seres e conceitos emerge e se desenvolve dentro do próprio plano de imanência.

Essa perspectiva implica uma crítica profunda às dicotomias hierárquicas que dominaram o pensamento ocidental. Deleuze propõe uma visão onde não há separação entre o sagrado e o profano, o ideal e o real, ou o divino e o humano. Cada ser, conceito ou entidade é tratado como uma singularidade que contribui para a complexidade e diversidade do mundo sem precisar se referir a uma essência ou fundamento transcendente.

A rejeição da hierarquia ontológica tradicional por Deleuze é uma tentativa de descentralizar o papel de qualquer princípio ou entidade superior na explicação e na organização da realidade. Isso abre caminho para uma concepção radicalmente democrática da existência, onde todas as diferenças são consideradas igualmente válidas e importantes dentro do campo de imanência. Essa abordagem não apenas desafia as concepções tradicionais de metafísica e ontologia, mas também tem implicações éticas e políticas, ao enfatizar a igualdade ontológica e a liberdade das singularidades dentro de um cosmos plural e interconectado.

A imanência na filosofia de Deleuze não apenas desafia concepções estabelecidas de metafísica e ontologia, mas também promove uma abordagem que enfatiza a multiplicidade, a continuidade e a igualdade ontológica das relações entre todos os elementos do mundo. Essa perspectiva filosófica não apenas transforma a compreensão tradicional da realidade, mas também propõe novos modos de pensar as relações entre seres e conceitos sem apelar para categorias transcendentais ou hierarquias fixas.

Após visitar as ideias aqui apresentadas, podemos concluir que, dentro das inúmeras possibilidades de o sujeito aprender, levando em consideração todo o processo de subjetivação, de produção de subjetividades, inseridos num processo educativo diverso, complexo, imanente, nos vimos diante de uma realidade intrigante, realidade esta que nos provoca a pensar e buscar cada vez mais entender como alguém aprende, parafraseando Deleuze nesta conclusão de capítulo.

1.2 Os processos de subjetivação e produção de singularidades na obra de Silvio Gallo: uma inter-relação com os processos de aprendizagem

Continuando a discussão, a partir das contribuições de Gallo (2017), sobre o processo de ensino-aprendizagem, o autor afirma não ser possível manter o absoluto controle sobre a aprendizagem e, embora os educadores procurem deter o planejamento, a execução e a avaliação, ainda haverá contornos que surgirão no momento da aula; para o autor, é o momento em que se encontra a beleza da educação. Ele argumenta que

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações (GALLO, 2017, p. 103).

Ainda neste aspecto, Gallo (2017) reforça que “o aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição, de uma conferência, da leitura de um livro, ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades”. Considera-se nesta reflexão as inúmeras nuances do processo de aprendizagem. Partindo de uma perspectiva filosófica da diferença, compreende-se que há na sociedade a conformação da territorialização dos indivíduos. Gallo (2017), a partir das contribuições de Félix Guatarri, descreve este território como uma construção social na qual os indivíduos vivenciam, constroem e produzem relações, “tanto em nível material quanto ao nível desejanter” (Gallo, 2010, p. 237).

Neste território social, reside a possibilidade de reconhecimento, de construção e percepção do indivíduo por ele mesmo, em uma apreensão do “individual” que também é produzida socialmente. No mundo social, territorializado, as ideologias acomodam os cenários em que se projetam papéis individuais e coletivos, que produzem subjetivações.

A produção da subjetividade refere-se aos processos sociais definidos pela ideologia hegemônica, constituindo a territorialização dos indivíduos, tanto no nível microsocial/individual quanto macrosocial/coletivo. Produzir resistências nesta relação entre escola e indivíduo promove o surgimento de “linhas de fuga”, que também pode ser compreendido como possibilidades de desterritorialização (Gallo, 2017).

O processo de territorialização é histórico e vinculado à “dominação do homem pelo homem”. Os modos de produção e sistemas de dominação, para se perpetuarem, necessitam dominar tanto a produção de bens materiais quanto o modo de produção de subjetividades (Gallo, 2010, p. 239). Ao considerar as estruturas do modo de produção capitalista, esta produção possui natureza assentada na lógica de mercado e do consumo.

Para entender melhor a figura do aluno no espaço da escola, considera-se fundamental a dimensão da subjetividade em sua formação. A subjetividade, por sua vez, representa a ideologia já enraizada em cada indivíduo, que constitui a maneira singular pela qual cada um, em sua particularidade, enfrenta a sociedade, o mundo e os dispositivos relacionais utilizados nessas realidades (Gallo, 2010).

E a escola, como se coloca nesse universo que produz resistência? Gallo (2017) considera que a escola precisa também ser essa “linha de fuga”, para escapar à dupla captura promovida pelos meios de produção e de mercado. Os processos educativos também compõem esta máquina de produção de subjetividade capitalista, pois nada escapa dos processos de agenciamentos maquínicos (Deleuze), de conexão e criação contínua dos processos de

subjetivação. No entanto, as próprias estruturas de dominação e poder podem promover novos arranjos, conexões, agenciamentos (desejantes), passíveis de oferecerem resistências ou linhas de fuga. As linhas de fuga constituem saídas desse sistema de opressão, que viabilizam as possibilidades de desterritorialização (Gallo, 2010).

Discutindo a ideia de educação menor, como rizoma, Gallo (2017) nos traz a possibilidade de a educação ser vista dentro de uma multiplicidade, que pode ser tanto um ato singular como coletivo. Como resultado desta multiplicidade, encontramos não sujeitos ou objetos, encontramos projetos, acontecimentos que podem ter como resultado o sucesso ou o fracasso, sempre numa perspectiva coletiva. Para Gallo, a educação menor pode ser

uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Não há sujeitos não há objetos, não há ações centradas em um ou em outro, há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo, todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (Gallo, 2010, p.10)

A partir do conceito de educação menor, algumas características podem ser deslocadas para pensar o contexto escolar. A primeira é a desterritorialização por meio dos processos educativos, que possibilitam analisar as potencialidades da sala de aula para romper com os mecanismos de controle e processos de subjetivações dominantes que homogeneizam e oprimem as individualidades (Gallo, 2008; 2010).

Outra característica é a “ramificação política”, que concebe a educação enquanto ato político, pelos agenciamentos que podem convergir possibilidades de fuga de qualquer controle e instituir mecanismos de resistência. O agenciamento apresenta uma dupla face: o agenciamento maquínico, com a dimensão relacionada às ações, desejos, que efetivam um acontecimento e forma potências; e o agenciamento coletivo de enunciação, referente aos atos que efetivam o acontecimento na sua face imaterial e remetem a enunciação de uma coletividade (GALLO, 2008).

Os agenciamentos, como ato de coletividade na educação, para o autor podem ser, portanto, definidos:

Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo (Gallo, 2017, p. 173).

Ainda nesta caracterização, a educação menor constitui em todo ato um “valor coletivo”.

Isso significa que impossibilita a ocorrência de atos solitários, individualistas, condicionando a implicação coletiva em toda as ações. Para o autor,

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2017, p. 11)

Dentro deste entendimento, a singularização também será uma singularização coletiva, pois coloca em movimento todas as estruturas que buscam promover uma educação de resistência (Gallo, 2008).

Singularização, no campo das ideias presentes na obra de Deleuze, pode ser compreendida como se referindo ao processo pelo qual um indivíduo ou uma entidade se diferencia, se singulariza e se torna único dentro de um campo de relações e interações. Para Deleuze, a singularização não é apenas um processo de diferenciação passiva, mas um movimento ativo e criativo onde um indivíduo ou um conjunto de elementos se desdobram em novas formas e expressões únicas. Isso implica não apenas a emergência de características distintas, mas também a capacidade de criar conexões e linhas de fuga que escapam das categorizações fixas e das estruturas preestabelecidas.

O processo de singularização pode ser entendido como um processo de individuação ativa e dinâmica, onde um sujeito ou um agenciamento não apenas se adapta às circunstâncias, mas também transforma e reconfigura essas circunstâncias através de suas próprias singularidades. Essa abordagem desafia uma visão estática e determinista do indivíduo ou do coletivo, enfatizando a criatividade e a potência de agir como elementos essenciais na formação das identidades e das dinâmicas sociais.

As “linhas de fuga” estão presentes nas possibilidades de singularização, dentro dos processos de subjetivação. O que nos permite inferir que a realidade dos processos educativos da EMJRP pode contribuir ou não para que existam estas “linhas de fuga”, haja visto a importância da singularização para esses estudantes. Enquanto a subjetivação resulta da produção de subjetividades em larga escala, de produção desejante alocada no domínio da produção e do mercado, a singularização constitui campo de resistência que lança um fluxo singular e uma produção desejante capaz de romper com o território, abrindo novas possibilidades, fluxos e conexões (Gallo, 2010).

Ao considerar os processos de subjetivação na escola e nos processos educativos, a singularização é compreendida enquanto a linha de fuga que configura meios de ruptura com o sistema de dominação, de produção e mercado, traçando aprendizados que viabilizam possibilidades de autonomia e criação (Gallo, 2010). A singularidade é resultado de processos em constantes transformações, com possibilidade de movimentos na construção dos territórios existenciais, de forma a expandir a perspectiva das vivências para além das determinações de ordem capitalista da subjetividade homogeneizante (Gallo, 2010).

Outro pressuposto importante nesta análise baseia-se no dispositivo conceitual da “educação menor”, para pensar a educação constituída na prática cotidiana da escola. Esta educação menor pressupõe a busca por um processo educativo com dois compromissos primordiais: o de transformar a realidade em algo melhor; e um processo educativo implicado com as singularidades e valores libertários, enquanto espaço de resistência (Gallo, 2008). Esta educação se expressa nas ações cotidianas de cada indivíduo, no campo da micropolítica. O professor atua neste cenário nas microrrelações cotidianas, constituindo trincheiras de desejos.

Há em muitos espaços escolares e em muitos profissionais da educação uma concepção de que o ensinar e o aprender se dão por uma única via. Para Gallo (2012), essa concepção parece estar ainda bastante influenciada pelas teorias pedagógicas do século XX, que introduziram nos processos educativos a noção de “ensino-aprendizagem” de modo indissolúvel, entendendo que o processo de aprendizagem dos alunos não se faz sem um modelo, isto é, sem o modo de ensinar dos professores, trazendo para a relação dos alunos com o saber a condição inevitável da reprodução do que é ensinado pelo professor. Neste processo educativo: “[...] só podemos vir ao mundo como resultado das maneiras pelos quais os outros respondem a nós” (Biesta, 2005, p.183).

Ainda de acordo com Gallo (2012), é preciso oportunizar o processo de aprendizagem para que os estudantes possam se desenvolver, considerando todos os aspectos subjetivos que os constroem, da sua realidade aos seus sentimentos. De acordo com as contribuições de Silvio Gallo, podemos inferir que a aprendizagem é algo que escapa, que foge do controle, e que resistir é sempre possível; assim sendo, é sempre possível criar brechas, fazer emergir possibilidades que escapem de qualquer controle, para ele é o que se conceitua com “educação menor”.

1.3 A finalidade da educação: um olhar para os objetivos da escola segundo Gert Biesta

Em princípio, apresenta-se nessas linhas o conceito de Formação Humana, no campo das ideias propostas por Gert Biesta. O autor conceitua a formação humana como um processo educativo que transcende a mera aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos utilitários, enfatizando sua função categórica na capacitação dos indivíduos para uma participação democrática e ética na sociedade. Ele articula esse conceito afirmando que “a formação humana refere-se ao processo pelo qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de responder de maneira responsável, responsiva e responsabilizadora às demandas do mundo que os cercam (Biesta, 2006, p. 756).

A partir da ideia que associa formação humana à capacidade de respostas, Biesta destaca que a formação humana não se limita à adaptação passiva às exigências externas, mas implica uma capacidade ativa de engajamento ético com as condições sociais e culturais. Essa perspectiva enfatiza a importância não apenas da competência técnica, mas também da consciência crítica e da responsabilidade moral na educação, preparando os indivíduos não apenas para a produtividade econômica, mas também para a participação democrática e para a promoção do bem comum.

Para Biesta, a formação humana na educação é um processo vital que visa não apenas o desenvolvimento de habilidades práticas, mas também a formação de sujeitos reflexivos e éticos, capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade em que vivem e para compreender qual seria a finalidade da escola. Biesta (2021) propõe uma discussão sobre as concepções desta como espaço de desenvolvimento, formação e aprendizagem. Para o autor, a escola, como espaço de desenvolvimento, nos coloca a compreendê-la como espaço de criatividade e expressão, ou seja, para que a criança obtenha uma educação que a torne preparada para se expressar é necessário que sua experiência neste espaço permita se desenvolver livremente e de forma a criar suas próprias vivências.

Ao pensar a educação como aprendizagem, o autor nos apresenta uma perspectiva tecnicista, onde a criança, no seu processo educativo, precisa aprender algo, ter domínio técnico sobre algo, o que poderia resultar numa formação para sua ocupação no mercado de trabalho. Em uma terceira finalidade, surge o papel da escola como espaço de formação, uma visão mais antiga, no entanto, é este papel que nos permite compreender a relação da criança com o mundo.

Uma análise mais cuidadosa do texto, nos demonstra o compromisso do autor em buscar

entender como certos movimentos em educação estabeleceram “uma nova linguagem da educação”, fazendo com que a “noção de aprendizagem” fosse restrita e submetida à lógica de interesse adaptativo às demandas do mercado ao enxergar os alunos e situá-los, por exemplo, como “aprendentes” e os professores como “facilitadores” ou “mediadores” do processo educativo. Deste modo, há uma crítica feita por este autor, que situa a captura da “noção de aprendizagem” por meio da qual se formula uma linguagem em consonância com valores do mundo capitalista contemporâneo e, dentre estes, a ideia de que devemos alcançar o estágio de constante adaptação às novas tecnologias e às exigências em termos de habilidades e competências intermediadas por estas.

Por outro lado, ele argumenta que a “linguagem da aprendizagem” contrapõe-se com a “linguagem da educação”. Tal como diz Biesta (2021, p.23): “Aqui reside a diferença fundamental entre a linguagem da aprendizagem, que, em certo sentido, é vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação, que sempre precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações”. Neste sentido, ele leva a cabo a perspectiva crítica ao modelo capitalista de que uma das grandes estratégias do capitalismo contemporâneo é atuar de modo a esgotar as energias emancipatórias sociais, inclusive como nosso modo de expressar a resistência e a captura da “noção de aprendizagem” pela lógica do mercado é decorrente deste processo.

Para este autor, a “linguagem da aprendizagem” nos traz a ideia de que escolas e professores precisam enxergar o aluno como um trabalhador em potencial (BIESTA, 2021, p. 38), que será absorvido pelo mercado no futuro, ou seja, prepará-lo para assumir seu lugar no espaço de trabalho, tornando-o também um consumidor, ou seja, quem trabalha, produz e recebe seus proventos, fazendo a economia girar. Ao obter uma preocupação excessiva com o mercado de trabalho, esquece-se que “[...] a razão principal de engajar-se com a educação é precisamente descobrir o que se deseja ou precisa”, deste modo, o que se deseja ou precisa devem ser vistas como questões sociais e não individuais (Biesta 2021, p. 42).

Gert Biesta, em seu ensaio "O dever de resistir", discute a importância da resistência como uma resposta ética e política diante das estruturas de poder e da normalização social. Ele argumenta que a resistência não deve ser vista apenas como uma reação negativa ou de oposição, mas como um ato positivo que reafirma a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos e das comunidades. Biesta enfatiza que "resistência é sobre não apenas dizer não, mas também sobre dizer sim – sim a uma vida que não é dominada, controlada ou dirigida por forças externas" (Biesta, 2008, p. 462).

Trazendo a ideia proposta pelo autor, para o cenário da EMJRP, a possibilidade de

resistir dentro de um contexto adverso faz com que os estudantes construam suas próprias experiências, não levando em consideração situações impostas pelo ambiente que os cercam.

Biesta sugere que a resistência não se limita à simples negação ou rejeição do *status quo*, mas também implica uma afirmação positiva de valores e práticas que promovem a liberdade e a autodeterminação. Argumenta que, ao resistir, os indivíduos não apenas contestam as normas impostas de fora, mas também afirmam sua capacidade de agência e sua responsabilidade ética diante das condições sociais e políticas que os cercam.

Segundo o autor, há uma visão da resistência como um “ato de construção de alternativas e de reafirmação dos ideais democráticos fundamentais”; ele destaca que o ato de resistir tem seu papel essencial na formação de sujeitos críticos e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Biesta faz uma reflexão do papel que cada um assume em sociedade, partindo da educação e de sua real finalidade no universo do capital e do consumo, cujo objetivo é manutenção do *status quo*, cenário em que a educação não pode ser privada de fazer parte. O autor nos diz que

[...] é particularmente relevante em um mundo que, não menos importante pelas demandas das formas capitalistas de “fazer” economia, não está realmente interessado, na interrupção dos desejos. Ao contrário, estimula que pessoas tenham mais e mais desejos, para que queiram mais e, portanto, comprem mais, para que a economia possa se manter crescendo, e assim por diante (Biesta, 2021, p.29).

Analisando a questão-problema da pesquisa, que se refere às razões de engajamento dos alunos da EMJRP, obtém-se na razão defendida por Biesta que deve estar no aluno o desejo de sua aprendizagem, desejo este que perpassa por inúmeros aspectos da subjetividade deste mesmo aluno, muitas vezes relacionados às suas experiências individuais.

Com o propósito de compreender a real finalidade da Educação, o autor propõe analisarmos onde, de fato, começa a Educação. Deste modo, para ele, a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr o risco, o risco de se impactar de forma nunca antes imaginável. E ao educador cabe o papel de compreender o processo educativo, o que perpassa por compreender que cada indivíduo possui seu próprio processo de subjetivação, o que o torna singular. Nas palavras do autor,

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. (BIESTA, 2021, p. 50).

Ainda, trazendo elementos para compreender o que seria uma boa educação, é essencial que esta considere a qualificação, a socialização e a subjetivação como elementos altamente necessários (BIESTA) e, em segundo plano, que a educação possa formar crianças e jovens para o mundo adulto, buscando seu jeito de ser e estar no mundo.

Considerar a subjetividade de cada indivíduo não é algo simplório, há uma complexidade nesse ato, pois cada ser humano é único. Para Biesta (2012, 2017, 2018), não é preciso saber tudo sobre os alunos antes de assumir a responsabilidade por eles, tampouco é o caso de só assumir a responsabilidade por esses alunos a partir do momento em que os conhece a fundo, mas sim de assumir uma postura investigativa e comprometida com a formação humana de cada um deles. Não é possível homogeneizar o saber, tampouco ensinar e aprender. O aprender se faz em conjunto, aprende-se sobre o indivíduo a quem se ensina para saber ensiná-lo.

Buscando analisar a ideia do autor e relacioná-la com a relevância da pesquisa, percebe-se que, ao pensar em conteúdo, propósito e relações, é preciso dialogar sobre de que modo o processo educativo tem conseguido definir e realizar o que se propõe. Quais conteúdos são mais relevantes? Qual é o propósito desta atividade para o aluno? Quais são as relações estabelecidas a partir desta atividade realizada? Desta forma, como tem sido, encontra-se uma série de dificuldades no espaço escolar, para enfim, entender de fato qual é o propósito da educação.

Dentro da realidade da EMJRP, é imprescindível que a educação tenha uma finalidade clara, para que os estudantes possam se perceber plenamente ao estabelecer uma relação social fora da escola. A educação precisa dar acesso ao conhecimento, habilidade e caráter, não apenas para o mundo do trabalho, mas para qualificar o estudante para a vida nas complexas sociedades modernas (Biesta, 2006). Complementando essa ideia, o autor ainda nos traz uma contribuição ao dizer que “a educação é o processo de introduzir algo novo no mundo, o que conversa diretamente com o objetivo desta pesquisa, ao buscar compreender de que modo esses estudantes da EMJRP ocupam seu lugar no mundo.

Ainda sobre a real finalidade da educação, Gert Biesta oferece uma perspectiva robusta, destacando que seu propósito vai além da preparação técnica ou da adaptação às demandas econômicas e sociais. Segundo o autor,

[...] a educação é essencialmente uma prática que visa capacitar os indivíduos não apenas para eficiência funcional, mas também para o desenvolvimento moral e ético, preparando-os para engajar-se ativamente na vida democrática e para resistir de forma crítica às formas de dominação e injustiça social (Biesta, 2006, p. 76).

Conforme expresso, o autor também sugere que "A verdadeira finalidade da educação reside na formação de seres humanos capazes de discernir e agir eticamente diante das condições que moldam suas vidas." A partir desta ideia, Biesta sublinha a importância de uma educação que promova não apenas competências técnicas, mas também habilidades de pensamento crítico e responsabilidade ética, capacitando os indivíduos a avaliar e contestar as normas sociais existentes. Essa abordagem visa não apenas a adaptação passiva, mas a capacitação ativa dos indivíduos para uma participação informada e comprometida na sociedade democrática.

Diante do exposto, conclui-se que, m visão de Biesta sobre a finalidade da educação, o seu papel fundamental converge para a formação de cidadãos autônomos e engajados, capazes de contribuir para a transformação social e para a construção de comunidades mais justas e equitativas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado o passo a passo da execução da pesquisa. Para alcançar o objetivo proposto inicialmente neste texto, vale retomar a questão norteadora deste trabalho que é entender quais são as singularidades das experiências e as razões do engajamento com a aprendizagem de alunos com melhores rendimentos na Escola Municipal José Rodrigues do Prado.

A escolha por este caminho na pesquisa se deu pela influência do pensamento de Deleuze, buscando em sua teoria a possibilidade de relacioná-la não apenas à educação, mas a produção de conhecimento através dos estudantes participantes deste trabalho. Destarte, Deleuze e Guattari estimulam a refletir sobre o que comumente chamamos de método –seja nas áreas científicas, filosóficas ou artísticas, ou na educação – como uma atividade de exploração do pensamento resultado da imanência dos encontros.

Em seu texto “O método de dramatização”, Deleuze (2006) nos traz uma concepção interessante que conversa com a metodologia deste trabalho. Para ele, as múltiplas possibilidades de questionamento fazem com que uma ideia não seja uma ou múltipla, mas também compreendida no campo da sua abstração, a partir de um conjunto de perguntas, que também podem levar a outras e outras.

O método da pesquisa cartográfica, fundamentado na filosofia de Deleuze e Guattari, apresenta uma abordagem singular para investigar questões e aspectos subjetivos. Com a

cartografia, a metodologia vai sendo desenhada ao longo da pesquisa, com as inferências que vão surgindo a partir da relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Na Escola Municipal José Rodrigues do Prado, esta metodologia será implementada com o objetivo de explorar as possibilidades de forma participativa e ampla.

Em contraste com abordagens lineares e predefinidas, a pesquisa cartográfica se assemelha a um mapa em constante evolução, onde pesquisadores, educadores, alunos e membros da comunidade escolar colaboram na exploração de territórios desconhecidos. Este método valoriza a imanência dos encontros e eventos dentro do contexto específico da educação, fomentando uma dinâmica de experimentação do pensamento que pode revelar entendimentos profundos e inesperados sobre o processo educacional.

Ao permitir que o processo de pesquisa se desenvolva de maneira não linear e aberta, a pesquisa cartográfica facilita a descoberta de novas conexões e significados, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada das práticas e desafios educacionais enfrentados pela instituição escolar.

Após uma revisão bibliográfica cuidadosa, correlacionando a teoria do conhecimento de Deleuze e os estudos de Gallo e Biesta, a pesquisa de campo teve seu início. Para estruturar a pesquisa, um trabalho foi realizado junto a um grupo de 10 alunos do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Escola Municipal José Rodrigues do Prado (EMJRP), sendo estes alunos do 8º e 9º ano.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, dez alunos que melhor se engajam com o processo de ensino-aprendizagem foram selecionados. Para chegar neste grupo, optou-se por inicialmente dialogar com os professores, coordenação pedagógica e direção que, a partir do desenvolvimento das atividades propostas e do processo avaliativo desenvolvidos até o início de setembro deste ano (2024), puderam indicar os estudantes que mais atendiam ao perfil solicitado para esta pesquisa.

Para compreender o conceito de “melhores rendimentos” trazido na questão da pesquisa, partimos dos pressupostos apresentados em dois documentos oficiais. O primeiro deles refere-se ao Regimento das Escolas Municipais de Vitória da Conquista, homologado junto ao Conselho Municipal de Educação. O documento estabelece quais as médias mínimas para aprovação de uma série para outra que, no caso, é média 5,0 em cada componente curricular. O segundo documento norteador para se estabelecer o que seria compreendido como “um melhor rendimento na escola” é o Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino desta pesquisa. Nele fica explícito que

[...] a aprendizagem significativa deve levar em conta todo um conjunto de habilidades desenvolvidas na escola e que, porventura podem resultar em rendimentos satisfatórios, levando em conta também os projetos desenvolvidos pela escola (PPP da EMJRP).

Após as indicações dos participantes pela escola e a autorização dos responsáveis (já que se trata de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, menores de idade), as etapas da pesquisa foram realizadas.

Na primeira etapa, os participantes foram convidados a responder um questionário que buscou entender quais são as condições estruturais, econômicas, familiares e ambientais que estão disponíveis a estes alunos. Nessa perspectiva, o ponto central era entender se essas condições são comuns aos estudantes da pesquisa e quais são os pontos de distinção entre eles. As razões de engajamentos são as mesmas para estes sujeitos? Ou quais são seus aspectos subjetivos, singulares?

O roteiro de questões buscou respostas também acerca dos aspectos mais singulares, aqueles tratados por Deleuze, já apresentados neste trabalho. O que, de fato, cada aluno, dentro do seu próprio processo de subjetivação, carrega que o coloca no movimento de aprender.

Em uma segunda etapa, os alunos integraram uma proposta de produção de conhecimento, um encontro no qual os participantes da pesquisa puderam coletivamente dialogar e construir possibilidades de aprendizagem. Neste momento, tratado como “Ateliê” por alguns autores, foi possível conduzir a pesquisa, buscando envolver os participantes de forma ativa na criação de conhecimento.

Transcorrida a fase de produção de dados e informações junto aos sujeitos da pesquisa, desenhou-se à frente a possibilidade de reunir esses alunos e propor um momento de reflexão coletiva, instante em que fosse possível perceber, na prática, como se dava a relação desses sujeitos com uma atividade propostas e com os outros sujeitos. Essa metodologia da pesquisa é reconhecida como “Ateliê” e permitiu mais uma possibilidade de conhecer e interagir com os sujeitos da pesquisa.

O ateliê, como metodologia de pesquisa, emerge como uma abordagem sensível, permitindo que as emoções e narrativas dos estudantes fluam de maneira orgânica. Inspirado em práticas artísticas e criativas, o ateliê vai além das metodologias tradicionais de ensino e pesquisa, criando um ambiente onde os participantes são estimulados a explorar ideias, sentimentos e histórias pessoais por meio de múltiplas formas de expressão.

Essa metodologia valoriza a subjetividade e a experiência de vida dos estudantes,

reconhecendo que o conhecimento não se limita ao racional, mas também está profundamente enraizado nas emoções e nas vivências individuais. Pinturas, desenhos, esculturas, escrita criativa, música ou outras linguagens artísticas tornam-se ferramentas para externalizar essas dimensões, possibilitando reflexões mais profundas e autênticas. Como ponderava Eisner (1998, p. 16),

[...] as artes e humanidades proporcionaram uma longa tradição de formas de descrever, interpretar, e valorizar o mundo: história, arte, literatura, dança, teatro, poesia e música são algumas das formas mais importantes através das quais os humanos representam e configuraram as suas experiências. Estas formas nunca foram significativas para a indagação qualitativa por razões que têm a ver com uma concepção limitada e limitante de saber (Eisner, 2008, p. 16).

Elliot Eisner (1998) reforça o papel essencial das artes e humanidades como linguagens que moldam e representam a experiência humana. Sua crítica a uma "concepção limitada e limitante de saber" questiona práticas que privilegiam abordagens puramente racionalistas ou técnicas, em detrimento das formas simbólicas e subjetivas de compreensão.

Essa perspectiva nos desafia a pensar o ateliê não apenas como um espaço físico para a criação artística, mas como uma metodologia pedagógica e investigativa que valoriza múltiplas formas de expressão e interpretação do mundo. Partindo desta ideia, é possível explorar uma infinidade de possibilidades, como as que envolvem as questões sociais, culturais e existenciais, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado à experiência humana.

No ateliê, o pesquisador não assume o papel de transmissor de conhecimento, mas de facilitador, que promove um espaço de escuta ativa e troca genuína. Os estudantes, por sua vez, tornam-se protagonistas de seus processos, contribuindo com narrativas únicas que ampliam a compreensão sobre o objeto de estudo. Essa abordagem é especialmente potente para temas relacionados à memória, identidade, cultura e subjetividade.

Além disso, o ateliê como metodologia permite que a pesquisa dialogue com a educação, transformando o ambiente de aprendizagem em um lugar de criação e descoberta. Ele fomenta a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que valida suas histórias e sentimentos como fontes legítimas de conhecimento.

Assim, o ateliê não é apenas uma metodologia de pesquisa, mas uma prática que humaniza e enriquece os processos educativos, conectando razão, emoção e criatividade em um fluxo de aprendizado significativo e transformador. Para Malaguzzi,

Todas as pessoas – quero dizer estudiosos, pesquisadores, e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível, por expressão e realização (Malaguzzi, 2016, p. 83).

Loris Malaguzzi (2016) revela uma visão profundamente otimista e transformadora sobre os estudantes e sua capacidade de aprender, criar e se expressar. Ele nos desafia a olhar além de uma perspectiva limitada que foca nos déficits ou deficiências, convidando educadores, pesquisadores e estudiosos a enxergarem as crianças como seres dotados de qualidades e potencialidades extraordinárias.

Malaguzzi defende a ideia de que os estudantes possuem múltiplas linguagens e um desejo intrínseco de explorar, compreender e interagir com o mundo. A "necessidade inexaurível por expressão e realização" descrita na citação reflete uma concepção de infância rica e potente, na qual a curiosidade e a criatividade são vistas como motores do desenvolvimento.

Esse olhar, ao mesmo tempo, provoca uma reflexão ética e política sobre como tratamos as crianças no ambiente escolar e na sociedade. Malaguzzi nos lembra que, quando educadores e pesquisadores dedicam tempo para observar e interagir profundamente com as crianças, frequentemente descobrem sua capacidade de surpreender, inovar e criar de formas que desafiam preconceitos e expectativas limitantes.

Criar o novo não significa apenas integrar ferramentas tecnológicas ou modificar conteúdos, mas repensar o papel da escola como espaço de acolhimento e formação integral. É um convite a abrir caminhos para uma educação mais democrática, que valorize as singularidades de cada aluno e transforme a aprendizagem em uma experiência significativa.

A proposta do ateliê como produto de pesquisa é profundamente significativa, especialmente no contexto educacional contemporâneo, onde há uma necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas centradas nos estudantes. A criação de um espaço brincante e de aprendizagens, como descrito, posiciona-se como uma alternativa para abordar os desafios da alfabetização e da formação integral, valorizando tanto o conhecimento técnico quanto o encantamento no processo de aprender.

Na atividade proposta (Ateliê), os dez sujeitos da pesquisa (os alunos com melhores rendimentos) vão produzir juntos um mapa conceitual apresentando as características socioeconômicas do Distrito do Pradoso (local onde se localiza a escola). Ao propor esta

atividade, foram levadas em consideração as idades distintas dos alunos, já que a pesquisa não está concentrada em apenas em um ano/série específico. As características socioeconômicas percebidas poderão ser descritas pelos alunos do 6º e 7º ano, como também do 8º e 9º ano.

Durante a produção do mapa, foi observado como cada aluno se envolve no trabalho, quais são os conhecimentos trazidos por eles, como se colocam diante do desafio, quais são as ideias complementares trazidas.

Por fim, após o levantamento das informações, a pesquisa tomou seu destino por meio da qual a análise dos dados objetivou responder aos questionamentos apresentados inicialmente, ou seja, entender as razões de engajamento dos alunos de melhores rendimentos da EMJRP.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Alunos com melhores rendimentos: um encontro com eles

Ao chegar na EMJRP, começo o trabalho de investigação, colocando-me no lugar de pesquisadora, mas em alguns momentos esse papel se mistura aos sentimentos de professora daquela localidade. Um grupo de 10 estudantes foram selecionados como sujeitos da pesquisa que, neste momento, apresento ao leitor. Nomino esses estudantes a partir das percepções que obtive no meu contato inicial com eles, atribuindo o nome de acordo com os adjetivos emergidos e apropriados no momento da produção dos dados e decorrentes de um momento de profunda reflexão acerca da experiência vivida.

Os entrevistados, esses alunos de melhores rendimentos, são a “Inspirada”, do 9º ano, a “Determinada”, do 8º ano, a Focada, do 9º ano, a “Resiliente”, do 7º ano, o “Introspectivo”, do 7º ano, a “Motivada”, do 6º ano, a “Dedicada”, do 6º ano, a “Disciplinada”, do 8º ano, o “Estudioso”, do 6ºano e, por fim, a “Sonhadora”, do 8º ano.

A experiência aqui é compreendida como algo que nos atravessa (Bondía, 2002). Nesse atravessamento, somos conduzidos pelas formas como os entrevistados, os alunos de melhores rendimentos, se comunicam, trazendo sua perspectiva e seu olhar pessoal para sua própria produção de conhecimento.

Falar sobre experiência neste contexto remete à profunda reflexão em que a experiência não é uma mera acumulação de saberes, mas um processo dinâmico e transformador que nos molda em cada interação (Bondía, 2002). Ao me colocar na posição de pesquisadora, a linha entre a observação objetiva e a conexão emocional se torna tênue, revelando que a experiência

educativa é uma teia complexa de sentimentos, histórias e contextos.

Os alunos que aqui apresento — a Inspirada, a Determinada, a Focada, a Resiliente, o Introspectivo, a Motivada, a Dedicada e a Disciplinada, o Estudioso, a Sonhadora — não são apenas sujeitos de pesquisa; são portadores de narrativas que ecoam com suas vivências e aspirações. Cada adjetivo que os nomeia é um testemunho de suas jornadas individuais, que, ao serem compartilhadas, criam um espaço de diálogo e reflexão. Esse processo de atribuição de nomes é carregado de significado, pois busca honrar as singularidades de cada um, reconhecendo que, ao nos atravessarmos mutuamente, nos tornamos coautores de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo.

Na perspectiva de Bondía (2002), a experiência é um convite à escuta atenta e à empatia, permitindo que as vozes dos estudantes se façam ouvir em meio ao ruído das normas e expectativas escolares. Ao mergulhar nas histórias e nos olhares desses alunos, compreendo que suas experiências educativas não são apenas reflexos de suas habilidades acadêmicas, mas também de suas lutas, sonhos e resiliência diante das adversidades. A determinação da "Determinada", a introspecção do "Introspectivo" e a motivação da "Motivada" se entrelaçam, formando um mosaico rico e vibrante que enriquece o ambiente escolar.

Ao considerar a experiência como um elemento central na formação do conhecimento, sou levada a reconhecer a importância de criar um espaço educativo que valorize essas vivências. A experiência não é um fim em si mesma, mas um meio de promover um aprendizado que seja significativo e transformador. Este processo de escuta ativa e validação das experiências dos alunos torna-se fundamental, não apenas para a pesquisa, mas para a prática pedagógica como um todo.

Essa relação entre a pesquisadora e os alunos não é apenas uma observação distanciada, mas um compromisso emocional e ético de compreender e respeitar suas vivências. Como enfatiza Bondía (2002), é na trama das experiências compartilhadas que encontramos a verdadeira essência do aprendizado, onde cada história se torna uma ponte para a construção de um saber mais humano e inclusivo. A educação, em sua forma mais pura, é um ato de amor e acolhimento, onde cada voz, cada experiência e cada emoção têm um lugar legítimo e necessário.

3.2 O que nos dizem os dados da pesquisa

Com objetivo claro a ser alcançado dentro da pesquisa, conduzo meu trabalho na serenidade que o momento exige. O trabalho a partir de então toma um corpo voltado ao contato

com meu objeto: é chegado o momento de trazer os sujeitos da pesquisa para o centro desta discussão. Para identificar esses sujeitos, tomou-se como suporte o olhar do professor, seu processo avaliativo, sua percepção acerca de seus alunos e, por fim, seus próprios registros da aprendizagem dos estudantes.

Os dados apresentados na tabela correspondem ano/série em que se encontram os alunos descritos acima:

Tabela 1 - Distribuição de alunos por ano/série

Distribuição de alunos por ano/série	
6º ano	03 alunos
7º ano	02 alunos
8º ano	03 alunos
9º ano	02 alunos

Feita a identificação dos sujeitos da pesquisa, iniciamos a investigação com um questionário semiestruturado. Como norteadores desta etapa, definimos marcos de questionamentos que perpassaram por levantamentos de dados assim organizados:

Local onde residem os sujeitos
Composição familiar
Nível de escolaridade dos pais
Perfil das pessoas que trabalham na família
Acesso à tecnologia
Rotina de estudos em casa
Acompanhamento da rotina pela família
Deslocamento até a escola
Comportamento percebido pelo estudo na escola
Disciplinas de afinidade
Relação com os professores
Perspectiva para o futuro

A partir deste levantamento inicial, procurou-se entender também a localidade de origem dos estudantes. A EMJRP concentra os alunos de toda uma região rural, identificada como Distrito e que tem em sua composição escolas menores, que vão até o 5º ano. Fez-se necessário compreender se todas eram da sede do Distrito ou se eram oriundas de escolas menores do círculo.

É importante trazer para o contexto os aspectos que dizem respeito ao perfil de cada localidade que forma o Distrito do Pradoso, começando pelo mapa abaixo, no qual é possível verificar as localidades que formam essa região:

Figura 4 – A Região do Pradoso



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Pradoso>

O distrito do Pradoso foi criado pela Lei Estadual 4.568, de 5 de novembro de 1985 (MAIA; FONTES, 2011) e está localizado na parte oeste de Vitória da Conquista, a 12 km da sede do município. Metade de sua população vive na sede do distrito, enquanto os demais estão distribuídos nos povoados de Cachoeira das Araras, Mamão, Olho D'água da Serra, Santa Helena, Gameleira, Jurema, Lagoa de Maria Clemência, Laranjeira, São Joaquim, Batalha, Lagoa do Arroz, Coité, Riacho de Teófilo, Malhada e Saguin. Dentre as localidades, são reconhecidos como comunidades quilombolas a Lagoa de Maria Clemência e o Baixão (PMVC). O distrito do Pradoso possui uma altitude de 950 m e está localizado entre as latitudes

14° 41' S e 14° 55' S e entre as longitudes 40° 55' W e 41° 10' W (MAIA; FONTES, 2011).

Os dados levantados nos revelaram que, dos 10 sujeitos da pesquisa:

3 alunos são de comunidades quilombolas	Lagoa de Maria Clemência (1) e comunidade do Baixão (2)
1 aluno vem de assentamento	Assentamento Dandara
1 aluno vem de outro povoado do distrito	Cachoeira das Araras
1 do KM 18	Margem da BA 262
4 alunos são do distrito-sede	moram nas proximidades da escola

A partir deste dado, é importante trazer como informação que os estudantes do Distrito-sede do Pradoso chegam até a escola a pé, enquanto aqueles que residem nas localidades dependem de transporte escolar, subsidiado pela prefeitura e financiado com recursos do FNDE. No item composição familiar, seguindo a tendência apresentada no último censo, observou-se que, entre os entrevistados, o número de filhos por lar apresentou-se baixo, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Composição familiar dos entrevistados

Quantidade de Entrevistados	Filhos por lar
01	Apenas 01 filho por lar
04	Apenas 02 filhos no lar
03	De 02 a 03 filhos por lar
02	Acima de 03 filhos no lar

Ainda sobre o perfil familiar, foi identificado que, entre os entrevistados, apenas 01 relatou morar apenas com a mãe. Os demais vivem com seus pais e mães no mesmo domicílio.

Sobre o item escolaridade dos pais, verificou-se nas entrevistas que 8 entre os dez estudantes têm pais que estudaram até o Ensino Fundamental Anos Finais, abandonando a escola antes de concluírem esta etapa. Outros 2 entrevistados relataram que seus familiares começaram o Ensino Médio, mas não concluíram. Com esta informação, podemos afirmar que, entre este grupo de estudantes, não há nenhum genitor que tenha ingressado no nível superior

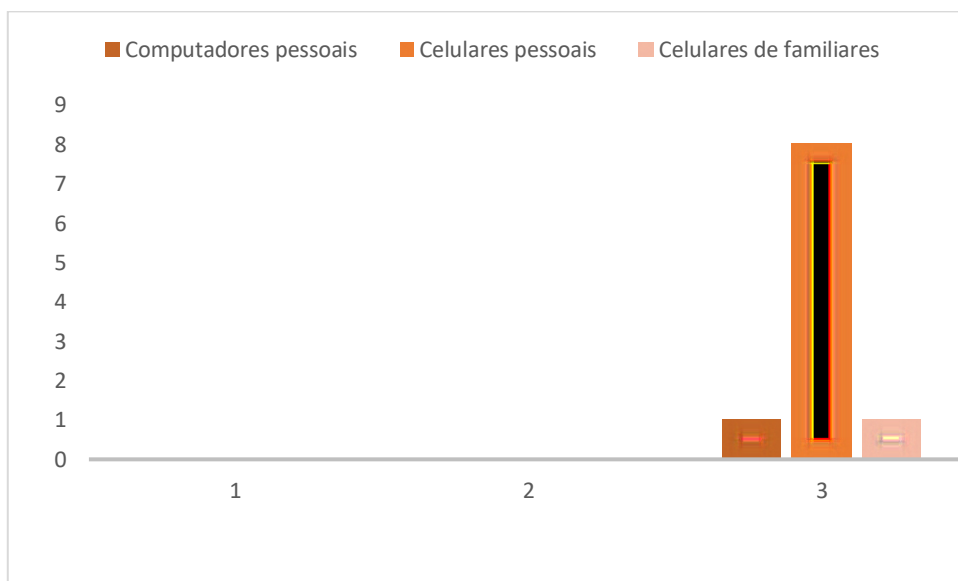
de ensino.

Sobre o perfil de trabalho familiar, podemos constatar que a agricultura/pecuária de subsistência somada a pequenas atividades comerciais locais é de onde provém o sustento das famílias desses estudantes. Os dados demonstram que, enquanto seus pais estão em horário de trabalho, cabe a esses estudantes a organização da casa ou cuidado com os irmãos, não deixando de lado seu compromisso com os estudos, como descreveu a estudante denominada aqui de FOCADA:

Eu sou muito ocupada em casa, porque quem tem um irmão pequeno... sabe o que é carregar, é pouco tempo de estudo. Mas eu estudo à noite.

Quando direcionado aos estudantes sua relação com tecnologia, qualidade de acesso, foi respondido pelos entrevistados:

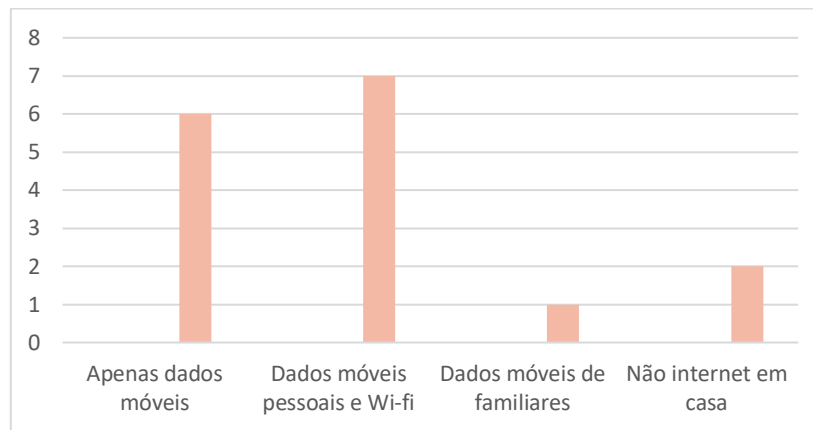
Gráfico 1 – Acesso à tecnologia



Fonte: autora

Complementando a informação acerca da tecnologia, foi questionado aos estudantes o acesso a internet nos domicílios, obtendo-se os dados apresentados no gráfico.

Gráfico 2 – Internet nos domicílios



Embora o acesso à tecnologia seja cada vez mais considerado essencial ao aprendizado, muitos alunos, conforme demonstrado neste quesito, mesmo com o celular sendo seu suporte principal, conseguem se destacar e aprender de forma eficaz com os recursos mais tradicionais, como cadernos e livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse fenômeno pode ser atribuído a vários fatores, como a familiarização com os métodos tradicionais de ensino como livros didáticos, anotações em aula e interações diretas com professores, conforme dito pelos estudantes. Outros fatores também se destacaram, como relatado em suas respostas:

1. Os sujeitos relatam que aprendem a buscar informações de outras maneiras, como perguntando a professores, participando de discussões em sala de aula e explorando livros, refazendo tarefas.

2. O suporte de familiares e da comunidade, que apareceu em grande parte das respostas, se mostra fundamental ao aprendizado. Os estudantes se sentem encorajados, valorizam a educação e muitas vezes superam a falta de recursos tecnológicos.

3. A interação face a face com colegas e professores pode enriquecer o aprendizado e fortalecer relacionamentos, criando um ambiente de apoio.

Embora o acesso à tecnologia possa oferecer muitas vantagens, é importante reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, como demonstrado nestas entrevistas. Alunos que não têm acesso a dispositivos móveis e internet também podem se destacar e alcançar resultados positivos, dependendo de fatores como motivação, apoio social e métodos

de ensino eficazes. Uma das respostas obtidas sobre esse quesito nos traz uma ideia desta interação:

Quando eu estou com uma dúvida, mesmo sem ter uma atividade e eu estou com alguma dúvida, eu busco na internet ou, sei lá, eu procuro algum aplicativo que ajude a estudar algumas coisas que eu não sei. Aí também na internet eu pesquiso muito (Entrevistado: Determinada).

Essa realidade ressalta a importância de um enfoque na educação, que considere a subjetividade como razão de engajamento desses estudantes (GALLO), valorizando diferentes caminhos para o aprendizado.

Durante o momento de avaliação, uma das entrevistadas apresentou o forte comprometimento com o seu desempenho ao dizer que:

Eu desejo alcançar uma nota boa, que eu passe o dia e não fique atrás dos meus colegas. Eu presto bastante atenção nas provas, eu posso demorar, passe um recreio lá, mas eu tenho que terminar a prova com a certeza de que eu fui bem (Entrevistada Disciplinada).

Foi revelado por um dos alunos seu compromisso com a preparação para as avaliações:

Antes das provas, eu costumo ler todas as páginas que passam para estudar para a prova e tentar fingir que eu estou explicando para outra pessoa sobre o assunto” (Entrevistada Focada).

A constituição de uma rotina de estudos em casa é um aspecto fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A organização do tempo e das atividades de aprendizagem não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também contribui para a formação de hábitos essenciais ao longo da vida. Para entender como cada entrevistado estuda em casa, foi perguntado sobre sua rotina. A tabela abaixo ilustra essa característica de rotina:

Tabela 3 – Tempo dedicado aos estudos

Rotina de Estudos em casa	Quantidade de estudantes
Estudam pela manhã	7
Estudam à noite	2
Estudam de manhã e à noite	1

A rotina de estudos permite que os alunos estabeleçam um cronograma claro, o que

promove uma gestão eficiente do tempo. Ao alocar períodos específicos para o estudo, os estudantes podem evitar a procrastinação e reduzir a sobrecarga de informações, uma vez que a aprendizagem é distribuída ao longo do tempo. Pesquisas indicam que a prática de revisão e a distribuição do tempo de estudo são estratégias eficazes para a retenção do conhecimento (NOVAIS, 2010). No trecho da estudante Dedicada, essa ideia fica clara ao dizer que:

Assim, quando eu chego em casa, aí eu vou fazer alguma tarefa com o tempo. Às vezes eu gosto de fazer, assim, de noite.

A implementação de uma rotina de estudos também contribui para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Quando os estudantes estabelecem um local e um horário específicos para estudar, eles associam esses elementos ao processo de aprendizagem, favorecendo a concentração e a motivação. Pesquisas indicam que ambientes de estudo organizados e livres de distrações são cruciais para a eficiência do aprendizado (ALMEIDA, 2012). Sobre essa rotina, destaca-se o que foi trazido pela entrevistada cujo nome atribuído foi Introspectivo, ao relatar que:

As atividades para casa ou as que eu não consigo terminar na escola, depois que eu terminar as minhas coisas de casa, eu faço as atividades que eu preciso entregar no dia seguinte. Às vezes, no final de semana, eu faço todas as atividades pendentes da semana inteira.

Estabelecer uma rotina de estudos em casa também promove a responsabilidade pessoal. Os alunos aprendem a gerir suas próprias obrigações, a identificar metas e a trabalhar para alcançá-las. Essa prática é especialmente relevante em um contexto educacional cada vez mais voltado para o aprendizado autônomo, onde os estudantes precisam ser proativos em sua formação

Gert Biesta (2010) ressalta que “a educação não deve ser apenas sobre o que aprendemos, mas sobre como nos tornamos cidadãos capazes de participar e contribuir para a sociedade”, o que enfatiza a importância de práticas educativas que vão além do conhecimento técnico e incluem a formação do caráter e da responsabilidade social.

A implementação de uma rotina de estudos em casa é uma estratégia eficaz para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Através da estruturação do tempo, do desenvolvimento da autodisciplina, da criação de um ambiente de aprendizagem favorável, da promoção da responsabilidade pessoal e do aumento do desempenho acadêmico, essa prática se revela essencial para a formação de indivíduos

preparados para os desafios do futuro. Para uma das estudantes, essa importância se apresenta, inclusive nas férias ao dizer que:

E antes, nas férias mesmo, quando não está tendo aula, aí eu gosto às vezes de fazer algumas atividades com a minha mãe também. E eu ajudo também muito a minha irmã. Aí isso faz eu e ela também aprenderem junto.

Finalizando o questionamento sobre a rotina escolar, ficou evidenciado que, além de ter tempo de estudo em casa, com a retomada das atividades pedagógicas trabalhadas na escola, verificou-se entre todos os entrevistados um compromisso também com a rotina de cuidados com a casa e com os irmãos. Durante as entrevistas, ao perguntar sobre a rotina, nenhum estudante desvinculou a escola das demais rotinas em família. Como revela a ideia trazida por Dedicada:

De manhã eu acordo, limpo a casa, lavo louça, e ajudo minha mãe, cuidando do meu irmãozinho. Ele tem 1 ano e 7 meses, aí já viu, né? Quem tem um irmão nessa idade sabe. Aí depois eu vou estudar, tipo, umas 10, estudo até às 11H. Depois vou me arrumar pra ir pra escola, almoçar.

Nesse momento, sou tomada por uma emoção que ganha espaço ao inferir sobre essa realidade...; embaraço a voz, olhos rasos d'água...; preciso voltar a ocupar o lugar de pesquisadora...; mas agora sou a professora...; admirada, tomada pela crença da força da subjetivação presente no engajamento desta aluna, com os estudos...; volto aos poucos à pesquisa.

O trecho apresentado pela estudante que cuida do “irmãozinho” revela a interconexão entre a vida escolar e as responsabilidades familiares dos alunos, o que pode ser interpretado à luz da ideia de signo proposta por Deleuze, para quem o signo não é simplesmente um símbolo ou representação, é um elemento que cria e transforma significados dentro de um determinado contexto. A relação entre os cuidados com a casa, os irmãos e a rotina escolar dos estudantes exemplifica como esses signos estão entrelaçados na formação da identidade e nas experiências diárias.

A afirmação do estudante Dedicada sobre a sua rotina matinal ilustra um sistema de signos que vai além da simples ordem cronológica de atividades. Cada ação – acordar, limpar a casa, cuidar do irmão e estudar – carrega significados que se relacionam com a noção de responsabilidade, cuidado e compromisso. Esses atos não são isolados; eles constroem uma narrativa de vida que reflete as expectativas familiares e as dinâmicas sociais em que o aluno está inserido.

É evidente que a experiência escolar como signo está profundamente imbricada com as vivências familiares. A escola, neste contexto, não é um espaço separado, mas parte de uma continuidade, onde as responsabilidades e as aprendizagens se alimentam mutuamente. Isso sugere que a educação formal não pode ser compreendida sem levar em consideração as experiências cotidianas dos alunos, que moldam suas identidades e suas formas de compreender o mundo.

A noção de signo (Deleuze, 1999), se aplica aqui para evidenciar que as experiências escolares e familiares não são apenas contextos distintos, mas elementos que se articulam e se influenciam. A rotina do estudante, marcada por múltiplas responsabilidades, é um signo que aponta para uma realidade complexa na qual a educação é vivenciada de maneira holística, englobando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de valores e competências essenciais para a vida em comunidade.

Dessa forma, o estudo da rotina escolar dos alunos deve ser considerado em sua totalidade, reconhecendo que as interações entre as diversas esferas da vida cotidiana são fundamentais para a compreensão do processo educativo. A experiência do aluno é, deste modo, um campo de signos que exige uma análise que considere tanto as dimensões escolares quanto as familiares, revelando a riqueza e a complexidade da vivência educativa.

Sobre o incentivo familiar, foi evidenciado nos dois trechos a seguir, a forma como as famílias acompanham e dão suporte aos estudantes participantes da pesquisa. A aluna identificada como Motivada traz a ideia de estudar como obrigação.

Quando eu tiro notas boas, ela fala que eu não fiz mais que a minha obrigação e que eu tenho que estudar se eu quiser ter uma profissão. E meus parentes também me incentivam.

Para a aluna denominada Dedicada, o incentivo das famílias foi trazido na forma de projetar esse estudo para a escolha da profissão. Neste registro, é notório ainda o uso do pronome “mim”, como forma de expressar a ideia, na fala da estudante, o que converge para o momento da aprendizagem por se tratar de uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental anos Finais.

Ela diz que eu tenho que estudar porque, tipo, ela não fez faculdade. Ela só foi até o terceiro ano, eu acho, do ensino médio. E aí ela falou pra mim estudar, pra mim ter uma profissão. Pra mim conseguir o que eu quiser na vida.

Essas falas revelam como a família pode ter um papel incisivo na motivação dos

estudantes. No primeiro trecho, a ideia de que tirar boas notas é apenas uma obrigação destaca a pressão que alguns jovens sentem para ter um desempenho acadêmico excelente. A expectativa familiar pode ser um motor, mas também pode gerar estresse, já que a valorização se dá mais pelo que se "deve" fazer do que pelo esforço em si.

Na fala da estudante Determinada, a mãe transmite sua própria experiência limitada em relação à educação, usando isso como um exemplo para incentivar a filha a buscar mais. A mensagem de que a educação é um caminho mostra que o estudo é visto como uma ferramenta essencial para o futuro.

Ambas as falas refletem um desejo de melhores oportunidades e um entendimento de que a educação pode abrir portas. No entanto, também é importante que o incentivo venha acompanhado de apoio emocional, para que o estudante não sinta que sua autoestima está atrelada apenas ao desempenho acadêmico.

Houve ainda como resposta “Pela minha vontade”, trazida pelo aluno denominado Introspectivo. Nesta resposta, podemos inferir que há o aspecto da singularidade na aprendizagem. Segundo Gallo (2010), o processo de aprendizado é mais eficaz quando o aluno se sente parte ativa e protagonista de sua própria jornada. A singularidade na aprendizagem refere-se ao reconhecimento de que cada estudante possui ritmos, interesses e necessidades distintas.

Quando o aluno afirma que estuda por sua própria vontade, isso sugere que ele encontrou um significado pessoal no aprendizado, o que pode ser muito mais motivador do que a pressão externa. Gallo (2010) enfatiza que o envolvimento emocional e a autonomia são essenciais para que o aprendizado se torne significativo e duradouro. Destarte, ao valorizar a vontade própria do aluno, estamos reconhecendo sua individualidade e potencial, fatores que podem enriquecer sua experiência educativa e promover um aprendizado mais autêntico e eficaz.

Analisando a forma como esses estudantes se colocam diante de seu próprio processo de aprender, destaca-se o pensamento da aluna Determinada, que nos traz uma declaração interessante sobre ser exemplo, referência.

Assim, para servir de exemplo. Aí quando a gente faz as coisas certinhas, assim, na escola, né? A gente acaba servindo de exemplo também para outras pessoas e outras pessoas são um exemplo para a gente, tipo os professores, os diretores e os alunos também.

A possibilidade de ser exemplo na vida de alguém fez os olhos da aluna marejarem, e o

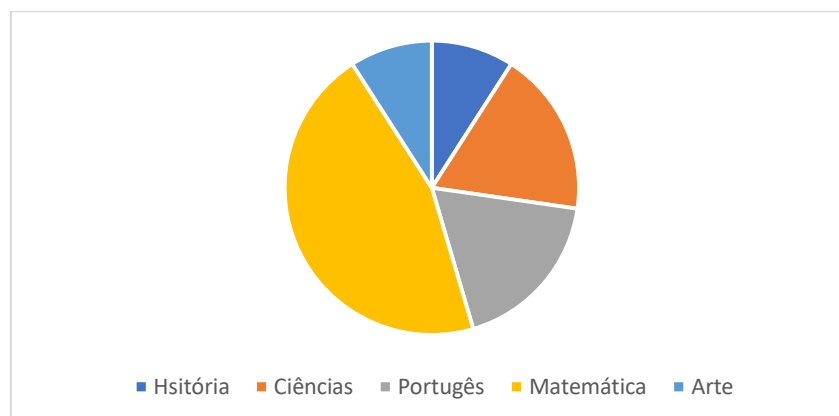
da pesquisadora também. Um sentimento de orgulho verbalizado pela estudante quanto a sua própria trajetória fez deste momento da entrevista minutos de grande satisfação e risos. Ah, que dádiva atuar em educação! Voltemos às análises...

A fala da estudante reflete a ideia de agenciamento maquínico (DELEUZE; GUATTARI, 1999) ao destacar como as ações individuais não existem isoladamente, mas em redes de relações que se retroalimentam. Quando os alunos “fazem as coisas certinhas”, não apenas seguem normas, mas também se tornam parte de um sistema maior de produção de saber e comportamento. Esse agenciamento é um processo coletivo onde todos influenciam e são influenciados: os alunos servem de exemplo para outros e, ao mesmo tempo, são moldados pelas figuras de autoridade, como professores e diretores.

A noção de “máquina” apresentada por Deleuze e Guattari (1999), pode ser entendida como um conjunto de interações que gera novos efeitos e configurações. O ato de ensinar e aprender se transforma em um fluxo contínuo de produção de conhecimento e comportamentos, onde as relações de poder e influência estão sempre em movimento. Assim, o agenciamento se revela não apenas nas ações individuais, mas na complexa rede de interações que essas ações desencadeiam. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer o coletivo e o contexto em que essas dinâmicas acontecem.

Sob a perspectiva de afinidade por Área de Conhecimento, os estudantes entrevistados citaram alguns componentes curriculares e, por consequência, os professores titulares destes componentes como sendo grandes incentivadores deste processo. Assim, os dados apareceram nas entrevistas.

Gráfico 3 – Componente curricular por afinidade



Fonte: autora

Voltando à questão central da pesquisa, que trata das razões de engajamento, foram direcionados aos estudantes participantes o seguinte questionamento: “quais são suas razões de engajamento com os estudos?” Para conduzir as possibilidades, outras reflexões foram dirigidas aos estudantes para conduzir as respostas, como o que você pretende ser no futuro, qual profissão quer ter, quais são os sonhos. As respostas dadas pelos estudantes:

1.	Eu quero fazer Direito, para depois ser promotora	Determinada, 15 anos
2.	Eu quero ser médica pediatra	Sonhadora, 12 anos
3.	Eu quero terminar a escola, fazer faculdade, cursos, viajar para outros países. Eu estou pensando em fazer Gastronomia	Resiliente, 13 anos
4.	Eu quero ser professora de História, igual Edimê	Inspirada, 15 anos
5.	Eu vou cuidar da terra	Estudioso, 12 anos
6.	Médico de cabeça, de coração, de ossos, de olhos. Médico que faz cirurgias, acho que de coração. Uma das paradas que eu mais gostei quando era criança era ver o doutor examinando meu coração	Introspectivo, 13 anos
7.	Quero ser professora	Motivada, 12 anos
8.	Vou ser médica	Disciplinada, 14 anos
9.	Ainda não sei, acho que médica	Focada, 14 anos
10.	Vou ser professora	Dedicada, 13 anos

As aspirações dos alunos refletem um engajamento que pode ser analisado à luz do pensamento de Deleuze e das propostas educativas de Gert Biesta. As respostas mostram um forte desejo de protagonismo e a busca por identidades que vão além de uma mera preparação para o futuro. Cada aluno expressa um desejo de se tornar algo significativo, seja na área do Direito, Medicina, Educação ou Gastronomia. Isso demonstra um processo de criação de si mesmo e de seus próprios caminhos, o que Deleuze e Guattari (1999) considerariam um agenciamento ativo. A vontade de ser “promotora”, “médica”, “professora” ou “cuidar da terra” revela um movimento criativo que não apenas se adapta às expectativas da sociedade, mas também se afirma e se individualiza.

Os desejos e aspirações desses estudantes também se conectam com a ideia de Biesta (2013) sobre a educação como um espaço para formação do sujeito. O desejo de ser “professora de História” ou de “cuidar da terra” sugere que a educação deve promover não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Esses alunos não estão apenas pensando em suas carreiras, mas também na contribuição que podem dar à sociedade. A busca por entender o mundo e seu papel nele é fundamental, e a educação deve facilitar esse processo, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre a prática profissional e suas implicações sociais.

Além disso, a variedade de interesses, desde áreas tradicionais como Medicina e

Educação até a Gastronomia e o cuidado com a terra, evidencia que a educação precisa ser inclusiva e aberta a diferentes caminhos e saberes. Isso ressoa com o conceito de Biesta (2013) de que a educação deve oferecer espaço para a diversidade de experiências e aspirações, promovendo um aprendizado que vai além da técnica e da utilidade imediata.

As aspirações expressas pelos alunos encapsulam um engajamento que é ao mesmo tempo individual e coletivo, refletindo a visão de Deleuze (1999) sobre a criação de novos modos de ser e a proposta de Biesta (2013) sobre uma educação que forma sujeitos críticos e ativos no mundo.

Concluindo este capítulo de análise, pode-se considerar que o desafio para educadores é criar um ambiente que valorize e potencie essas vozes, vozes que ecoam buscando seu processo de subjetivação no ato de aprender. Esse processo de subjetivação exige de nós, educadores, um olhar singular para cada um desses atores, permitindo que se eles sejam vistos e percebidos como agentes de mudança em suas vidas e na sociedade, de forma rizomática. Retomando a ideia do poeta Luiz Fidelis, pela voz do cantador Santana, “matemática de poeta, quem erra sempre acerta, quem acerta pode errar”, ou seja, que conhecimento podemos se fato considerar para saber como um aluno aprende?

3.3 Um momento coletivo: o ateliê como instrumento de pesquisa

No contexto da pesquisa, o ateliê apresenta potencial transformador, pois dialoga com princípios multiculturais, interdisciplinares e transversais, promovendo a conexão entre os conteúdos escolares e as vivências dos estudantes. Temas geradores que partem das necessidades e interesses dos discentes permitem não apenas um aprendizado significativo, mas também um maior engajamento emocional e intelectual, promovendo a autonomia e o protagonismo no processo de construção do conhecimento.

O enfoque no protagonismo dos discentes é particularmente relevante, pois desloca o papel tradicional do professor como único detentor do saber e coloca os alunos no centro do processo educativo. Isso é consistente com práticas de pesquisa-ação e metodologias participativas, nas quais os sujeitos envolvidos contribuem ativamente para a criação e transformação do contexto investigado

Para criar um ambiente reflexivo e interativo, uma sala de aula foi usada, especificamente, uma sala da educação infantil cujas mesas arredondadas permitiriam uma interação maior entre eles. Considerou-se também na escolha deste espaço o fato de termos um ambiente de sala de aula que não fosse exatamente o espaço utilizado por eles.

Como proposta, uma atividade foi realizada sobre a importância dos estudos para cada um deles. Para que os sujeitos pudessem elaborar e estruturar seus pensamentos, foi disponibilizado um esquema em formato de mapa-mental ou conceitual de modo com que eles pudessem ali registrar suas ideias.

Figura 5 - Ateliê - Mapas mentais



Fonte: Acervo da autora

O ateliê enquanto método de pesquisa revelou-se uma ferramenta valiosa para explorar as perspectivas dos estudantes sobre o ato de estudar. Ao proporcionar um espaço colaborativo e criativo, o ateliê não apenas favoreceu a coleta de dados, mas também criou condições para que os participantes expressassem suas ideias de maneira mais autêntica e reflexiva.

Durante as entrevistas e a atividade de construção do mapa mental, emergiram significados que os estudantes atribuem ao estudo, os quais refletem tanto as suas experiências individuais quanto o contexto coletivo de aprendizagem. Para muitos estudantes, estudar não se limita a cumprir tarefas ou memorizar conteúdos, mas é visto como uma oportunidade de ampliar horizontes e descobrir novos conhecimentos.

O uso do ateliê como método, aliado à entrevista e à construção do mapa mental, permitiu explorar dimensões subjetivas que poderiam não ser captadas por métodos mais tradicionais. Na análise dos dados coletados no ateliê, foi possível identificar dois principais grupos de sentidos ou significados que os estudantes atribuem ao ato de estudar: o grupo dos adjetivos e o grupo dos verbos.

Adjetivar é o ato de qualificar, caracterizar ou atribuir uma qualidade a algo ou alguém. No contexto linguístico, adjetivar significa adicionar um adjetivo a um substantivo para intensificar ou especificar suas características. Os estudantes, de maneira espontânea, expressaram as qualidades que associam ao ato de educar, descrevendo-o com termos que

remetem a emoções, valores e impressões.

Por outro lado, os verbos constituem uma classe gramatical que expressam ações, estados, processos ou fenômenos da natureza. Os verbos são essenciais na estrutura das frases, funcionando como o núcleo do predicado e indicando o que está sendo realizado ou o estado de algo. Durante a atividade, os estudantes identificaram e registraram as ações que consideram centrais no ato de educar e aprender, revelando como percebem o estudo em termos dinâmicos e processuais.

De forma espontânea, os estudantes participantes do ateliê, na atividade proposta, colocaram no papel não apenas as qualidades que atribuem ao ato de educar, mas também as ações que consideram relacionadas a essa prática. Essa abordagem destaca a riqueza e a diversidade das perspectivas dos estudantes, refletindo a complexidade do significado de estudar em suas experiências pessoais e coletivas.

A análise apresentada a seguir não foi realizada de forma individual, mas a partir da perspectiva do grupo como um todo. Embora as entrevistas tenham possibilitado um olhar individualizado sobre os participantes, o ateliê tinha como objetivo observar os indivíduos em interação dentro do contexto coletivo do grupo. Essa abordagem permite compreender como as dinâmicas coletivas influenciam as percepções e as ações individuais, ampliando o alcance e a profundidade da análise.

Os verbos identificados pelos estudantes — conhecer, aprender, dedicar, realizar, amar, descobrir, persistir, compreender, fazer — refletem não apenas as ações que desempenham no cotidiano escolar, mas também suas percepções sobre o que significa o ato de estudar. Esses termos revelam uma compreensão dinâmica e multifacetada do estudo, visto como um processo contínuo que envolve esforço, descoberta e transformação pessoal.

Os verbos explicitados pelos estudantes expressam:

1. Ações cognitivo-emocionais:

- Verbos como conhecer, aprender e compreender destacam a dimensão intelectual do estudo. Eles remetem ao desejo de ampliar horizontes e construir conhecimento de forma ativa.

- O verbo amar insere uma dimensão afetiva ao processo, indicando que, para esses estudantes, o estudo também envolve prazer, paixão e identificação pessoal.

2. Processos de esforço e dedicação:

- Termos como persistir, dedicar e realizar evidenciam o esforço necessário para superar desafios e alcançar objetivos. Esses verbos sugerem que o estudo, para eles, é visto como uma prática que exige compromisso e resiliência.

3. Exploração e criatividade:

- Os verbos descobrir e fazer apontam para o caráter exploratório do aprendizado, onde o ato de estudar vai além da assimilação de informações, envolvendo criação e experimentação.

Esses verbos refletem uma visão ativa e participativa do processo de aprendizagem, em contraste com uma abordagem meramente passiva ou receptiva. Eles indicam que os estudantes entendem o estudo como um conjunto de ações interligadas, que exige não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos emocionais e relacionais.

Os verbos destacados pelos estudantes mostram que eles atribuem ao ato de estudar um significado amplo e profundo, que vai além da mera aquisição de conhecimento. Essa visão aponta para a necessidade de práticas educacionais que reconheçam e valorizem o estudante como sujeito ativo, criativo e emocional no processo de aprendizagem. A partir dessa compreensão, educadores podem desenhar experiências pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, articulando suas ações cotidianas com os valores e significados que eles mesmos conferem ao estudo.

Os adjetivos apontados pelos estudantes durante o ateliê – importante, bom, ótimo, necessário, fundamental, legal, divertido – refletem percepções positivas e um senso de relevância atribuído ao ato de estudar. Essas escolhas linguísticas evidenciam o engajamento dos estudantes com seus estudos, revelando tanto uma valorização da prática quanto uma associação do aprendizado a experiências agradáveis e significativas.

Sobre os adjetivos relacionado pelos estudantes:

1. Adjetivos de valorização:

- Termos como importante, necessário e fundamental indicam que os estudantes percebem o estudo como uma atividade essencial para seu desenvolvimento pessoal e social. Esses adjetivos reforçam o entendimento de que o aprendizado é indispensável para alcançar objetivos futuros e superar desafios.

2. Adjetivos de qualidade:

- Palavras como bom e ótimo expressam uma avaliação qualitativa do ato de estudar, sugerindo que os estudantes consideram o aprendizado como uma experiência produtiva e enriquecedora.

3. Adjetivos que destacam o prazer:

- Os adjetivos legal e divertido associam o estudo a momentos de satisfação e descontração. Essa percepção é particularmente importante, pois sugere que os estudantes encontram no processo de aprender um espaço para criatividade, interação e prazer.

Os adjetivos identificados durante o ateliê demonstram uma visão positiva e engajada dos estudantes em relação aos estudos. Essa percepção deve ser incentivada e trabalhada no ambiente escolar para fortalecer a relação dos alunos com o aprendizado, promovendo práticas pedagógicas que valorizem tanto a relevância quanto o prazer de estudar. Dessa forma, é possível ampliar o impacto do ensino no desenvolvimento integral dos estudantes.

À medida em que a atividade se desenvolvia, o engajamento foi percebido junto aos alunos, engajamento este que dialogou com a maneira como cada um respondeu aos questionamentos em entrevista. A forma de engajar-se foi singular. Trazendo situações que corroboram com esta afirmação, notou-se que o aluno identificado como introspectivo, embora tivesse a possibilidade de trabalhar coletivamente na atividade proposta, ainda assim, optou por sentar-se sozinho.

Como resposta para esta atividade, ele afirmou: “[...] estudar é importante pois vou conseguir ser o que eu quiser”, ou ainda “estudar é importante, pois contribui para a gente conhecer nossos direitos”, ou ainda “estudar é importante para saber as coisas”. Respostas diversas que permitem revelar que, de modo singular, eles se engajam com a maneira pela qual compreendem o porquê da importância de estudar.

No ateliê, o olhar dos estudantes revelou suas perspectivas por meio de dois eixos principais: os adjetivos e os verbos. Esses elementos refletem, respectivamente, as qualidades que os estudantes atribuem ao estudo e as ações que consideram essenciais no processo de aprender. Entre os adjetivos, destacam-se as percepções sobre o valor e a relevância do estudo; nos verbos, emergem as práticas que traduzem o engajamento e o esforço cotidiano dos estudantes. Essa combinação evidencia a interação entre as atitudes emocionais e as práticas concretas, mostrando como os estudantes vivenciam e atribuem significado ao ato de estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de elaborar as considerações desta pesquisa, a oportunidade de apresentar o que, de fato, fica como contribuição, seja para o campo da educação ou para áreas afins, trazendo ao menos parte das repostas para minhas inquietações iniciais. Ao começar esta pesquisa, lembro de estar ouvindo a canção, na voz do forrozeiro Santana, e pensar: ele fala de e como meus alunos, aqueles sobre os quais eu tenho colocado meu olhar e tentado entender como realmente aprendem. Nas próximas linhas, apresentarei meus recortes, como os que envolvem os critérios levantados para análise, quando em contato direto com os sujeitos.

A análise das rotinas de estudo e das experiências diárias dos alunos revela a complexidade e a interconexão entre os diferentes aspectos da vida dos estudantes de melhores rendimentos da EMJRP. A implementação de uma rotina de estudos organizada, associada ao apoio familiar e ao desenvolvimento de responsabilidades pessoais, não só contribui para o sucesso na escola, mas também para a formação de indivíduos mais autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. A relação entre a escola e o contexto familiar, como ilustrado pelas falas dos alunos, evidencia que a educação vai além do conhecimento técnico, envolvendo também a construção de valores, responsabilidades e habilidades essenciais para a vida em comunidade.

Além disso, a interação entre os signos da vida cotidiana e a educação formal, como proposta por Deleuze, mostra que o processo de aprendizagem é fluido, dinâmico e situado, onde os alunos, ao serem influenciados por suas experiências familiares e escolares, também influenciam seus colegas e professores. Professores, importante lembrar, que foram citados inúmeras vezes durante a pesquisa, como sendo referência para eles.

O papel fundamental da família no incentivo ao aprendizado também é destacado, seja através da pressão por desempenho ou do apoio emocional e motivacional. A singularidade de cada aluno, com suas motivações internas e externas, reforça a ideia de que o aprendizado deve ser compreendido como um processo pessoal e único. A educação, quando vista de forma holística, não se limita às paredes da escola, mas se estende por todas as dimensões da vida do estudante, transformando-o e sendo transformada por ele. Essa compreensão amplia a percepção sobre a importância de olhar para o aluno como um sujeito integral, cujo processo de aprendizagem é construído a partir de múltiplas experiências e interações.

Ao refletirmos sobre as aspirações dos alunos, é possível observar um movimento de engajamento que transcende o simples desejo de alcançar uma profissão ou um título. Como propõe Deleuze, essas aspirações não são apenas respostas a uma demanda externa ou a uma

necessidade de adaptação social, mas expressam um processo ativo de criação de si mesmo, no qual o aluno se projeta no futuro e, ao mesmo tempo, molda seu presente. Cada desejo, seja de se tornar médico, professora ou de cuidar da terra, é uma manifestação dessa potência criativa que Deleuze associa ao agenciamento: um movimento contínuo de transformação, onde o sujeito se torna, constantemente, o que deseja ser, desafiando normas, expectativas e limites.

Além disso, as aspirações dos alunos se conectam com a educação formal como um espaço para a formação de sujeitos plenos, capazes de se posicionar e agir de maneira crítica no mundo. Nessa perspectiva, a escola se apresenta como espaço de resistência para esses alunos que, que através dos diversos processos de agenciamento, conseguem se perceber de forma singular, e se engajarem com seus próprios processos de aprendizagem. Ao desejar ser profissionais que possam impactar positivamente a sociedade, esses estudantes demonstram uma compreensão profunda de que a educação não se resume ao acúmulo de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de uma identidade que reflete um compromisso ético com o coletivo. Nesse sentido, a educação, como sugerido por Biesta, não deve ser apenas uma preparação para o mercado de trabalho, mas um processo de formação integral, onde o aluno aprende a se perceber como um sujeito ativo e responsável na sociedade.

A diversidade de áreas de interesse – que vai desde a Medicina até a Gastronomia, passando pela Educação e pelo cuidado com a terra – sublinha a importância de uma educação inclusiva, capaz de abranger múltiplos saberes e trajetórias. Esse pluralismo de aspirações, que reflete tanto os desejos individuais quanto os coletivos, exige que os educadores adotem práticas pedagógicas que respeitem e incentivem a singularidade de cada estudante, sem perder de vista a construção de um sentido comum de cidadania e responsabilidade social.

Ao encerrar esta análise, posso afirmar que o desafio para os educadores é, portanto, duplo: por um lado, criar um ambiente de aprendizado que reconheça e valorize as singularidades de cada aluno, permitindo que ele se torne o sujeito de seu próprio processo de subjetivação; por outro, fomentar um espaço educativo rizomático, onde as experiências, saberes e desejos se entrelaçam, gerando novas formas de pensar e agir no mundo.

A educação, nesse contexto, deve ser um terreno fértil para a criação de sentidos, não apenas para a transmissão de conteúdos, mas para o florescimento de uma identidade que seja tanto individual quanto coletivamente transformadora. Como conclui o poeta Fidelis na voz do cantador Santana, “matemática de poeta, quem erra sempre acerta, quem acerta, pode errar”. O erro e o acerto são partes do processo criativo de aprendizagem, que não pode ser simplesmente mensurado, mas vivido, sentido e construído a partir das singularidades de cada aluno

REFERÊNCIAS

- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. 1999. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34,
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 1964
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2006.
- EISNER, Elliot. **Estrutura e Mágica no Ensino da Arte**. In: Arte-Educação: Leitura de Subsolo. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BIESTA, G. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2021.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Col. Educação: Experiência e Sentido).
- ALMEIDA, M. A. (2012). **Ambientes de Aprendizagem: Contribuições para a Educação**. São Paulo: Editora Moderna.
- BIESTA, G. (2010). **Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education**. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22(1), 33-46.
- MAIA, Meirilane Rodrigues; FONTES, Aracy Losano. **Dinâmica ambiental do Distrito do Pradoso – Vitória da Conquista – Ba**. Scientia Plena, São Paulo, v. 7, n. 7, p.1-9, jun. 2011. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2016.
- MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi**. Entrevista concedida a Lella Gandini. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v.2, Porto Alegre: Penso, 2016, p. 23 –
- NOVAIS, L. (2010). **A Gestão do Tempo na Aprendizagem: Estratégias e Práticas**. Curitiba: Editora Prismas.
- https://www.google.com/maps/place/Pradoso,+Vit%C3%B3ria+da+Conquista+-+State+of+Bahia/@-14.8396838,-40.9746076,2966m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0x7461635cc59429b:0x7ac768d6af9806e1!8m2!3d-14.839705!4d-40.9642864!16s%2F1ymwp_rjg?entry=tту&g_ep=EgoyMDI0MDkyNS4wIKXMDSoA SAFQAw%3D%3D