



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA

CARTOGRAFIAS DE MOVIMENTOS ESCOLARES
INSTITUINTES NUMA PERSPECTIVA MULTILETRADA

PROFA. DRA. DAGMAR DE MELLO E SILVA



NITERÓI

2025

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA

**CARTOGRAFIA DE MOVIMENTOS ESCOLARES
INSTITUINTES NUMA PERSPECTIVA MULTILETRADA**

Tese constituída por artigo(s) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão, na área de concentração de Ensino

Orientação: Prof(a). Dr(a). Dagmar de Mello e Silva.

NITERÓI

2025

FOLHA PARA A FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586c Silva, Leiliane Domingues da
Cartografias de Movimentos Escolares Instituintes numa perspectiva multiletrada / Leiliane Domingues da Silva. - 2025. 239 f.

Orientador: Dagmar De Mello E Silva.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2025.

1. Inovação pedagógica. 2. Ensino. 3. Tecnologias. 4. Cartografia. 5. Produção intelectual. I. De Mello E Silva, Dagmar, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:  Documento assinado digitalmente
LEILIANE DOMINGUES DA SILVA
Data: 06/10/2025 09:03:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Comitê de Ética da UFF.

Protocolo nº: 7.230.021

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA

**CARTOGRAFIA DE MOVIMENTOS ESCOLARES
INSTITUINTES NUMA PERSPECTIVA MULTILETRADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Antonio Botelho Andrade – PGCTIn – UFF



Prof. Dr. Maicon Barbosa Silva – FEUFF – UFF

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA VALERIA DE FIGUEIREDO DA COSTA
Data: 01/10/2025 09:44:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Ana Valéria de Figueiredo Costa – UERJ/UNESA



Profa. Dra. Rosane Tesch de Oliveira – SME/RJ



**Profa. Dra. Dagmar de Mello e Silva – PGCTIn/FEUFF – UFF
(Orientadora/Presidente)**

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os que sonham, resistem e transformam, porque eu também acreditei que poderia mudar o mundo e, por isso, me tornei professora - e é nesse gesto de fé e compromisso com a transformação que deposito cada página deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar em cada etapa deste percurso e por iluminar meus caminhos com Sua graça e sabedoria.

Manifesto minha profunda gratidão aos meus pilares: à minha amada mãe, Leila, por ser símbolo de apoio incondicional, força e exemplo de vida. À minha avó Júlia, agradeço pelos cuidados e pelos ensinamentos que tanto contribuíram para a pessoa que me tornei.

Agradeço, com admiração e carinho, à minha orientadora, professora Dra. Dagmar, por sua dedicação, generosidade no compartilhar de saberes, escuta atenta e apoio constante. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos, tornando-se fonte de inspiração e parceria. Uma verdadeira “mestra”, que reafirma a ideia de que bons professores despertam o professor que habita em cada um de nós.

Sou grata à minha irmã Dayana, e ao meu pai Jorge, pelo apoio contínuo. Estendo esse agradecimento aos demais familiares, amigos e colegas que, de perto ou de longe, estiveram presentes com palavras de encorajamento, paciência e afeto ao longo desta caminhada.

Agradeço também aos professores suplentes Dra. Adriana e Dr. Gilson, e aos professores membros da banca examinadora, Dra. Ana Valéria, Dr. Luiz Andrade, Dr. Maicon e Dra. Rosane, pela generosidade em aceitar o convite, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho. Registro ainda meu agradecimento à professora Ruth Mariani, por sua importante ajuda com a Plataforma Brasil.

Sou especialmente grata à Universidade Federal Fluminense, ao PGCTIn e, em particular, ao CMPDI - a “menina dos meus olhos” - por toda a formação recebida. Agradeço também a tantos professores que, desde a graduação, mesmo sem saber, contribuíram para meu percurso, inspirando-me e reforçando minha crença de que ser professor é, antes de tudo, um gesto de compromisso com a transformação.

Agradeço, com especial carinho, a cada aluno e aluna que cruzou meu caminho. Por meio deles, reafirmo todos os dias meu profundo desejo de contribuir para a formação de novos professores e professoras que façam a diferença na vida de crianças e jovens - esperança e futuro deste país.

A todos e a cada um, meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

RESUMO

Diante das transformações históricas, culturais e tecnocientíficas que produziram novos desafios sociais, reverberando em dilemas para a escola, esta tese se propôs a acompanhar escolas públicas reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) como “inovadoras”. O objetivo foi compreender se, e de que modo, essas instituições vêm produzindo práticas capazes de instaurar contravisualidades frente às visualidades hegemônicas que moldam o olhar, o saber e, sobretudo, o ensinar em nosso tempo. Partimos do reconhecimento de que grande parte das instituições escolares ainda opera sob lógicas instrumentais, distanciadas das urgências sociais contemporâneas e das transformações no modo como crianças e jovens se relacionam com o conhecimento, com o mundo e entre si. Tais dilemas nos convocam a repensar o que ensinar e o que é necessário aprender em um mundo marcado por profundas transformações culturais e tecnológicas. Frente a isso, esta pesquisa apostou em experiências escolares que se anunciam como espaços de reinvenção e resistência, buscando nelas não respostas prontas, mas rastros, fissuras e movimentos que nos apontassem para uma *outra* escola – mais sensível, plural e comprometida com a emancipação dos sujeitos e com o “direito ao olhar”. A perspectiva metodológica adotada foi a cartografia, compreendida como política de pesquisa que acompanha processos, escuta afetos e investe nas forças menores que habitam o cotidiano escolar. Inspirada nos pensamentos de Foucault, Deleuze, Guattari, Rancière, Mirzoeff, Larrosa, entre outros, esta investigação recusa-se a buscar modelos replicáveis ou soluções definitivas. Em vez disso, move-se entre discursos, práticas pedagógicas e temporalidades menores da escola, valorizando os gestos que resistem à normalização e os ensaios que inventam mundos outros. Embora a pesquisa não tenha identificado grandes movimentos capazes de transformar, de forma ampla e imediata, a lógica escolar, foram nas brechas do cotidiano que emergiram micro resistências e gestos singulares de reinvenção. São esses movimentos sutis, porém potentes, que mantêm viva a aposta em uma escola em constante reinvenção – uma escola que se deixa afetar pelas infâncias, pelas diferenças e pelos futuros que nela insistem. Foi nesse chão, tecido por forças menores e práticas desviantes, que encontramos razões para esperar, como Paulo Freire, e afirmar que, mesmo diante dos impasses da educação contemporânea, ainda é possível produzir deslocamentos no ensinar e no aprender, em direção a outros modos de existir, conviver e conhecer.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Ensino; Tecnologias; Cartografia.

ABSTRACT

Given the historical, cultural, and techno-scientific transformations that have produced new social challenges, reverberating in dilemmas for schools, this thesis aimed to monitor public schools recognized by the Ministry of Education (MEC) as "innovative." The objective was to understand whether, and how, these institutions have been producing practices capable of establishing counter-visualities in contrast to the hegemonic visualities that shape perspectives, knowledge, and, above all, teaching in our time. We begin by recognizing that most educational institutions still operate under instrumental logics, distanced from contemporary social emergencies and the transformations in how children and young people relate to knowledge, the world, and each other. Such dilemmas call us to rethink what to teach and what needs to be learned in a world marked by profound cultural and technological transformations. In light of this, this research focused on school experiences that present themselves as spaces of reinvention and resistance, seeking in them not ready-made answers, but rather traces, fissures, and movements that point us toward another school—one that is more sensitive, plural, and committed to the emancipation of individuals and the "right to gaze". The methodological perspective adopted was cartography, understood as a research policy that follows processes, listens to feelings, and invests in the smaller forces that inhabit daily school life. Inspired by the thoughts of Foucault, Deleuze, Guattari, Rancière, Mirzoeff, Larrosa, among others, this investigation refuses to seek replicable models or definitive solutions. Instead, it moves between discourses, pedagogical practices, and smaller temporalities of school, valuing the gestures that resist normalization and the experiments that invent other worlds. Although the research did not identify major movements capable of broadly and immediately transforming the school logic, it was in the cracks of everyday life that micro-resistances and singular gestures of reinvention emerged. These subtle yet powerful movements keep alive the commitment to a school in constant reinvention—a school that allows itself to be affected by the childhoods, the differences, and the futures that insist upon it. It was on this ground, woven by smaller forces and deviant practices, that we found reasons to hope, like Paulo Freire, and to affirm that, even in the face of the impasses of contemporary education, it is still possible to produce shifts in teaching and learning, toward other ways of existing, coexisting, and knowing.

KEYWORDS: Pedagogical innovation; Teaching; Technologies; Cartography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. ARTIGO(S)	28
2.1 ARTIGO 1 – Cartografia em educação: método ou política de pesquisa?	29
2.1.1 Introdução.....	30
2.1.2 A questão da atenção na cartografia.....	40
2.1.3 Cartografar processos de ensino na educação	42
2.1.4 Considerações em aberto... ..	45
2.2 ARTIGO 2 – Escavando pistas no passado para compreendermos a escola no presente.	47
2.2.1 – Introdução	47
2.2.2 – Estratificando camadas para encontrar vestígios sobre a origem da escola moderna.....	48
2.2.3 – Desvelando camadas de poder na escola.....	57
2.2.4 – A Vigilância	59
2.2.5 – A Sanção Normalizadora	66
2.2.6 - O Exame.....	68
2.2.7 - Algumas considerações gerais:	76
2.3 ARTIGO 3 – Agenciamentos e engendramentos que sustentam as bases da escola contemporânea	778
2.3.1 – Introdução	78
2.3.2 – Arqueologia da escola no presente	84
2.3.3 – A Vigilância	84
2.3.4 – A Sanção Normalizadora	91
2.3.5 – O Exame	94
2.3.6 – Esperançar a escola... ..	98
2.3.7 – Pequenas considerações – ou, talvez... para não concluir... ..	101

2.4 ARTIGO 4 - Inovar ou inventar na escola?	102
2.4.1 – Introdução	102
2.4.2 - De que inovação estamos tratando?	107
2.4.3 - A Inovação no contexto de uma “Educação Maior”	110
2.4.4 - Compartilhando reflexões para pensarmos numa Educação Menor	117
2.4.5 – Para não concluir... ..	120
2.5 ARTIGO 5 – Habitar a pesquisa como um pássaro	121
2.5.1 – Introdução	121
2.5.2 Cartografando os caminhos para pousar em um território por mais tempo	122
2.5.3 Desviando... refazendo o traçado.....	136
2.5.4 Escolas Inovadoras, Transformadoras... nomear é fazer existir?	1388
2.5.5 - Inovar não é aplicar, é acompanhar o que pulsa fora do <i>script</i>	1433
2.5.6 Considerações para prosseguirmos.....	1511
2.6 ARTIGO 6 - Escola logada, pensamento desligado? -Tensões Educativas em Tempos de Tecnologias e Inovações	1544
2.6.1 Introdução	1544
2.6.2. Algumas considerações deste percurso	1733
2.7 ARTIGO 7 - Inovação em disputa: contravisualidades e temporalidades menores na escola.....	1744
2.7.1 Introdução	1744
2.7.2 Desacelerar para existir: práticas menores de uma escola em (des)inovação	1744
2.7.3 Para não concluir... no meio do caminho, uma infância	2044
CONSIDERAÇÕES EM ABERTO.....	2066
REFERÊNCIAS.....	2166
ANEXOS.....	227

INTRODUÇÃO

*A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.
O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por-onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.*

*Até que, tantos livres o amedrontando,
renegou dar a viver no claro e aberto.
Onde vãos de abrir, ele foi amurando
opacos de fechar; onde vidro, concreto;
até refechar o homem: na capela útero,
com confortos de matriz, outra vez feto.*

João Cabral de Melo Neto

Após o impacto da covid-19, numerosas foram as estratégias para garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas, e as telas dos celulares e computadores foram as alternativas mais viáveis para nos manter conectados diante das imposições de um vírus microscópico que forçou a humanidade ao distanciamento físico. Porém, mesmo com esse suporte tecnológico, evidenciou-se que as janelas virtuais não foram suficientes para manter nossos estudantes conectados à escola.

Dados divulgados pelo IBGE (2020), anteriores ao contexto pandêmico, já sinalizavam profundas distorções nas taxas de acesso e evasão da educação brasileira; com a pandemia, tais índices se agravaram. O número de crianças e adolescentes fora da escola aumentou 171% durante a pandemia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao todo, 244 mil meninos e meninas de 6 a 14 anos não estavam matriculados no segundo trimestre de 2021 - cerca de 154 mil a mais que em 2019¹.

Portanto, a necessidade de elevar esses índices, garantindo a conclusão da educação básica, ainda parece ser o grande desafio da educação brasileira. É certo

¹ CUSTÓDIO, Paloma. Evasão escolar: número de crianças fora da escola aumentou 171% na pandemia, indica IBGE. **Brasil 61**, 07 abr. 2022. Disponível em: <https://brasil61.com/n/evasao-escolar-numero-de-criancas-fora-da-escola-aumentou-171-na-pandemia-indica-ibge-bras226750#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as%20e,a%20mais%20que%20em%202019>Acesso em: 02 out. 2023.

que a pandemia contribuiu significativamente para isso, mas não podemos ignorar que, mesmo antes dela, os índices de fracasso e desistência escolar já eram preocupantes.

Esse contexto nos leva a questionar práticas pedagógicas distantes dos cotidianos das crianças. Formas avaliativas que desconsideram processos, baseadas em finalidades instrumentais e quantitativas; currículos que impõem bases comuns desconsiderando as especificidades socioculturais; enfim, modelos de ensino voltados apenas à instrução, estruturados hierarquicamente por governos que, ao se alinharem a deliberações ideológicas de uma educação bancária (Freire, 2019a), desconsideram as experiências de alunos e alunas, professores e professoras de nossas escolas públicas. Esses profissionais, por sua vez, se desdobram na busca de soluções para mitigar as realidades adversas de crianças oriundas das classes populares. Adversidades que não serão solucionadas pelos desígnios de uma “Educação Maior”, e sim por uma “Educação Menor”, que subverte os dispositivos normativos das macropolíticas.

Conforme aponta Gallo (2002), a Educação Maior diz respeito às políticas educacionais que implementam planos decenais, diretrizes curriculares e políticas públicas caracterizadas por uma lógica hierárquica e padronizada, que impõem regras, métricas e parâmetros universais, sem considerar as especificidades do cotidiano escolar. Já a “Educação Menor” é aquela que se faz nos pequenos gestos que povoam o cotidiano escolar, nas brechas e fissuras deixadas pelas grandes políticas. Trata-se de uma educação que se orienta pela experimentação, buscando inventar modos de existir e resistir dentro da escola, a partir de micropolíticas e ações concretas de sentido e pertencimento.

Na contramão dessa perspectiva, este trabalho se sustenta nos princípios de uma “Educação Menor” para construir desvios que promovam mudanças na escola, de modo que os espaços/tempos das salas de aula caminhem por rotas em que a invenção seja o caminho para aprendizagens em que o “não-saber e o saber, seja a passagem viva de um ao outro” (Gallo, 2002, p. 173) - percursos possíveis pelos solos de uma educação menor.

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 chão. 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, 2002, p. 173).

Para que a escola faça sentido para as crianças, é fundamental romper com o modelo tradicional de ensino, permeado por conteúdos descontextualizados, transmitidos em salas com carteiras enfileiradas, cujo acúmulo de atividades, multitarefas e avaliações constitui uma rotina sucessiva que, a cada cinquenta minutos, um sinal fabril promove cortes - não para que estudantes e professores dialoguem frente a essas práticas impostas a seus corpos, mas, muito mais, para organizar os descompassos dos ritmos demarcados pelo tempo da sociedade capitalista, um tempo linear, vazio e vazio de sentidos (Benjamin, 2012).

Nossa intenção é romper com as naturalizações impostas pelos sistemas educacionais que encarceram a educação em formas deterministas de instrução. É nesse sentido que surge a necessidade de pensar rotas inventivas, capazes de produzir olhares instituintes para uma educação nômade e atrevida, que promova deslocamentos sem direções precisas, cujas propostas de ensino permitam transgressões nas aprendizagens – “um movimento contra as fronteiras e para além delas” (hooks², 2017, p. 24). Para hooks, uma educação transgressora é aquela que não apenas “abre cabeças”, mas também, “corações”, para conhecer o que está além do aceitável. A educação como espaço de pertença, reconhecimento das diferenças e cuidado mútuo.

A pandemia, mesmo que de modo cruel, nos forçou a refletir sobre a fragilidade de nossa condição humana, desafiando-nos a repensar quais conhecimentos e aprendizados seriam necessários no período pós-pandêmico. Se houve algum caráter pedagógico nessa tragédia, arriscaríamos dizer que foi o fato de ter nos mostrado que existiam outras formas possíveis de fazer diferente. Frear esse tempo corrido que rege a vida nos grandes centros urbanos e encontrar modos mais ecológicos³ de viver.

Um bom exemplo é que, durante esse período, outras possibilidades de habitar o mundo foram criadas, produzindo inclusive mudanças da natureza, possibilitando, por exemplo, a contemplação de diferentes nuances do sol, a experimentação de uma melhor qualidade do ar e a vida renascendo em meios inesperados - como aconteceu com os peixes nos canais da cidade de Veneza, que se tornaram visíveis com as águas translúcidas, devido à queda da poluição durante a quarentena.

² bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua avó. O nome grafado em minúscula é um posicionamento político da autora, que deseja recusar qualquer manifestação egóica intelectual. hooks quer que sejam priorizadas as suas obras e não sua pessoa.

³ Importante lembrar que a palavra “ecologia” tem origem grega. Nela, juntam-se as palavras “eco” (“oikos”) que significa “casa”, e “logos” que se refere ao “saber”.

Se trazemos essas reflexões, é porque acreditamos que esse momento histórico deveria ser um tempo de pausas e rupturas, principalmente na educação. Um tempo necessário para que possamos reconhecer as rotas que já estão sendo traçadas por estudantes e docentes, que apontam a potência da escola. Tempo de seguir por trajetos não lineares, criar novas ambiências e abrir-se para o inesperado.

Essa mudança de perspectiva inaugura esperanças de futuro a partir do reconhecimento de práticas e saberes já presentes nas escolas, fortalecendo o argumento sobre o "direito ao olhar" (Mirzoeff, 2016), que rompe com visualidades que são refratárias aos movimentos instituintes e capilares, que colocam as escolas em movimento, na valorização das táticas dos praticantes em seus cotidianos (Certeau, 2014), se dispondo a experimentar o conhecimento por meio de vivências que propiciem deslocamentos em modos de ver cristalizados, dado que: “é nesses espaços que se engendram, se experimentam, se criam novas formas de relacionamento, novos espaços existenciais, novos modos de ser” (Lima, 2008, p. 71).

A exposição excessiva às telas, ao longo de nosso forçado afastamento social, nos mostrou que, se por um lado os cenários virtuais de aprendizagem se mostraram imprescindíveis - retirando-nos da inércia diante de uma situação inesperada, conectando a escola aos seus estudantes e, principalmente, nos fazendo ver que não podemos mais prescindir desses recursos na educação -, por outro lado, o caráter ubíquo e excessivo das luzes das telas digitais demonstrou a necessidade de a escola compreender seu papel frente às transformações comunicacionais do tempo contemporâneo e suas consequências em nossas vidas, seja para o bem ou para o mal.

A sensação de estarmos vivendo em um universo distópico - até então, apenas imaginado em filmes e livros de ficção científica – gerou sentimentos de medo diante da materialidade concreta de um futuro incerto, nos forçando a “interrogar o contemporâneo”, frente à “espessura considerável e complexa de suas temporalidades emaranhadas” (Didi-Huberman, 2011, p. 69), em relações confusas de espaços/tempos em que a incerteza era a única certeza que tínhamos, e as luzes das telas digitais eram os horizontes alternativos para nossa sobrevivência social, psíquica e comunicacional.

Mesmo que a pandemia tenha sido um grande mal para a humanidade, concordamos com Didi-Huberman, ao afirmar que “a destruição nunca é absoluta” (2011, p. 84). Diante de nossa “incapacidade” de vislumbrar novas possibilidades e

novos lampejos, Didi-Huberman (2011, p. 67), em *A Sobrevivência dos Vagalumes*, utiliza a metáfora dos "vagalumes" como relampejos de resistência, mesmo que fugazes, em um cenário opressor de luzes que nos cegam.

Se, por um lado, estamos cada vez mais excessivamente iluminados pelas telas digitais, nestes tempos pós-pandêmicos, Didi-Huberman (2011) argumenta que, mesmo em contextos sombrios e destrutivos, ainda podemos produzir lampejos de resistência e criatividade que apontem caminhos alternativos. Assim como os vagalumes, que brilham brevemente e anunciam sua presença com gestos minúsculos de resistência - pequenas formas de vida, quase imperceptíveis, mas visíveis apenas na escuridão.

Do mesmo modo, podemos pensar o papel da escola diante da presença constante de luzes artificiais, tanto das telas digitais quanto das próprias "telas brancas" de sua arquitetura - paredes lisas, homogêneas e claras - que, ao refletirem a iluminação intensa, promovem um estado de alerta contínuo. Essa estética da neutralidade e da assepsia, longe de ser neutra, participa da lógica de manter nossos sentidos vigilantes, em sintonia com o ritmo ininterrupto do produtivismo característico da 'sociedade 24/7'⁴ (Crary, 2016), em que as pausas para o descanso e o lúdico se tornam cada vez mais escassas.

No entanto, embora as luzes artificiais das telas possam obscurecer nossas visualidades cotidianas, sempre existirão as brechas por onde os praticantes exploram as chamadas "*artes de fazer*" (Certeau, 2014). Tratam-se de táticas criativas que resistem à ordem imposta, reapropriando os espaços e os objetos de maneiras inesperadas. Nesse sentido, as telas não apenas obscurecem, mas também podem se converter em *lôcus* de contravisualidades, abrindo possibilidades para novos modos de ver, interpretar e se relacionar com a realidade.

Podemos perceber isso nos rabiscos e inscrições feitos nos banheiros da escola, nos desenhos que ocupam os cadernos, nas colagens improvisadas em murais, ou ainda nos trabalhos audiovisuais produzidos pelos/as alunos/as e docentes, que deslocam o uso prescrito das telas, instaurando outros regimes de visibilidade e de sentido, que nos apontam que é nos cotidianos escolares que a educação encontra

⁴ A expressão 24/7 designa o regime contínuo de funcionamento, "vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana", característico da sociedade contemporânea, marcada pela lógica da hiperprodutividade e da disponibilidade permanente. Jonathan Crary (2016) utiliza o termo para analisar a erosão das fronteiras entre dia e noite, trabalho e descanso, lazer e consumo, apontando para a colonização do tempo de vida pelo capital.

formas de brilhar e resistir diante das transformações digitais.

Se o uso das tecnologias na educação se tornou essencial durante a pandemia, agora é necessário problematizá-lo em relação aos seus impactos nas subjetividades e nas formas de comunicação. O desafio é encontrar esses "lampejos" - momentos de inovação e criatividade - sem se perder no excesso de luzes artificiais que podem ofuscar a verdadeira aprendizagem e o potencial humano.

Nesse sentido, este trabalho defende a importância de a escola assumir para si a função de estar conectada com esse cenário, contribuindo para que seus estudantes reconheçam o que, de fato, é relevante diante da infodemia que circula nas redes, ou seja, do fluxo de informações que vem crescendo e se espalhando com a popularização do acesso à internet, por meio de suas mídias sociais. O desenvolvimento das tecnologias digitais mudou os comportamentos da sociedade, e as pessoas passaram a consumir e compartilhar diversas informações. Contudo, apesar da aparente intenção de informar, essas práticas, muitas vezes, acabam resultando em desinformação, pois se multiplicam de uma forma acelerada, sem o menor compromisso ético com o conhecimento.

Entendemos que essa é uma dimensão da vida contemporânea com a qual a escola ainda não tem conseguido lidar. Dessa maneira, é preciso que a escola atue junto às crianças, criando problematizações para que elas se emancipem e criem suas próprias táticas⁵ a fim de não se deixarem ludibriar pela repetição do mesmo que a infodemia, os robôs e algoritmos - que invadem nossas vidas com propagandas, informações e notícias falsas - produzem nos espaços virtuais, em favor de interesses escusos.

Cabe à escola assumir o desafio de proporcionar experiências capazes de constituir pessoas emancipadas frente às estratégias que articulam mecanismos que condicionam relações de forças e dominação, ao impor certa ordem a partir da hierarquização dos lugares na estrutura social (Certeau, 2014).

Diante dos dilemas oriundos dos avanços tecnológicos em nosso tempo e das dificuldades que a Instituição Escolar, em sua maioria, vem demonstrando para acompanhar o fluxo informacional, este estudo pretendeu acompanhar movimentos escolares que se dizem inovadores, a fim de apontar se esses esforços estão, de fato,

⁵ Para Certeau (2014), as táticas são formas de resistência que rompem com o tempo capitalizado, reconfigurando as relações de forças, criando movimentos de reapropriação do que se impõe estrategicamente pelo poder.

atentos a esses dilemas que desafiam a educação contemporânea e comprometidos com a emancipação e o direito ao olhar⁶ de seus estudantes (Mirzoeff, 2016).

Para Rancière (2023), o maior impeditivo do aprender são as “explicações”, que, ao invés de reduzir a distância entre o saber e o não saber, acabam por produzir dispositivos de perpetuação do mesmo. Poderíamos comparar as explicações com a forma como as informações circulam nas redes sociais: as explicações, quando transmitidas de modo meramente instrucional, não constituem aprendizagens e acabam produzindo os mesmos efeitos que as informações operam: “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Larrosa, 2002, p. 31).

Rancière (2023) aponta que uma possível saída para esse estado de coisas seria contra-traduzir os signos já traduzidos por outros homens e relacioná-los aos nossos próprios signos, emitindo novos signos que possam produzir outras leituras, que nos ensinem a “praticar melhor a arte de traduzir” para deixar de ocupar a posição do intelectual e “pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contra-traduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras” (Rancière, 2012, p. 15).

Ainda de acordo com o autor, “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (Rancière, 2023, p. 44). Mas como sensibilizar, educar e emancipar o olhar frente às diversas formas de informações - sejam elas imagéticas, sonoras ou textuais - mediadas pelas novas tecnologias e mídias que inundam a sociedade e nos atravessam cotidianamente? Mais uma vez, é com Rancière que dialogamos:

A emancipação, [...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que o olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta (Rancière, 2012, p. 17).

Por isso, para além do letramento clássico, é preciso desenvolver habilidades para interagir e compartilhar, saber interpretar e criar sentidos ao traduzir os signos do mundo a partir do próprio olhar, relacionando elementos e produzindo novos sentidos,

⁶ O direito a olhar diz respeito à reivindicação de uma visão de mundo capaz de problematizar aquilo que vê.

comunicando sentimentos aos semelhantes. Eis aí, então, a justificativa para a emergência de uma Pedagogia dos Multiletramentos⁷, que provocaria uma ruptura com o “embrutecimento gerado pela lógica da explicação” (Rancière, 2023), abrindo caminho para a emancipação intelectual.

Nessa perspectiva, um professor emancipador seria aquele que atua acreditando na capacidade que todos têm de aprender, que ensina a “vontade”, a fim de que o aluno mantenha sua atenção aos atos intelectuais, buscando o que lhe é próprio; uma vontade que é potência e que nos move por impulso próprio, antes de ser uma instância de escolha de outrem (Rancière, 2023, p. 83).

Retomamos aqui a discussão que deu início a esta tese, ou seja, a questão da evasão e do fato de o suposto desinteresse das crianças diante dos conteúdos oferecidos pela escola ser apontado como um dos motivos para o abandono escolar. Compreendemos que o que acontece é que, “na maioria das vezes o aluno age sem vontade”, não pelos conteúdos a serem aprendidos, mas, sim, pelo fato de que a “[...] insignificância das tarefas escolares faz com que nada se passe no professor, tampouco no aluno. Não há emancipação, mas embrutecimento” (Leal, 2006, p. 81).

Entendemos que, para despertar a vontade do aluno, é preciso apostar na capacidade comum a todos de serem afetados, de se comoverem reciprocamente, pois o aprender não diz respeito apenas a uma faculdade mental racional. Aprender envolve uma dimensão estética, que diz respeito aos afetos.

Em seu *Abecedário*⁸, Deleuze apresenta a aula como uma “matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém [...]”. Uma aula é emoção. “É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (Deleuze; Parnet, 2022, p. 75).

Motivo pelo qual defendemos a importância do caráter estético na educação. Se a racionalidade abstrata não tem despertado o desejo pelo conhecimento, há que se reconhecer que está faltando uma dimensão sensível para que os saberes escolares “toquem”, afetivamente, os alunos. A sala de aula precisa se constituir como um espaço vivo, de encontro, de trocas de experiências, de autoria, de sentir, de pensar,

⁷ Perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens que nos atravessam e da qual não podemos prescindir, sendo necessário nos alfabetizarmos nestes diferentes contextos narrativos.

⁸ SANTOS, Anderson dos. O Abecedário de Gilles Deleuze (Transcrição + Vídeo Completo). **Clinicand**, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://clinicand.com.br/o-abecedario-de-gilles-deleuze/>. Acesso em: 02 out. 2023.

de desconstrução, de novos modos de ser e de estar no mundo - onde cada um possa experimentar o conhecimento por meio de vivências que propiciem aprender e traduzir os signos do mundo a partir de seu próprio olhar.

Talvez, aulas que sejam mais encontros do que propriamente conteúdos sejam linhas de fuga⁹ que convidem os estudantes a problematizarem suas realidades sociais e históricas, criando espaços/tempos de emancipação que lhes restituam o “direito a olhar”. Pois defendemos, junto aos autores que dão suporte a este estudo, que somente quando somos capazes de ver e pensar emancipadamente sobre aquilo que vemos estaremos aptos a recriar novas formas de ser e estar no mundo.

Nossa aposta é em uma educação estética¹⁰, que seja dispositivo para a suspensão do tempo vazio e linear da modernidade capitalista, em favor de um tempo artístico, de um “tempo intensivo, o das surpresas, o dos cortes, do inusitado, que se apresenta num agora não planejado, um tempo de dias de feriado!” (Santi, 2012, p. 215).

Na tentativa de transpor a lógica conteudista e desviarmos da mecanização, da reprodução e da hierarquização que regulam, controlam e monitoram processos de ensino e aprendizagem, ocupando o tempo sob um viés meramente tarefeiro, representacional e nada inventivo, é que algumas iniciativas, - que se intitulam como “inovadoras” na educação - vêm surgindo em determinadas cidades brasileiras a fim de romper com as formas instituídas de pensar e viver de seu tempo, por não aceitarem a tirania do estabelecido, abrindo-se para ações que rompam com o instituído, para se colocarem abertas a ações instituintes que possam produzir uma instituição que não se encerra em finalidades, mas se coloca em constante movimento de invenção de si e de mundos.

Eis que nos propomos entrelaçar diálogos, novas perspectivas escolares, criando uma rede que conecte essas práticas como uma “partilha do sensível” (Rancière, 2009), conceito que compreende a formação da comunidade política fundada sobre o mundo sensível, defendendo que um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade, desde que sob partilhas que possam rever com novos olhos as relações possíveis entre estética e

⁹ O grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma (Deleuze; Parnet, 2022, p. 40).

¹⁰ Entendemos por educação estética aquela que rompe com os cânones de um racionalismo asséptico e contempla as relações de sentidos que produzem afetos com o conhecimento.

política.

Trata-se de uma proposta que pretende contribuir com um modo negociado de visibilidade que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (Rancière, 2009, p. 16). Mesmo que pareça utópico, esta pesquisa se destina a tentar construir outras possibilidades históricas para a educação, diante de nossos olhos, mas que ainda não ganhou visibilidade efetiva, pesquisando práticas escolares emancipatórias, na perspectiva sustentada por este estudo, com a finalidade de produzir desdobramentos em outros espaços escolares. Nessa perspectiva, cartografamos os principais aspectos do projeto pedagógico de duas escolas públicas localizadas numa região metropolitana do Rio de Janeiro, reconhecidas por uma educação pública transformadora.

Entendendo a urgente necessidade de (re)invenção dos modos de ensinar, das práticas escolares e da própria escola, procuramos, com essa cartografia, traçar caminhos que possam contribuir para a permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas, garantindo, assim, a conclusão do processo de escolarização básica e, conseqüentemente, a redução dos índices de evasão escolar, que ainda constituem grandes desafios a serem transpostos pela educação brasileira.

Nesse intento, alicerçada em modos instituintes de fazer e habitar a escola, este estudo constitui-se como um convite para “liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (Larrosa; Kohan, 2023, p. 5). Não se trata, portanto, de oferecer respostas prontas ou caminhos definitivos, mas de abrir espaços para pensar - com outros, desde outros lugares - possibilidades de reinvenção da escola e da experiência educativa.

Para dar concretude a essa proposta, elegemos os princípios de uma política de pesquisa que segue os princípios da cartografia, que, pelas vias da pesquisa-intervenção, busca acompanhar os “mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos” (Rolnik, 2016, p. 23), inventando brechas para novos possíveis ao longo de todo o processo - e não apenas ao final da investigação -, pois: “O cartógrafo acompanha um processo que [...] ele [...] faz tal como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão” (Passos; Eirado, 2017, p. 123).

A pesquisa se dará no cotidiano escolar, onde a pesquisadora não pretende se

limitar a uma observação neutra dos acontecimentos. Portanto, não se trata de meras visitas nas quais o pesquisador olha e registra o que vê. Meu propósito é habitar esses territórios, conversando com professoras(es), estudantes, funcionários - não para perguntar objetividades, mas para instigar com a curiosidade, criando linhas de afetos e confiança, cujos fios produzam dobras, bifurcações e derivas para a insurgência de novas propostas.

Cartografar é adentrar nos territórios da pesquisa tal como Alice entrando no País das Maravilhas¹¹, adentrando por labirintos do desconhecido, onde cada passo é uma viagem por dimensões intensivas, onde a lógica é desfeita e as leis do mundo conhecido são subvertidas. Como a queda pela toca do coelho, um mergulho profundo em um universo de possibilidades infinitas, onde o impossível se torna possível e o extraordinário pode ser o comum. É a jornada de quem se aventura a questionar, desafiando a realidade com um olhar encantado, sem medo de perder o chão para descobrir novas formas de voar.

Não se trata de explicar ou revelar o que está feito, mas “fazer vibrar esse desejo de realidade com essas práticas e esses discursos que chamamos de investigação educativa” (Larrosa, 2008, p. 186), onde, durante toda o caminhar, as normas, leis e recomendações éticas de pesquisa com seres humanos serão respeitadas.

Compreendemos que a invenção na educação se faz no movimento. Nesse sentido, a postura cartográfica se dará nos percursos, nas afetações que me possibilitam pensar se esses movimentos impulsionam forças capazes de irromper em novos territórios, em novas formas de realidade.

É a partir das experiências subjetivas que os sujeitos envolvidos no processo têm a possibilidade de modificá-lo. Desse modo, na cartografia, a pesquisa é vivenciada: não há um roteiro sistemático, mas experimentações permissíveis para a construção de pistas, recortes, caminhos... Logo, o cartógrafo “não coleta dados; ele os produz. Ele não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento” (Costa, 2014, p. 3). Nessa perspectiva, a pesquisa não se reduz a uma representação de algo que está lá esperando para ser encontrado. Pesquisar é criação de novos mundos, novas possibilidades de existir.

Portanto, nesse trajeto, o método não está pronto, pois a ideia é praticá-lo quantas vezes for necessário, já que o que enveredará as tramas da pesquisa serão as

¹¹ CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

inquietações, a potência dos encontros, o acolhimento do inusitado, as alianças com as insignificâncias, as experimentações e subjetividades sem demarcações de temporalidade. Pois afinal, não buscamos respostas, mas sim produzir desvios para pensar caminhos a atravessar, para mostrar caminhos inventivos possíveis.

Assumimos este desafio tal como Deleuze (1990) nos orienta em relação ao conceito de dispositivo. Portanto, nos dispusemos a “desemaranhar linhas [...] para começar o ‘trabalho em terreno’”, antes de “instalarmo-nos sobre as próprias linhas”.

Nesse sentido, no **Artigo I**, damos início ao percurso, puxando alguns fios de uma cartografia que nos permitiu investigar os cotidianos escolares, considerando a complexidade de suas relações em constante movimento.

Desse modo, neste capítulo, além de discutir e ampliar os fundamentos da cartografia, também antecipo algumas de suas implicações para a pesquisa em educação - a recusa de modelos universais, a atenção às práticas cotidianas em sua dimensão micropolítica e a articulação entre teoria e experiência, no reconhecimento dos processos educativos como campos de força em permanente transformação. A cartografia, nesse sentido, se configura não apenas como procedimento metodológico, mas como política de investigação que acolhe as incertezas, os desvios e as emergências do cotidiano escolar.

No **Artigo II**, em alinhamento com a perspectiva arqueológica de Foucault, nos propomos a escavar vestígios e revelar as camadas sobrepostas de saberes que formaram a Escola Moderna. Não se trata de buscar uma linha evolutiva contínua, mas de uma análise das rupturas, descontinuidades e discursos que moldaram as práticas educacionais do nascimento da escola moderna.

Assim, apresentamos a transcrição de trechos de documentos históricos preservados em sua forma original, expondo-os tal como eram, para permitir a percepção das dinâmicas de poder que circulavam naquele período histórico, colocando-os em diálogo com os aportes teóricos que fundamentam nossa concepção de educação.

Esses textos, além de sua materialidade, revelam os dispositivos de controle, vigilância e normatização presentes nas escolas, evidenciando como o conhecimento e o poder estavam intrinsecamente ligados na formação dos sujeitos. A inclusão de imagens ao final do capítulo reforça uma arqueologia visual que reproduz a estrutura característica dos livros didáticos da época, em um exercício que não apenas ilustra o

conteúdo, mas expõe a lógica educacional e disciplinar da modernidade, na qual essa disposição das imagens assumia papel aparentemente ilustrativo, mas não ingênuo. Tomamos como exemplo o “Thesouro da Juventude”¹², uma coletânea amplamente difundida entre jovens do período recortado, cujas imagens e textos refletem os ideais de ordem, progresso e moralidade, e que funcionavam como um dispositivo pedagógico de normatização do comportamento e da mentalidade juvenil.

Compreender essas práticas históricas é fundamental para problematizar a escola contemporânea, questionar discursos naturalizados e explorar alternativas que rompam com modelos tradicionais, autoritários e excludentes.

No **Artigo III**, o fio se bifurca para uma análise das práticas escolares contemporâneas, examinando legislações, manifestações e práticas atuais que continuam a operar sob a lógica de controle do tempo e dos corpos. O exercício meticuloso do poder na escola contemporânea, ainda que sutilmente adaptado, mantém suas raízes no modelo disciplinar da escola moderna.

As práticas de vigilância, avaliação constante e a gestão do tempo escolar continuam a moldar as subjetividades, perpetuando a dinâmica de docilidade-utilidade que caracteriza a instituição escolar desde o seu surgimento.

É importante destacar que, ao longo deste capítulo, as imagens são dispostas intencionalmente, de maneira integrada ao texto, com a finalidade de destacar e problematizar a continuidade visual de uma lógica disciplinar que, mesmo na diferença expositiva, mantém o caráter meramente ilustrativo das imagens.

As cenas capturadas, sejam de salas de aula ou de recortes de jornais, ajudam a destacar a persistência dos mecanismos de controle e normatização, que, apesar de novos contornos, ainda regulam comportamentos e disciplinam os corpos na escola contemporânea.

A articulação entre os capítulos II e III revela uma continuidade histórica que, mesmo na diferença, sustenta formas de poder e o controle exercido pela escola, desde suas origens modernas até suas expressões contemporâneas. Ao escavar as raízes de práticas de controle na educação, procuramos mostrar como essas práticas se transformam, mas não desaparecem, permanecendo centrais na estruturação da escola como instituição educativa. A análise arqueológica expõe, portanto, não apenas

¹² BRASILEIRA LTDA (org.). **Tesouro da Juventude**. Edição de luxo. 18 v. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1958.

a história do saber escolar, mas as condições que sustentam sua persistência como um campo de disciplinamento e produção de subjetividades.

Como já exposto nesta introdução, este estudo está amparado no pensamento de Deleuze e Guattari (2011) e alicerça-se na cartografia, cujo método não acompanha a linearidade cronológica e histórica dos fatos, mas sim a processualidade dos acontecimentos. Portanto, partimos dos enunciados que fabricaram realidades de exclusão e subjetividades sobre determinados sujeitos (como o persistente problema do fracasso escolar). Deste modo os artigos II e III dessa tese estruturam-se a partir da exposição arqueológica e genealógica das técnicas disciplinares da “vigilância”, da “sanção normalizadora” e do “exame” (Foucault, 2014), para estabelecer comparações entre passado e presente.

A arqueologia consiste em escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes provenientes do passado, para trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos e discursos já esquecidos (Veiga-Neto, 2007a). A genealogia, por sua vez, permite analisar as formas de saber atravessadas por relações de poder, revelando como os acontecimentos discursivos moldaram, de alguma forma, o que constitui nosso presente, por saberes/poderes que envolvem o conhecimento, práticas e relações (Foucault, 2017).

Já a cartografia, ao mapear os fluxos e intersecções entre discursos e práticas, tanto no passado quanto no presente, organiza e conecta as transformações e as relações de poder que atravessam e moldam esses discursos ao longo do tempo, mostrando como eventos do passado influenciam as configurações do presente. Esse mapeamento permite visualizar não apenas as camadas descontínuas reveladas pela arqueologia, mas também como essas camadas se conectam, criando novas linhas de força que moldam nossas práticas e conhecimentos nas relações atuais. A cartografia, portanto, funciona como um rizoma que conecta a arqueologia e a genealogia, revelando os territórios de tensões em que os saberes e os poderes se entrelaçam, mostrando como práticas historicamente naturalizadas se modificam apenas na forma, mas mantêm seus sentidos e persistem no presente. A partir dessa compreensão, propomos repensar a escola como espaço heterotópico, para que possamos promover liberdade, diversidade e práticas educativas emancipadoras.

No **Artigo IV**, provocamos problematizações sobre o discurso amplamente difundido da inovação enquanto modernização. Essa concepção tende a reduzir a ideia

de inovação à simples incorporação de tecnologias, metodologias "ativas" e métricas de avaliação que se alinham a uma lógica neoliberal, que privilegia a produtividade, o desempenho e a adaptação às exigências do mercado.

Em contrapartida, defendemos uma perspectiva de “inovação como transformação”, entendida como um processo que se ancora em experiências instituintes, ou seja, em práticas que não apenas operam mudanças superficiais no funcionamento da escola, mas que abrem fissuras no instituído, desestabilizando normas, rotinas e verdades cristalizadas.

Dessa maneira, inovar não é apenas introduzir novidades ou atualizar práticas existentes, mas fazer emergir aquilo que ainda não tem forma, o que escapa às lógicas da normatização e do controle, ou seja, trata-se de desestabilizar normas cristalizadas, rotinas naturalizadas e hierarquias fixas, abrindo espaço para o novo não como adaptação, mas como acontecimento, inventando outras formas de existir, de produzir conhecimento e de organizar o tempo, o espaço e as relações no cotidiano escolar.

Assim, para além de modernizações ou inserção de tecnologias, inovar deveria pressupor a reinvenção na experiência escolar, valorizando os corpos, escutando vozes, reconhecendo singularidades e assumindo o caráter ético e político da educação como um ato concreto de transformação social.

No **Artigo V**, nos baseamos nos cinco critérios orientadores da concepção de inovação e nas escolas consideradas “inovadoras” pelo MEC, que seriam o foco da nossa cartografia. Contudo, constatamos que, embora essas diretrizes tenham tido um papel importante ao fomentar um discurso progressista e dar visibilidade a práticas até então pouco reconhecidas, elas não conseguiram se sustentar a longo prazo. Além disso, observamos que algumas escolas que se enquadravam formalmente nesses critérios, mesmo assim, perpetuavam práticas tradicionais.

Logo, essa constatação nos levou a problematizar a redução do campo da inovação a um conjunto universal de atributos passíveis de “checagem” e “classificação”, que, por si só, não garantem a existência efetiva da inovação.

Dessa forma, compreendemos que inovar exige mais do que seguir diretrizes fixas; requer abertura para acolher aquilo que pulsa fora do *script* oficial, o que não é planejado, mas que, quando reconhecido, tem o poder de transformar genuinamente a escola. Essas práticas, frequentemente invisíveis às políticas educacionais oficiais, revelam o verdadeiro potencial transformador da educação, que não pode ser

plenamente definido por rótulos como “escola inovadora” ou “transformadora”, nem por leituras literais dos documentos oficiais.

Com esse entendimento, nos permitimos fazer desvios e mapear outras escolas, ampliando nosso olhar para além das categorias pré-estabelecidas, valorizando o que de autêntico emerge no cotidiano escolar.

No **artigo VI**, evidenciamos que, apesar da presença de *tablets*, lousas digitais e outros recursos tecnológicos, o modelo escolar tradicional ainda se mantém atrelado a práticas pedagógicas obsoletas e pouco eficazes.

Dessa forma, a tecnologia, em vez de ampliar e diversificar as possibilidades de aprendizagem, é frequentemente utilizada para reforçar um padrão centrado na individualização, no cumprimento de tarefas pré-definidas e na classificação dos alunos, desconsiderando suas singularidades e múltiplas formas de expressão. Repetição que não produz diferença, um eterno retorno do mesmo a partir de usos neoliberalizantes das “novas tecnologias” que, no final das contas, se tornam mais uma biopolítica digital.

Essa questão se torna ainda problemática ao ignorar as diversas subjetividades presentes nas salas de aula, como no caso dos autistas, para quem os recursos digitais poderiam representar não apenas ferramentas, mas pontes fundamentais de comunicação, participação e protagonismo.

Nesse intento, enfatizamos que verdadeira inovação educativa não reside apenas na adoção de novas tecnologias ou metodologias ditas ativas, mas na reinvenção dos próprios fins da educação. Trata-se de construir um ambiente escolar vivo e plural, capaz de acolher as vozes dos estudantes e transformar o conhecimento em um processo coletivo e profundamente conectado à vida.

No **artigo VII**, o conceito de “instituinte” é apresentado como uma potência, capaz de desafiar e desestabilizar aquilo que está naturalizado na escola tradicional. Enquanto o instituído se expressa por meio de normas rígidas, tempos cronometrados e práticas padronizadas, o instituinte se manifesta nas formas sutis de resistência e criação que emergem no cotidiano escolar, especialmente por meio das crianças que inventam modos próprios de habitar a escola e maneiras de subverter as normas impostas.

Por meio de pequenos gestos e intervenções, elas ressignificam o tempo e o espaço, abrindo fissuras no sistema instituído. Esses movimentos produzem o que se denomina de “educação menor”, ou seja, uma educação que insiste em criar espaços para o que pulsa, para o que escapa às categorias dominantes da escola, valorizando o movimento, a invenção e a singularidade.

É justamente nessa tensão, entre o instituído e o instituinte que se revela a potência de reinventar o fazer escolar e ampliar os horizontes do aprender. Trata-se de promover uma educação mais sensível, aberta e viva, capaz de acolher o presente e a potência do agora, e de sustentar espaços em que a experiência e a criação sejam possíveis numa escola que também se permita ser transformada pelas infâncias que a habitam.

Portanto, em meio às fissuras do instituído, este trabalho se lança como um gesto de escuta, resistência e invenção. Não se pretende encerrar debates, mas seguir abrindo portas - como sugere João Cabral - para modos outros de pensar e fazer escola; habitando as brechas, apostando nos lampejos que brilham na escuridão e reconhecendo, sobretudo, nos gestos das crianças, a potência do instituinte.

Que esta pesquisa possa seguir como um vagalume: talvez breve, talvez fugaz, mas, ainda assim, capaz de iluminar possibilidades, de acender caminhos que escapem ao controle e façam pulsar uma escola viva e em constante reinvenção.

2. ARTIGO(S)

Antes de iniciar as análises da tese, considero relevante justificar a forma como o trabalho se apresenta. A opção pela estrutura em artigos bem demarcados pode transmitir, inicialmente, a impressão de fragmentação estética, que dialoga, inclusive, com a experiência contemporânea intensificada pelo virtual-digital, em que múltiplas janelas-telas se abrem simultaneamente.

Entretanto, a adoção do formato em artigos decorre de uma exigência do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão. A outra alternativa, um modelo cartesiano próprio das teses nas Ciências Exatas e Naturais, seria inadequado e inconciliável com os princípios defendidos nesta pesquisa. Ainda que a forma sugira fragmentação, ao longo do processo percebi que a organização em artigos me possibilitou uma escrita rizomática, que permite leituras por diferentes perspectivas e não exige linearidade. Essa capilaridade faz com que o leitor possa iniciar a leitura pelas considerações que encerram esta escrita, por um artigo do meio ou pelo primeiro capítulo, sem que isso comprometa a compreensão geral. O que parecia um paradoxo tornou-se, assim, um recurso que favoreceu aberturas, pausas e deslocamentos, permitindo que a tese seja atravessada de múltiplas maneiras, como um território a ser cartografado mais do que um caminho a ser percorrido em linha reta.

Um exemplo disso está no fato de a tese ter como intenção inicial compreender o que havia de inovação em escolas classificadas como inovadoras. Para isso, parti dos critérios orientadores da concepção de inovação definidos pelo MEC, tomando as instituições enquadradas nessa categoria como foco dessa cartografia. Contudo, ao longo do percurso, constatei que, embora tais diretrizes tenham fomentado um discurso progressista, elas não se sustentaram de forma consistente a longo prazo. Observei, inclusive, que algumas escolas formalmente enquadradas nesses critérios continuavam a reproduzir práticas tradicionais, revelando um descompasso entre o rótulo atribuído e o cotidiano vivido. Essa constatação me levou a problematizar a redução da inovação a um conjunto universal de atributos passíveis de “checagem” e “classificação”, pois tais parâmetros, por si só, não garantem a efetividade de processos inovadores.

Esse percurso me ajudou a compreender que inovar ultrapassa o cumprimento de diretrizes fixas, posto que implica abrir-se para acolher o que emerge fora dos *scripts* oficiais. A partir desse entendimento, permiti-me fazer desvios no percurso da pesquisa, ampliando a cartografia para incluir outras escolas e práticas que escapavam

às categorias pré-estabelecidas, valorizando o que de autêntico e inventivo emerge nos cotidianos escolares. Esses achados me levaram a problematizar a própria noção de inovação, compreendendo-a não como um conjunto de atributos formais, mas como movimentos instituintes capazes de reinventar relações, práticas e experiências no interior da escola.

Vale também ressaltar que esta tese, ora escrita na primeira pessoa, ora na terceira, acolhe tanto os traços da autoria individual quanto os rastros deixados nas trocas de conhecimentos e das experiências compartilhadas no Grupo de Pesquisa ao qual faço pertença, nos diálogos com alunos e professores, na interlocução com as escolas e na escuta atenta das contribuições dos avaliadores e da minha Orientadora. A escrita, portanto, não se fecha em uma autoria única, mas se deixa atravessar por múltiplas vozes e perspectivas que se entrelaçam, transformam-se e se ampliam mutuamente em encontros e desvios, configurando uma tessitura sempre inacabada e aberta a novas composições e às linhas que ainda poderão nela se inscrever.

2.1 ARTIGO 1 – Cartografia em educação: método ou política de pesquisa?

Resumo:

Neste artigo procuramos tratar de aspectos relevantes que atravessam a abordagem política/metodológica da pesquisa cartográfica, apoiada na obra *Mil Platôs*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, como alternativa às pesquisas que, na área das Ciências Humanas, a meu ver, sob os princípios da tradição moderna, não contemplam questões referentes à complexidade da subjetividade humana. Questões estas que movem os cotidianos, mais especificamente o cotidiano escolar. Nessa perspectiva de pesquisa, não há um objeto a ser desvelado, mas um conjunto de forças e relações moventes, que devem ser consideradas em sua complexidade, sem a pretensão de esgotar ou apontar uma suposta essência, bem como uma resposta-verdade. Realizando uma distinção conceitual entre lugar e espaço, apresentamos o prédio arquitetônico da escola, a grade curricular e, conseqüentemente, os planejamentos circunscritos pelas diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como lugares fixos - tal como um decalque ilustrativo -, entendendo que as práticas daqueles que habitam a escola criam táticas de resistência a essas sedimentações, como espaços irrepresentáveis, só tangíveis por mapas móveis que requerem inventividade nas formas de registro. Dito isto, a cartografia se afirma como uma política e uma metodologia de pesquisa que, ao invés de se fixar em estruturas rígidas preestabelecidas, busca mapear os fluxos, rupturas e singularizações nos processos educativos cotidianos. Ao rejeitar a busca por verdades universais, a cartografia permite que o pesquisador acompanhe a dinâmica viva dos contextos investigados, criando espaço para a invenção e novas formas de resistência às normatizações impostas. Ao adotar a cartografia como abordagem política e metodológica de pesquisa, abrimos possibilidades de explorar o currículo, a escola e as práticas educativas como territórios em constante transformação, onde o inusitado, o

imprevisível e as potências emergentes são sempre bem-vindos.

Palavras-chave: Cartografia; Pesquisa-intervenção; Territorialização.

2.1.1 Introdução

A primeira vista, o horizonte do mundo construído por Deleuze-Guattari parece animista: mas muito rapidamente se vê que esse animismo traduz a mais alta abstração, o processo incessante dos agenciamentos maquínicos e das subjetividades se elevando a uma abstração cada vez mais alta. Nesse mundo de cavernas, de dobras, de rupturas, de reconstruções, o cérebro humano se dedica a compreender, antes de mais nada, sua própria transformação, seu próprio deslocamento, para além da conflitualidade, nesse lugar em que reina a mais alta abstração. Mas essa abstração é novamente desejo.

Antônio Negri

As pesquisas na tradição moderna não costumam se ater às variações de fluxos, optando por seguir caminhos por linhas retas na busca de um fim que sustente respostas verdadeiras, sem se questionarem a respeito das incessantes “voltas que o mundo dá”, sempre por diferença. Isto porque as semelhanças é que lhes asseguram chegar a lugares firmes e seguros das verdades postas e, por isso mesmo, acabam caindo no risco de se manterem em uma redundância que quase sempre é uma representação de algo pré-existente.

Do mesmo modo, quando pensamos em educação ou, mais especificamente, nas pesquisas em educação e ensino, percebemos que, muitas vezes, se perpetua essa mesma lógica moderna. As investigações tendem a seguir roteiros previamente estabelecidos, na busca de respostas e métodos assertivos, que ofereçam bons índices de resultados para o ensino e aprendizagem, tentando validar hipóteses orientadas por objetivos a serem alcançados, como se a educação pudesse ser reduzida a um processo linear de causa e efeito.

Nessa perspectiva, prevalece a busca por soluções técnicas e respostas eficientes que garantam controle, previsibilidade e rendimento - como se o ato educativo pudesse ser domesticado por parâmetros mensuráveis e generalizáveis. O que escapa a essa lógica, o imprevisível, o sensível, o que emerge no encontro entre

sujeitos, tende a ser desconsiderado ou tratado como ruído, falha ou desvio.

Com isso, a diferença é frequentemente neutralizada, e a pesquisa se torna instrumento de validação de um já sabido, um saber que não se deixa afetar pela experiência viva que pulsa nas escolas.

Na obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2011) propõem um tratado de filosofia que concebe a vida por...

[...] uma ontologia, uma física, uma lógica, uma psicologia e uma moral, uma política. Com a diferença de que não se vai de uma a outra segundo uma lógica de desenvolvimento, do que funda ao fundado, dos princípios às consequências. Deleuze e Guattari dão mais privilégio ao espaço do que ao tempo, ao mapa do que à árvore. Tudo é coextensivo a tudo. Assim as divisões só podem corresponder a placas, a estrias paralelas, com diferenças de escala, correspondências e articulações dos platôs, datados mas co-presentes. Deleuze e Guattari concebem a ontologia como geologia: ao invés do ser, a terra, com seus estratos físico-químicos, orgânicos, antropomórficos. Pois de que a terra é feita? Quem fez da terra o que ela é? Quem deu esse corpo à terra? Máquinas, sempre as máquinas (François Ewald. In: Deleuze e Guattari, 2011, aba do livro).

Essas considerações são imprescindíveis para justificar uma opção teórico-metodológica que defende os percursos de pesquisas em Ciências Humanas por caminhos contingentes, a partir de uma cartografia que se ocupa de processos moventes e transitórios.

Seguindo essa lógica o conhecimento deixa de ser concebido como algo estável a ser alcançado, e passa a ser um campo de experimentação, onde o ato de pesquisar se confunde com o de se implicar. Como afirmam Deleuze e Guattari, não se trata de descrever o mundo a partir de um ponto de vista externo e superior, mas de mergulhar nos próprios estratos da experiência, operando deslocamentos, abrindo fendas, criando conexões inesperadas.

O que se propõe é uma investigação comprometida com a inseparabilidade entre teoria e prática, entre ética e estética, entre subjetividade e política. O/a pesquisador/a-cartógrafo/a, nesse sentido, não apenas observa, mas também se afeta e se transforma com o território que acompanha. Ele/a não busca representar o real, mas compor com ele, criando mapas que não reproduzem, mas produzem sentidos.

Trata-se, portanto, de uma escolha teórico-metodológica afinada com a multiplicidade do mundo e com a aposta na potência criadora da diferença.

No que tange à pesquisa em educação, o desafio de pesquisar passa a ser compreendido como um ato de atenção, não uma atenção focada, voltada à

confirmação de verdades ou à obtenção de respostas, mas uma escuta sensível aos desvios, aos acontecimentos e aos sentidos que nascem de um *entre* que gera insurgências.

Inspirada em Larrosa (2014a), é possível pensar essa atenção aberta às práticas profanas: aquilo que escapa ao instituído, à rigidez dos currículos e à produtividade exigida pelas políticas de desempenho. As práticas pedagógicas profanas seriam aquelas que se abrem à desaceleração, à escuta e ao imprevisível. Elas se interessam pelo que transborda, pelo que escapa, pelo que interrompe o fluxo ordenado da escolarização. Recusam uma formação estrita a um fim útil, para acolher o que emerge como experiência viva de individuação.

A pedagogia profana propõe uma suspensão da lógica do domínio e do controle, para dar lugar ao gesto vacilante, à palavra em suspensão, ao silêncio que também ensina. Nessa perspectiva, pesquisar em educação implica um estado atencional sensível e disponível - uma disposição para se deixar afetar pelos ritmos do cotidiano escolar, pelos gestos mínimos e pelas forças que atuam nas margens e nas frestas.

É justamente nesse movimento que a cartografia se apresenta como uma possibilidade potente de pesquisa. Inspirada nos estudos da geografia, a pesquisa cartográfica surge dos estudos dessa área, em especial pelas técnicas de registro dos relevos e dos diversos aspectos do espaço geográfico, que buscam modos de traçar mapas e cartas que expressem essas espessuras e rugosidades, acompanhando territórios moventes e percursos incertos.

Contudo, Deleuze e Guattari (2011) se apropriam e reinventam a cartografia, concebendo-a como uma possibilidade de tornar tangíveis as texturas de pesquisas que envolvem processos de produção de subjetividades, pensamento e conhecimento.

Nessa perspectiva, a cartografia não se restringe à mera representação de territórios fixos, mas configura-se como uma ferramenta metodológica voltada a acompanhar processos, movimentos e transformações, constituindo-se em um mapeamento aberto e em constante construção.

O conceito de pesquisa cartográfica que defendemos transcende suas raízes de origem para se ramificar, adentrando por territórios filosóficos, políticos e sociais que podem envolver áreas da saúde, da educação, da clínica; enfim, as múltiplas possibilidades de espaços/tempos da vida, que requerem procedimentos de análise mais abertos e inventivos. Motivo pelo qual entendemos a cartografia como prática

epistemológica que assume o desafio de mapear desejos, afetos, ideias e relações que constituem os sujeitos e coletivos.

Fundamentadas em Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (2011), somos forçadas a pensar nessa abordagem metodológica para, além de um mero procedimento técnico, a Cartografia para nós, é uma política de pesquisa que propõe uma reversão de *metá* (meta)/*hódos* (direção, caminho) em *hódos-metá*, isto é, um caminho a ser experimentado e não apenas um método a ser aplicado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2017).

Nas abordagens tradicionais, o pesquisador dissocia o objeto de estudo de suas conexões com o mundo, dissecando-o, fragmentando-o e isolando-o para analisar suas partes de forma objetiva, visando responder a uma questão específica e previamente estabelecida. Procedimentos que implicam numa redução da complexidade dos fenômenos humanos à objetificação, fixando significados, universalizando, tipificando e transformando a multiplicidade e o movimento da vida em categorias estáticas e homogêneas. Ao objetificar os fenômenos, essas abordagens tradicionais tendem a ignorar as singularidades e variações contextuais, buscando regularidades e padrões que possam ser aplicados de maneira geral, como se os sujeitos, suas experiências e suas relações com o mundo pudessem ser capturados por conceitos fixos e imutáveis.

Por outro lado, a cartografia desafia essa lógica ao se assumir como prática investigativa que rejeita o isolamento do objeto. Em vez de partir de pressupostos rígidos e predefinidos, a pesquisa cartográfica valoriza processos e relações coletivas, acompanhando o devir em suas conexões emergentes, fissurando fronteiras entre pesquisador e campo investigado.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo não é algo a ser desvelado, mas um conjunto de forças e relações moventes, que deve ser considerado em sua complexidade, sem a pretensão de esgotar ou apontar uma suposta essência. A cartografia emerge como metodologia que privilegia a multiplicidade, a abertura e a criação, permitindo que novas questões sejam formuladas e perseguidas por desvios atentos aos acontecimentos do processo investigativo.

A cartografia também se apresenta como pesquisa-intervenção, realizada por um mergulho experiencial que agencia rupturas naquilo que binariza sujeito e objeto, teoria e prática, interseccionando esses aspectos num mesmo plano de produção ou de co-emergência – o que podemos chamar de plano da experiência (Passos; Kastrup;

Escóssia, 2017). Essa perspectiva compreende a vida a partir da heterogeneidade, da diferença e multiplicidade de territórios existenciais em constantes mudanças – territórios que escapam a estruturas ordenadas, preestabelecidas, enraizadas e produtoras de verdades universais, pois o desejo não se reduz à ação do pesquisador sobre o que falta em um objeto, o desejo agencia potências coletivas até “chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. [...] Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus”, pois nesse processo, “fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11).

Partindo dessas formulações, a cartografia atua por meio da metáfora botânica do rizoma: “trata-se do modelo que não para de se erigir e de se entranhar, e do processo que não para de se alongar, de romper-se e de retomar” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 31). Diferentemente do sistema árvore-raiz (estrutura fixa que se ramifica em galhos presos a um tronco), as tramas rizomáticas não seguem padrão linear, hierarquia ou lógica de causa e efeito, elas engendram-se e espreadam-se em trajetórias múltiplas.

Compreende-se, então, que a cartografia está atenta às formas de produção da vida, à emergência constante de novas perguntas e recomeços a partir dos meandros - onde as coisas acontecem. O cartógrafo não busca explicar, revelar ou compreender uma realidade, mas concebe o processo de pesquisa como experiência que lhe permite problematizar e acompanhar diferentes realidades e contextos, contemplando saberes que desconfiavam de concepções hegemônicas e dicotômicas que apartam a vida em polarizações. Daí, a importância de uma atenção sensível e aberta às potências das coisas aparentemente insignificantes e imprevisíveis que vão traçando o mapa:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

Ao voltar a atenção para diferentes temporalidades da experiência, nossa intenção é *dar a ver* (e não *ver por*) enunciados, diferentes modos de pensar e fazer a escola. A cartografia nos permite interrogar os “lugares instituídos” (Linhares, 1988), criando novos espaços/tempos de desterritorialização e (re)territorialização a partir de dispositivos - “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (Deleuze, 1990) que se fia e se desfia, agenciando “linhas de articulação ou segmentaridade,

estratos, territorialidades, mas também, linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 12) - fenômenos incomensuráveis. Trata-se de agenciamentos maquínicos que funcionam por intensidades de forças que metamorfoseiam e abalam estruturas e convicções que possam nos circunscrever em uma única condição existencial.

Dito isso, entendemos que cabe ao pesquisador tornar-se sujeito da experiência. Assim como o “flâneur”, que caminha pela metrópole, entre fachadas e sem direção pré-definida, tornando-se um observador que “faz uso de seu incógnito” e configurando-se “um detetive”, pois a “transformação lhe assenta muito bem” (Benjamin, 1995), o cartógrafo deveria seguir seu conselho, compreendendo o método como um movimento fragmentário, que demanda uma atenção aberta às pequenas coisas, rompendo com a linearidade do pensamento acadêmico dogmático.

Só assim, o cartógrafo-pesquisador conseguirá adentrar territórios alheios e se aventurar por planos de experimentação da vida, de invenção de si e de novos mundos. Para tal, é preciso suspender inclinações pessoais e expectativas, estar aberto ao encontro, ao inesperado e ao mergulho nas intensidades dos acontecimentos a fim de manter vivas as problematizações que promovem os deslocamentos da pesquisa e enxergar “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (Foucault, 2012b, p. 242).

No campo educacional, esse posicionamento implica na recusa a uma pesquisa guiada por hipóteses a serem validadas. Muitas vezes, as pesquisas em educação seguem a lógica moderna do conhecimento como representação, em que a realidade seria algo a ser traduzido por métodos supostamente seguros e replicáveis. A própria educação passa a ser medida a partir de metas, índices e evidências, como se fosse possível capturar seus efeitos em gráficos ou fórmulas, o que reduz drasticamente sua complexidade e vitalidade.

Em contraposição a essa lógica, compreender o método como movimento cartográfico é fazer da pesquisa um exercício ético e estético de atenção ao que emerge no meio do caminho. Trata-se de uma escuta implicada, em que o pesquisador não busca confirmar verdades, mas acompanhar os desvios, as tensões e os sentidos que nascem *no entre*: entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, entre o vivido e o narrado, entre o instituído e o que ainda está por vir. O desafio da pesquisa em

educação se desloca para um compromisso com a escuta das singularidades, com o que transborda os modelos previamente estabelecidos, com o que insiste em escapar da captura representacional.

Essa atitude exige do pesquisador a suspensão do desejo de controlar ou de delimitar, antecipadamente, os territórios investigativos. Em vez de delimitar, o que se propõe é acompanhar, mapear, esboçar movimentos e intensidades, sabendo que todo traçado é provisório e que o pensamento se faz junto com a vida. Trata-se de estar disponível ao inesperado, aos acontecimentos que irrompem e às subjetividades que se desenham no e pelo processo. É aí que a pesquisa se transforma em experiência.

O ponto de partida da cartografia não é perguntar “por quê?”, como quem busca uma origem ou causa primeira, mas fazer, da própria pergunta, um campo de forças. Trata-se de estilhaçar o “porquê” com um martelo, como propunha Nietzsche (2017), espalhando-o em múltiplos fragmentos que abrem a investigação ao imprevisível, ao acontecimento, àquilo que escapa aos métodos fechados e representacionais.

A intenção é reduzi-los a dimensões tão mínimas que não faça mais sentido questionar a razão de algo, mas, sim, compreender o modo como algo se dá a ver. Nesse contexto, altera-se o enfoque da pergunta de “por quê?” para “como?”, pois “o como”, permite delinear as singularidades de um acontecimento.

Os porquês em geral gostam de se livrar do que é fugidio, pois apenas assim podem ansiar por sua eternidade: ultrapassar a ilusão da mudança para acessar a verdade e suas constantes. Já o ‘como’ ama o que muda, apaixona-se pelos detalhes inúteis e de vida breve, pois não lhe interessam as grandezas para além do tempo e da imanência. Ao invés de leis abstratas o que realmente importa são as cores, odores, sabores, caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas. Antes de buscar ultrapassar as aparências e sua superficialidade é exatamente na experimentação desta superfície que se faz a vida do cartógrafo. Enquanto o método cartesiano, fundador da ciência moderna, busca transcender os acidentes em sua variabilidade sensível para alcançar as leis inteligíveis de um além mundo, aqui, tratamos com um mundo inteligensensível. Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques. Encontro singular e intempestivo entre os fluxos de um devir-mundo que tecem o cartógrafo e sua cartografia: olho e paisagem são um movimento de movimentos em encontro. [...] Ao invés de se encontrar com a verdade, trata-se de dizer sim a isto e aquilo, de afirmar uma verdade no encontro com o mundo (Costa; Angeli; Fonseca, 2015, p. 47).

Nesse intento, o método cartográfico não tem um manual pronto a ser seguido, nem uma receita a ser aplicada, pois trata-se de um composto de pistas a serem praticadas num *ethos* bisbilhoteiro que, segundo Heckert (2015, p. 247), nos faz “ficar à espreita dos processos que pedem passagem, que provocam perturbações”, numa

prática xereta, aberta à sensibilidade e à problematização”.

Desse modo, a invenção como política de cognição (Kastrup; Tedesco e Passos, 2015) assume um papel fundamental, pois não se trata de resolver problemas de forma inovadora nem de dizer o que fazer, mas de liberar o pensamento e permitir diferentes modos de conhecer e pensar, a partir de uma “experiência modificadora de si [...] e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (Foucault, 2020b, p.13).

Essa ideia de uma política cognitiva inventiva se alia à perspectiva cartográfica, pois a cognição por invenção entende que conhecer consiste em libertar-se de formas prontas, universais, conservadoras e totalizantes, realizando um exercício de desfazer e romper fronteiras, tornando-as movediças e sensíveis aos acontecimentos.

Nesse sentido, ao trabalhar com a cartografia das escolas, nos deparamos com situações que se aproximam do que autores como Blanchot (2007) chamam de *experiência-limite*. Uma experiência que nos coloca em situações radicais, surpreendentes, provocando deslocamentos na percepção e na consciência, expandindo nossa compreensão das aparentes restrições do que está em jogo.

A experiência-limite, incorporada à cartografia, permite apreender a insurgência de fluxos, gestos e práticas que escapam às classificações pré-estabelecidas, valorizando o inédito e o inventivo no cotidiano escolar.

Por isso, para Rolnik (2016), os processos cartográficos acompanham e se fazem no desmanchamento de lugares fixos para dar vez à formação de outros mundos, onde os antigos universos tornaram-se obsoletos - mundos criados para expressar afetos e necessidades contemporâneas em resposta às lacunas deixadas por procedimentos que não atendem mais às demandas sociais atuais.

Na cartografia, a intenção não é estabelecer representação ou ideia do cotidiano, pois entendemos o cotidiano como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] (Certeau; Giard; Mayol, 2013, p. 31). Portanto, o cotidiano não é algo de fácil apreensão, pois é fluido, mutável e muitas vezes, velado. Ele nos prende de maneira íntima que se desenrola como uma "história a caminho", em constante transformação e muitas vezes imperceptível.

Porém, como alerta Certeau (2014, p. 105): “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. A tática é a arte da resistência dos sujeitos comuns e, ao reconhecê-las na pesquisa, criamos a possibilidade de “ver as coisas” e constatar que “há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas” (Giard, 2014, p. 11).

Por isso, a cartografia não busca apreender o cotidiano como totalidade estável resguardada por portas cerradas. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2017), ela envolve rastreio, toque atento e cuidadoso que observa o que acontece. O cartógrafo não é observador externo e neutro, mas alguém que participa do processo, ‘por dentro’, deixando-se afetar e envolver pelos fluxos e movimentos cotidianos.

Eu arriscaria dizer que o maior compromisso da cartografia será “ficar com o problema”, tal como propõe Haraway (2023). Em vez de buscar soluções rápidas, neutralizações teóricas ou saídas técnicas, trata-se de permanecer no desconforto, de acompanhar o problema em sua complexidade, de habitar suas camadas sem a ânsia de resolvê-lo.

Ficar com o problema é também recusar o olhar apressado que reduz a pesquisa a uma coleta de dados para a confirmação de hipóteses. Na cartografia, o problema é um campo de forças que demanda atenção, escuta e implicação. Ele pulsa, desloca e exige do pesquisador uma postura ética de coabitação com o que ainda não tem nome - com o que está por vir.

Em vez de domar o problema, o cartógrafo se deixa atravessar por ele, permitindo que ele o transforme. Nessa perspectiva, a pesquisa não é um caminho para eliminar as incertezas, mas uma forma de aprender a viver com elas, cultivando-as como fonte de pensamento e criação.

Essa perspectiva é vivida e encarnada, na medida em que o pesquisador, com os outros, passa adiante, costura, emaranha-se nos fios da experiência como quem tece com um barbante - metáfora proposta por Haraway (2023) para indicar uma prática de cuidado e enredamento com os problemas do mundo. A cartografia, assim, deixa de ser uma técnica de distanciamento e passa a ser uma arte de composição coletiva. O pesquisador não observa de fora, mas se compromete com os enredos que encontra, entra no jogo dos fios já tecidos e também daqueles que ainda estão sendo tramados,

agindo como parte da trama que se transforma enquanto é feita.

Passar o barbante é aceitar que os nós nem sempre se desfazem. Alguns se apertam, outros escorregam - e tudo isso importa. O que está em jogo não é a busca por clareza total, mas o gesto paciente de seguir os fios, reconhecer os encontros e cuidar das conexões. Isso exige um modo de pesquisar que esteja atento à espessura dos afetos, às potências do coletivo e à tessitura dos saberes que nascem da relação.

Nesse sentido, pesquisar com o barbante é também abraçar a incerteza e a incompletude, percebendo que cada nó é uma chance de pensar junto, de compor outros mundos possíveis com os outros e com o problema - não apesar dele. É acompanhar processos e partilhar desejos comuns, reconhecendo práticas inventivas coletivas e singulares, no cotidiano. Na cartografia, o pesquisador não apenas mapeia, mas também experimenta as forças que operam nas vidas cotidianas. Como pesquisadora: “[...] me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si” (Foucault, 2012b, p. 276).

Para Deleuze (2009), o acontecimento é o sentido (não por acidente) frente ao puro expresso que nos dá o sinal e nos espera. “São afetos e sensações que rompem com a linguagem instituída, produzindo outras formas de sermos tocados pela vida. [...] nasce do encontro entre forças, [...] na experiência e força o pensar [...]” (Marton; Silva, 2014, p. 270). [...]. Portanto, no acontecimento dá-se a pluralidade de sentidos, colocando o pesquisador em exercício de pensamento. Conforme Deleuze (2022), é preciso estar aberto aos encontros, colocar-se em estranhamento e, assim, sentir o efeito violento dos signos que nos forçam a criar. Para tal, o pesquisador adota uma “atitude de concentração pelo problema e no problema” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2017, p. 40). A atenção, na cartografia, é algo que deve ser aprendido pelo cartógrafo.

Em diálogo com Stengers (2018), a pesquisa, especialmente em contextos complexos, como o da educação, pode ser entendida como uma composição com o mundo, um processo de criação conjunta. Para Stengers (2018), compor com o mundo significa reconhecer que o conhecimento não é um espelho passivo da realidade, mas uma construção ativa, que envolve múltiplos agentes, humanos e não humanos, em uma trama dinâmica de relações e afetos. Compor com o mundo é, assim, um ato ético e político que implica uma escuta atenta e implicada, uma disposição para ser afetado e transformar-se pela experiência.

Ao entrelaçar essas perspectivas, ampliamos o compromisso da pesquisa para

além da mera descrição ou explicação, assumindo a responsabilidade de permanecer junto às tensões e desafios que se apresentam, cuidando das conexões e das potências que emergem. Trata-se de um convite a transformar o fazer científico em um espaço de criação coletiva, onde a diferença e a multiplicidade são não só acolhidas, mas celebradas como fontes de inovação e resistência.

Assim, a cartografia converge para uma postura de pesquisa que valoriza o movimento, o encontro e o engajamento ativo, desafiando a rigidez dos modelos tradicionais e abrindo caminho para modos de conhecimento mais sensíveis, responsivos e criativos.

2.1.2 A questão da atenção na cartografia

Contrastando radicalmente com certa deriva atual, os *Mil platôs* reinventam as ciências do espírito (deixando bem claro que, na tradição em que se situam Deleuze e Guattari, *geist* é o cérebro), renovando o ponto de vista da historicidade, em sua dimensão ontológica e constitutiva. Os *Mil platôs* precedem o pós-moderno e as teorias de hermenêutica fraca: antecipam uma nova teoria da expressão, um novo ponto de vista ontológico — instrumento graças ao qual se encontram em posição de combater a pós-modernidade, desvelando e dinamitando suas estruturas.

Antonio Negri

De acordo com Passos; Kastrup e Escóssia (2017), a noção de “atenção flutuante”, proposta por Freud (1912/1996), diz respeito a uma atenção aberta, sem focalização específica, na qual não há uma seleção específica dos acontecimentos. Desse modo, a atenção se mantém suspensa, sem expectativas e julgamentos em relação ao olhar e às escutas, postura que permite ao pesquisador estar aberto e receptivo às pistas que emergem no cotidiano da pesquisa.

Esse estado atencional tem semelhança com o conceito de “suspensão” (*epoché*) na fenomenologia de Husserl (1913/2012), entendido como um meio para alcançar o “acesso direto” aos fenômenos. A *epoché* consiste na suspensão do juízo, ou seja, uma aceitação do mundo tal como ele se apresenta à consciência. Husserl propõe que é preciso colocar entre parênteses nossas crenças habituais e pressupostos sobre o mundo, deixando de lado toda aceitação ontológica da existência de objetos no mundo

externo. A *epoché* não significa uma negação da existência do mundo, mas sim uma neutralização de sua validade objetiva, de modo a possibilitar uma descrição pura da experiência subjetiva dos fenômenos. Nas palavras de Husserl (1991, p. 37): “Eu tenho a consciência de um mundo que se estende sem fim no espaço, que tem e teve um desenvolvimento sem fim no tempo... descobro [o mundo] por uma intuição imediata, tenho experiência dele”.

Pensar a respeito da relação atencional na pesquisa cartográfica requer uma reorientação nos modos como a atenção vem sendo “prestada” ao longo dos tempos, principalmente quando a relacionamos com o ato de conhecer. Na maioria das vezes, o ato de “prestar atenção” está relacionado ao foco, ou melhor, a uma concentração focalizada em um dado aspecto a ser compreendido.

Essa forma de colocação do problema da atenção na cartografia nos ajuda a escapar de perspectivas reducionistas impostas por uma “economia da atenção” (Citton, 2018), que instituiu relações opressoras entre a vida e o tempo desde o mundo moderno - relações estas que vêm se consolidando de modo acirrado no tempo contemporâneo.

O paradigma econômico, a perspectiva individualista e o determinismo tecnológico. [...] impede-nos de formular uma pergunta essencial: como – isto é, em que direção e para que fins – orientar atenção que dirige nosso futuro? [...] Longe de ser uma competência puramente técnica, como afirma o discurso economicista predominante, a atenção envolve múltiplas dinâmicas e uma verdadeira sabedoria ambiental – uma ecosofia (Citton, 2018, p. 14).

Para Citton (2018), uma atenção mais ecológica deveria prescindir de visões individualistas e prezar por processos atencionais mais abertos e coletivos. Isso porque o individualismo nos aparta de experiências comunais, levando os sujeitos a só valorizarem aquilo que está sob seu “foco” atencional, deixando de reconhecer a multiplicidade de eventos que acontecem concomitantemente a um mesmo evento, reduzindo a complexidade dos acontecimentos de um fenômeno a um aspecto individualizado de um foco central.

Ao abdicar da sobrevalorização de um único foco atencional, o pesquisador-cartógrafo se abre a múltiplas linhas cujas forças e fluxos nos atravessam nos territórios da pesquisa.

Essas considerações nos permitem compreender que a cartografia é uma política de pesquisa que precisa ser exercida por uma atenção sensível, que se coloca no movimento da investigação de questões sobre a vida, que estão em constante

transformação. Por isso mesmo, é necessário estar sempre à espreita, disponível aos encontros que deslocam e forçam o pensar.

Nesta tese, o nosso desejo é criar campos problemáticos para se pensar outras maneiras de habitar os tempos e espaços escolares, produzir movimentos para dar passagem a experiências que deem a ver enunciações que escapem as ordenações discursivas e coloquem a língua em funcionamento, para produzirmos outras possibilidades de fazer a escola.

Trata-se, também, de fazer ciência por outros modos – modos tais quais aprendemos em Deleuze e Guattari (2011); questionando-se mesmo quando interrogamos, contemplando as exterioridades sem impor coordenadas semióticas pautadas em bases duais. Abrindo mão das palavras de ordem que centralizariam as informações, “é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 9).

Uma forma de fazer ciência que recuse estruturas disciplinares e lógicas de controle que imprimem verdades perenes. Deleuze, em conjunto com Guattari, propõe um conhecimento que se afasta das dicotomias e das hierarquias estabelecidas.

A ciência, a filosofia e outras formas de pensamento que se orientem por uma lógica de experimentação e criação, em vez de se limitarem à reprodução de “palavras de ordem”. Isso implica uma abertura ao novo, ao imprevisto, às multiplicidades e à complexidade dos fenômenos, sem a necessidade de reduzi-los a categorias fixas.

Uma ciência que se faz sem uma forma determinada que emoldura e encarcera potencialidades, pois cartografar é criar linhas de fuga - linhas que interseccionam, friccionam, dobram, produzem fissuras e se expandem, produzindo novas territorializações. Linhas de problematização acerca das relações de naturezas distintas, que fraturam com as práticas de objetivação e sujeição, produzindo rupturas nas formas circundantes de subjetivação e assujeitamento, bifurcando derivações para agenciamentos em que o desejo pede passagem, criando táticas de resistência, emancipação e produção de si mesmo.

2.1.3 Cartografar processos de ensino na educação

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o

rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Pesquisar sobre práticas de ensino e educação escolar nos conduziu, inevitavelmente, à Certeau (2014) quando este nos dá a pensar a respeito de questões relacionadas aos modos como nos inserimos no mundo, entendendo que esta inserção se dá a partir de significados discursivos que têm origem nas interações entre o sujeito e o mundo, o que leva o autor a diferenciar conceitualmente os espaços dos lugares, a partir das apropriações que fazemos nesses contextos.

Para Certeau (2014), o lugar é estável e ausente de significado, como o prédio em que uma escola está localizada, um endereço, uma coordenada geográfica, enquanto o espaço diz respeito aos modos como os sujeitos transformam os lugares a partir de apropriações e vivências singulares e/ou coletivas. Podemos dizer que os itinerários que nos levam a um lugar são reconfigurados pelas práticas cotidianas, físicas e subjetivas, que simbolizam o lugar a partir das interferências de seus ocupantes. Desse modo, o lugar pode até ser inscrito geograficamente, como um decalque ilustrativo, mas o espaço é irrepresentável, só tangível por mapas móveis, formas de registros que requerem inventividade.

Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de o que é isto que vejo? (pergunta que remete ao mundo das essências), um como eu estou compondo com isto que vejo? Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa (Costa, 2014, p. 70).

Eis por que, na cartografia, não se busca ou coleta dados de pesquisa como se fossem objetos exteriores ao pesquisador. Ao contrário, ela produz dados, acompanhando a produção de práticas que nos permitam problematizar o presente, pensar o que estamos fazendo de nós mesmos, envolvendo-se fortemente na produção daquilo sobre o que é dito. Cartografia e pesquisa-intervenção se articulam

em uma forma de pensar-praticar a pesquisa de forma encarnada.

Pesquisas inspiradas na cartografia como a pesquisa-intervenção, procuram dialogar com os princípios ético-estéticos e epistemológicos engendrados “em uma tendência subversiva na academia que luta para sustentar que é ao transformar que (também) conhecemos” (Pocahy, 2006, p. 23). Ao assumirmos seus princípios éticos-estéticos-epistemológicos, estamos propondo enunciados coletivos, um plano outro de potência de vida de uma “educação menor”, onde a sala de aula pode ser vista como um espaço de experimentação e resistência, permitindo que professores e alunos criem suas próprias estratégias e que, juntos, construam conhecimentos a fim de transformar o presente e o futuro da escola.

Nessa direção, o projeto Político Pedagógico, o material didático, os Planos de aula fechados de acordo com a BNCC, os processos administrativos estruturados podem ser considerados lugares da escola, mas as aporias de professores e professoras, as táticas de resistência criadas pelos/as alunos/as à disciplina instituída pelos regimentos/lugar, constituem linhas de fuga, dobras, que abalam as sedimentações que recusam as danças das coisas que mudam o mundo, e de um mundo que não se limita apenas a perguntas e respostas certas ou erradas, visto que, em cada pergunta, reside a inerente capacidade de se criar algo, sejam mais perguntas ou mais respostas. Produzir escola é habitar espaços sem se fixar aos lugares, é estar entre o curso das coisas, evitar o isso ou aquilo, é se permitir estar *entre* as margens, em um “e...”.

Portanto, a cartografia é uma pesquisa que não dispensa as chegadas, viagem que navega no movimento atento àquilo que promove mudança: “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (Foucault, 2020b, p.15).

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos a acreditar que ver é conhecer o real é ter esse real diante de nós (Oliveira Jr., 2009, p. 19).

Arriscamos dizer que a cartografia seria um método “revolução” que desenha, acompanha e, ao mesmo tempo, faz os movimentos de transformação do lugar para paisagens sensíveis, em um processo de experimentação e produção capaz de romper fronteiras e traçar novas coordenadas de leitura e de escrita frente às aventuras,

angústias, desafios, mudanças e afetações da escola, trilhando, assim, outros caminhos para fugir das generalizações recorrentes da pesquisa.

2.1.4 Considerações em aberto...

As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático. A ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso. A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos. É preciso estar suficientemente informado para não confundir *Au feu!* (Fogo!) com *Au jeu!* (Jogo!), ou para evitar a situação deveras desagradável do professor e do aluno segundo Lewis Carroll (o professor lança uma questão do alto da escadaria, transmitida pelos valetes que a deformam a cada degrau, ao passo que o aluno, embaixo, no pátio, envia uma resposta, ela mesma deformada, a cada etapa da subida).

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Para cartografar o cotidiano escolar, a única precisão é estar atento às táticas, às linhas de fuga, aos acontecimentos que agenciam invenção, que, segundo Rolnik (2016, p. 61), são como: “[...] intensidades, com sua longitude e sua latitude; lista de afetos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de sua relação com o mundo”.

Nesse sentido, a cartografia aproxima a forma de se fazer pesquisa ao modo como a vida se dá, contrapondo-se, assim, aos métodos apriorísticos (anterior à experiência), para estar aberta ao encontro e às possibilidades construídas no decorrer do percurso, cujos caminhos não estão dados de antemão, nem são previsíveis, mas construídos coletivamente, na medida em que se aventura a percorrê-los, nas linhas e traçados de mapas que “[...] não param de se misturar, [...] se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 77). São mapas que são sempre possíveis de serem traçados de outro modo, por rotas alternativas, visto que,

numa cartografia, sempre há espaço para a inquietude, as descobertas, os desejos, os receios, as frustrações, etc., numa “processualidade que se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas na escrita, em nós” (Barros; Kastrup, 2009, p. 73).

Portanto, para fazer cartografia em escolas, é preciso transpor as cercas, os muros; libertar-se das algemas acadêmicas que, segundo Paraíso (2014), nos impedem de mostrar que o solo que pisamos é fértil e que a vida é grávida de nascimento e prenhe de possibilidades.

2.2 ARTIGO 2 – Escavando pistas no passado para compreendermos a escola no presente.

Resumo:

Este estudo aborda as práticas de poder presentes no sistema escolar moderno, tomando como base as contribuições teóricas de Michel Foucault, especialmente sua análise em *Vigiar e Punir*. A escola, enquanto instituição emergida entre os séculos XVIII e XIX, funciona como um espaço de disciplinamento de corpos e mentes, por meio de mecanismos como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. Esses dispositivos não se limitam à mera punição ou avaliação, mas operam para moldar comportamentos, internalizar normas sociais e hierarquizar indivíduos, perpetuando estruturas de poder e controle. Apresentamos trechos de documentos históricos preservados em sua forma original, permitindo a percepção das dinâmicas de poder desse período, dialogando com os aportes teóricos que fundamentam nossa concepção de educação. A estética das imagens reforça uma arqueologia visual que reproduz a estrutura dos livros didáticos da época, expondo a lógica educacional e disciplinar da modernidade, refletindo ideais de ordem, progresso e moralidade, além de dispositivos pedagógicos de normatização do comportamento e da mentalidade juvenil. Compreender essas dinâmicas é fundamental para problematizar a escola contemporânea, desafiar discursos naturalizantes e buscar alternativas que rompam com a reprodução de modelos tradicionais, autoritários e excludentes.

Palavras-chave: Práticas de poder; Escola Moderna; Educação.

2.2.1 – Introdução

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

Antes de darmos início a este texto, consideramos importante explicitar os motivos pelos quais procuramos intercalar, ao longo dessa escrita, textos e documentos da década de 1920 e do final do século XIX como possibilidade arqueológica de apresentar camadas discursivas que apontem a escola moderna como *lócus* de um poder disciplinar. Tudo isso visa podermos compreender “os meninos que fomos”, os meninos que somos e aqueles que podemos ser.

Por isso, nosso propósito foi também traçar uma genealogia das práticas educativas e das formas de controle que se sedimentaram nesta instituição ao longo do tempo. Utilizar esses textos históricos nos permitiu observar como determinadas estruturas de poder e disciplina foram naturalizadas e legitimadas em um contexto escolar que ainda mantém nuances dessas práticas. Foucault (2014), ao investigar o surgimento das instituições modernas - entre elas, a escola -, expõe como estas se

tornaram dispositivos de controle, moldando corpos e comportamentos por meio de uma rede de saber-poder que incidia diretamente sobre os corpos. Ele chamou essa forma de governo sobre os corpos de micropolíticas, e os efeitos de suas práticas sobre a vida, de biopoder: “[...] é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação. A morte é o limite, o momento que lhe escapa. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (Foucault, 2020a, p. 151).

Ao recorrer a textos e documentos antigos, pudemos observar como as práticas disciplinares se instituíram nas escolas. Essas evidências históricas corroboram com a argumentação foucaultiana de que essas instituições retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou mesmo social, para moldar suas condutas e comportamentos, revelando que o controle sobre os corpos e a mente já era uma preocupação nas práticas pedagógicas daquele tempo, com o uso de regulamentos rígidos, vigilância constante e castigos para disciplinar os alunos. Contextualizar esse recorte histórico a partir de documentos históricos, não só dá espessura ao nosso texto, como também nos permite cartografar “estratos” de uma forma de saber que sustentou práticas de controle que, com as devidas diferenças, ainda se mantêm em nosso tempo.

Ao argumentar essas questões a partir de uma arqueologia histórica, tentamos mostrar como a escola foi se consolidando como um local de normatização e produção de subjetividades ajustadas ao ideal de ordem social, que procuramos expor a partir de algumas técnicas disciplinares, tais como: a “vigilância”, a “sanção normalizadora” e o “exame” (Foucault, 2014), que engendram práticas que estruturam, definem, regulam e reproduzem os modelos, as normas e os papéis preestabelecidos pelas relações sociais.

Assim, esperamos dar luz a uma visão que seja capaz de enxergar como a instituição escolar atuou - e ainda atua - como produtora e mantenedora de desigualdades. Importante destacar que, ao puxar esses fios, nosso intuito não é o de acusação, mas de esperança de reparação, a partir da produção de dobras, “curvas de visibilidade”, para que as enunciações coloquem a língua em funcionamento, em favor do acionamento de “máquinas de fazer ver e de fazer falar”, dando “visibilidade a regimes de luz” que façam nascer uma outra escola (Deleuze, 1990, p. 23).

2.2.2 – Estratificando camadas para encontrar vestígios sobre a

origem da escola moderna

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas...

Manoel de Barros.

A escola, tal como a concebemos hoje, nem sempre existiu. Ela é uma das instituições que nasceram entre os séculos XVIII e XIX, com as mudanças históricas que se consolidaram na Modernidade, e é uma das instituições que mais conserva, em sua estrutura, as raízes ideológicas¹³ de seu nascimento, estando cada vez mais presente na vida de milhares de crianças entre 4 a 11 anos¹⁴ que, diariamente passam importantes partes de suas vidas nestes tempos e espaços institucionalizados. Portanto, quando tratamos de qualquer tema em educação relacionado à escola, consideramos necessário compreender quais condições possibilitaram a invenção desse lugar em nossa sociedade, assim como problematizar para que e a quem a escola tem servido ao longo de sua história.

Si é verdade que todo governo tem uma missão administrativa por desempenhar, e que essa missão assenta em determinados pontos de programma que é mister coordenar e realizar, – não é menos verdade que nenhuma missão administrativa consegue desempenhar literalmente o seu

¹³ Embora Foucault rejeite o conceito de "ideologia", o uso do termo nesse contexto, se faz necessário para descrever estruturas de poder e de saber que parecem naturalizadas. Tradicionalmente, o conceito de ideologia remete à ideia de uma visão de mundo dominante. Para Foucault, o termo "ideologia" implica em uma oposição entre verdade e falsidade. Para ele, não se trata de desmascarar uma falsa consciência (como usualmente está relacionado ao conceito de ideologia), mas de entender como os discursos e práticas produzem "verdades" que sustentam e legitimam relações de poder.

¹⁴ De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, art. 208, inciso I, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro (4) anos de idade.

*mandato, sem que o caracter do povo tenha sido previamente afeiçoado para acceital-o, não passivamente, mas com a consciencia plena de sua oportunidade e de sua publica utilidade. Onde se afeiçoa esse caracter?*¹⁵

Em suas obras, Michel Foucault apontou para uma relação intrínseca entre discurso e poder, nos dando pistas para considerarmos, em nossas investigações, as relações complexas entre as coisas ditas, “redistribuídas por um certo número de procedimentos cuja função é afastar poderes e perigos, dominar o acontecimento aleatório e evitar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2020b, p. 9). Portanto, nossa intenção com essa escrita não é fazer uma interpretação ou descrição “nua e crua” dos fatos, mas sim mostrar camadas discursivas que desnaturalizem enunciados que produzem sentidos de verdade, evidenciando os meandros pelos quais a verdade é produzida, veiculada e aceita como tal, ou seja, mostrando seu caráter interessado, para entendermos os efeitos sociais que esses enunciados produzem nos contextos escolares.

Damos início a este percurso a partir de um debruce histórico de retorno ao período renascentista, nos séculos XV e XVI, período que precede a Modernidade, quando se constata que a Igreja Católica começa a perder sua influência hegemônica na sociedade, decorrente de mudanças do pensamento teocêntrico para o pensamento antropocêntrico¹⁶, que caracterizou o Iluminismo¹⁷. Período marcado por pensadores e artistas que começam a questionar os dogmas da Igreja, adotando uma postura mais crítica e investigativa, incentivada pelo racionalismo científico¹⁸, que passou a desafiar o discurso teocêntrico¹⁹ da autoridade eclesiástica. Diante da ameaça ao seu poder, a Igreja começa a criar novos dispositivos de intervenção, como sermões, semanários, etc., para ampliar e intensificar a fé cristã, no intuito de regular a vida, os costumes e a formação humana, a fim de seguir conservando seu prestígio e seus poderes na sociedade.

Não obstante, também o clero continuava a ocupar postos de conselheiros sábios e confessores reais ao lado dos monarcas, fundando colégios e instituições

¹⁵ GOES, Carlos. Ideas e Factos – Missão social do Professor. Fragmento de um discurso proferido na colação de grau das normalistas da Escola Normal de Muzambinho (Sul de Minas). **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, 7º ano, n. 1, p. 2, fev./1923. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pagfis=2064>. Acesso em: 10 jan. 2023.

¹⁶ Coloca o homem como indivíduo central para o entendimento do mundo.

¹⁷ Movimento intelectual que valorizava a razão em detrimento da fé.

¹⁸ Prioriza a razão em detrimento da experiência do mundo sensível como meio de alcançar o conhecimento.

¹⁹ Considera Deus como o epicentro do Universo, sendo o criador do mundo e de tudo que nele existe.

eclesiásticas, tornando-se preceptores e professores dos príncipes e filhos da nobreza, e recolhendo os filhos dos pobres para serem instruídos na doutrina cristã por meio de suas instituições “caridosas” e outros espaços de correção, destinados a moldá-los em sua ideologia.

Enquanto a infância rica era preparada para assumir, futuramente, as funções de governo, a infância pobre era submetida à dominação da Igreja, recebendo uma formação que não se distinguia dos adultos, ou seja, voltada para torná-los bons cristãos e súditos obedientes à autoridade real, mesmo que, neste período histórico, ainda não houvesse uma expressão particular para a infância²⁰.

Todavia, ambas as infâncias eram objetos de inculcação e moralização, e a educação torna-se instrumento-chave para naturalizar uma sociedade desigual, constituindo-se como “uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens” (Varela; Alvarez-Uría, 1995, p. 19).

No fim do século XVII e início do século XVIII, nascem as primeiras instituições fechadas²¹. Essas instituições eram destinadas a correção e instrução da juventude e emergem sob um acentuado processo de confinamento de crianças que, guardadas as devidas diferenças, se estenderá até os dias atuais. Estamos nos referindo ao processo conhecido como escolarização.

A escola surge para separar as crianças por idade, e o agrupamento em turmas etárias são tecnologias de controle que emergiram mais tarde, especialmente no contexto da modernidade e da organização escolar como parte do surgimento das instituições disciplinares. Antes dessa organização mais rigorosa, crianças e adultos frequentemente compartilhavam os mesmos espaços de aprendizagem. Essa separação por faixas etárias começou a ser implementada por razões morais e pedagógicas, refletindo um esforço para controlar e disciplinar mais efetivamente as crianças. Nos colégios que estavam nascendo, ensaiavam-se formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelamento de comportamentos, eis que surgem os primeiros germens da Escola Moderna, em consonância com o modelo de sociedade que estava nascendo: uma sociedade em que os modos de produção

²⁰ Estudos como os de Philippe Ariès (1981), *História Social da Criança e da Família*, demonstram que a concepção moderna de infância, como uma fase distinta da vida, com características específicas que demandam cuidados diferenciados, é uma construção recente na história.

²¹ Em *Vigiar e Punir* (2014), Foucault chamou de “instituições fechadas” os espaços onde o poder é exercido de maneira sistemática e invisível, moldando o comportamento dos indivíduos por meio de técnicas de vigilância, controle e normalização. Ex.: quartéis, prisões, manicômios e escolas.

material vão incidir sobre os modos de produção da própria vida, posto que, a partir da invenção da máquina a vapor, que impulsionou o surgimento das fábricas, iniciou-se uma revolução nos modos de produção material.

Essa transformação contribuiu para o desenvolvimento do modelo econômico capitalista, cujas bases foram fortemente estabelecidas durante a Revolução Industrial. Simultaneamente, as revoluções burguesas modificaram as estruturas de poder político, deslocando as formas tradicionais de governo e promovendo novas relações entre o Estado e o mercado. Essas mudanças, ao longo dos séculos, moldaram profundamente a sociedade moderna.

No final do século XVII e início do XVIII, à medida que o poder passa das mãos da aristocracia monárquica para a emergente classe burguesa, a escola começa a desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos que precisam ser ajustados às novas demandas econômicas e políticas. Com o advento das fábricas, especialmente impulsionado pela Revolução Industrial no século XVIII, o modelo fabril, com sua lógica de produção em massa, disciplina e eficiência, vai incidir sobre a organização escolar, que procura acompanhar essas mudanças, adotando práticas que refletem a estrutura de produção fabril: horários rígidos, atividades repetitivas e rotinas predefinidas...

[...] Na infância, chega-se, por uma dedução axiomática, às seguintes ilações:

a) o caracter do homem é um producto reflexo de sua educação na infância ;

b) a criança é o embrião do homem, assim como o homem é a evolução natural da criança.

Em torno d'essas duas maximas, verdadeiros dogmas da moderna pedologia, terá de gravitar o problema da educação nacional. Assim o têm compreendido e praticado os paizes mais adeantados, onde o caracter do homem, mercê dos modernos processos educativos, deixou de ser uma irradiação do estado de plena-consciencia e de plena-responsabilidade, para ser o reflexo de antecedentes doutrinarios, para ser a resultante de suggestões enxertadas, para ser a reiteração automatica de habitos disciplinares²².

Ressalta-se aqui o caráter rotineiro e repetitivo das atividades escolares, tal como no modelo fabril, a fim de condicionar e manter a ordem social, bem como o processo competitivo de reforço ao mérito individual, que pauta o êxito escolar alinhado com o produtivismo, incentivando a competitividade, a rivalidade nas notas, a delação, as

²² GOES, Carlos. Ideas e Factos – Missão social do Professor. Fragmento de um discurso proferido na colação de grau das normalistas da Escola Normal de Muzambinho (Sul de Minas). **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, 7º ano, n. 1, p.2-5, fev./1923. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pagfis=2065>. Acesso em: 10 jan. 2023.

comparações e a separação entre bons e maus alunos. Trata-se de uma ocupação do tempo e do espaço: “[...] que el alumno queda aprisionado en una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por secciones, los frecuentes ejercicios escritos, los distintos niveles de contenido, los premios, recompensas y certámenes a los que se ve sometido [...]” (Varela; Alvarez-Uría, 1995, p. 33).

Para a efetivação dessas práticas, por sua vez, surge a preocupação crescente com a formação de professores, com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino e com a seleção dos livros que os alunos devem ler, como parte do esforço para estabelecer as bases da nova configuração social que o Estado e a burguesia emergente esperam consolidar. Nesse contexto, surge a Escola Normal, uma instituição voltada para a formação de professores, onde o aprendiz de professor é preparado para cumprir duas funções fundamentais: manter o controle sobre seus alunos e ensiná-los as habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática, além de conteúdos específicos de geografia e história que reforcem uma identidade nacional e os valores cívicos.

No site do Arquivo Nacional do Governo federal²³ encontramos a seguinte informação:

A Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte. Essa reestruturação do ensino ficou conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, nome do ministro e secretário de **Estado dos Negócios do Império** responsável pelo ato. Tais mudanças ocorreram em um período de **grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação**. Nesse contexto, além de reestruturações nas políticas sociais e econômicas – como, por exemplo, a promulgação da Lei do Ventre Livre, a lei de reforma do Código do Processo Criminal e reforma no Código Comercial – o governo procurou investir e reformular instituições educacionais, que seriam um dos elementos difusores do ideário modernizador. Para isso, seria necessário também um projeto de formação e profissionalização docente **(grifo nosso)**²⁴.

Nóvoa (1991), em seus estudos a respeito da gênese da profissão docente, indica que foi no final do século XVIII que se deu a passagem do ensino, até então sob o domínio da Igreja, para o do poder público, caracterizando a educação escolar como direito de todos e dever do Estado. Segundo o autor, essa transição provoca mudanças

²³ GABLER, Louise. Escola Normal. **Arquivo Nacional; Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos**, jan. 2016. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/315-escola-normal>.

Acesso em: 24 set. 2024.

²⁴ Idem a nota de rodapé 23.

na profissão docente; porém, o novo modelo de professor ainda conservará semelhanças com a função desempenhada pelo sacerdote.

Esta observação de Nóvoa pode ser ratificada na obra *O ensino público no Brasil*, de Antônio de Almeida Oliveira, publicada pela primeira vez em 1874. Segundo o autor: “Não basta que hajam [...] mestres. É preciso ainda que eles sejam dignos deste nome e do alto sacerdócio que exercem” (Oliveira, 1874 apud Nóvoa, 1991, p. 110). Entre as qualidades necessárias de um/a professor/a, o autor ressalta a pureza, a modéstia, a polidez, a bondade, a paciência, a piedade, o zelo, a prudência, a falta de ambições, o sacrifício (Oliveira, 1874 apud Nóvoa, 1991). O professor deveria ser o “apóstolo em quem a infância se modela [...] mito e sacerdote, juiz e pai” (Oliveira, 2003, p. 204).

Como podemos constatar, essa formação não é apenas técnica, mas profundamente ideológica, pois visa capacitar os profissionais da educação para formar futuros cidadãos a se adequarem ao modelo de sociedade que se consolidava naquele momento. A criação da Escola Normal, que se intensifica ao longo do século XIX, reflete as mudanças educacionais que acompanham o desenvolvimento do Estado moderno e a industrialização, preparando professores para uma função não só pedagógica, mas também política e social, alinhada aos ideais de controle, disciplina e produtividade exigidos pela sociedade burguesa e capitalista emergente.

Além disso, salvo exceções, os professores menosprezavam as formas de vida familiar, higiênica e cultural das classes proletárias e tentavam transmitir a admiração pela cultura burguesa (que é a classe que se almeja alcançar por considerarem esta classe superior às ‘massas ignorantes’), impondo obediência e respeito à autoridade, assim como o amor pelo trabalho. Portanto, a relação professor-aluno será de caráter desigual, marcada por um poder hierarquizado. Ao estratificar esta camada da formação de professores na escola moderna, nossa intenção consistiu em mostrar como as sedimentações das práticas de controle ocorrem de acordo com princípios uniformes da escola e na formação de professores, comprovando que: “[...] o poder se mantenha e que seja aceito [...] que ele não pesa só como uma força que diz ‘não’, mas que [...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (Foucault, 2021, p. 7).

Ao final do século XIX e princípios do século XX, o Estado, alinhado aos interesses da burguesia emergente, consolida a escola obrigatória como um instrumento de controle social e manutenção das desigualdades. O modelo

educacional dessa época promove a individualização dos sujeitos, rompendo laços de coletividade. Isso ocorre porque a escola, ao enfatizar a competição individual e a meritocracia, desencoraja a cooperação e as partilhas coletivas.

Ao mesmo tempo, a escola da modernidade também impede a ascensão econômica e social de pessoas oriundas das classes populares. Isso se deve ao fato de que sua estrutura e organização curricular são pensadas para reproduzir uma organização social classista, perpetuando a divisão entre aqueles que estão destinados ao sucesso (as elites) e aqueles que são levados ao fracasso (as classes subalternas). Dessa forma, a escola reforça a separação social e cultural, estabelecendo um abismo entre grupos sociais e fragmentando relações fundamentais entre aprendizagens básicas e formação integral, ou entre trabalho manual e intelectual.

Dessa maneira, a escola se mantém como uma instituição que, ao longo dos tempos, exclui, censura e desvaloriza formas de vida diferentes do modelo hegemônico que ela instituiu, mantendo o controle sobre uma massa que deve manter-se silenciosa, reproduzindo um modelo submisso à sociedade burguesa, ou seja, o de uma cultura legitimada por esta classe social, sob uma educação orientada por critérios de utilidade, uma escola que atua como fábrica de produção de subjetividades, que, de forma simulada, ainda se perpetua nos dias atuais.

Portanto, regular, classificar, sujeitar, corrigir e disciplinar, ou seja, domesticar os filhos das classes trabalhadoras, são os melhores instrumentos políticos para governar os/as homens/mulheres, pois “custam menos as escolas do que as rebeliões” (Boltanski, 1974, p. 151 apud Varela; Alvarez-Uría, 1992, p. 13).

A escola da modernidade se organiza para tutelar o trabalhador, normalizá-lo, convertê-lo, neutralizá-lo e impedir o pensamento emancipado, que cria aberturas para a luta social. Pois “o indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas” (Veiga-Neto, 1996, p. 220).

O mais admirável é que os indivíduos “vítimas” d’esse processo de educação, vivem e morrem na doce ilusão de que estão agindo por impulso próprio, de que obedecem apenas às prescrições e às injunções de sua livre-vontade, de que as suas acções são o mero efeito de sua voluntariedade autónoma, quando estas nada mais são do que o conseqüente de um determinismo preestabelecido !²⁵

²⁵ GOES, Carlos. Ideas e Factos – Missão social do Professor. Fragmento de um discurso proferido na colação de grau das normalistas da Escola Normal de Muzambinho (Sul de Minas). **A Escola Primária**

Nasce então uma pedagogia reguladora, acompanhada de medidas que mantenham suas regras a partir de provas, formas disciplinares de controle do corpo, do tempo e dos desejos, que, ao utilizar-se de técnicas psicopedagógicas e medidas psicométricas, detectam quem são os “anormais”, ou seja, os “inadaptados” - crianças rebeldes, turbulentas e desordenadas que rompem a ordem da classe e contagiam seus companheiros.

Mas, a partir de quais critérios se define essa inadaptação? Quem são os inadaptados? De quais grupos sociais eles e elas procedem?

A escola obrigatória favorece a uns e penaliza outros, contribuindo para criar identidades sociais marcadas pelo êxito ou pelo fracasso dos que conseguem ou não atingir os objetivos determinados por ela, aquiescendo à ideologia meritocrata, que traz como discurso o esforço individual para alcançar a promoção social. Deste modo, a partir de uma “[...] microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor (Foucault, 2014, p. 162).

Desse modo, as crianças das classes populares precisam competir por êxito escolar em um terreno que não tem praticamente nenhuma conexão com seu entorno familiar e social, território sobre o qual se movem em grande desvantagem, por não terem seus valores culturais e identificações sociais reconhecidas e valorizadas.

Entendemos que aceitar a cultura ilustrada²⁶ como superior e legítima é negar as inventividades das formas de vida das classes populares. Portanto, para os alunos das classes sociais que têm saberes, formas de expressão e práticas sociais desqualificadas, o fracasso escolar é quase uma sina. Neste cenário, os filhos das classes populares se encontram, em sua maioria, relegados pelo sistema escolar, e o que lhes resta, na maioria das vezes, é a exclusão que os leva à desistência e consequente evasão, sob um fracasso escolar que é produzido socio-historicamente.

Apesar de, ao longo da história, as instituições escolares terem sofrido muitas transformações, ainda é possível identificar, em seus tempos e espaços, as raízes

[Periódico]. Rio de Janeiro, 7º ano, n. 1, p.2-5, fev./1923. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pagfis=2065>. Acesso em: 10 jan. 2023.

²⁶ A cultura ilustrada condensa um projeto de emancipação humana que foi conduzido pela burguesia revolucionária, resumido nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, ideais estes que não incluíam o todo social.

históricas dessas práticas que alicerçaram seu nascimento: a lógica institucional do espaço fechado, do professor como autoridade moral e o sistema de transmissão e legitimação de saberes e poderes pré-determinados ainda se fazem presentes em muitas instituições de ensino contemporâneas.

2.2.3 – Desvelando camadas de poder na escola

Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações.

(Foucault, 2012a, p. 51).

Para Deacon e Parker (2001, p. 141), a educação possui um paradoxo intrínseco a ela: concede poder ao mesmo tempo em que estabelece disciplina; propaga discursos de liberdade enquanto demanda obediência; coloca-se como meio para atingir um fim, desde que esse fim envolva a reprodução do próprio sistema educacional. De acordo com a perspectiva foucaultiana, a educação age simultaneamente como um agente de submissão (pacificação) e de ação (ativação).

Diante do exposto, a partir de alguns trechos extraídos de periódicos nacionais da educação e consequentes leituras de dados e documentos históricos citados ao longo deste capítulo e referenciados nas notas de rodapé, tematizaremos as práticas institucionais pelas quais a escola moderna atua a fim de “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (Foucault, 2014, p. 188). Nosso intuito consiste em compreender como, de forma sutil e menos custosa, o poder permeia, produz, induz, forma e atravessa todo o corpo social, mantendo e validando suas práticas.

A nosso ver, a escola cria ideologias como forma de instituir verdades através da produção e reprodução de discursos que moldam percepções de mundo. A partir de práticas discursivas pedagógicas, muitas vezes apresentadas como neutras e

objetivas, essas práticas exercem uma função central na constituição dos sujeitos, influenciando diretamente os processos de subjetivação e a formação de identidades, que reduzem as múltiplas possibilidades do existir a uma categoria social que o individualiza²⁷.

A ideologia, nesse contexto, deve ser entendida como um conjunto de ideias e valores que orientam e justificam as relações sociais e políticas, posto que: “a ideologia está em posição secundária em relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material, etc.” (Foucault, 2021, p. 07). Isto fica claro quando examinamos, por exemplo, propostas como a “Escola sem Partido”, que está fundamentada na crença de que a escola deve ser um espaço livre de ‘doutrinação ideológica’, reivindicando uma neutralidade que, na prática, desconsidera o fato de que todo discurso carrega consigo um posicionamento. A “Escola sem Partido” carrega em si uma argumentação ideológica: “queira-se ou não, ela [a noção de ideologia] está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade” (Foucault, 2021, p. 07). Essa tentativa de apagar a dimensão ideológica da escola revela, em si, uma forma de ideologia que nada mais é do que um mecanismo de poder que não só silencia vozes dissidentes, mas também reforça determinadas concepções de verdade e ordem social.

Michel Foucault recusa essas supostas verdades que se justificam por discursos que escamoteiam conteúdos ideológicos, por entender que esta é uma forma de perspectivar verdades que desviam a atenção das reais estruturas de poder, pois “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (Foucault, 2021, p. 12). Para Foucault, é mais produtivo analisar a relação entre poder e saber do que falar de ideologia. Ele propõe que o poder não se manifesta apenas através de uma ideologia imposta, mas, principalmente, por micropráticas cotidianas que constituem regimes de verdade. Na escola, isso se traduz na maneira como currículos, disciplinas e comportamentos são regulados e geram subjetividades que refletem e reforçam as hierarquias existentes.

Portanto, a escola, ao manter certos discursos e práticas, naturaliza verdades que servem à manutenção de estruturas de poder. Através do controle sobre o que deve ou não ser ensinado, a escola contribui para a produção de sujeitos que internalizam determinadas concepções de mundo e se identificam com elas, acreditando em uma autonomia que, na verdade, está limitada pelos jogos de poder que a circundam.

²⁷ A individualização, nesse sentido, é parte de um processo de controle que fragmenta os sujeitos, enfraquecendo a capacidade de resistência coletiva e a criação de novas formas de vida.

A seguir, tal como indicado na introdução do artigo, procuraremos expor as técnicas disciplinares utilizadas pela escola moderna, tais como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame, as quais engendram práticas que estruturam, definem, regulam e reproduzem os modelos, as normas e os papéis preestabelecidos pelas relações sociais.

2.2.4 – A Vigilância

A vigilância, assegurada pela distribuição espacial dos indivíduos e pelo controle do tempo, tem como premissa a observação constante e mais completa possível das mais variadas ações e atitudes humanas, para o alcance dos resultados de controle, nos quais o sujeito vigia a si próprio e se torna objeto de sua própria sujeição.

[...] o regimento disciplinar, organizado por duas distintas cathedricas que o acaso unio, como directoras de duas escolas – distintas – installadas no mesmo predio, um dos poucos edificios que a Prefeitura construiu especialmente para o funcionamento de escola.

Não foi esse regimento imposto pela autoridade de um decreto: elle foi dictado pelo ardente desejo de bem cumprir o dever – e as suas regras, para honra nossa, são seguidas em quasi todas as escolas do Districto Federal²⁸

Regimento disciplinar

Na sala de aula:

1º signal – interromper o trabalho, em seguida pegar a caneca e a merenda, se fôr para o recreio.

2º signal – voltar-se cada um para o intervallo entre os bancos;

3º signal – ficar em pé;

4º signal – desfilar por altura.

No pateo:

1º signal – parar e calar-se immediatamente;

2º signal – encaminhar-se para os pontos determinados;

3º signal – reunir-se segundo as classes;

4º signal – formatura da metade do numero de turmas;

5º signal – formatura da outra metade;

²⁸ C.A. O Ensino Municipal. **A Escola Primaria** [Periódico]. Rio de Janeiro, 6º anno, n. 7, p.4-5, ago./1922. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pesq=sinal&pagfis=1910>, <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pesq=sinal&pagfis=1911>. Acesso em: 13 jan. 2023.

6º signal – alinhamento irreprehenível;

7º signal – entrada para as salas de aula.

Depois do 1º signal, para qualquer formatura, nenhuma criança poderá beber água.

As turmas sempre que descenderem para o pátio e saírem delle devem ser formadas a do de fundo.

As adjuntas deverão attender rigorosamente aos toques de sineta, pois isso além de ser necessario ao cumprimento do horario é um bom meio para habituar os alumnos a obediencia prompta.

[...]

Sendo o recreio a occasião em que as crianças na escolla têm mais liberdade para manifestar-se, offerece por isso a melhor oportunidade para que as professora as observe e eduque, não perdendo de vista a correcção dos termos e modos familiares que porventura desacertadamente sejam empregados.

[...]

A' volta do recreio, todos os alumnos deverão levar a caneca na mão direita para facilitar a fiscalisação.

O controle minucioso do tempo, do espaço e das operações sobre o corpo são meios eficazes de anular o potencial, a autonomia e a criatividade humana, pois limitam a liberdade de expressão, restringindo a criança de explorar e experimentar novas ideias sob diferentes perspectivas no ambiente escolar. Trata-se de uma forma de biopoder que cerceia manifestações genuínas de pensamento, sufocando sentimentos e emoções, produzindo conformidade às ideologias hegemônicas.

O biopoder é um conceito cunhado por Foucault (2014) para explicar como as tecnologias de regulamentação atuam sobre os corpos com o objetivo de torná-los ‘corpos-espécie’, a partir de gestão e monitoramento, para criar um ‘Estado’ de vida que produz corpos economicamente ativos e politicamente dóceis. Portanto, é, também uma biopolítica que utiliza saberes para criar normas - tanto do ponto de vista físico quanto moral - que atendam o ‘bem estar **da Nação**’, mas que, como sugere Roberto Machado et al (1978), são “normas que para muitos é **uma danação**” (grifo nosso).

As técnicas de vigilância produzem sujeição e padronizam comportamentos, destituindo os corpos de suas singularidades. Essas técnicas utilizam-se de comandos e correções, assim; “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (Foucault, 2014, p. 173), que vigia, identifica, hierarquiza e rotula os melhores e os piores, os aptos e os inaptos. Esse processo de vigilância categoriza e reforça relações de poder e controle,

alimentando um ciclo de conformidade e submissão em que as singularidades se tornam massa amorfa, subjugadas às normas de um contexto em que palavras como diversidade, reflexão, autonomia, liberdade, dentre outras, são interditas em seus exercícios práticos.

A disciplina de uma classe reflecte muito, quasi totalmente, o valor da professora que a dirige; e della depende, em grande parte, o aproveitamento dos alumnos.

[...]

Cumpra á professora prevêr todos os motivos provocadores de desordem e desavença entre os alumnos, estabelecendo, com segurança, regras geraes para evitar queixas e discussões, que tanto perturbam a disciplina e prejudicam o ensino ; e exercendo vigilancia immediata sobre todos os seus actos.

*Vejamos alguns preceitos praticos que podem formar regimen disciplinar.*²⁹

Modo de entrar ou sair da classe

A entrada ou saída faz-se em fôrma e em silencio. Ainda que a sala seja acanhada e os alumnos estejam mal accommodados, com algum geito e boa vontade, isso é sempre possivel.

Para se levantar e tomar logar em fôrma obedecerão elles a signaes dados a tympano ou a tempos contados : um, dois, tres . . .

Ao entrar em classe, permanecerão em pé, de braços cruzados, aguardando ordens para sentar e iniciar qualquer trabalho.

E preciso observar que executem esses actos com o menor barulho e que, em fôrma, conservem posição de respeitosa compostura.

Distribuição do material

Os cadernos recolhem-se dispostos como se acham os alumnos, pelo seguinte processo : si sentarem a dois, reunidos os do mesmo banco, os alumnos os irão passando, a partir da frente aos companheiros do banco immediato atraz, á voz de : um, dois, três . . . até chegar ao ultimo banco. Então o secretario recolherá os grupos de cadernos, que serão tantos quantas as filas de carteiras.

Para os distribuir, o secretario entregará os grupos respectivos aos collegas do primeiro banco ; estes tirarão os seus cadernos e passarão os outros aos vizinhos, etc.

Os cadernos dos que faltarem ficarão sob a responsabilidade dos companheiros mais proximos ou serão recolhidos.

Os lapis de pedra e de pau e as canetas serão numerados, pois só assim será facil responsabilisar as crianças pelo material. E é de enorme vantagem

²⁹ FERREIRA, Amelia Rosa. II – A Escola: Factos da Disciplina Escolar. **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, 6º anno, ns. 10-11, p.7-10, nov.-dez./1922. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pesq=modo+de+entrar+ou+sahir+da+classe&pagfis=2007>, <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pesq=modo+de+entrar+ou+sahir+da+classe&pagfis=2008>. Acesso em: 13 jan. 2023.

educativa e hygienica usar cada alumno, sempre, os mesmos objectos.

Para maior facilidade na distribuição, cada um reunirá, todos os dias, os objectos de seu uso individual, canetas e lapis, amarrando-os com uma fita, ou ligando-os com um anel de cartão. Collocados em uma caixa, esta partirá do primeiro banco e irá passando aos outros, afim de que cada criança retire o que lhe pertence. Ao fim do dia, a mesma caixa, de banco em banco, recolherá o material, que o alumno secretario conferirá, diariamente.

O professor determinará os dias em que mandará aparar os lápis ou substituir as pennas.

A vigilância se faz por minúcias sutis, através de normas de controle do tempo - uma economia que distribui tempos e espaços em atividades contínuas para que não se tenha tempo para pensar de forma problematizadora, e bem sabemos que, para o pensamento funcionar deste modo, é preciso ter tempo. Este investimento em um tempo meramente tarefeiro serve para decompor formas coletivas de se organizar. A técnica disciplinar pauta-se em estimular o individualismo e a fragmentação de relações de proximidade, seja por comandos, gestos ou campanhas que regulam o tempo do cotidiano escolar, como forma de boicote às experiências coletivas. Essa fragmentação promove a separação entre os sujeitos, dificultando a construção de conexões mais profundas e a compreensão das interdependências entre grupos sociais. A padronização no uso do tempo e a imposição de atividades ininterruptas contribuem para a manutenção do *status quo* de uma lógica de produção que perpetua a desigualdade e alienação.

A organização disciplinar opera com estratégias de uma arquitetura cujas maneiras de fazer necessitam produzir discursos de verdade como forma de convencimento de que é certo e errado. Portanto, “vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo o seu comprimento. Um pessoal especializado torna-se indispensável, constantemente presente, e distinto dos operários” (Foucault, 2014, p. 199-200).

O antigo Director dos Estudos, o finado Sr. Silveira, não era por certo um cidadão notavel pelos talentos nem pela vastidão dos conhecimentos; era porém, um homem que tinha bastante consciencia do dever, severo, justiceiro e recto, condições estas mais que sufficientes para o constituir um chefe modelo.

[...] Esse velho, a quem com verdade e com precisão de termo se poderia chamar —inspector da instrucção publica—, [...] elle ainda assim nem um só dia falctava ao cumprimento de seus deveres; tudo via, tudo lia, e a tudo providenciava.

Visitava todas as escolas com uma frequência já exagerada, pois rara era a que elle não inspeccionava duas vezes semanalmente; e não haja appellar para o numero das escolas de então, porquanto si é verdade que ellas

sommavam apenas o terço ou menos das de hoje, é também certo que o Sr. Silveira não tinha ajudantes nem secretario, e que as suas visitas às escolas não eram mera formalidade.

[...] as notas que tomava era para si e comsigo as levava, entrava inesperadamente em uma escola, tomava assento ao lado do professor, assistia às suas lições, aconselhava-o e dirigia-o, e em vez de fazer aos meninos uma ou outra banal pergunta, indagava de um por um desde a época matricula, corria o livro das faltas, exortava os meninos, admoestava-os, examinava-lhes os cabellos, as unhas, as orelhas, reparava no aceio ou falta de limpeza, e depois entendia-se directamente com o professor.

lam ainda além os cuidados e a solicitude desse homem, pois queria elle sempre ver o estado das latrinas, examinava e provava da água que os meninos bebiam, e ali na mesma occasião fazia as observações que entendia necessarias.

Com tal chefe era impossivel o desregramento e o abuso, porque o Sr. Silveira não deixava de attender nem mesmo ás pequenas publicações que por ventura appareciam nos jornaes.

O professor relapso e descuidoso encontrava n'elle o rigor necessario a quem faz do cumprimento do dever um sacerdócio; mas tambem o professor diligente e laborioso era por elle armado de toda a força moral, de todo o prestigio, e na pessoa do Sr. Silveira encontrava o extremo do amigo.

O Sr. Silveira tinha ainda outras qualidades excellentes que o recomendavam como chefe: não era homem que se deixasse levar por informações; não queria ouvir, via ; não queria saber, examinava ; e nas suas indagações só parava deante da evidencia da verdade.³⁰

Para Foucault (2013a, p. 114), “a fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma”. O aluno passa a ser o alvo da disciplina, e os professores, os provedores da ordem e dos bons costumes, cujo objetivo final é formar bons cidadãos para favorecer o progresso e a civilização, tornando-se massa produtiva para o Estado.

O que se evidencia aqui é que, como forma de manter o mecanismo do poder disciplinar, assim como os interesses políticos e governamentais na produção de sujeitos moldáveis; fomenta-se a ideia de que o padrão de qualidade de uma escola depende não somente do controle, como também de práticas de prevenção e fiscalização, estendidas, inclusive, às famílias dos alunos, através de “técnicas mais bem ajustadas de descoberta, de captura, de informação” (Foucault, 2014, p. 98).

O exercicio de linguagem, que é dirigido por D. Zalina Rolim, é feito tambem no referido salão e, para isto, são as cadeirinhas dispostas em fôrma de circulo, offerecendo melhor commodo não só para a professora como tambem para as

³⁰ Instrução publica da corte. **A Escola – Revista de Educação e Ensino**. Anno II, n. 11, p.4-5, mar./1878. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/351199/per351199_1878_00011.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

*criancinhas*³¹.

*Família e lar
(Lição de linguagem)*

—De onde vieram vocês todos hoje?

—De nossas casas.

—Trouxeram tudo quanto têm em caça?

—Não; viemos sós, não trouxemos nada.

—Quem ficou em suas casas?

—Minha boneca, meu gatinho, etc.

—Mas, quem deixaram mais em casa?

—A pessoa que vocês mais estimam?

—Mamãe.

—Que faz mamãe enquanto vocês estão aqui?

—Mamãe está cuidando da casa, de meus irmãosinhos pequenos e de tudo o que nós temos.

— Quem é que também sai de casa pela manhã, como vocês, e só à tarde regressa?

—Papae, (e talvez algum irmão mais velho).

—Digam-me agora quem são todos os que à noite estão reunidos em casa e juntos tomam o chá?

—Papae, mamãe, meus irmãosinhos, (talvez vovô ou vovó).

—Como é que chamamos a todos os que vivem juntos em uma casa?

—Chamamos uma família.

—Todas as famílias são grandes?

—Não; algumas são pequenas e compostas apenas do pae, a mãe e um filhinho.

—Agora quero ver se algum de vocês me diz quaes são as pessoas que compõe sua família,

— . . .

Ficam vocês contentes de ver os seus papaes voltarem para a casa, à tarde?

—Sim, muito contentes.

³¹ O Jardim da Infancia – Anexo à Escola Normal: Relatório apresentado ao Director da Escola Normal pela Inspectora d. Maria E. Varella. **Revista do Jardim da Infancia** [Periódico], São Paulo, vol. 1, p. 14–17, 1896. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/216690/per216690_1896_00001.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

—E as mães não ficam também contentes quando vocês voltam para a casa?

—Sim, muito contentes.

—Porque?

—Porque elas nos estimam, porque gostam de estar conosco.

—Agora vamos fechar os olhos e imaginar que estamos vendo nossa casa e tudo quanto nela se passa: diga-me, F, que vêes em tua casa? Que está fazendo tua família agora?

—Estão todos, tomando lunch, em roda da mesa

—E a tua família, F.?

—Mãe está cozendo perto da janela que olha para o jardim e nêê está dormindo no berço. Meu canarinho está cantando, etc. (Insistir sempre para que as crianças vejam com o pensamento, recordando o que se passa todos os dias em casa. Animar-as a formar estas pinturas mentais).

[...]

Falemos de nossos lares

Onde nossos pais estão,

Longe de nossos olhares

Vemol-os no coração.

Zalina Rolim

Como podemos constatar, os conteúdos programáticos também são meios de manter uma vigilância supostamente amorosa sobre os hábitos e costumes dos alunos das classes pobres e, assim, inculcar estereótipos e valores morais burgueses em oposição às suas formas de vida, classe e cultura.

Passa a ser uma incumbência da escola realizar essa tarefa moralizante, que é acionada a praticar uma ação socializadora em seus discursos, para inculcar ideias, converter e consolidar os valores que garantam, através de seus enunciados, as palavras de ordem que conduzem ao progresso, pois “todos os entendimentos que temos sobre o mundo se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não discursivas e formações discursivas” (Veiga-Neto, 2007b, p. 30).

Essa ação socializadora, embasada nos conteúdos programáticos do currículo escolar, visa não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também moldar subjetividades, comportamentos e identidades dos alunos, alinhando-os aos padrões sociais desejados pelo poder dominante.

Sob este contexto, os enunciados discursivos presentes nos currículos escolares atuam como instrumentos de controle e normalização, reforçando ideologias e reproduzindo relações de poder. Tais enunciados são veiculados de maneira sutil, naturalizando as verdades dadas pela escola e influenciando a forma como os alunos percebem a si mesmos, suas comunidades e a sociedade em geral, disseminando, para além dos muros da escola, narrativas estereotipadas e conservadoras, alinhadas com uma moralidade que perpetua valores colonizadores e próprios do patriarcado e das religiões monoteístas (principalmente, cristãs) alinhadas com o Estado.

Portanto, os conteúdos programáticos do currículo não são meramente uma transmissão neutra de conhecimento, mas um mecanismo de poder que visa disciplinar e normalizar as práticas, os comportamentos e as identificações dos alunos com determinados valores, reforçando uma lógica de dominação e controle social, colonizando o livre pensar.

2.2.5 – A Sanção Normalizadora

A sanção é uma das técnicas utilizadas pelo poder regulador como modo de adequação ao regime. Trata-se de uma forma de punição que opera sob a justificativa da infração à norma, ou seja, a sanção normalizadora é um dispositivo disciplinar que assume um caráter corretivo para qualificar e reprimir comportamentos inadequados, com a função de reduzir os desvios, produzindo arrependimento por sentimentos de culpa. Ao sancionar, o poder regulador reforça a importância da conformidade e define os limites do que é aceitável ou não no regime normativo da escola.

Luiza, apesar de ser a melhor alumna da classe, obedecendo a um momento de mau humor, não quer fazer os exercícios e aconselha as colegas a que a imitem.

Com muita justiça, castiga-a a mestra : terá que fazer, durante dois dias, depois das horas de aula, os exercícios.

Arrependida de sua má acção, sinceramente lastima a menina o desgosto que deu á sua querida professora, sempre tão boa e carinhosa.

Por que procedeu mal Luiza que é ordinariamente docil e applicada?

Ignora-o ella propria.

Uma circumstancia vem agravar a situação da menina : o segundo dia em que deverá cumprir a pena que lhe foi imposta, é o de seu anniversario.

Está Luiza inconsolavel porque não passará o dia agradavel que esperava e sente-se envergonhada, pois as amiguinhas irão saber que procedeu mal na escola.

*E' tão grande seu desgosto que uma colega de banco, resolve escrever respeitosamente á professora, que sabe, muito estima Luiza, pedindo-lhe que releve a punição da menina, no dia de seu aniversario. . .*³²

O regramento deve estabelecer, desde logo, seus limites, a fim de que todos se sintam comprometidos em fazê-lo funcionar. Portanto, a sanção não se limita apenas a uma reação punitiva, mas busca moldar e disciplinar os indivíduos, levando-os a internalizar os valores e normas do sistema. A culpa e o arrependimento que surgem após a aplicação da sanção normalizadora contribuem para um processo de autoavaliação e autorregulação dos comportamentos, alinhando as condutas individuais com as expectativas morais estabelecidas pela escola.

A sanção normalizadora não é apenas um dispositivo de punição; é um mecanismo de poder que atua de maneira sutil, moldando e dirigindo as condutas dos indivíduos de acordo com os interesses e as normas do poder dominante. Essa abordagem permite a perpetuação e a consolidação do sistema normativo estabelecido, mantendo a ordem social e reforçando o controle.

Para Fonseca (2016), na sanção normalizadora, a própria observação da regra é o castigo que serve de punição para garantir, de forma mais imediata, o seu acatamento. O que se pretende com as punições é o ajustamento aos parâmetros normativos, ou seja, dos comportamentos e atitudes das crianças ao padrão considerado desejado, intensificando esse aprendizado através da repetição. “Castigar é exercitar” (Foucault, 2014, p. 204).

*Educação é a disciplina do habito. Como se educa o soldado ? Habitando-o desde cedo á contingencia militar. Como se educa o frade ? Habitando-o desde logo á clausura, á meditação, á continencia, á renuncia. Como se educa o operário ? Habitando-o successivamente á firmeza do punho, á acuidade da visão e á dextridade manual. E assim em todos os ramos da actividade. Cada vez que o homem se inicia num habito novo a que não estava affeito, - ha, naturalmente, uma reacção organica: rebellam-se todos os orgams que terão de entrar em contacto com a nova funcção que lhes é imposta. E' este o periodo mais critico da educação, o que requer do educador maior somma de assistencia, de vigilancia e de persuasão*³³.

Segundo Foucault (2014, p. 205), “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna

³² Indicações. **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, 8º ano, n. 6, p.31, jul./1921. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&Pesq=REGULAMENTO&pagfis=1477>. Acesso em: 14 jan. 2023.

³³ GOES, Carlos. Ideias e Factos – Missão social do Professor. Fragmento de um discurso proferido na collação de grau das normalistas da Escola Normal de Muzambinho (Sul de Minas). **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, 7º ano, n. 1, p.3, fev./1923. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=097497&pagfis=2065>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

operante no processo de treinamento e de correção”.

A recompensa diz respeito àquilo que desperta o interesse e torna-se a razão de ser. O valor é moral, ou seja, tomado como referência, portanto legitimado (o elogio, a ótima nota, a medalha de mérito, o diploma etc.). Esse mecanismo recompensador propicia um modelamento das condutas para ajustá-las às regras, possibilitando que a aplicação das microssanções estabeleça “uma quantificação e uma economia traduzida em números” (Foucault, 2014, p. 205), numa diferenciação mediante a sua natureza e ao seu valor.

Classificar os alunos a partir de suas qualidades, competências, aptidões e comportamentos se refere ao “uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade [...] para que, todos, se pareçam” (Foucault, 2014, p. 207). Esse sistema de classificação de recompensa ou punição visa tomar por referência uma norma que mede os desvios e neutraliza as diferenças, cultivando o germen do futuro ajustamento à comunidade social.

A partir do filósofo francês, compreendemos que esse mecanismo estabelece uma distinção entre os bons e os maus alunos, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os e excluindo-os, revelando assim, um profundo abismo social.

2.2.6 - O Exame

O exame é um dispositivo cuja função é dar visibilidade através de um sistema que controla, mede, compara, diferencia e sanciona o nível e a capacidade de cada um, num processo classificatório que possibilita distribuir os indivíduos em diferentes grupos.

Ao se iniciar o anno lectivo de 1929, propuz a minhas Auxiliares substituir o inexpressivo boletim de notas e faltas, por outro que melhor indicasse, aos responsaveis pelos alumnos, a opinião do professor.

[...]

Do boletim actualmente em uso no Grupo Escolar Rodrigues Alves, apresentamos a copia de um dos mais interessantes trabalhos deste anno – pela justa medida com que a professora apreciou as qualidades e os defeitos de um alumno aproveitável.

[...]

Não se tratando se méra ennumeração de notas e faltas, basta que o boletim seja trimestral; entretanto, para que não represente apenas a opinião do professor no momento de envia-lo aos paes, mas o resultado de um estudo feito com o escrupulo que deve presidir a todo o trabalho de educadores; nelle são registados sómente os conceitos que não offereçam mais duvidas, e, para tanto, cada professora tem um caderno de observações sobre a classe, onde vae anotando diariamente o que julga necessario em relação a cada alumno.

Pôr em destaque cada uma das modalidades da obra educativa, foi o primeiro ponto que julgámos necessario, apparecendo assim em grifho os títulos – Estado Physico, Estado Hygienico, Estado Intellectual e Estado Moral e Social.

Em relação ao estado physico achamos indispensavel uma referencia á <apparencia geral> e aos <dentes>. Não se trata evidentemente de um exame medico e pesquisa odontologica (aliás de grande vantagem), mas tão sómente de chamar a attenção dos paes para a pallidez da criança, diminuição de peso, pouco desenvolvimento em relação á idade, caries facilmente notadas etc.

Sobre o estado hygienico havia uma lacuna que não podiamos deixar de corrigir, quando o Grupo Escolar Rodrigues Alves já tomára a iniciativa de generalizar o pelotão de saude, tornando obrigatorio o uso diário da saccola sanitária (toalha, sabonete, escova de dentes e copo) para estabelecer <habitos hygienicos>: lavar as mãos antes e depois das refeições, limpar os dentes, só usar o copo individual etc.

O estado intellectual, cujas observações são ainda as que mais interessa os paes, talvez pelo habito de verem na escola sómente o logar destinado a <aprender a lêr, escrever e contar> exigiu que se fizesse a distinção entre o estado intelectual em relação á idade e em relação á classe; sobre o calculo mecanico, tambem achamos conveniente destacar o calculo mental do escripto: pequenas outras alterações, faceis de verificar, fomos fazendo, pondo o boletim de acordo com o programma em vigor.

Antes da assignatura do professor, deixámos algumas linhas para as <observações especiaes> que dêem uma idea de conjunto sobre o alumno.

[...]

A escola, a suprimir as <notas>, estabeleceu os <quadros de fiscalização>.

[...]

Segue-se o boletim de um alumno do Grupo Escolar Rodrigues Alves³⁴.

³⁴ MORAES. Adelaide Lucinda de. O boletim das escolas primarias. **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, Anno XV, n. 7, p.14-16, out./1931. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/097497/per097497_1931_00007.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

Figura 1 - Boletim escolar 1931

Boletim Trimestral	
<p>ESTADO PHYSICO { <i>Apparencia geral. Parece forte.</i> <i>Dentes. Bem tratados.</i></p> <p><i>GYMNASTICA – Um pouco desattento</i> <i>JOGOS – Vivo, turbulento</i></p> <p>ESTADO HYGIENICO { Do corpo e vestuario. <i>Bom.</i> Do material <i>Descuidado.</i> <i>Esquece às vezes o material.</i> Em relação á classe. <i>Não é muito cuidadoso com os papeis.</i> Em relação á escola. <i>Na da observei em seu desfavor.</i></p> <p>ESTADO INTELECTUAL { Em relação á idade. <i>Bom.</i> Em relação á classe. <i>Acompanharia bem, se fosse mais attento.</i></p> <p><i>Observação – Boa, quando não prejudicada pela falta de attenção.</i></p> <p>CALCULO MECANICO { Mental. <i>Bom.</i> Escrito. <i>Muito prejudicado pela distracção.</i></p> <p><i>Problemas – Acerta quando faz no quadro ; no caderno, porém, tem grandes falhas .</i></p> <p><i>Elocução – Tem facilidade de expressão.</i></p> <p><i>Leitura – Lê corretamente e com clareza.</i></p> <p><i>Redacção – Redige regularmente, mas é preguiçoso, escrevendo o menos possível.</i></p> <p><i>Orthographia – Muito firme.</i> <i>Calligraphia – Regular.</i> <i>Modelagem.</i> <i>Trabalho em madeira.</i> <i>Recorte, tecelagem, dobradura – Regular.</i></p>	<p><i>Trabalhos de agulha.</i> <i>Desenho – Muito applicado e geitoso.</i></p> <p>ESTADO SOCIAL E MORAL { Em classe. <i>Muito desattento, só se interessando pelas cousas novas.</i> Fora da classe. <i>Vivo, um pouco turbulento.</i> Em relação aos colegas. <i>Bom.</i> Em Relação aos professores. <i>Obediente, delicado.</i></p> <p><i>Numero de dias de aula – 61.</i> <i>Numero de faltas – 11.</i> <i>Numero de impontualidades – Saiu cedo uma vez.</i></p> <p>OBSERVAÇÕES</p> <p><i>Sendo bastante inteligente, não progride como devia; por ser desattento e pouco cuidadoso com os trabalhos escriptos de linguagem e arithmetica.</i> A Professora A Directora <i>Observações do pae ou responsavel</i> <i>– Reconhecido pela sinceridade da apreciação, justa e precisa envidarei esforços para a correcção das falhas apontadas.</i> <i>Assignatura do pae ou responsavel.</i> <i>Devolver á escola.</i></p>

Fonte: A Escola Primária [Periódico].

Neste viés, o exame torna-se “um objeto de descrição e documentação que, por receber este tratamento, pode ser controlado e dominado, a partir de um processo constante de objetivação e sujeição” (Fonseca, 2016, p. 60).

As práticas de avaliação, os registros escolares, os relatórios, as autoavaliações, etc., acompanham toda a extensão da operação do ensino. A partir da atribuição de uma nota ou de um conceito, que indica o nível de aprendizagem, de conhecimento e de aptidão alcançado, é possível determinar quem vai adiante e quem ficará retido no mesmo lugar. O exame consiste num instrumento destinado não só a avaliar, mas, principalmente, a hierarquizar e colocar cada um em uma ordem, em uma determinada posição e lugar.

Mas será mesmo que as coisas são assim tão simples como parecem: os filhos dos patrões, do pessoal de classe média, das famílias mais privilegiadas têm bons resultados e passam aos níveis superiores de ensino, enquanto que os filhos dos operários, do pessoal que vive ou veio do campo vão de reprovação em repetência até serem obrigados a abandonar a escola? Será que essa imensa maioria de crianças pobres são menos aptas e capazes do que as crianças dos meios sociais mais favorecidos? Será que a escola é realmente igual para todos e que o fracasso ou sucesso só depende dos talentos e méritos de cada um? Será que o problema do fracasso ou do sucesso está exclusivamente na própria criança ou em suas condições de vida? (Ceccon et al., 2013, p. 33).

Rabinow (2010, p. 231) aponta que, de acordo com “Foucault, o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais”.

Portanto, ao conferir a cada indivíduo uma qualificação que distingue, separa, exclui e, por vezes, rotula e estigmatiza, “através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder” (Foucault, 2021, p. 107).

Para Veiga-Neto (2023), por se dar de forma mais duradoura, profunda e coesa, a escola torna-se o *lócus* mais poderoso e amplo do que a prisão, o manicômio, o quartel ou o hospital, pois é “sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (Foucault, 2020a, p. 130).

Larrosa (2011, p. 52), salienta que “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos”. Essa afirmação sugere que a objetivação, ou seja, o ato de tornar os aspectos do humano passíveis de serem observados, mensurados e manipulados de forma técnica, é o que viabiliza a manipulação por parte das instituições. Isso implica que, ao categorizar e quantificar características humanas, as instituições podem exercer controle e influência sobre os indivíduos de maneira mais eficaz.

Pensar a escola moderna tomando como principal referência o pensamento de Michel Foucault torna possível mostrar como o poder se exerce e as formas que assume. Não se trata “de liberar o indivíduo do Estado [...], mas sim em nos liberarmos, a nós próprios, do Estado e do tipo de individualização vinculada a ele. [...] fomentar novas formas de subjetividade [...] a recusa do que [...] impuseram a nós durante vários séculos” (Foucault, 2022, p. 308).

Com Gallo (2015, p. 445), compreendemos que “[...] para pensar alternativamente a escola é [...] pensá-la [...] para a vida e não para o saber. [...] um lugar de aprender a

viver, [...] exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si [...]. Poderíamos ver essa tarefa do repensar e refazer a escola como utopia; mas também podemos vê-la e praticá-la como heterotopia.

Por tudo isto, esta pesquisa se destina a tentar construir outras possibilidades históricas para a educação, reunindo e partilhando aquilo que já está aí, diante de nossos olhos, mas que ainda não ganhou visibilidade efetiva.

Figura 2 - Ensino Simultâneo



Fonte: História da Educação [s.d.]³⁵

Figura 3 - Punição corporal



Fonte: Araujo (2022)³⁶

³⁵ Ensino simultâneo. **História da Educação**, [s.d.]. Disponível em: <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/ensino-simultaneo/>. Acesso em: 26 out. 2023.

³⁶ ARAUJO, Julio Cezar de. Punição corporal nas escolas. **Mega Curioso**, 01 maio 2022. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/educacao/121780-punicao-corporal-nas-escolas-ainda-e-permitida-nos-estados-unidos.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

Figura 4 - Castigo escolar



Fonte: Adolespanko³⁷

Figura 5 - Normalistas



Fonte: Schiesarilegris (2015)³⁸

³⁷ Castigos escolares “normais”, ou nem tanto. **Adolespanko**, 04 mar. 2021. Disponível em: <https://adolespanko.wordpress.com/2021/03/04/castigos-escolares-normais-ou-nem-tanto/>. Acesso em: 26 out. 2023..

³⁸ SCHIESARILEGRIS, Wilma. III – Galeria dos diretores e alguns professores da Escola Normal da Praça até 1924. **Caetano de Campos**, 27 maio 2015. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/05/27/galeria-dos-diretores-e-alguns-professoresda-escola-normal-da-praca-ate-1924/>. Acesso em: 26 out. 2023.

Figura 6 - A escola



Fonte: Bulimundo (2014)³⁹

Figura 7 - Sala de aula infantil



Fonte: Biblioteca Nacional⁴⁰

³⁹ BULIMUNDO. A Escola. **Bulimunda's Blog**, 12 set. 2014. Disponível em: <https://bulimunda.wordpress.com/2014/09/12/a-escola-portuguesa/>. Acesso em: 26 out. 2023.

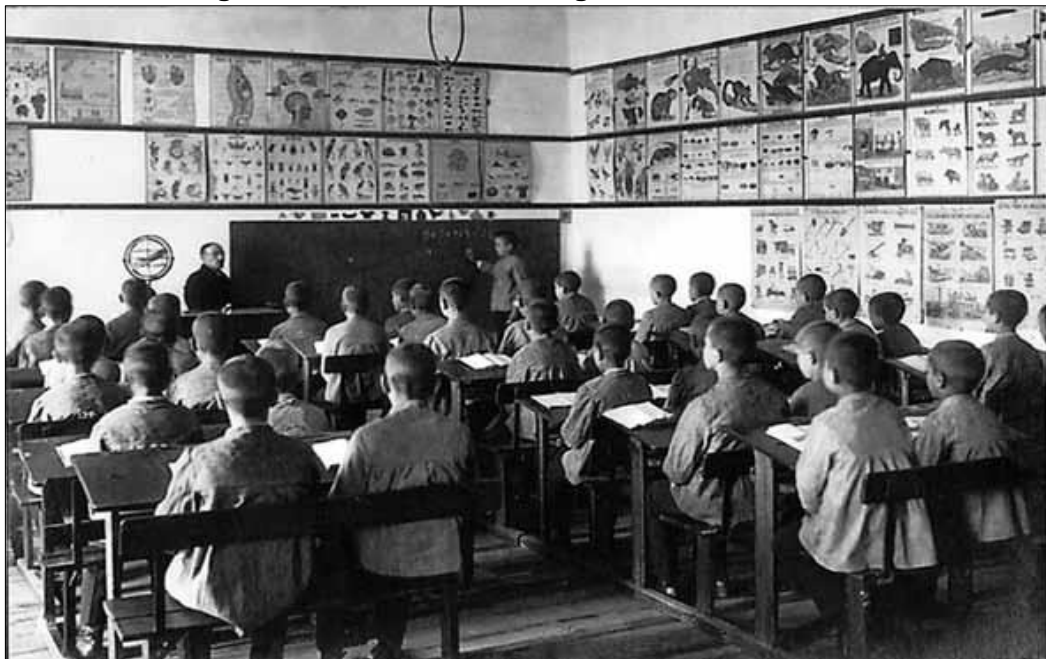
⁴⁰ FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Manuscrito digital**. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss925516/mss925516.jpg. Acesso em: 26 out. 2023.

Figura 8 - Meninas formam fila em escola de São Paulo



Fonte: Westin (2020)⁴¹

Figura 9 - Sala de aula - Colégio dos Órfãos / 1920.



Fonte: Felgueiras (2011)⁴²

⁴¹ WESTIN, Ricardo. Brasil Imperial considerava que meninas eram intelectualmente limitadas. **Poder 360**, 8 mar. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-imperial-considerava-que-meninas-eram-intelectualmente-limitadas/>. Acesso em: 26 out. 2023.

⁴² FELGUEIRAS, Margarida Maria Pereira dos Santos Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p. 67-92, jan./abr. 2011.

Figura 10 - Liceu (após Exame de Admissão do Ginásio)



Fonte: Estadão (2013)⁴³

2.2.7 - Algumas considerações gerais:

A escola, tal como a concebemos hoje, é uma instituição que emergiu entre os séculos XVIII e XIX, e que preserva as raízes de práticas de controle do seu surgimento. Portanto, é essencial compreender as condições históricas que deram origem à escola em nossa sociedade e questionar a quem ela tem servido ao longo de sua trajetória. **Motivo pelo qual consideramos essa arqueologia imprescindível para não cairmos nas armadilhas dos discursos saudosistas de retorno à escola do passado, discursos estes que se constituem como mecanismos de captura conservadores para imobilizar transformações instituintes no contemporâneo.**

Sob a perspectiva de Michel Foucault, especialmente em sua obra *Vigiar e Punir* (2014), destacamos a "vigilância", a "sanção normalizadora" e o "exame" como práticas de poder utilizadas pela escola para disciplinar corpos e mentes. Nossa intenção foi desnaturalizar os discursos que produzem sentidos de verdade e que, muitas vezes, nos fazem querer voltar a esse passado como salvação para nosso desamparo frente aos dilemas educacionais do tempo contemporâneo.

A vigilância exerce controle constante, moldando comportamentos e

⁴³ REDAÇÃO. Volta as aulas. **Estadão**, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/album-de-retratos/volta-as-aulas/>. Acesso em: 26 out. 2023.

subjetividades. A sanção normalizadora reforça padrões e normas sociais considerados desejáveis. Já o exame, mais do que apenas medir conhecimentos, funciona como uma estratégia de categorização e classificação dos indivíduos, dividindo-os e hierarquizando-os de acordo com um sistema que legitima o domínio por meio da diferenciação. Portanto, o retorno ao passado, mesmo sob uma roupagem que nos leve ao engodo de uma suposta diferença, nos parece um risco de permanecermos no mesmo.

Como aponta Foucault (2012a, p. 205): “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Com essas palavras, esperamos que, ao apresentar essas práticas, estratificando suas camadas, tenhamos exposto as dinâmicas complexas de poder, saber e controle que permeiam a estrutura educacional moderna, dando o que pensar sobre aquilo que permanece na escola contemporânea e como podemos produzir diferença em seus tempos/espços.

2.3 ARTIGO 3 – Agenciamentos e engendramentos que sustentam as bases da escola contemporânea

Resumo:

Este artigo analisa as transformações e persistências dos processos de controle e poder na escola contemporânea, fundamentando-se nas reflexões de Michel Foucault. Evidencia como, ao longo do tempo, a escola passou a operar por meio de mecanismos mais sutis de regulação, normalização e avaliação. Tais mecanismos, embora revestidos pela retórica da igualdade e meritocracia, acabam por reproduzir e perpetuar desigualdades sociais. A estética das imagens apresentadas, compostas por recortes de notícias que retratam a sanção normalizadora, a vigilância e o exame foucaultianos, revela como esses dispositivos se atualizam sob novas roupagens na escola contemporânea. Essas imagens funcionam como uma arqueologia visual que evidencia a continuidade dos mecanismos de controle, convidando o olhar crítico a perceber as sutilezas do poder que atravessam o cotidiano escolar. O texto destaca ainda a necessidade urgente de repensar a escola como um espaço heterotópico - capaz de fomentar a liberdade, o cuidado de si e a emancipação dos sujeitos, valorizando a diversidade e as identidades plurais. Por fim, o artigo propõe uma reflexão sobre práticas educativas que promovam o direito ao olhar crítico, contribuindo para a construção de uma realidade educacional mais justa, inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Práticas de poder; Escola Contemporânea; Educação.

2.3.1 – Introdução

Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa [...]. Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não vêem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas [...]. Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar [...] e aquilo que é permitido — [...]. Na porta dos templos, vêem-se as estátuas dos deuses, cada qual representado com seus atributos [...]: pelos quais os fiéis podem reconhecê-los e dirigir-lhes a oração adequada. Se um edifício não contém uma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. Mesmo as mercadorias que os vendedores expõem em suas bancas valem não por si próprias, mas como símbolos de outras coisas: [...]. O olhar percorre as ruas

como se fossem páginas escritas; a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tamara é impossível saber [...]

Italo Calvino

Assim como os cidadãos de Tamara passam mais tempo decifrando símbolos do que problematizando o mundo circundante, os estudantes das escolas contemporâneas correm o risco de se perderem em um sistema que prioriza o desempenho, as avaliações e os rituais acadêmicos, em vez de estabelecerem uma relação mais estética com o aprendizado e com suas autoformações. Se a cidade de Tamara “diz tudo o que você deve pensar”, a escola, por sua vez, também é vista como um local que define os comportamentos, as maneiras de pensar e as normas que os alunos devem seguir. As regras, a estrutura curricular e as expectativas sociais podem moldar os estudantes para que se conformem a certos padrões, limitando a liberdade de pensamento que a experiência estética pode proporcionar. A vida escolar pode, assim, ser uma forma de adestramento simbólico, onde o aluno é treinado para responder a estímulos e códigos pré-estabelecidos, em vez de desenvolver uma autonomia inventiva.

Para Foucault (2022), não basta apenas disciplinar as condutas dos sujeitos, é necessário implantar um gerenciamento da vida das populações. Com este pensamento, o pensador francês e os cidadãos de Tamara nos interpelam e nos colocam questões em relação à educação escolarizada contemporânea. Seria a escola de hoje menos disciplinadora do que as escolas do passado? O que mudou desde a invenção da escola moderna até os nossos dias atuais? Que práticas de controle ainda se mantêm, mesmo que na diferença de um outro tempo histórico?

Historicamente, a educação escolarizada envolveu não apenas a disciplina das condutas dos alunos, mas também a regulamentação de suas vidas de maneira abrangente, posto que esses engendramentos extrapolam os muros da escola a partir de agenciamentos maquínicos, arquitetados por políticas educacionais, em consonância com interesses políticos e econômicos, implicados diretamente com as relações de poder entre educação e sociedade.

Essas práticas se manifestam em políticas educacionais que visam controlar não apenas o que acontece dentro das salas de aula, mas também, aspectos da vida dos alunos fora da escola através de macro políticas de avaliação baseadas em testes padronizados, programas de controle de frequência e políticas disciplinares rigorosas que podem ser vistas como formas de gerenciamento da vida dos estudantes e consequentemente no gerenciamento da vida das populações já que as instituições escolares têm assumido a função de produtora de cidadãos cordatos a determinados valores culturais e sociais.

Neste artigo o pensamento de Foucault é um dispositivo que nos convida a uma análise das práticas educacionais, que vão além da disciplina estrita, envolvendo a regulamentação mais ampla da vida dos estudantes, muitas vezes em resposta às necessidades e interesses de uma forma de governabilidade que envolve tanto os mecanismos de poder como as práticas de governo dos corpos, que têm por objetivo a sujeição, assim como uma forma de governo que estabelece as relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros.

Se entendermos a educação escolarizada como um território complexo de interações entre poder, conhecimento e governança, podemos inferir que as práticas escolares não são apenas veículos para a transmissão de conhecimentos, mas também espaços onde se forjam dinâmicas de controle que buscam gerenciar vidas. Isso levanta questões sobre os paradoxos entre o discurso de liberdade e as tecnologias contemporâneas de vigilância, que tornaram mais eficientes as formas de controle, sob a justificativa de uma formação cidadã.

Como exemplo de política educacional contemporânea que atualiza as formas de regulamentação e gerenciamento da vida a que nos referimos acima, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em 2017, que se apresenta como um documento de caráter normativo “[...] para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica [...] constituírem ou revisarem os seus currículos” (Brasil, 2017, p. 5). Trata-se, assim, de um modo de gerenciamento da educação por meio do controle da gestão escolar, do processo de formação dos alunos e do trabalho dos professores, a fim de “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais” (Brasil, 2017, p. 7).

O foco central desse documento apresenta-se por uma formação discursiva que

ressalta a relevância de competências e habilidades que visam à formação de alunos para um saber que se traduz em informações que, necessariamente, não se constituem conhecimentos, e um saber-fazer que se reduz à resolução de problemas. Nas palavras de Foucault (2021, p. 101), esta seria uma arte de governar em que “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas”.

De acordo com Neitzel e Schwengber (2019, p. 213), “competência designa pela aptidão de realizar determinada operação previsível, de agir segundo uma rotina protocolar. Isto é, ter competência é agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal”. Habilidade seria então, a execução das tarefas mediante determinados saberes, recursos, instrumentos pedagógicos etc.

A BNCC é uma política de governabilidade atravessada pelas forças do conservadorismo e do neoliberalismo, posto que atende aos interesses de indivíduos, grupos e instituições ligadas ao mercado financeiro, como o Movimento Escola sem Partido que, desde 2004, defende que a educação das crianças é exclusivamente da família, cabendo à escola apenas a transmissão “neutra” de conteúdos (Guilherme; Picoli, 2018); grupos neoconservadores (instituições religiosas neopentecostais e a ala conservadora do catolicismo) que afirmam que os livros didáticos operam uma lavagem cerebral ideológica nas crianças e adolescentes, além de promover a obscenidade e a libertinagem sexual (Penna, 2015), visando acabar com os valores cristãos; e movimento de base formado por instituições vinculadas ao setor financeiro, como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA.

Os enunciados dessa política se voltam para o gerenciamento de vidas de modo a atender às demandas do neoliberalismo⁴⁴, visando à produção de sujeitos alinhados a um modo específico de ser, pensar e agir, a fim de reproduzir, em sociedade, uma racionalidade que comunga com a ideologia hegemônica do capitalismo.

Um receituário⁴⁵ que prescreve o fazer pelo fazer, numa educação instrumental,

⁴⁴ Neoliberalismo é um termo empregado em economia política para descrever o ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo liberal, mas que está presente nos modos de vida das sociedades capitalistas, posto que, para além da economia, regula relações sociais e condutas comportamentais.

⁴⁵ Estruturada através de Competências Gerais, Competências Específicas de Componentes e Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades, a BNCC segue uma abordagem cuja crença é que, ao partir dos objetos de Conhecimento e Habilidades, desenvolvem-se as Competências Específicas de cada Componente, atingindo as Competências Específicas de cada Área, culminando na aquisição das Competências Gerais.

sustentada pelos interesses do modelo neoliberal, que está preocupado com a qualificação para o trabalho alienado em um mundo competitivo, voltado para o mercado que produz desejos. Deste modo, “a população aparece, [...] mais como fim e instrumento do governo [...] como sujeito de necessidades, de aspirações, [...] objeto nas mãos do governo; como consciente [...] do que ela quer, e inconscientemente em relação àquilo que se quer que faça” (Foucault, 2021, p. 425-426). O mundo, nessa concepção, já está posto: a sociedade funciona “desta maneira” e estabelece, de antemão, o que deve se tornar cada novo ser humano.

A preocupação em adaptar a criança e o jovem a essa economia humana tem como objetivo subjacente a manutenção do mundo como ele é, ou seja, uma produção capitalística de subjetividade que supera qualquer forma de produção (Guattari e Rolnik, 2011, p. 26), na qual os sujeitos são submetidos a formas de semiotização que refletem o espelho de seu tempo, conformados, como se houvesse uma natureza imutável, mesmo que sob as mais perversas condições de vida, pois reproduzir a ordem hegemônica das coisas pode parecer ser um meio de estar conectado com as grandes máquinas produtivas (Guattari; Rolnik, 2011) para escaparem da exclusão.

Nesse contexto, o processo de consolidação da governamentalidade neoliberal em nosso país revela-se, através da BNCC, como mais um elemento formador de sujeitos adaptáveis ao consumo, à competição, à flexibilidade e ao empreendedorismo. Enfim, a BNCC como operacionalização da governamentalidade neoliberal na escola contemporânea.

Através de “um pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo” (Cury, 1995, p. 49), o discurso que enuncia o direito dos estudantes mais pobres terem igual acesso aos mesmos conteúdos ‘básicos’ que os estudantes de famílias mais ricas cumpre a função de cobrir com uma cortina de fumaça o principal valor (competência) difundido pela BNCC, que, nas entrelinhas de seu texto, torna-se mais um mecanismo de negação da exploração e divisão de classes.

Na perspectiva do documento, o poder público se esquia de suas responsabilidades sociais, criando ‘maquinações’ que demandam da escola atribuições restritas ao cumprimento de metas e objetivos exteriores à escola, e o professor, por sua vez, passa a ser visto como o grande responsável pela ação educacional e, conseqüentemente, pelo fracasso ou sucesso dos processos avaliativos padronizados.

Além disso, há uma inculcação de valores com respeito ao sucesso individual (instauração da meritocracia social⁴⁶) que, na lógica desse pensamento, transforma o fracasso e a pobreza em responsabilidades de indivíduos que não conseguem sucesso porque são demasiadamente preguiçosos, ignorantes ou não procuram tornar-se mais qualificados para o mercado de trabalho em transformação, incitando-os, desse modo, a empreenderem por si mesmos. Empreendedorismo, aqui, entendido como ‘uberização da força de trabalho’.

A expressão ‘uberização do trabalho’⁴⁷, que ora utilizamos constitui em metáfora do modelo neoliberal de trabalho, que, no discurso, se coloca como mais flexível, sob a justificativa de que o profissional presta serviços conforme a demanda, tornando-se seu próprio patrão, gerenciando seu próprio trabalho. Mas, na prática, esse discurso escamoteia uma grande exploração da mão de obra por parte das grandes empresas que dominam o mercado, eximindo-as de despesas com direitos trabalhistas, enquanto os trabalhadores se iludem com a ideia de que são empreendedores e ‘donos’ de suas vidas.

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de sua utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (Foucault, 2012a, p.135-136).

A educação pública fundamental (1º ao 9º ano da Educação Básica) está estruturada para ser meio de manutenção do modelo neoliberal, não oferecendo alternativas a não ser o alinhamento aos mecanismos de opressão e tentativas de anulação das diferenças, normalizando indivíduos, ou seja, impedindo-os de serem algo diferente do esperado. Essa neutralização das diferenças - sejam elas pequenas ou grandes – dificulta a criação de novas formas de se relacionar inventivamente, a não ser dentro de uma coletividade de competidores que dominam qualquer acontecimento aleatório como aquilo que deve ser previsível.

Para Foucault (2014, p. 89): “[...] em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu

⁴⁶ Na Sociologia contemporânea, a meritocracia é definida como um sistema (de hierarquização e neutralidade política) no qual as posições sociais são ocupadas com base no mérito individual, cujas qualificações só podem ser testadas e certificadas através de exames ou diplomas (Bilhim, 2009).

⁴⁷ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/24/como-a-terceirizacao-e-a-uberizacao-precarizam-as-condicoes-de-vida-dos-trabalhadores>. Acesso em: 27 jul. 2023.

acontecimento aleatório [...]”. De acordo com Gallo (2017, p. 78), “o que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou de biopolítica”.

Se nos recusamos a reduzir a educação voltada às classes populares à mera tecnocracia, consideramos necessário descortinar os elementos que estruturam a educação contemporânea, atentos às “maquinações” que vão sendo sutilmente reforçadas, a partir de estratégias que se prestam aos interesses dominantes. Se não podemos escapar totalmente do jogo neoliberal, podemos saber como ele funciona, pois, afinal, já dizia Foucault (2012b, p. 136): “Não tenho nenhuma solução a propor. Mas considero inútil disfarçar: é preciso tentar ir a fundo das coisas e enfrentá-las”.

2.3.2 – Arqueologia da escola no presente

Para Castro (2014, p. 24), “a arqueologia é uma descrição dos acontecimentos discursivos. A tarefa da filosofia consiste em diagnosticar o que acontece, a atualidade”. Por isso mesmo, à medida que escavamos os territórios da escola contemporânea, desvelam-se táticas e estratégias, algumas mais, outras menos fossilizadas, que contribuem para entendermos como a escola atualizou suas práticas para neutralizar, normalizar, disciplinar, vinculando-a a saberes, discursos e tecnologias de poder, tal como nos aponta Rochefort (1982, p. 94):

Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora. Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Faz um século que vemos as crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate. Esse tipo de manifestação é atribuído à turbulência infantil: nunca à imobilidade insuportável imposta às crianças – a culpa é sempre da própria vítima. Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

As considerações de Rochefort nos ajudam a retomar os mecanismos disciplinares da vigilância, da sanção normalizadora e do exame da escola moderna, apontadas por Michel Foucault (2014), dando-nos pistas para tornar visíveis as formas de controle utilizadas na atualidade, pois o poder “não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (Foucault, 2014, p. 143).

2.3.3 – A Vigilância

Diagnosticar a realidade consiste em estabelecer o que constitui o nosso presente, os acontecimentos que repetimos. [...] Mas atualidade não é somente o presente no sentido da repetição: diagnosticar a realidade consiste também em marcar as diferenças. Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença.

(Castro, 2024, p. 107-108).

Devido ao aumento do número de alunos, de escolas e de diferentes administrações (públicas e privadas), frente ao discurso de uma “escola para todos”, acentuou-se a necessidade de aperfeiçoar os métodos de organizar e disciplinar nas instituições contemporâneas.

Rocha (2000) aponta três tipos de vigilâncias: a repressora, a disciplinadora e a tecnológica, que vão ao encontro da necessidade de aperfeiçoamento do controle na escola contemporânea, “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 2014, p. 143). Isto é, um mecanismo de coerção que, ao ser internalizado, nos impõe uma certa conformidade e obediência a normas e valores que perpetuam a hegemonia do pensamento dominante, que nos faz crer que agimos segundo aquilo que cremos.

A vigilância repressora é exercida através de atitudes simbólicas que se combinam entre si, de modo que todos aceitem as regras impostas, mesmo sem compreenderem muito bem a necessidade delas, de modo a não restar dúvidas sobre os motivos ou a legitimidade das mesmas, desde que sejam executadas. Faz-se, porque é assim! Portanto, é considerada repressora porque é hierárquica, antidemocrática, unilateral e opera através do controle. Para Gallo (1997, p. 13), esse tipo de mecanismo atinge os indivíduos “em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira anatomia política, que individualiza a relação de poder”.

Figura 11 - O espaço escolar e o controle dos corpos



Fonte: Ferreira (2013)⁴⁸

A separação de alunos por idade (e, em algumas escolas, por sexo), a organização em carteiras enfileiradas de frente para o quadro, com matérias cujos conteúdos são apresentados de modo abstrato para os alunos, e atividades que seguem níveis crescentes de dificuldade por séries são mecanismos sutis de controle e vigilância simples, mas eficazes, que possibilitam ao professor a transmissão de conteúdos curriculares que precisam ser cumpridos dentro do tempo estabelecido para a disciplina.

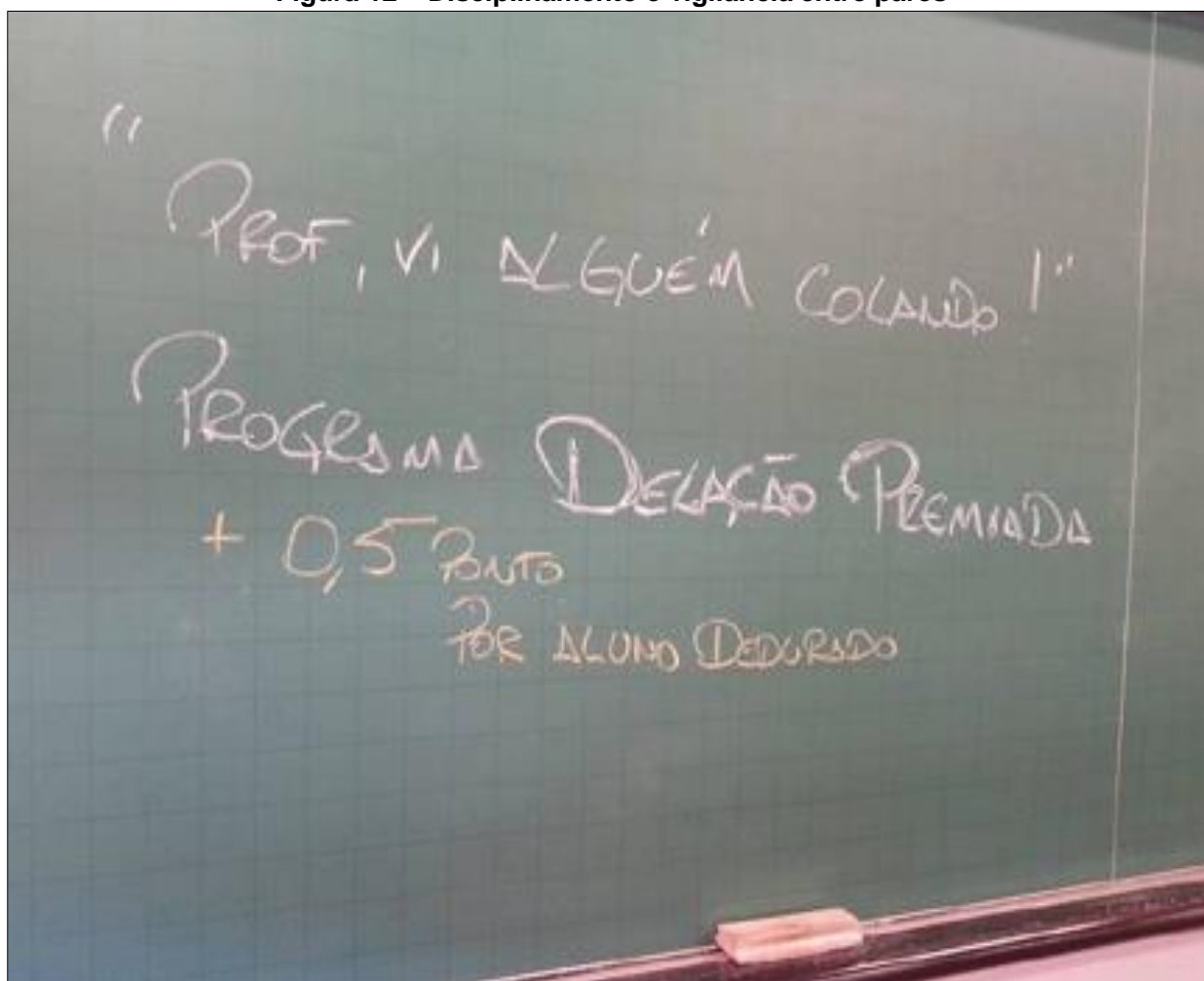
A distribuição das crianças pelas carteiras parece, à primeira vista, aleatória; a natureza da relação da professora com cada uma delas vai, no entanto, esboçando uma distribuição espacial de competências: nas primeiras carteiras, os bons alunos, como uma forma de prêmio, constituem uma “comissão de frente” que garante a identificação da classe como “forte”; na última carteira, [...] os “casos perdidos”. [...] Mas as carteiras da frente não têm um significado único no grupo; são um prêmio para os que se docilizam e podem ser um castigo para os que não correspondem às expectativas da professora em termos de atitudes ou de rendimento nas tarefas (Patto, 2022, p. 411).

⁴⁸ FERREIRA, Aline. Escolas mudam a arquitetura para coibir a "turma do fundão". **Ensino Médio em Diálogo**, 11 jan. 2013. Disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/escolas-mudam-arquitetura-para-coibir-turma-do-fund%C3%A3o>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Muda-se “com frequência seus alunos de lugar com o objetivo de romper com as ‘coagulações perigosas’”, pois “a divisão dos alunos em busca de homogeneidade é, além de ilusória, perigosa, pois estigmatiza e pode impedir, mais do que permitir, a progressão escolar” (Patto, 2022, p. 410; 346).

A vigilância disciplinadora caracteriza-se por uma economia produtiva de controle dos corpos, pois qualquer um pode ser o vigilante e, também, ocupar a posição de exemplo, mostrando o caminho a seguir, ensinando as regras e, “caso ele não saiba isto, será vigiado, disciplinado, ensinado, conscientizado, para que aprenda a se comportar sem provocar grandes distúrbios” (Rocha, 2000, p. 11). É um tipo de ação que sujeita o outro, delimitando até onde se pode ir, que tipo de comportamento se pode ter, qual espaço e posição pode ocupar.

Figura 12 – Disciplinamento e vigilância entre pares



Fonte: Mello (2016)⁴⁹

⁴⁹ MELLO, Denise. Professor fala em “delação premiada” para quem denunciar “cola”. **Banda B**, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://www.bandab.com.br/geral/com-objetivo-de-combater-pequenas-corrupcoes-professor-universitario-faz-analogia-e-foto-viraliza/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Semáforo do Comportamento

PRECISO PARAR
TENHO QUE MELHORAR

PRECISO TER ATENÇÃO
NÃO CUMPRI MINHA
OBRIGAÇÃO

POSSO SEGUIR
COM ESSE COMPORTAMENTO
QUANDO TODOS FICARÃO
FELIZES

Figura 14 – A Fábrica de Mérito



⁵⁰ GALDINO, Claudia Zolini. Semáforo de comportamento para estudantes. **Pinterest**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/10836855332340899/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

88

O Coordenador da Coordenadoria Pedagógica, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Decreto nº 64.187 de 17 de abril de 2019, expede a presente Portaria⁵². Art. 1º O apoio presencial dos Diretores Escolares, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica à rotina dos Professores em sala de aula é estabelecido como pressuposto necessário. Parágrafo único. **A observação de aulas de todos os professores da Unidade Escolar deve integrar a rotina de Diretores Escolares**, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica. Art. 2º Objetiva-se com essa portaria: I – integrar a escola por meio da articulação da liderança do Diretor Escolar/ Diretor de Escola; II – aprimorar as práticas de sala de aula por meio de observações e apontamentos; III – aproximar a gestão escolar e a prática pedagógica. Art. 3º **A observação de sala de aula deve gerar um relatório** conforme o modelo a ser disponibilizado na Secretaria Escolar Digital (menu: gestão escolar, com link intitulado “instrumento de apoio”). Parágrafo único. O documento deve ser enviado, em formato digital, à Diretoria de Ensino ao final do bimestre. Art. 4º **A quantidade de observações** em sala de aula, seguidas de relatório, devem ser de, **ao menos, duas por semana**. Parágrafo único. **A rotina de observação de aulas deve cobrir o maior número de professores possível ao longo do bimestre letivo**. Art. 5º A prática de observação de sala de aula deve se orientar pelos seguintes pressupostos pedagógicos: I – o caráter formativo da avaliação da prática didática; II – a qualidade da mobilização curricular; III – a valorização das estratégias de aprendizagem ativa; IV – a importância do engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (DOE – Seção I – 28/07/2023 – pág. 36 – **grifo nosso**)⁵³.

De acordo com Araújo (2007, p. 32), a “tecnologia da vigilância contínua e permanente funciona como operador disciplinar; pode-se controlar, fazer experiência, modificar o comportamento”. Na escola contemporânea, ela atua como um panóptico, um conceito proposto por Michel Foucault, no qual a sensação de vigilância constante e a possibilidade de ser observado a qualquer momento induzem os indivíduos a autorregular seu comportamento, criando um ambiente no qual a autodisciplina se torna predominante.

Isso gera uma conformidade nas relações dos estudantes e professores, alinhando-se aos objetivos e normas institucionais, o que, por sua vez, mantém o controle e a ordem dentro do contexto escolar. Portanto, a tecnologia da vigilância contínua atua como dispositivo de poder que perpetua a disciplina e o controle na escola contemporânea.

A vigilância tecnológica diz respeito aos instrumentos tecnológicos (tais como câmeras, cartões de identificação, números de série, detectores de metais etc.); isto é,

⁵² DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE GUARATINGUETÁ. **Portaria do coordenador de 27/07/2023 – dispõe sobre o apoio presencial para os professores, em sala de aula, pelo diretor escolar e/ou diretor de escola e/ou coordenador de gestão pedagógica**. Publicado em 28 jul. 2023. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-27-07-2023-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-e-ou-diretor-de-escola-e-ou-coordenador-de-gestao-pedagogica/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

⁵³ Idem a nota de rodapé 52.

são os sinais sonoros, as filmagens ininterruptas que controlam e registram ações, os bloqueios automáticos que não permitem passar, que não deixam entrar.

Trata-se de uma vigilância atemporal, impessoal e amplamente atrelada à sociedade instantânea, imediata, globalizada e tecnológica em que vivemos - formas de controle que se caracterizam por uma vigilância mais sutil e menos localizada. A sociedade contemporânea se caracteriza pela instantaneidade, globalização e avanço tecnológico, refletindo o que Deleuze (2000) descreve como uma substituição dos espaços fechados e regulamentados das sociedades disciplinares por uma rede de controle aberta e contínua.

Nessa nova configuração, o controle opera através de mecanismos tecnológicos e informações excessivas que impedem e dificultam problematizações, regulando comportamentos de maneira silenciosa, ao contrário dos mecanismos visíveis e estruturados de vigilância tradicionais.

Figura 15 – Tecnologia, vigilância e controle.



Fonte: Celepar (2023)⁵⁴

⁵⁴ Através da união da inteligência artificial e biometria, o registro de frequência passa a ser por imagem enviada ao Celepar (Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná), reduzindo o tempo de chamada (em média, 5 minutos), possibilitando um registro mais preciso e evitando o risco de que alguém responder à chamada por outra pessoa. Fonte: CELEPAR. Inteligência artificial para registro de presença agiliza processos na rede estadual de ensino. **Paraná Governo do Estado**, 8 jun. 2023. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Inteligencia-artificial-para-registro-de-presenca-agiliza-processos-na-rede-estadual-de>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Nesse contexto a escola deixa de se assemelhar à prisão descrita por Foucault, onde os indivíduos eram rigidamente localizados e vigiados através de uma estrutura hierárquica de poder. Nas sociedades de controle, como apontado por Deleuze (2000), o modelo disciplinar piramidal dá lugar a mecanismos mais fluídos, dispersos e descentralizados.

A escola, nesse novo cenário, se transforma em um espaço onde o controle não se manifesta apenas pela presença de vigilantes explícitos ou pela imposição de regras rígidas, mas por mecanismos sutis de regulação que se adaptam às necessidades da sociedade global e tecnológica.

Em vez de uma vigilância direta e localizada, a escola, agora, opera sob um regime de modulação contínua, com o suporte de tecnologias digitais, plataformas educacionais e sistemas de avaliação constantes que substituem as antigas formas arquitetônicas e regimentações. O controle se expande para além dos muros escolares, acompanhando o indivíduo ao longo de sua vida, seja por meio de dados pessoais, algoritmos ou sistemas de mérito que ajustam comportamentos e decisões de acordo com padrões sociais preestabelecidos.

2.3.4 – A Sanção Normalizadora

Para Foucault (2014, p. 154), a sanção normalizadora é um mecanismo de normatização para que o corpo não se desvie da norma, da disciplina, da obediência, a fim de “que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

Como na escola moderna, na escola contemporânea os processos de normalização produzem classificações e hierarquias relacionadas à necessidade de estabelecer critérios para que as pessoas se ajustem aos parâmetros considerados normais. Isso cria um regime, que de forma sutil, regula o comportamento dos sujeitos sob discursos que enunciam o pressuposto da igualdade.

A sanção normalizadora almeja alinhar o sujeito a esses padrões normativos, permitindo sua classificação à medida que este é observado, mas, paradoxalmente, gera uniformidade, destituindo a força das singularidades.

Figura 16 – Uniformização como Técnica de Normalização e Controle dos Corpos



Fonte: Projeto “Boa Pinta” – Manual do Uniforme Escolar, Pelotas/RS, 2015⁵⁵.

No caso do “Manual do Uniforme Escolar” - da rede municipal de ensino de Pelotas/RS -, este se transforma em um regulador da conduta dos indivíduos, não só em relação aos modos de vestir, em consonância com os hábitos de pudor e de higiene, mas também para a promoção da segurança. Além disso, também se apresenta como um regime de aparências, um signo que permite identificar e conferir pertencimento e distinção social sobre àqueles que o trajam.

⁵⁵ PELOTAS (Município). **Manual do uniforme escolar**. Pelotas: Prefeitura Municipal de Pelotas, 2015.

A sanção normalizadora induz modos de ser e fixa identidades, associando condutas adequadas que imprimem sanções àqueles que burlam a ordem e gratificações àqueles que são condescendentes com as mesmas, atuando sobre tudo aquilo que é considerado indesejado e que se afasta da conformidade estabelecida, utilizando-se de micropenalidades para a manutenção da normalidade institucional.

Figura 17 - Sanção Normalizadora e Exclusão Religiosa



Fonte: Duarte (2014)⁵⁶

Diferentemente dos castigos corporais, na escola contemporânea, a correção dos desvios é passível por sanções que se expressam por meio de penalidades que se manifestam por palavras, olhares, privações (proibir o aluno de ir ao recreio ou de participar da aula favorita), envio do aluno à secretaria, convocação dos pais, registro de advertências, aplicação de suspensões, expulsões, ou seja, “toda uma série de processos sutis, [...] privações ligeiras e a pequenas humilhações” (Foucault, 2014, p. 149).

Para Silva e Silva (2021, p. 7), “a escola que temos é herdeira de uma concepção

⁵⁶DUARTE, Rodrigo. RJ: Aluno é impedido de entrar na escola por usar guias de candomblé. **Colegioweb**, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/noticias/rj-aluno-e-impedido-de-entrar-na-escola-por-usar-guias-de-candomble.html>. Acesso em: 31 ago. 2023.

marcada pelos processos de uniformização, homogeneização e padronização. E isso vai desde o uniforme escolar até os processos de avaliação”.

Mediante o discurso de igualdade, as diferenças acabam por ser negadas e silenciadas. Mas, para a escola, quem seria o diferente? Arriscaríamos a hipótese de que a escola concebe o diferente em dois contextos: No primeiro contexto, o diferente seria o sujeito que foge aos seus padrões de normalidade no que se refere ao seu tempo cronológico e racional de aprendizagem. Já no segundo contexto, o diferente seria aquele oriundo de meios de grande vulnerabilidade social, ou culturalmente pobres. Como outsiders, essas diferenças sequer foram incluídas no contexto das identidades plurais que estão postas nos discursos educacionais como enriquecedores dos processos pedagógicos. Todavia, esse discurso da igualdade, deveria assumir o reconhecimento dos direitos básicos de todos, sendo importante se levar em consideração que esses todos não são passíveis de padronização, pois nunca serão os mesmos (Silva; Silva, 2021, p. 7).

Para consolidar a legitimação e reprodução de padrões, a escola não mede esforços para silenciar, invisibilizar, negar e não reconhecer a diversidade.

2.3.5 – O Exame

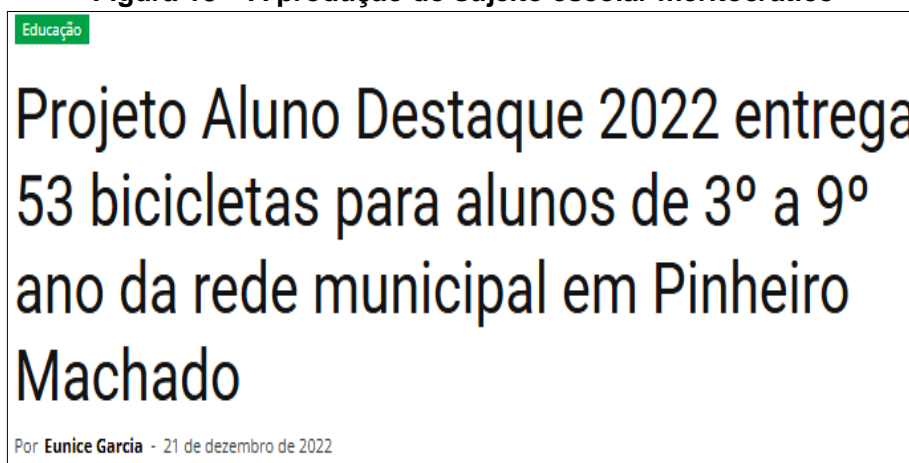
O exame integra “as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” ao impor uma visibilidade obrigatória para aqueles que devem ser vistos, num ritual espacial e temporal, com disposição de lugares e com início e término de tempo cronometrado, isto é, “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 2014, p. 154-156).

Quando o exame se alinha à lógica da meritocracia, essa dinâmica se intensifica. A meritocracia prega que o sucesso ou fracasso depende unicamente do mérito individual, ignorando contextos socioeconômicos, culturais e estruturais que afetam o desempenho dos indivíduos. O exame, nesse contexto, torna-se um dispositivo essencial para validar a meritocracia, criando uma hierarquia artificial que justifica desigualdades sociais.

Por meio do exame, a escola e outras instituições reproduzem a ideia de que aqueles que alcançam melhores resultados são, por definição, os mais capazes, esforçados e “merecedores”. Isso reforça uma vigilância contínua sobre os indivíduos, que são classificados não apenas com base em suas habilidades, mas também de acordo com sua conformidade aos padrões normativos impostos pela sociedade. Aqueles que se ajustam às expectativas são recompensados, enquanto os que ficam para trás são rotulados como “fracassados”, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade.

Essa meritocracia oculta as desigualdades estruturais que favorecem certos grupos em detrimento de outros, legitimando um sistema que premia privilégios preexistentes. Assim, o exame, como técnica de poder, serve não apenas para vigiar e normatizar, mas também para sustentar uma sociedade meritocrática que mascara as reais condições de acesso e oportunidades, mantendo as hierarquias sociais sob o disfarce de justiça e neutralidade.

Figura 18 – A produção do sujeito escolar meritocrático



Fonte: Garcia (2022)⁵⁷

Através de relatos (sobre comportamento, participação e desempenho durante as aulas) ou através de provas com atribuição de notas, o poder é documentado e o sujeito é descrito, analisado, comparado a outros, classificado, normalizado ou excluído.

A sociedade normalizadora reproduz-se e justifica-se através de práticas, discursos e saberes que veridictam os indisciplinados e os problemáticos, fundamentando e reforçando a hierarquia que produz desigualdade de classes.

Características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: “a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem”, “o multirrepetente é apático ou agressivo”, “a criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento”, são exemplos desta inversão (Patto, 2022, p. 552).

Os professores também tendem a atribuir a responsabilidade aos que lhes são

⁵⁷ GARCIA, Eunice. Projeto Aluno Destaque 2022 entrega 53 bicicletas para alunos de 3º a 9º ano da rede municipal em Pinheiro Machado. **Jornal Tradição**, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://www.jornaltradiacao.com.br/pinheiro-machado/educacao/projeto-aluno-destaque-2022-entrega-53-bicicletas-para-alunos-de-3o-a-9o-ano-da-rede-municipal-em-pinheiro-machado/>. Acesso em: 6 set. 2023.

hierarquicamente inferiores; quando instados a falar sobre o fracasso escolar de seus alunos, a culpa invariavelmente recai na criança e em sua família (Patto, 2022, p. 293).

Os principais exames nacionais partem do princípio de se constituírem ferramenta para a identificação de problemas e diagnósticos que, ao serem identificados, podem prover ações para a melhoria educacional, direcionando decisões, encaminhando programas e desenvolvendo políticas públicas no âmbito da educação.

Entretanto, esses exames se rendem a mecanismos de controle, seleção, comparação, competição, treinamento e classificação, numa escala vertical. Medem em termos quantitativos e hierarquizam em termos de capacidade, nível e natureza dos indivíduos, constituindo-se em dispositivos de segregação para validar e legitimar processos sociais que excluem e invisibilizam o suposto indivíduo desajustado.

Figura 19 - Invisibilização nas Políticas de Avaliação Externa.



Fonte: Lima (2017)⁵⁸

⁵⁸ LIMA, Cristiane. Alunos dizem que escola os impediu de fazer Prova Brasil. **O Popular**, 30 out. 2017. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/alunos-dizem-que-escola-os-impediu-de-fazer-prova-brasil-1.1382344>. Acesso em: 6 set. 2023.

Figura 20 - Fraude como Dispositivo na Era dos Indicadores



Fonte: Pitombo (2018)⁵⁹

O exame continua desempenhando um papel central na perpetuação das relações de poder como instrumento fundamental de governança das instituições escolares contemporâneas.

Em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos porque a avaliação transformou-se num farol para o currículo (Veiga-Neto, 2012, p. 12).

Dessa maneira, as análises arqueológicas, fundamentadas em Varela e Alvarez-Uría (1995) e Foucault (2014), nos possibilitaram distinguir as camadas que foram sedimentando, ao longo do tempo, em práticas disciplinares de controle e poder que, apesar de passarem por atualizações, ainda se fazem presentes na escola atual.

⁵⁹ PITOMBO, João Pedro. Estudantes de Sobral, berço de Ciro, relatam pressão para fraudar provas. **Folha de São Paulo**, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/estudantes-de-sobral-berco-de-ciro-relatam-pressao-para-fraudar-provas.shtml>. Acesso em: 6 set. 2023.

2.3.6 – Esperançar a escola...

[...] a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir; a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação; e, neste sentido, ela traz este algo para a vida.

(Masschelein; Simons, 2023, p. 35).

Masschelein e Simons (2023) nos ajudam a pensar a educação nos dias atuais, apontando que, no interior da governabilidade⁶⁰, é possível criarmos outros espaços, outros desvios, outros percursos, novas maneiras de nos relacionarmos...

Por isso, se as escolas contemporâneas seguem e reproduzem modelos e padrões que ultrapassaram gerações e que ainda se mantêm presentes no âmbito escolar, em pleno século XXI, é necessário criarmos heterotopias, espaços/tempos de criação, outras formas de viver, artísticas, filosóficas e inventivas, que promovam outras percepções e experiências, no desafio de renovar e inovar o ensinar, potencializando múltiplas possibilidades para o aprender, em que “o cotidiano escolar seja espaço de construção de autonomia de professores e estudantes” (Gallo, 2002, p. 166).

Assim, tomar a escola de forma heterotópica⁶¹, um *lieu sans lieu* [um lugar sem lugar], diz respeito, a vislumbrar diferentes espaços e transformar a escola em um lugar de relações instituintes, não determinadas, não costumeiras, mas, sim, inventivas, múltiplas, mesmo que por brechas. Trata-se de fazer da escola e da sala de aula um autêntico lugar de possibilidades, uma forma de presença da criação de uma utopia de futuro. Para tanto, é preciso dar voz às experiências de aprendizagem como sendo a experiência de “estar no meio”.

Nesse sentido, dizer que a escola é um lugar de possibilidade significa dizer que a escola é o meio para criar outra realidade, uma realidade vindoura. Mas o possível não é necessariamente futurista. A realidade é sempre possibilidade, porque é em si mesma inesgotável. [...] Aquilo que está latente é aquilo que está em espera, como a vida na semente, e que, num determinado momento, sob as condições adequadas, se tornará manifesto (López, 2017, p. 229).

⁶⁰ “Conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (Foucault, 2012b, p. 286).

⁶¹ Foucault (2013b) definiu heterotopia (hetero “outro” e topia “lugar”) como um lugar outro, completamente diferente, e que se opõe aos espaços dados e verifica a falha do dispositivo disciplinar.

A experiência que nos coloca no *entrelugar* das coisas, no curso da vida que se permite às irrupções para que novos cursos se tornem possíveis.

Neste contexto, oferecer aos alunos uma experiência escolar é proporcionar percepções, escutas, visões que forcem o pensar problematizador. É abrir espaço para que as vozes das crianças reverberem. Nesse sentido, a escola precisa romper com o tempo ocupado e controlado, suspender seu tempo, propondo um tempo livre, de suspensão, colocando-se aberta a questões que façam seus alunos se interrogarem: O que vejo? O que acho disso? O que faço com isso?

Uma caminhada fora do tempo cronometrado, um tempo que não tem demora, de longas conversações e aprendizagens que se deem por modos atencionais capazes de cartografar os movimentos da experiência. Uma experiência que se dá nos acontecimentos que nos atravessam por afecções, criando uma andança de aprendizagens nômade, que saia dos lugares conhecidos para estar à espreita, ver e pensar o mundo de outras maneiras, outras formas de habitar o mundo.

Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondido, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. [...] O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estejamos sujeitos ao que vemos. [...] O importante no caminhar é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição (Masschelein; Simons, 2014, p. 43).

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Por essa razão, uma aula se constitui por “caminhos de afetações por tempos *chrónos* e *aión*, que se interpenetram no entrecruzamento dos usos dos tempos e os tempos em usos” (Marques, et al., 2020, p. 90). Portanto, a experiência é singular, constitui-se como um saber impossível de ser vivenciado por duas pessoas de um mesmo modo, ainda que se depare com um mesmo conteúdo.

Podemos compreender, então, que há coisas que não podem ser ensinadas, mas que acontecem no processo de ensino e aprendizagem; coisas que consistem no tocar e no se deixar “tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim, seus padrões de compreensão do mundo e da vida” (Silva; Marton, 2012, p. 138).

Dessa maneira, a sala de aula precisa se constituir como espaço vivo, de encontro, de experiências compartilhadas, de autoria, de sentir, de pensar, de desconstrução, de novos modos de ser e de estar no mundo, onde cada um possa experimentar o conhecimento por meio de vivências que propiciem o aprender e traduzir os signos do mundo a partir de olhares próprios.

É preciso conceber a escola e a sala de aula como lugares de encontro, para a manifestação de inquietudes e preocupações, questionando e olhando as coisas do mundo sob distintas perspectivas, forma de interrogar para que algo possa acontecer, aparecer, desvelar-se e tornar-se visível.

Ressalta-se, aqui, a importância de reconhecer o conjunto de práticas e expressões simbólicas que estão em íntima relação com os diferentes estilos de vida, condições culturais e econômicas e as diferentes expectativas de futuro, preocupações e interesses de seus alunos. Só assim é possível construir uma outra escola.

O problema é que a gente pensa, em geral, na crítica que Foucault fez da instituição escolar. E se a gente toma a crítica que Foucault fez em relação à instituição escolar como o padrão do que é a educação, dificilmente nós poderíamos falar de prática de liberdade na educação, porque nós vamos ter a educação como essa 'conformação do sujeito', como essa 'construção externa' do sujeito segundo determinados princípios e moldes sociais. Mas se a gente pensa a educação como um desses instrumentos do cuidado de si, nós também podemos ver no processo educativo esse modo de o sujeito cultivar-se a si mesmo. Nós podemos ver no processo educativo não apenas um processo de transmissão de saberes, de transmissão de conhecimentos, essa educação extremamente conteudista que nós estamos acostumados a ver; essa educação que sempre tem um objetivo externo ao sujeito [...], que é terminar o ensino fundamental, fazer um ensino médio, passar num vestibular, concluir um curso superior e se inserir no mercado de trabalho [...]. Há sempre um objetivo externo colocado para o processo educativo, e muito raras vezes pensamos no processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, em que o objetivo é o sujeito cultivar-se através desse processo educativo. Mas se lançamos o foco sobre essas obras do último Foucault [...], o que nós vamos descobrir é justamente a possibilidade de pensar a educação como esse processo de cultivo de si mesmo, de cuidar de si mesmo (Gallo, 2011, DVD).

Precisamos ceifar, definitivamente, as raízes que ainda mantêm os resíduos dessa escola colonizadora que, historicamente, foi um instrumento de controle, disciplina e biopoder a serviço de uma colonização que buscou "civilizar" corpos e mentes de acordo com valores eurocêntricos, excluindo os saberes dos povos originais e escravizados, considerando-os "corpos selvagens".

Diante do exposto, há que se criar um projeto educativo imbricado com uma pedagogia que exploda com as formas de colonização que produzem violência material e simbólica contra as crianças das classes desfavorecidas, frente a uma pedagogia que

se perpetua de forma dissimulada sob uma pauta educacional regida pela falsa justificativa de igualdade social que, em nada, promove igualdade de direitos. Só assim será possível falarmos em “liberdade, fraternidade e igualdade!”, já que, até então, essas palavras não passam de falácias discursivas que só produzem enunciados que caem no vazio de um liberalismo desigual.

Como uma tentativa de transposição da lógica conteudista e de desvio da mecanização, da reprodução e da hierarquização que regula, controla e monitora o processo de ensino e aprendizagem, e que ocupa o tempo num viés meramente produtivista, pouco ou nada inventivo, é que essa tese convida seus possíveis leitores a repensarem uma outra escola: espaço comum e fecundo que possibilite vivências singulares e coletivas, romper “com as formas de pensar e viver de seu tempo, por não aceitar a tirania do estabelecido [...] e viver aberto inteiramente a revolucionar uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e pela submissão” (Kohan, 2023, p. 61), que o convite se estabelece para interrogar aquilo que já tinha se visto ou acreditado.

2.3.7 – Pequenas considerações – ou, talvez... para não concluir...

Com essa escrita, desejamos entrelaçar diálogos, novas perspectivas escolares, criar uma rede que conecte as relações na escola como uma “partilha do sensível” (Rancière, 2009).

Não se trata de estruturar receitas ou traçar passos para fazer uma escola ideal, mas, sim, de mostrar se é possível uma educação na qual os estudantes problematizam suas realidades sociais e históricas, criando espaços/tempos de emancipação que lhes restituam o “direito a olhar”. Existem escolas assim? Esta é a questão a que nos propomos a cartografar.

2.4 ARTIGO 4 - Inovar ou inventar na escola?

Resumo:

Este artigo propõe tensionar o conceito de *inovação* na educação, questionando até que ponto a inserção de aparatos tecnológicos - como plataformas digitais, *tablets* e recursos multimídia - efetivamente transforma os modos de ensinar e aprender ou apenas reforça o já instituído sob a lógica da eficiência. Inspiradas por autores como Paulo Freire, Jacques Rancière, Kastrup, entre outros, argumenta-se que a verdadeira inovação não reside na adoção de ferramentas, mas na reinvenção das práticas escolares, por meio de uma partilha do sensível que valorize os corpos, escute as vozes e reconheça as singularidades. Em vez de adaptar-se às exigências do presente, educar é compreendido aqui como um ato de resistência e criação, capaz de produzir outras formas de existência e aprendizagem. Ao propor uma cartografia de possibilidades, o artigo convida educadores e educadoras a refletirem sobre o papel ético e político da educação, e a se comprometerem com práticas que cultivem autonomia, criticidade e transformação social.

Palavras-chaves: Inovação; Resistência; Educação.

2.4.1 – Introdução

*Mudaram as estações
Nada mudou
Mas eu sei que alguma coisa
aconteceu
Tá tudo assim, tão diferente...
Cássia Eller*

Apesar de estarmos imersos em mundo permeado por constantes avanços tecnológicos, onde o conhecimento e a informação estão cada vez mais ao alcance dos/as estudantes, através de diversos meios de acesso tecnológicos, apesar de “*tá tudo tão diferente*”, por que será que vivemos a sensação de que “*nada mudou*” em nossas escolas?

Talvez essa sensação se dê por vivenciarmos, nesse cenário de grandes avanços tecnológicos, principalmente comunicacionais, que a distinção entre o que é conhecimento e informação ainda não esteja clara, seja em nossas escolas e, de modo mais acirrado, nos meios digitais. É preciso distinguir o que é informação do que é conhecimento. Se bem que esta não é uma confusão recente. Em sua obra *O Narrador*, Walter Benjamin (2012, p. 217) já nos alertava que “este é um processo que vem de longe [...]” e que seria “um sintoma das forças produtivas seculares, históricas” que foram destituindo a experiência das narrativas.

Ao vincular *conhecimento* com conceitos como *experiência/narrativa* e

informação/vivência, o filósofo alemão está se referindo a uma tensão ainda muito presente nas formas de comunicação atuais e que entendemos que instauram uma crise comunicacional no mundo contemporâneo, a qual já vinha sendo gestada com os avanços tecnológicos modernos.

Ao estabelecer conexões entre experiência e narrativa, Benjamin propõe que o conhecimento, diferentemente da informação, está enraizado numa forma de experiência transmissível, que se difunde intergeracionalmente. Experiência que vem se empobrecendo e sendo substituída por vivências fugazes e transitórias, próprias das meras informações.

Nisto posto, Andrade (2018, p. 134) ressalta que “o conhecimento é uma produção intersubjetiva e que este caminhar, mesmo individualizado, é necessariamente coletivo”, ou seja, enquanto a informação se limita apenas a comunicar, o conhecimento se constrói nas interações e nas trocas de experiências e linguagens compartilhadas em um dado contexto social e histórico.

Portanto, a crise comunicacional a que estamos nos referindo reflete justamente as mudanças nas comunicações modernas, e ainda mais acirradas no tempo contemporâneo, em que se prioriza a informação rápida, superficial e utilitária, que raramente permite o tempo e a atenção necessárias para um entendimento mais crítico e duradouro dos enunciados. A informação é fugaz e, muitas vezes, voltada para a atualização momentânea, enquanto o conhecimento demanda tempo, problematizações e trocas que engendram novos sentidos ao narrado.

Essa distinção entre informação e conhecimento se amplia quando pensamos no impacto das mídias digitais em redes sociais nos dias de hoje. Nesses espaços evidenciam-se fluxos de circulação contínua e rápida de cruzamentos de dados que geram, incessantemente, novidades e que, por assim se caracterizarem, tendem a enfraquecer a criação de narrativas de longa duração e vínculos mais estreitos com as experiências humanas. Fenômeno que nos afeta tanto individualmente quanto em contextos de coletividade, contribuindo para uma sensação de fragmentação que pode ser comparada a uma percepção empirista imediata, em que prevalece uma mera recepção sensorial passiva, posto que o encontro com os signos não produz forças suficientes para mover o pensamento, já que pensar não é um ato natural. O pensamento não pensa sozinho ou por forças que lhes são exteriores. Pensar depende da intensidade com que essas forças se apoderam do pensamento; é na contingência

do encontro com o signo que se “garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, [...] criação verdadeira [...] a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (Deleuze, 2022, p. 96).

Mas, diante do exposto, o leitor pode ser forçado a pensar que, por outro lado, o acesso às informações se ampliou com o advento das tecnologias digitais, através do livre acesso a dados e fatos disponíveis em múltiplos formatos! Sim, mas, embora esse acesso à informação tenha se ampliado, como já apontava Benjamin, a simples informação não nos confere conhecimentos. Muito pelo contrário, essa sobrecarga de informações nos conduz a uma espécie de *infoxicação* em que “nada acontece” nesse encontro. Conhecer envolve pensamento, problematizações e contextualizações que deem sentido a essas informações, para que algo de diferente realmente aconteça.

Quando, no início dessa escrita, nos referimos à sensação de que, na educação escolarizada, “nada parece ter mudado”, é porque entendemos que, desde o seu nascedouro, a escola vem se preocupando muito mais com a transmissão de conteúdos, com o intuito de “conciliar uma ordem e progresso” que está em consonância com um modelo de instituição “que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades” (Rancière, 2023, p.10). Isto porque “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir” (Rancière, 2023, p.11).

Deste modo, nossos sistemas educacionais, na maioria das vezes, estabelecem relações entre informação/conhecimento um tanto quanto dúbias e nem sempre acompanham o ritmo das mudanças histórico-sociais. A escola ainda opera, em muitos aspectos, sob um modelo em que o foco recai sobre a transmissão de conteúdos padronizados, e o papel do/a estudante continua, em grande parte, passivo, aguardando uma validação externa, reproduzindo conteúdos desconectados de sentidos entre a vida e o que a escola lhe oferece, reproduzindo práticas nas quais o conhecimento se torna mais um acúmulo de dados do que um processo de transformação social e pessoal.

Há também a questão de como a tecnologia é incorporada: muitas vezes, ela é usada como um recurso de apoio ao modelo didático/pedagógico tradicional, ao invés

de catalisar mudanças que façam diferença. *Tablets*, plataformas *online* e recursos multimídia, até são introduzidos em algumas práticas pedagógicas, mas não necessariamente promovem novas formas de pensar, criticar e interagir. Assim, o uso da tecnologia segue moldado por objetivos vinculados à lógica da eficiência, sem que isso implique, necessariamente, em transformações formativas que produzam diferença de valores que deveriam ser centrais na educação: “falo da ética universal do ser humano [...] de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um ‘*a priori*’ da História” (Freire, 2019b, p. 11).

A reflexão sobre o acesso ao conhecimento em um mundo permeado por avanços tecnológicos nos permite problematizar o papel da escola e do professor no agenciamento de modos instituintes de aprender. Se, por um lado, a acessibilidade da informação democratiza o saber, permitindo que os alunos tenham acesso a conteúdos variados, fora das paredes da escola; por outro lado, esse acesso livre, desafia a escola a direcionar esses conteúdos de modo a transformar informações em conhecimento.

Em ambientes escolares, esse agenciamento pedagógico se torna essencial para transformar a simples busca por informações em uma experiência de aprendizado formativo duradouro. O professor, então, deixa de ser um transmissor de conteúdo que apenas consoma a incapacidade do estudante, ao “próprio ato que pretende reduzi-la” (Rancière, 2023, p. 10), tornando-se um agenciador de transformação que força “uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (Rancière, 2023, p. 11).

Além disso, questionar o papel da tecnologia na educação nos ajuda a pensar nos limites e nas desigualdades de acesso que ainda persistem em nossa sociedade. O fácil acesso à informação pode produzir enganos ao sugerir que todos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, quando, na realidade, fatores como classe social e acesso a dispositivos eletrônicos e *internet* ainda influenciam fortemente quem tem acesso ao quê e em que nível de qualidade. Essa problematização deve passar, impreterivelmente, pela escola e por políticas públicas educacionais, que devem se preocupar em proporcionar aos/às estudantes experiências em que o consumo de informações não só passe, mas produza conhecimento de forma crítica, ética e

responsável.

Em nossas investigações genealógicas e arqueológicas sobre a instituição escolar formal, ficou evidente o quanto as escolas continuam ancoradas a um modelo escolar hegemônico, similar ao de dois séculos atrás, quando essa instituição se inaugura. Essa dissonância entre o ambiente escolar e a realidade contemporânea contribui para os altos índices de evasão, desinteresse dos/as estudantes e o fracasso escolar que os índices escolares censitários testemunham.

A instituição escolar, tal como a concebemos hoje, é uma invenção moderna. Ao longo de diferentes períodos, a educação reflete as realidades políticas, econômicas e sociais de sua época, assim como também o poder dos interesses envolvidos. Por isso, é que buscamos analisar e problematizar a “forma-escola” (Rancière, 1988), pois apesar da grande referência deixada por pensadores como Paulo Freire, a educação brasileira ainda reproduz, fabrica ideologias que só contribuem para a produção de uma verdade ou realidade que ela mesma, a ideologia, oculta ou distorce, para produzir desigualdades, refletindo as características da sociedade brasileira, não apenas pela disciplinarização dos corpos e mentes, mas também a serviço da preservação e disseminação de certas verdades, para a distribuição social de narrativas tidas como modelares, que, por sua vez, conformam: “a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas [...], toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e suas instituições, e que é tecida com sua existência e sua história” (Foucault, 2012b, p. 52).

Talvez esteja na hora de as escolas deixarem de lado a ideologia para voltar suas atenções para as práticas de poder-saber encrustadas em seus espaços. Práticas que não operam por uma simples distorção, mas por uma produção de verdades ativa, como feridas abertas que nenhuma ideologia é capaz de camuflar. Para mudar o curso desse sistema, é necessário “[...] interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (Foucault, 2012b, p. 249). Caso contrário, à educação formal continua sendo facultada, inevitavelmente, uma subordinação às formas de governabilidade vigentes, pois “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 2019a, p. 73).

Nesse sentido, “[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (Freire, 2019a, p. 93). Portanto, ao invés da persistência na transmissão unilateral e passiva de informações e conhecimentos, como ocorre no modelo “bancário” (Freire, 2019a), é preciso envolver os alunos em um diálogo constante a respeito das realidades adversas que os cerca.

Para Deleuze (2017, p. 119): “[...] Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”. Se pensarmos com esse filósofo francês, vamos entender que pensar é poder, e o poder tanto aniquila e oprime quanto resiste e transforma. Resta saber: qual poder a escola pretende usar a seu favor?

Nossas escolhas, neste estudo, concentram-se na atenção contínua e vigília permanente às estruturas de poder que oprimem, produzindo injustiças e desigualdades, para pensarmos uma escola onde seja possível produzir uma igualdade que, mesmo na diferença, seja direito de todos e todas, pois, tal qual nos diz Rancière, (2023, p. 16): “A Igualdade é fundamental e ausente, [...] anual e intempestiva, [...] dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, [...] assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação”.

Assim, nossos estudos abrem a atenção para experiências de aprendizagem insubmissas, que nascem como uma “Educação Menor” (Gallo, 2002), aquelas que seguem uma trajetória oposta aos modelos predominantemente gerenciados pelos macros regimentos estatais instituídos, percorrendo processos de aprendizagem que vão contra as marés dominantes e dominadoras. Nosso intuito é inspirar todos e todas, aqueles e aquelas que estão insatisfeitos com os sistemas de uma “Educação Maior” (Gallo, 2002), como um convite a refletir e buscar maneiras de transformá-lo. Isso implica em desafiar as normas estabelecidas e explorar novas abordagens de ensino e aprendizagem que sejam emancipadoras, com potencial de desencadear revoluções, mesmo que micro, numa educação que seja construída pelas mãos daqueles que constituem a base dessa sociedade.

2.4.2 - De que inovação estamos tratando?

Dewey (2002) afirmava que a escola é a vida e não apenas uma preparação para ela. Compreendemos, então, que toda prática educativa deve ser genuinamente contemplada e vivida como um lugar de relações sensíveis, não por um tempo preciso,

mas por um tempo necessário para que algo aconteça. Um tempo que possibilite a livre expressão de nossas existências. Tal como nos aponta Deleuze:

[...] a constituição dos modos de existência ou dos estilos de vida não é somente estética, é o que Foucault chamava de ética, por oposição a moral. A diferença é esta: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as valores transcendentais (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que **avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica [...]** Já era a ideia de 'modo' em Espinoza. E será que isto não está presente desde a primeira filosofia de Foucault: **o que somos 'capazes' de ver e dizer** (no sentido do enunciado)? Mas se há nisso toda uma ética, há também uma estética (Deleuze, 2017, p.125-126, **grifo nosso**).

Tomamos para nós essas questões: “O que somos capazes de ver? O que somos capazes de dizer?”. Estamos nos referindo à capacidade humana de questionar e problematizar as normas sociais, as ideologias dominantes que produzem verdades e as relações de poder e conhecimento que influenciam e moldam nossa compreensão da realidade. Para Foucault (2012b), é preciso um “diagnóstico do presente” para tornarmos possível uma experiência que transfigure o real e promova uma ação transformadora, que se revela como potência para que algo novo insurja, algo que não estava previamente determinado para acontecer.

Esse seria um modo de colocar em evidência os limites instituídos, tais como normas e valores de organizações sociais e políticas de gestão dos corpos, formas de enquadramento dos modos de vida do presente. Trata-se de problematizar os sujeitos e as instituições, confrontando-os com essas práticas de sujeição. Um processo de dessubjetivação que implode o estatuto do indivíduo para compor outras formas de relação consigo e com os outros.

Foucault (2010) sugere que talvez não devamos apenas descobrir o que somos, mas também recusar uma identidade que nos circunscreve em uma condição existencial, para imaginar e construir múltiplas possibilidades de existir, escapando das restrições impostas por estruturas de poder. Essa recusa ao determinismo e a abertura para a criação de novas formas de ser e de aprender pode ser algo a ser pensado para a escola. Isto porque nossa questão “não é acabar com a **escola**, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que **nasça dela um novo** ser tão atual quanto a tecnologia [...] no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (Freire; Papert, 1996, p. 115, **grifo nosso**).

Nesse viés, acreditamos que alguns movimentos ousados vêm desafiando os modelos educacionais sedimentados em estruturas modernas, implementando novas formas de organização dos seus tempos e espaços curriculares e de práticas educativas, sendo denominadas de “Escolas Inovadoras”. Quanto ao termo, Campolina (2012) alerta que o “discurso da inovação”, frequentemente é tomado de modo acrítico ao ser associado ao culto ao novo, em detrimento do que é tradicional ou antigo, impulsionado pelo paradigma da modernização, próprio da lógica capitalista, que constantemente promove novas necessidades para estimular o consumo, influenciando práticas e políticas que incidem sobre as subjetividades, valorizando e incentivando o gerenciamento de informações de acordo com os interesses dominantes.

Todavia, o discurso da inovação também pode ser analisado de modo antropológico, ao considerar as dimensões pessoais, sociais e históricas de transformação. A partir dessas considerações, questionamos o discurso da inovação - não para negá-lo, mas para colocá-lo sob suspeita por meio de uma crítica que nos permita compreender a distinção entre as diferentes semânticas no uso discursivo da palavra “inovação”.

A “inovação como modernização” está relacionada ao sentido de reforma, culto à novidade, numa lógica capitalista em que as mudanças são planejadas externamente às escolas, numa separação entre quem concebe e quem aplica, o que pode beneficiar apenas a um grupo específico, visto que as informações são distribuídas de forma desigual. Já a “inovação como transformação” opera uma “mudança no instituído”, para produzir movimentos instituintes ou, melhor: “experiências instituintes” que, segundo Linhares (2002, p. 118):

[...] constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidros; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre o passado e o futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida.

Neste estudo, uma Escola Inovadora seria uma Escola Instituinte, uma escola que promove a integração entre aqueles que a concebem, decidem e executam a vida escolar, possibilitando autonomia e participação de todos e todas, no desejo de mudança frente às situações que os oprimem.

Dessa maneira, esta seria uma escola que rompe com as bases estruturais da modernidade na instituição escolar - e isso tem a ver com a suspensão de tempos que

fragmentam as conexões dos saberes escolares. Trata-se de vislumbrar novos possíveis para uma educação emancipadora, que produza encontros que forcem o pensar, a autonomia e a insurgência de ações pautadas na participação coletiva, opondo-se ao conformismo que nos faz acreditar: *“Que tudo é pra sempre... Sem saber que o pra sempre, sempre acaba”*.

2.4.3 - A Inovação no contexto de uma “Educação Maior”

Atentos às mudanças impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação e à necessidade de uma educação atrelada às demandas do século XXI, o Ministério da Educação⁶² lançou, em setembro de 2015, uma chamada pública para conhecer práticas inovadoras e criativas bem-sucedidas em todo o Brasil.

Assim, participaram ao todo 683 escolas públicas e particulares, além de organizações não governamentais. O processo envolveu o trabalho de oito grupos regionais compostos por 104 lideranças reconhecidas no campo da “educação inovadora e criativa”, incluindo professores universitários, representantes de secretarias de educação e cultura, organizações da sociedade civil e escolas com iniciativas inovadoras, que ajudaram na formulação de cinco critérios para a seleção de práticas:

1. Gestão: estabelecimento de uma gestão democrática que promove a participação dos estudantes, educadores e até mesmo das famílias na administração da instituição;

2. Currículo: desenvolvimento de um currículo voltado para a educação integral, abrangendo não apenas o aspecto acadêmico, mas também o afetivo, social, cultural e físico, contemplando todas as dimensões do desenvolvimento humano;

3. Metodologia de Ensino: implementação de metodologias que fortaleçam o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem;

4. Ambiente: criação de ambientes educativos inovadores que redefinam a organização do espaço, promovendo a colaboração entre os membros da comunidade educacional;

5. Intersetorialidade: estabelecimento de uma rede de articulação com outras instituições, visando criar espaços de produção de conhecimento e cultura em

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Seleccionadas 178 instituições como exemplos de inovação. **Portal MEC**, 22 dez. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-seleccionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>. Acesso em: 14 fev. 2024.

benefício da comunidade.

Em maior proximidade com esses critérios estabelecidos, foram selecionadas 178 instituições, abrangendo tanto escolas quanto organizações não escolares, incluindo escolas indígenas, quilombolas, rurais e urbanas, as quais foram canceladas pelo Ministério da Educação como exemplos de “Inovação e Criatividade na Educação Básica”.

Com a divulgação dos resultados em dezembro de 2015, as 178 instituições integraram um mapa composto por 74,3% de escolas e 25,7% de organizações educativas, sendo 52,5% públicas e 47,5%, particulares. Essas instituições estavam distribuídas entre as cinco regiões brasileiras, representando 50,8% no Sudeste, 21,9% no Nordeste, 13,7% no Sul, 8,7% no Centro-oeste e 7,6% no Norte.

As práticas inovadoras e criativas selecionadas abrangeram todos os níveis de ensino da Educação Básica, com 83 instituições desenvolvendo propostas para a Educação Infantil, 135 atuando com alunos do Ensino Fundamental, 40 na Educação de Jovens e Adultos e 73 voltadas para os adolescentes do Ensino Médio - tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico.

Helena Singer⁶³, presidente nacional do Grupo de Trabalho (GT) de Inovação e Criatividade na Educação Básica, destacou à época que, com base nas experiências consideradas inovadoras e criativas, esse levantamento apontava para o fato de que, em todas as regiões do Brasil, em diversos contextos e diante de diferentes realidades socioeconômicas, havia educadores inventando coisas novas no dia a dia com seus alunos. Portanto, a partir desses exemplos, era possível constatar que esse esforço na inovação estava acontecendo e vinha gerando bons resultados!

Dito isso, foi lançado um mapa⁶⁴ *online* que permite identificar os estados, municípios, instituições públicas e privadas, cujas práticas consideradas “inovadoras e criativas” poderiam inspirar outras escolas, educadores e, até mesmo, secretarias de educação a desenvolver propostas a partir de um novo possível.

⁶³ PORTAL DO PROFESSOR. Helena Singer (MEC): “A escola pode inovar em todos os seus aspectos”. **Portal do Professor**, 11 jan. 2016. Disponível em: http://portaldoProfessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?pagina=jornal%2Fnoticia_interna&secao=jornal&idConteudo=4123&request_locale=es. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁶⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do questionário – Programa Escolas Criativas. **SIMEC**, 2015. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 14 fev. 2024.

Também havia a pretensão de produzir programas na “TV Escola”⁶⁵ sobre essas instituições, com a participação dos membros dos GTs regionais, discutindo os critérios de seleção definidos, com o objetivo de fomentar o debate sobre a necessidade de mudança na escola, frente aos anseios do século XXI.

Outra meta era atualizar o “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica” e lançar novas chamadas públicas para o levantamento de diferentes tipos de instituições, como universidades e instituições de ensino superior que adotaram abordagens inovadoras na formação de professores e também secretarias de educação municipais e estaduais que tinham programas voltados para a inovação na educação básica. O intuito era tanto mostrar a necessidade de se repensar a escola e sua função como, também, desenvolver diretrizes para que a política pública oferecesse apoio, sustentação e consolidação dessas práticas inovadoras.

Ainda segundo Helena Singer, o escopo dessa iniciativa também era inovador, pois, inicialmente, pretendia-se mapear e compreender as práticas já evidenciadas, identificando o que estava funcionando bem e as necessidades existentes, para só posteriormente desenhar programas nas secretarias de educação ou no próprio Ministério da Educação, a fim de fortalecer essas práticas

A intenção era, a partir dos aspectos pedagógicos, sugerir melhorias para a educação no que tange à organização do ambiente escolar, na busca por metodologias que promovessem a aprendizagem e a articulação entre escola e comunidade, de modo a tornar o currículo mais relevante e próximo à realidade dos alunos da era digital.

Em 2015, o Ministro da Educação do Brasil à época, Renato Janine Ribeiro, do governo Dilma Rousseff, comunicou, em uma entrevista⁶⁶, que a educação poderia ser

⁶⁵ A “TV Escola” foi um canal de televisão do Ministério da Educação que atuou na capacitação, no aperfeiçoamento e na atualização de educadores, desde 1996, com programação de 24 horas diárias, contendo séries de animação e documentários nacionais e estrangeiros, além de produções próprias. Após 25 anos, no final de 2019, o governo Bolsonaro rompeu o contrato com a Acerp (Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto), responsável pelo projeto da “TV Escola” para o MEC e também pelo projeto da “TV INES”, produzida desde 2012, em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Somente em abril de 2022, o governo Bolsonaro decidiu recriar um projeto com os nomes de “Canal da Educação”, Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/canal-educacao/videos/transmissao-ao-vivo-canal-educacao> e “Canal Libras”, Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/canal-libras/videos/transmissao-ao-vivo-canal-libras>, cuja produção dos conteúdos e gestão da TV ficou a cargo da EBC (Empresa Brasil de Comunicação), estatal responsável pela “TV Brasil”.

⁶⁶ O mapa de inovação e criatividade e a “alegria do saber”. **Movimento de Inovação na Educação**, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/o-mapa-de-inovacao-e-criatividade-e-a-alegria-do-saber/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

dividida em três pilares fundamentais: o pilar “quantitativo”, que dizia respeito ao acesso e à permanência de todos os indivíduos na escola; o pilar “qualitativo”, que se referia aos pontos que ainda precisavam de melhorias na educação; e o pilar “despertar interesse e gerar a ‘alegria do saber’”, no que tangia promover a alegria e o prazer pelo ato de conhecer, numa educação alinhada com as necessidades e realidades das pessoas - questão extremamente relevante no contexto do Ensino Médio.

E foi justamente este terceiro pilar o motivo para a elaboração do “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica”, na busca, por todo o Brasil, de experiências que evidenciassem para a sociedade a importância da inovação na educação como caminho para universalizar o acesso à escola e garantir a qualidade da aprendizagem, sob a justificativa de que:

[...] inovar na educação é importante e pode ser o caminho para universalizar o acesso à escola e garantir a qualidade na aprendizagem. [...] “É impossível que todo conhecimento seja prazeroso, mas dentro dessa impossibilidade, basicamente o que eu queria dizer era que **o MEC apoiava experiências de uma nova educação por todo o Brasil**, centrada na ideia da alegria e no prazer de conhecer”. “Como também que a educação seja mais afinada com o mundo das pessoas” (Ribeiro apud Movimento, 2018, **grifo nosso**)⁶⁷.

Todavia, durante o governo de Jair Bolsonaro, a página da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica (<criatividade.mec.gov.br>), vinculada ao Ministério da Educação, foi retirada do ar em 28 de fevereiro de 2019 e, desde então, permanece indisponível⁶⁸. Além disso, até o presente momento, o Ministério da Educação não retomou e nem empreendeu iniciativas semelhantes.

Mediante a descontinuidade da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica estabelecida pelo Ministério da Educação, surge, em 2017, o Movimento de Inovação na Educação (MIE), uma iniciativa liderada pela Associação Cidade Escola Aprendiz⁶⁹ e pela organização “Ashoka”⁷⁰, com o apoio de diversos especialistas

⁶⁷ Idem a nota de rodapé 63.

⁶⁸ Página do MEC sobre Rede de Inovação e Criatividade está fora do ar. **Movimento de Inovação na Educação**, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/pagina-do-mec-sobre-rede-de-inovacao-e-criatividade-esta-fora-do-ar/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁶⁹ A Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que promove o desenvolvimento integral de pessoas e comunidades por meio de experiências e políticas públicas educacionais. Destaca-se pela criação do Bairro-escola, reconhecido pelo UNICEF, e atualmente desenvolve programas como “Aluno Presente”, “Centro de Referências em Educação Integral” e “Cidades Educadoras”, além de projetos de Comunicação para o Desenvolvimento. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁷⁰ A Ashoka é uma organização global sem fins lucrativos que apoia empreendedores sociais

educacionais, dentre eles José Pacheco, criador da Escola da Ponte em Portugal, cuja instituição adota práticas alternativas aos modelos que se pautam na escola instrucional, concentrando-se numa pedagogia onde os alunos assumem-se como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Acreditando que as 178 iniciativas de inovação na educação catalogadas pelo MEC tenham inspirado outras, com o novo governo Lula, o MIE retomou os cinco critérios (Gestão, Currículo, Metodologia de Ensino, Ambiente e Intersetorialidade) delineados no Grupo de Trabalho de Inovação e Criatividade na Educação Básica, reconhecendo, assim, a necessidade de novos mapeamentos a fim de ampliar e fortalecer a rede de educadores, professores, especialistas, organizações e escolas que estão inovando em suas práticas e metodologias em diversos campos educativos pelo Brasil⁷¹. No entanto, a plataforma do MIE permanece inalterada, com a última atualização datada em 13/12/2023 e sem novas notícias sobre o movimento.

Conforme observado, todos os empenhos e propostas promovidas pelo Ministério da Educação em 2015, relacionados às práticas inovadoras na educação básica, não avançaram. Além disso, também parece não haver interesse em retomá-los, principalmente após a implementação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷², que se revela como um documento de caráter normativo a contribuir para a formação de indivíduos adaptáveis ao consumo, à competição, à flexibilidade e ao empreendedorismo.

Todavia, desde o final do século XIX e ao longo do XX, é possível identificar ideias e iniciativas voltados para a inovação da escola. Destacamos o educador suíço Adolphe Ferrière⁷³ como idealizador do movimento por uma Escola Nova⁷⁴:

inovadores. Por meio de uma rede diversificada, incluindo líderes de diversos setores, a Ashoka busca criar um mundo onde todos são agentes de mudança. Presente em 92 países, atua no Brasil desde 1986, reconhecendo e apoiando empreendedores sociais, escolas transformadoras e jovens engajados. Seus principais eixos de atuação são o Empreendedorismo Social e a Empatia na Infância e Juventude. ASHOKA BRASIL. **Página institucional**. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/country/brazil>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁷¹ Contém informações sobre: Quem somos; Objetivo; Definição; Grupo Articulador; Redes Parceiras de Inovação; Realização. MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

⁷² Tema abordado e debatido no terceiro artigo que compõe esta tese.

⁷³ Ele foi reconhecido como um profeta da Educação Nova, um advogado entusiasta da Pedagogia Funcional (segundo Émile Planchard, no prefácio da tradução portuguesa de "A Escola Activa", 1965), um apóstolo convencido e incansável, o mais fascinante filósofo da educação renovada (nas palavras de Lourenço Filho na apresentação da edição brasileira de "A Lei Biogenética e a Escola Activa", 1929),

Palestra realizada no grupo Escolar Jose de Alencar em reunião do <<Circulo de Paes e Professores>> pela Prof. Anna do Amaral Bastos.

A obra de Ferrière, intitulada <<Transformemos a Escola>>, não é propriamente dirigida aos professores, antes especialmente dedicada aos paes e sobretudo áquelles, em cujas mãos estão entregues os destinos dos paizes.

Ella é, quer pela sua organização, quer pela maneira de como é orientada, uma verdadeira these cuja finalidade consiste em ganhar adeptos à causa da Escola Nova.

[...]

Será preciso vencer primeiro os paes e professores que consideram ainda a Escola <<como um terreno onde as crianças só devem obedecer, aprender de cór e dizer as lições.>>A escola que os satisfaz é a escola livresca, onde as diferentes classes se parecem com as outras, onde cada cadeira se parece com as outras cadeiras, onde cada criança se parece com as outras crianças.

[...]

Não posso me furtar ao desejo de citar como compreende essa transformação:

Tranforma-se a escola, [...], de maneira que a sua vida seja continua, coerente, de maneira que a criança cresça em contacto com as outras já mais avançadas em idade, e com os mestres que teem sobre si o peso inteiro das responsabilidades.

Transforma-se a escola de maneira que a criança seja o que ela é, seja e continue sendo uma personalidade individual, em vez de se afogar na uniformidade dum meio termo, de maneira que cada uma delas tenha tempo de se desenvolver, e vontade de se desenvolver segundo uma trajectoria sua, e muito sua.

Transforme-se a escola de maneira que esta consinta á criança a liberdade de proceder de moto-proprio, e não por ordem ou segundo regulamentos, de maneira que seja a natureza da criança que indique o caminho, e não o mestre, que, pelo contrario, a deve seguir.

Transforme-se a escola de maneira que o dogmatismo da disciplina imposta ceda o lugar a uma verdadeira disciplina, espontânea, consentida, com solidas raizes moraes independentes.

e de *grande* apóstolo da Educação Nova (como afirmado por António Sérgio, no prefácio da obra "Transformemos a Escola", de 1928). Sua principal missão foi propagar os princípios da Escola Ativa, concebida como uma instituição que buscava ser renovada e inovadora dentro do contexto do movimento da Educação Nova (Peres, 2014).

⁷⁴ Disponível em: BASTOS, Anna do Amaral. Transformemos a Escola. **A Escola Primária** [Periódico]. Rio de Janeiro, Anno XV, ns. 8 e 9, p.166-171, nov.-dez./1931. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=3999>>,<<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=4000>>,<<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=4001>>,<<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=4002>>,<<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=4003>>,<<https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pasta=ano%20192&pesq=Montessori&pagfis=4004>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Não só Angelo Patri é um exemplo de quanto pode a dedicação e a perseverança n'um ideal. Aqui entre nós ha o exemplo de um devotado professor que conseguiu transformar uma escola [...]. Estes e outros exemplos, nos conferem animo de nos pormos ao lado desses trabalhadores, collocando nossos prestimos ao serviço da educação. Ha muito, muito ainda a fazer.

No Brasil, tais concepções começaram a ser difundidas a partir de 1882, com os primeiros ensaios⁷⁵ do baiano Rui Barbosa, culminando no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, que defendia um sistema escolar público e laico no país:

[...] se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (Manifesto, 1932/2010, p. 40).

Portanto, fica evidente que, ao longo de mais de um século, o anseio por mudanças e transformações na escola mantém-se dramaticamente atual.

Segundo Moreira (2004), no Brasil, a cada transição governamental há uma descontinuidade do que antes já estava sendo produzido. Dessa maneira, a escola é vista como uma arena política e cultural, nas quais “formas de experiências e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, tornando-a um poderoso agente na luta pela transformação das condições de dominação e opressão” (Moreira, 2004, p. 9).

Embora a Escola Nova tenha surgido como uma alternativa ao paradigma educacional instrucional, priorizando a experiência do aluno como pilar fundamental do processo de aprendizagem, esta experiência está voltada para um processo educativo que conecta a interação entre a teoria e a prática, buscando uma pedagogia que promova a adaptação e a melhoria da sociedade por meio da experiência educativa.

Essas tendências progressistas, conforme observadas por Libâneo (1985), apontaram que, apesar da preocupação intensa com o aluno e com seu desenvolvimento individual, a Escola Nova negligenciou o aspecto político e social, mantendo-se dentro da esfera da pedagogia liberal.

No atual contexto brasileiro, observa-se o surgimento de macropolíticas de verificação e mapeamento de práticas e experiências de aprendizagem não convencionais, conceituadas como “Escolas Inovadoras”, para que sirvam de

⁷⁵ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2000.

referências “universalizantes” para políticas educacionais nacionais. Isto nos preocupa, pois, neste estudo, gostaríamos de apontar para os riscos de uma história que tem se repetido sem produzir diferenças nos processos formativos de nossos estudantes.

2.4.4 - Compartilhando reflexões para pensarmos numa Educação Menor

Muito embora entendamos as boas intenções dessas iniciativas e lamentemos as discontinuidades desses programas governamentais e iniciativas da sociedade civil, entendemos que existe um problema central nessas propostas, que diz respeito à concepção de que escola queremos ter.

Este problema, por sua vez, envolve uma questão crucial: educamos para preparar nossas crianças e jovens para viverem na sociedade que temos, ou educamos para que esses/as jovens e crianças possam inventar novos mundos?

Consideramos essa questão crucial porque ela envolve uma concepção de educação e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem que, “mesmo bem-intencionadas”, as propostas de uma escola inovadora, a nosso ver, insistem em reproduzir. Ou seja, uma certa instrumentalização dentro de um paradigma neoliberal, em que a proposição de “inovação” continua subordinada às demandas de eficiência, produtividade e competitividade.

Uma abordagem focada em preparar estudantes para resolverem problemas, soluções antenadas com os problemas sociais que estão postos, reforça a lógica do mercado e negligencia uma formação transformadora da sociedade como alternativa mais ampla e politicamente alinhada a uma visão de educação emancipadora.

Ao considerar o conceito de “criatividade” dentro do paradigma neoliberal, é comum associá-lo às habilidades de empreendedores individuais voltados a encontrar formas originais de resolução de problemas que estão postos. Deste modo, essa concepção do termo “criatividade” está relacionada a um novo de valor utilitário.

Nesse sentido, Silva e Silva (2023) contribuem para nossa problematização no uso do termo “criatividade” em contexto educacional. O que observamos é que, em contextos escolares, o conceito está impregnado por princípios neoliberais, sob os quais a palavra assume o sentido de habilidade ou capacidade de formulação de hipóteses e resolução de problemas para questões cujas respostas (desafios) estão

pré-dadas, enfatizando uma noção individualista de talentos em olimpíadas de matemática, soletração, robótica etc.

Para essas autoras, mais do que “criatividade”, o que deveria se esperar da escola é a abertura para espaços/tempos de invenções que “fazem com que o aprender não seja apenas a busca por respostas previamente esperadas, e sim, um processo de suspensão do tempo produtivo em que a criança se permita ser afetada pelos signos do mundo e perder tempo em seus aprendizados” (Silva; Silva, 2023, p. 11).

Portanto, sugerimos a substituição da palavra “criatividade” por “invenção”, não por mero esmero morfológico, mas sim por um caráter semântico e político, pois estamos apontando para um deslocamento do foco cognitivista, que entende que as principais funções da mente podem ser descritas em termos de manipulação de símbolos de acordo com regras explícitas, tal como uma máquina computacional (Gardner, 1995; Teixeira, 1998; Varela, 1994, apud Gavillon, Baum, Maraschin, 2017, p. 145). Deste modo:

Assim como o cientista deve reproduzir partes do mundo e operar sobre ela para conhecer seu funcionamento, as representações mentais também podem ser consideradas reproduções informacionais do mundo sobre as quais devemos operar um conjunto finito de procedimentos para que possamos obter um pensamento ou um comportamento (Gardner, 1995; Teixeira, 1998; Varela, 1994, apud Gavillon, Baum, Maraschin, 2017, p.146).

Neste estudo, assumimos uma política de cognição que propõe "a invenção de si e do mundo" (Kastrup, 2004), que, ao invés de buscar a solução de problemas, os inventa. Política que se dá por encontros que produzam experiências que forcem o pensar como problematização, e não por uma reconhecimento como síntese convergente entre as faculdades, mas sim como síntese da sensação, memória e imaginação – que atuam de modo divergente (Gavillon, Baum, Maraschin, 2017).

Nesse intento, ao discorrermos sobre o despertar de novos rumos para a educação, lembremo-nos de Freire (2021), quando este atenta para o fato de que é:

Importante perceber que a realidade social é transformável; que feita por homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (Freire, 2021, p. 15).

Compreendemos que o mundo só é porque está sendo. Por isso, o ato de “colocar o problema, sustentar o problema, desenhar e redesenhar o campo problemático” (Kastrup, 2019) promove uma transformação na percepção da realidade. Essa transformação implica deslocar as percepções hegemônicas do real, compreendendo-o como construído socialmente, sempre atravessado por relações de poder e dominação, e passível de ser questionado, reinterpretado e ressignificado.

Ao problematizar as estruturas que dificultam a transformação e evitar reforçar o que antes era visto como imutável, passa-se a considerar que a realidade histórico-cultural é criada pelos homens e mulheres e que, portanto, pode ser transformada por eles e elas.

Eis a importância em explodirmos com as visões deterministas sobre aprendizagem e educação, bem como reavaliarmos o conceito de “fracasso” e de “dificuldades de aprendizagem”, já que há inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano (Silva, 2016).

Buscamos uma educação que não apenas prepare para a cidadania, mas que efetivamente aconteça dentro daquilo que sugere a palavra, para transformar aquilo que, de fato, produza pertencimento, protagonismo, consciência crítica, diálogo e emancipação, como maneira de “desver o mundo” (Barros, 2013) e compor novos horizontes para a educação.

Portanto, precisamos de escolas que suleiem seu fazer cotidiano sob os princípios de “comunidade” e “solidariedade”, conforme culturas dos povos originários e quilombolas, além de promoverem um compromisso com uma educação descolonizada e decolonial, emancipatória e libertária, pautada na tríade da autonomia, liberdade e afetividade.

Abolindo os aspectos carcerários das salas de aula, substituindo-os por “espaços de aprendizagem” como “comunidades de aprendizagem”, orientados pela horizontalidade, participação, autonomia e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Freire (2019a, p. 93) ressalta que “[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados”. Desse modo, é preciso romper com a padronização em prol da massificação e com o modelo da “educação bancária” (Freire, 2019a), estabelecidos e institucionalizados, em favor de uma escola que incentive o pensar, o questionar e a busca pelo conhecimento, pois a

falta de problematização da vida e da ação de viver em sociedade são fatores de submissão e opressão.

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca pelo conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (Freire, 2019a, p. 15).

Por isso, o ato de educar em diálogo permite o estímulo a diferentes opiniões e debates, possibilitando que os alunos compreendam e interpretem suas realidades e vivências num espaço de “igualdade de inteligências” (Rancière, 2023), onde os/as sujeitos/as são incentivados a reescreverem a história e a entenderem como ocorrem os mecanismos de dominação. O conhecimento liberta e nos faz compreender nosso papel transformador na sociedade.

2.4.5 – Para não concluir...

Apesar de suas raízes históricas, a escola não é uma instituição estática ou inflexível; portanto, pode ser recriada ou reinventada. O processo de reinvenção da escola envolve a busca por oportunidades para que estudantes explorem seus interesses genuínos e criem seus próprios caminhos de aprendizado, numa “partilha do sensível” (Rancière, 2009), que promova experiências compartilhadas, sem hierarquias, onde todas as vozes são ouvidas e todo corpo é percebido e valorizado em sua existência. Cartografar esses percursos possíveis deveria ser o maior desafio para quem deseja ser um educador ou educadora.

Assim, reinventar a escola não se trata de adaptar-se às demandas do presente, mas de produzir novas possibilidades de existência, onde o aprender não esteja a serviço da reprodução, mas da invenção. Educar, nesse horizonte, é um ato de resistência, para que, juntos, possamos desver o mundo e recriá-lo com outros modos de habitar o mundo.

2.5 ARTIGO 5 – Habitar a pesquisa como um pássaro⁷⁶

Resumo:

Este artigo problematiza a noção dominante de inovação, frequentemente associada à introdução de recursos tecnológicos e à ideia de modernização alinhada aos imperativos do século XXI. A partir da cartografia como método de pesquisa e inspiradas pela metáfora do voo do pássaro, tal como elaborada por Vinciane Despret, realizamos tentativas exploratórias de “pousos” em escolas da rede pública consideradas inovadoras pelo Ministério da Educação. Observamos que a simples nomeação institucional não é suficiente para sustentar práticas verdadeiramente transformadoras. Sob a perspectiva teórica adotada, a linguagem e os discursos não são meras representações do real, mas práticas que produzem realidade. Nesse sentido, quando uma política pública nomeia uma escola como inovadora, ela não apenas reconhece, mas também faz existir determinadas práticas, ainda que essas estejam muitas vezes articuladas aos modos de funcionamento capitalísticos e não expressem transformação genuína, como apontam Guattari e Rolnik. Mais do que aderir a definições consagradas, torna-se urgente tensionar os sentidos atribuídos à inovação e afirmar que práticas transformadoras não se sustentam em rótulos, mas na escuta atenta, na invenção cotidiana e nos movimentos singulares que emergem dos territórios e das relações construídas no cotidiano escolar.

Palavras-chaves: Escolas inovadoras; Recursos tecnológicos; Práticas transformadoras.

2.5.1 – Introdução

O título deste capítulo se inspira na obra de Vinciane Despret (*Habitar o mundo como um pássaro*, 2021), na qual a autora nos convida a escutar - com atenção aberta - os modos de vida das aves, para repensar as formas pelas quais habitamos o mundo, estabelecemos relações e produzimos conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, “habitar a pesquisa como um pássaro” sugere uma atitude investigativa que não se dá por dominação ou por “sobrevoo técnico”, mas por aproximação, por escuta e por coabitação com os territórios que atravessamos. Ao longo desta pesquisa, percorremos diferentes paisagens conceituais: partimos de uma problematização da noção de “inovação” na educação, questionando os sentidos tecnicistas e instrumentais que frequentemente são atribuídos ao termo. Com base em autores como Deleuze,

⁷⁶ O título deste capítulo é inspirado na obra de Vinciane Despret (*Habiter le monde en oiseau*, 2021), na qual a autora propõe pensar o modo como os pássaros habitam o mundo não apenas como uma questão biológica ou territorial, mas como uma relação inventiva, sensível e situada com o espaço, com os outros e com o próprio viver. Ao propor “habitar a pesquisa como um pássaro”, busco deslocar a ideia de pesquisa como um método rígido ou técnica de captura do real, para compreendê-la como um modo de escuta, de atenção e de coabitação com os territórios e saberes que se atravessam. Trata-se de experimentar a pesquisa como um voo que não domina o céu, mas se orienta por afetos, encontros e derivações imprevisíveis.

Foucault, dentre outros, entendemos que inovar não significa simplesmente adotar algo novo, mas inventar condições de transformação, agir no presente de modo a desestabilizar o que se apresenta como dado e natural. Nessa perspectiva de pesquisa, compreendemos o ato de pesquisar como um percurso movente: cartografamos um mapa que vai se desenhando enquanto caminhamos. Ao invés de seguir um trajeto previamente traçado, nos deixamos afetar pelos encontros, pelas dobras do caminho, pelas resistências e pelos sinais que nos conduziram a certos temas e nos afastaram de outros. Este capítulo, portanto, funciona como um registro desse percurso entre voo e pousos. Mostramos aqui os céus por onde passamos, as correntes de ar que nos impulsionaram, os desvios, os deslocamentos, as alturas, mas principalmente, os platôs. Mais do que um destino, encontramos um território no qual decidimos pousar e permanecer por mais tempo - não porque estivesse previamente delimitado, mas porque algo nele ressoou com as questões que nos mobilizam. Como os pássaros que constroem seus ninhos a partir do que encontram no caminho, também nós fomos reunindo fragmentos, memórias, conceitos e experiências para compor um espaço de morada provisória - um lugar para pensar.

2.5.2 Cartografando os caminhos para pousar em um território por mais tempo

Partimos com mapas – não aqueles que delimitam territórios ou definem rotas fixas, mas mapas que se desenhavam com movimentos, abertos às dobras do percurso. É com essa imagem de mapa em mente que acreditamos poder traçar rotas.

O *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁷⁷, lançado pelo MEC em 2015, oferecia uma espécie de bússola ao identificar 178 escolas que se destacavam por práticas inovadoras. Dessas instituições, 74,3% eram escolas e 25,7% organizações educativas. Em termos de gestão, 52,5% eram públicas e 47,5% particulares. A distribuição regional abrangia todas as cinco regiões brasileiras, com maior concentração no Sudeste (50,8%), seguida pelo Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%).

Esse mapeamento “das práticas inovadoras” contemplava todos os níveis da Educação Básica: 83 instituições atuavam na Educação Infantil, 135 no Ensino Fundamental, 40 na Educação de Jovens e Adultos e 73 no Ensino Médio - tanto na

⁷⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do questionário – Programa Escolas Criativas.** SIMEC, 2015. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 14 fev. 2024.

modalidade regular quanto no ensino técnico. A seleção das iniciativas seguiu cinco critérios fundamentais: I. Gestão democrática; II. Currículo integral; III. Protagonismo estudantil; IV. Ambientes colaborativos; e V. Parcerias intersetoriais.

Com base nesses critérios, as instituições foram divididas em duas categorias principais: “Organização Inovadora” e “Plano de Ação para Inovação”.

A categoria “Organização Inovadora” era composta por escolas que já haviam incorporado à sua cultura e estrutura institucional práticas consideradas como inovadoras, como horários flexíveis, gestão democrática e participativa, currículo integrado que favorecia a interdisciplinaridade e o protagonismo dos estudantes – a fim de promover aprendizagens “mais significativas”⁷⁸ e conectadas às necessidades reais dos alunos.

Já a categoria “Plano de Ação para Inovação” reunia instituições que haviam desenvolvido projetos pedagógicos – ainda que em fase inicial - voltados à inovação, com metas claras e estratégias de acompanhamento, num compromisso real com o processo de transformação.

Do conjunto das 178 instituições apontadas pelo *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁷⁹, optamos por focar no estado do Rio de Janeiro, por dois motivos: é lá que está sediado o Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - vinculado a esta pesquisa - e é onde reside a pesquisadora responsável pelo estudo.

Dessa forma, conforme o *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁸⁰, o Rio de Janeiro contou com 20 instituições reconhecidas por suas práticas inovadoras, sendo 7 públicas, 7 particulares ou comunitárias e 6 classificadas como organizações educativas.

⁷⁸ Utilizo a expressão “mais significativas” entre aspas para indicar uma tensão conceitual. Embora amplamente empregada em documentos e discursos educacionais, essa formulação carrega a pretensão de estabilizar sentidos e instituir critérios normativos às singularidades dos processos de ensino e aprendizagem. Ao destacá-la graficamente, recuso seu uso como signo fechado e reativo à multiplicidade dos sentidos que o signo deriva. Em diálogo com Foucault e Deleuze, aposto na abertura do significante — naquilo que escapa, resiste e se desloca — como forma de manter o pensamento em movimento, em vez de submetê-lo à lógica da exemplificação, da eficácia ou da avaliação.

⁷⁹ Idem a nota de rodapé 77.

⁸⁰ Idem a nota de rodapé 77.

Quadro 1 – Caracterização das instituições inovadoras no estado do Rio de Janeiro (2015)

Tipo de Instituição	Nome da Instituição	Localidade	Série/Etapa	Classificação
Pública	Escola Mariana Nunes Passos	Duque de Caxias	Educação Infantil e EF (1º ao 5º ano)	Plano de Ação para Inovação
Pública	Escola Professora Alcina Rodrigues Lima	Niterói	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Plano de Ação para Inovação
Pública	Escola Municipal Alto da Independência	Petrópolis	Ensino Fundamental (não especificado)	Plano de Ação para Inovação
Pública	Escola Municipal André Urani	Rio de Janeiro	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Organização Inovadora
Pública	Escola Municipal Professor Souza Carneiro	Rio de Janeiro	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Plano de Ação para Inovação
Pública	Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna	Rio de Janeiro	Ensino Técnico (EM presumido)	Organização Inovadora
Pública	Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento	Teresópolis	Educação Infantil e EF (1º ao 5º ano)	Organização Inovadora
Particular/Comunitária	Colégio Santos Dumont	Campos dos Goytacases	EF (1º ao 9º ano) e Ensino Médio	Plano de Ação para Inovação
Particular/Comunitária	Oficina Escola de Arte Granada	Nova Friburgo	Não especificado	Organização Inovadora
Particular/Comunitária	Escola Comunitária Cirandas	Paraty	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Organização Inovadora
Particular/Comunitária	Escola SESC de Ensino Médio	Rio de Janeiro	Ensino Médio	Organização Inovadora
Particular/Comunitária	Instituto A Árvore	Rio de Janeiro	Educação Infantil	Organização Inovadora
Particular/Comunitária	Jardim do Joá	Rio de Janeiro	Educação Infantil	Plano de Ação para Inovação
Particular/Comunitária	Polén – Espaço Cria	Rio de Janeiro	Educação Infantil	Plano de Ação para Inovação
Organização Educativa	Projeto Casa Escola	Paraty	Não especificado	Organização Inovadora
Organização Educativa	Associação Redes de Desenvolvimento da Maré	Rio de Janeiro	Não especificado	Organização Inovadora
Organização Educativa	Casa da Arte de Educar	Rio de Janeiro	Não especificado	Organização Inovadora
Organização Educativa	Centro de Criação de Imagem Popular	Rio de Janeiro	Não especificado	Organização Inovadora
Organização Educativa	Escola Abadá-Capoeira	Rio de Janeiro	Não especificado	Organização Inovadora
Organização Educativa	Rede de Ações e Interações Artísticas – Raiar	Rio de Janeiro	Não especificado	Organização Inovadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica – MEC/SIMEC, 2015.

Quadro 2 – Resumo Quantitativo das Instituições no estado do Rio de Janeiro (2015)

Categoria	Total de Instituições	Instituições Públicas	Instituições Particulares
Educação Infantil	5	3	2
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	3	3	0
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	5	3	2
Ensino Médio	3	1	2
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	0	0	0
Organizações Educativas (não escolares)	6	0	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica – MEC/SIMEC, 2015.

Guiadas por compromissos ético-políticos, decidimos centrar a pesquisa exclusivamente nas instituições públicas, em consonância com a defesa da escola pública como espaço de formação democrática e emancipadora, sobretudo em um contexto em que ela se vê ameaçada “pela mão invisível do mercado”⁸¹ (Barroso, 2005).

Das sete instituições públicas identificadas, selecionamos três para um acompanhamento mais próximo:⁸² a Escola Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, em Niterói, escolhida por sua proximidade com a Universidade Federal Fluminense; a Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, em Teresópolis, por ser reconhecida também como “Escola Transformadora”; e a Escola Municipal Alto Independência, em Petrópolis, selecionada por sua localização próxima a Teresópolis. Além do fato de essas instituições terem projetos que se aproximavam de uma educação multiletrada, aspecto que consideramos de grande importância na educação contemporânea.

Todavia, ao nos aproximarmos dessas escolas, foi necessário fazer desvios,

⁸¹ A expressão “mão invisível do mercado”, cunhada pelo economista Adam Smith, descreve a lógica do mercado orientada pela busca individual por lucro e eficiência. Quando trazemos essa ideia para a educação, ela revela a crescente influência de valores mercadológicos nas escolas, como a competição, a meritocracia, a privatização e a ênfase em resultados quantitativos. A escola pública, que deveria assegurar igualdade de acesso ao conhecimento e formar cidadãos críticos, corre o risco de ser reduzida a uma instituição voltada apenas a interesses econômicos, agravando desigualdades e enfraquecendo seu papel social. Nesse cenário, defender, debater e fortalecer a escola pública torna-se fundamental, pois essa lógica ameaça sua essência coletiva, democrática e inclusiva.

⁸² Destacamos os nomes dessas escolas pelo fato de que as mesmas já terem se tornado públicas no site do MEC e na imprensa geral, mas ressaltamos que, por questões éticas, não vamos nomear as escolas onde se deu concretamente a pesquisa.

redirecionar o percurso e rever o roteiro originalmente traçado, pois fomos confrontadas com uma realidade mais complexa e menos linear do que a desenhada no documento inicial - que nos servia de guia.

Nosso primeiro pouso no *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁸³ (Brasil, 2015) foi na Escola Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, em Niterói. Ali, encontramos informações em um vídeo disponibilizado no próprio *Mapa da Inovação e Criatividade*⁸⁴ sobre uma proposta ousada que começara com entusiasmo: inspirada na Escola da Ponte, com grupos de tutoria, estudos dirigidos, assembleias, planejamento coletivo e protagonismo estudantil. Mas logo percebemos que o projeto, embora potente, não se sustentara:

[...] O que queremos ser? Que tipo de aluno queremos ter? “O primeiro passo para chegar a algum lugar é decidir que você não quer mais ficar onde está”.

Nossos passos em 2013: No início do ano de 2013 falamos da metodologia da Escola da Ponte e o trabalho do Prof. Pacheco; criamos um grupo de estudos para aprofundar o assunto e planejar algo para nossa escola; fomos visitar o Projeto Âncora e a Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo, e voltamos inspirados.

O que vimos nas nossas visitas: Projeto Âncora – arrumação, assembleia, escola com alunos em situação de risco, alunos dirigindo a assembleia, alunos preparando o lanche. E. M. Desembargador Amorim Lima - naquela época soubemos da E.M. Presidente Campos Salles, da Lumiar (unidade particular e pública) e da Maria Peregrina.

Nossa proposta – Projeto: Dia 05 de agosto de 2013 iniciamos um processo com as 5 turmas do 6º ano. Construímos o modelo que acreditamos que mais se adaptava à nossa escola, a fim de caminhar para a autonomia dos alunos e para o trabalho com Projetos de Aprendizagem, tornando-nos multiplicadores para os outros companheiros no ano seguinte. Escolhemos os princípios que norteariam nosso trabalho. Na reunião de pais apresentamos o Projeto.

Princípios norteadores do nosso projeto: Autonomia, solidariedade, responsabilidade, honestidade e respeito.

Metodologia - Optamos pelo trabalho com estudos dirigidos para começar: divisão de cada turma em grupos com 5 alunos (ou outro com nº ímpar), onde houvesse, pelo menos, um colega com quem gostaria de estudar, um que o grupo poderia ajudar e um que poderia ajudar o grupo. Distribuição dos Estudos Dirigidos do currículo mínimo bimestral. Planejamento semanal e Planejamento diário. Cartazes – Posso ajudar e Preciso de Ajuda, Acho bom, Acho Ruim, Pesquisa em Casa, Eu já sei. Autoavaliação no Plano Semanal. Grupos de Responsabilidades (Grupo do Silêncio, Grupo do Recreio Bom, Grupo de Organização dos Espaços, Mural e Comunicações). Comissão de Ajuda. Caixa de Segredo.

⁸³ Idem a nota de rodapé 77.

⁸⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e Criatividade na Educação Básica – Escola Professora Alcina Rodrigues Lima**. 2015. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=444>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Tutoria – Cada professor passou a ser tutor de uma média de 10 a 12 alunos. Reunião da tutoria – em grupo, uma vez por semana, em um tempo de aula (50 min), cada tutor com o seu grupo avaliando a semana. Um estagiário ou voluntário ficando com o grupo enquanto isso.

Fluxo da Aprendizagem do NAC – Esquema: Recebimento do estudo – Resolva sozinho – Tem dúvida? – Recorra primeiro aos colegas do seu grupo de estudos. Dúvida ainda? – Pesquise em outros livros ou na internet – Dúvida ainda? – Peça ajuda ao professor. O professor vai ver se algum outro colega da classe já domina o assunto e pode ajudar – Dúvida ainda? – O professor lhe explica – Caso a dúvida seja também de outros alunos, o professor explicará ao grupinho ou à turma.

Avaliação do ano de 2013: Após iniciarmos todo o processo, uma estagiária (que estava no projeto 3 vezes por semana) teve um problema, precisou interromper seu estágio e ficamos sem ter como continuar a tutoria e todo o resto do processo ficou prejudicado. A professora de Inglês sinalizou que era muito difícil para eles um Estudo Dirigido, já que não sabiam nada da língua. Ficou combinado, então, que Inglês seria a única disciplina que trabalharia de forma diferenciada. Foi sugerido, então, que, sempre que possível, o trabalho da disciplina privilegiasse atividades em grupo e desafiadoras. No último bimestre de 2013, conseguimos que alguns professores trabalhassem com projetos, e os grupos que apresentam projetos muito bons foram liberados das provas.

Ano de 2014: Começamos com alguns professores novos, pois o fundamental da escola está acabando e não tivemos autonomia para mantermos os professores que já estavam no projeto. Ficamos com 1 turma de sexto ano e 4 de sétimo. Uns professores se engajaram no projeto e outros não. Não tivemos estagiários nem tínhamos tempo para nos reunir, então iniciamos do zero, dessa vez, somente com os estudos dirigidos. No segundo semestre, alguns estagiários apareceram e conseguimos um horário de planejamento com, pelo menos, alguns professores. Isso trouxe ganho para o trabalho. No último bimestre, conseguimos novamente organizar projetos com a ideia de fazermos o mesmo que fizemos em 2013. Ainda não conseguimos projetos de autoria deles, que é o que queremos. Surgiu só um, com animais de estimação, que não foi adiante. Um dos projetos, em Matemática, foi o da criação de balanças de pratos para estudarem Inequação (os alunos ficaram bastante motivados, trabalhando em horários vagos e ficando depois do horário) e o outro foi sobre o Estudo das Regiões do Brasil com todas as disciplinas, que acabou não fluindo.

Na reunião de final de ano traçamos as perspectivas e metas para 2015: Queremos que nossos alunos formem realmente grupos, onde o “problema de um seja problema de todos”. Para isso, precisamos que eles sentem uns de frente para os outros, se olhem e se ajudem mutuamente, focando, assim, a solidariedade. Estimular mais a autonomia – para isso, uma proposta é acabar com os Estudos Dirigidos, colocar as Habilidades e Competências expostas na sala para que eles possam ir a elas, realizarem as tarefas que estão no livro do assunto respectivo ou que proponham projetos que as englobem (no finalzinho, os professores sentiram que ainda não estavam seguros para esse tipo de mudança). Retomar os planejamentos semanais, a tutoria, os grupos de responsabilidades e, quando eles sentirem necessidade, os cartazes “Acho bom”, “Acho ruim”... Ensinar os alunos a elaborar Projetos de Aprendizagem. Que todos os professores que assumirem as turmas sigam o que for combinado no grupo, isto é, o Projeto. Que todos os professores marquem seu horário de planejamento em dia e horário onde a maioria possa se encontrar. Conseguir parceiros para nos ajudar no desenvolvimento do projeto.

Como o Projeto se desenvolveu no primeiro semestre/2015: Começamos novamente com alguns professores novos. Uns se engajaram no projeto,

outros não. Então, mais uma vez, recomeçamos do zero com 1 turma de sétimo ano e 4 de oitavo. Não conseguimos tempo para nos reunir e acertar o rumo, pois não podemos interferir no horário da escola. A maioria iniciou com os Estudos Dirigidos, mas tivemos 3 professores (2 de Matemática e 1 de Geografia) que resolveram abandonar os Estudos Dirigidos e caminhar para o que chamamos de Roteiro de Estudos. Desses 3 professores, um entrou de licença. Como não tivemos verba para papel e xerox, os Estudos e Roteiros foram passados no quadro, dessa vez. Recebemos alguns estagiários, inclusive um grupo da UERJ, mas não conseguimos articular horários fixos e uma rotina que pudessem dar condição de reintroduzirmos a tutoria. Tivemos a proposta de 3 projetos por parte dos alunos algo que eu não tinha visto ainda num oitavo ano. Nenhum deles conseguiu ser realizado por vários motivos estruturais. Os grupos escolhidos no início do ano não se mantiveram. Eles estão trabalhando de maneira nômade. Recebemos um professor de Matemática para substituir o que saiu de licença e, quando fui explicar pra ele como era o trabalho com essas turmas, ele me disse: “Bem que eu senti que tinha algo de diferente com essas turmas!”.

Perspectivas e metas para o segundo semestre de 2015: Descobrir estratégias para começarmos a nos reunir novamente. O engajamento do professor de Matemática, que chegou para substituir o que está de licença. Estimular a Autonomia dos 3 alunos que, em Matemática conseguiram terminar todo o livro. Fizemos 3 propostas para eles (Monitoria, Aprofundamento e Projeto). Eles escolheram aprofundamento. Querem estudar Espanhol. Conseguimos 3 livros para eles, com CD, e a professora de Espanhol da noite disponibilizou um laptop com algumas aulas para os mesmos. Colocarmos como essencial que os professores continuem trabalhando, pelo menos, com o Fluxo da Aprendizagem, com os Estudos Dirigidos, ou Roteiro de Estudos (com exceção somente de Inglês, que foi o acordado desde o início) e em grupo, mesmo que de maneira nômade, no momento [...]. (Laranja, 2015, 3min15s)⁸⁵.

Figura 21 – Fluxo da Aprendizagem do ANC - Esquema



Fonte: Laranja (2015)⁸⁶

⁸⁵ LARANJA, Rosangela. **NAC avanços, processos e metas**. YouTube, 11 nov. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=isbu0R3SG> 4. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁸⁶ Idem a nota de rodapé 84.

UM MODELO DE ESTUDO DIRIGIDO

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ALCINA RODRIGUES LIMA
LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA ANNA KARLA CONHASCO

ALUNO: _____ TURMA: _____
 TUTOR: _____ GRUPO: _____

TÍTULO: OS ELEMENTOS DA NARRATIVA DE ENCANTAMENTO
FONTES INICIAIS DE PESQUISA NO LIVRO: Viva Português de Elisabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade. Editora Ática, 2012 2a. edição
 Ao final dos Estudos o aluno deverá apresentar um resumo individual do que aprendeu com o mesmo. Este estudo será entregue ao tutor, que avaliará se o aluno está em condições de iniciar um novo estudo.

ESTUDO DIRIGIDO 1 - OS ELEMENTOS DA NARRATIVA DE ENCANTAMENTO			
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:			
ATIVIDADE	FONTES	APRESENTAÇÃO	AValiação
1-Pesquise Os elementos da narrativa de encantamento.	Unidade 3 cap 1, pág.153		
2-Leia o texto O homem que ensorgava a morte, de Ricardo Azevedo e faça a identificação dos elementos da narrativa de encantamento.	pág.150,151,152 e 153		
a) Retire do texto um substantivo comum usado como substantivo próprio.			
b) Responda de que forma o diálogo é colocado na narrativa.			
c) Retire do texto dez adjetivos e responda: eles estão sendo usados para descrever apenas as personagens?			

Figura 23 – Plano Semanal

[illegible]

129

Fonte: Laranja (2015)⁸⁸

Figura 24 – Avaliação do Plano da Semana

VALIAÇÃO DO PLANO DA SEMANA Nº ____

O QUE FIZ E APRENDI

O QUE NÃO FIZ (PORQUE)

MENSAGEM DO PROFESSOR

ASSINATURA DO PROFESSOR:

ASSINATURA DO ALUNO:

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

Fonte: Laranja (2015)⁸⁹

Figura 25 - Cartazes

CARTAZES

PRECISO DE AJUDA		POSSO AJUDAR			
NOME	ASSUNTO	NOME	DIA	HORA	LOCAL

EU JÁ SEI			
NOME	ASSUNTO	DATA	RUBRICA

Fonte: Laranja (2015)

⁸⁸ Idem a nota de rodapé 84.

⁸⁹ Idem a nota de rodapé 84.

Assim, ao contatarmos a secretária por telefone, fomos informadas de que, apesar das experiências pontuais de aprofundamento e engajamento estudantil, o projeto inovador não tinha conseguido se sustentar a longo prazo devido a uma série de precariedades e instabilidades, como evasão docente, ausência de estagiários, carência de recursos materiais e fragmentação na equipe. Nesse sentido, para além de recursos ou de mudanças estruturais no ensino, torna-se evidente a importância de dispor de tempo adequado para que todos os envolvidos possam planejar, articular e implementar conjuntamente as ações, garantindo, dessa forma, a legitimação das práticas e promovendo transformações culturais e organizacionais efetivas.

Nosso segundo pouso no *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁹⁰ (Brasil, 2015) foi na Escola Municipal Alto Independência, em Petrópolis. Também encontramos informações em um vídeo disponibilizado no próprio *Mapa da Inovação e Criatividade*⁹¹ de que ela se apresentava como um sopro de esperança: uma escola voltada à comunidade, valorizando a escuta, a participação e as redes de aprendizagem:

Na cidade de Petrópolis, também conhecida como cidade Imperial, encontra-se a Escola Municipal Alto Independência. Com a intenção de atender esta comunidade, em grande parte socialmente desfavorecida, a Secretaria de Educação implantou um núcleo de estudos e trabalho na escola. Este núcleo é formado por professores, Secretaria de Educação, equipe gestora e representante de uma universidade local.

Em julho de 2015, nasce o Projeto Independência, que recebe este nome pelo impacto e significado real da palavra. O objetivo deste núcleo é instituir um protótipo de escola inovadora e criativa, reconfigurando a prática escolar, promovendo, assim, maior qualidade da educação e o trabalho em comunidades de aprendizagem.

O primeiro passo do núcleo foi o encontro com os professores, funcionários e equipe gestora para apresentar a nova proposta e ouvir ideias. Em outro momento, nos reunimos com os pais para uma sensibilização inicial. Nestes dois encontros, levantamos os valores que a comunidade escolar considera como os mais importantes e que vão nortear as diretrizes desse projeto, que foram: solidariedade, amizade, amor, família, justiça, união, fé e respeito.

Continuando a nossa caminhada, iniciamos a análise, reflexão e estudo sobre documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases, para verificar a consonância entre eles.

Paralelo a estes momentos, iniciamos também a sensibilização dos alunos.

⁹⁰ Idem a nota de rodapé 77.

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=445>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Fixamos frases nos corredores da escola como um disparador para o início das discussões, que visam levantar gostos e desejos dos educandos, iniciando a reconfiguração da prática escolar através de novos dispositivos pedagógicos.

Outro passo importante vem sendo o mapeamento do bairro, com o objetivo de identificar potenciais educadores e espaços de aprendizagem. Durante este mapeamento, identificamos a carência social, cultural e estrutural da comunidade, que a caracteriza como violenta.

O Projeto Independência busca, através de suas ações, resgatar o sentido desta comunidade, contando com a integração entre a prática escolar e os potenciais educadores. Esse novo olhar busca estabelecer uma rede colaborativa de projetos da escola com a comunidade, promovendo e desenvolvendo este local, caracterizando o espaço como um bairro educador.

Por acreditarmos que educação é movimento, expansão e interação, iniciamos nossa caminhada para a construção do mundo que queremos viver, estabelecendo práticas colaborativas e uma educação com base na autonomia.

Todos esses passos dados até agora têm sido fundamentais para a estruturação de uma base sólida e segura, onde procuramos legitimar essa proposta inovadora em aspectos pedagógicos, científicos e legais.

Para o próximo ano, já começamos a pensar e fundamentar a reconfiguração da prática, estabelecendo metas para atender alunos da Escola Municipal Alto Independência dentro desta nova proposta.

Em 2016, o Projeto Independência, contando com cinco educadores que, neste ano, aderiram à proposta, atenderá 60 educandos cujas famílias demonstrarem desejo de que participem dessa nova forma de pensar e fazer a educação.

Sendo assim, teremos, na Escola Municipal Alto Independência, a princípio, 20% dos alunos atendidos em uma proposta de educação integral, em tempo integral, onde educandos poderão expor seus desejos e, com o auxílio dos educadores, compor dispositivos pedagógicos para que possam fazer o diálogo entre seus interesses e a aprendizagem de forma significativa.

Para isso, é preciso romper com alguns paradigmas educacionais, buscando apropriação sobre novas possibilidades de agir na educação de forma humana, emancipatória, autônoma e integral.

A ideia é que o projeto venha a ser ampliado, atendendo, a médio prazo, mais educadores e outros educandos da Escola Municipal Alto Independência, ampliando as possibilidades educacionais desta comunidade.

Até aqui, pequenos passos para grandes mudanças. E ainda teremos muito a contar (Projeto Independência, 2015, 1:30)⁹².

Mais uma vez, ao tentarmos estabelecer contato, conseguimos apenas uma comunicação telefônica com a própria Secretaria de Educação do município, que, sem maiores explicações, limitou-se a informar que o projeto havia sido encerrado. Todavia, em uma reportagem jornalística,⁹³ encontramos relatos de pais e profissionais da área

⁹² PROJETO INDEPENDÊNCIA. **Apresentação do Projeto Independência**. YouTube, 6 nov. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QSi8vUnTmY4>. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁹³ TRIBUNA DE PETRÓPOLIS. **Prefeitura interrompe Projeto Independência em escola**. 21 maio 2017. Disponível em: <https://tribunadepetropolis.com.br/noticias/prefeitura-interrompe-projeto-independencia-em-escola/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

deixavam claro que havia ali uma transformação real, e sua interrupção se deu sem aviso prévio, sem consulta à comunidade escolar e sem qualquer esforço de transição ou preservação do que havia sido construído, culminando num profundo retrocesso:

Roubaram das crianças do Alto Independência a oportunidade de um ensino diferente [...] Quando o projeto começou pensei: a educação vai mudar a realidade das crianças aqui do bairro. É triste você sair de casa e ver os meninos corrompidos pelo tráfico. Não quero isso para a minha comunidade e a educação, o Projeto Independência tem essa proposta, de mudar a vida das crianças. Estamos muito tristes com tudo isso e sem entender porque acabaram com algo tão bonito e que beneficiava a todos [...] Meu filho tem déficit de atenção, não gostava de estudar e não fazia amigos. Depois que ele foi para o projeto tudo mudou. [...] Ele é outra criança, muito mais interessado nas coisas, presta atenção e está mais calmo (Pereira, apud Tribuna de Petrópolis, 2017)⁹⁴.

Diante disso, pudemos perceber o grau de vulnerabilidade a que iniciativas inovadoras estão submetidas frente às vontades e interesses políticos, em que projetos com alto potencial transformador podem ser rapidamente descontinuados caso não se alinhem às agendas dominantes, evidenciando as relações de poder que moldam, controlam e delimitam o que pode emergir, sobreviver ou ser cerceado institucionalmente, reforçando, muitas vezes, desigualdades sociais ao determinar quem tem acesso às oportunidades e aos recursos proporcionados por tais iniciativas. Logo, essa descontinuidade revela que práticas e iniciativas que não se conformam às normas instituídas tendem a ser invisibilizadas e desvalorizadas, demonstrando como mecanismos sutis definem o que é considerado legítimo, aceitável e digno de reconhecimento e de continuidade.

Nosso terceiro pouso no *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*⁹⁵ (Brasil, 2015) foi na Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, em Teresópolis. Reconhecida também como uma “Escola Transformadora”⁹⁶ pela Ashoka e pelo Instituto Alana, era a única do estado a conquistar essa titulação.

Encontramos informações em um vídeo disponibilizado no próprio *Mapa da Inovação e Criatividade*⁹⁷, e também em reportagens jornalísticas sobre práticas centradas no aluno, ensino em tempo integral, protagonismo e projetos de pesquisa

⁹⁴ Idem a nota de rodapé 92.

⁹⁵ Idem a nota de rodapé 77.

⁹⁶ DO G1 REGIÃO SERRANA. **Unidade de Teresópolis, RJ, recebe título de ‘Escola Transformadora’**. G1, 17 set. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2015/09/unidade-de-teresopolis-rj-recebe-titulo-de-escola-transformadora.html> Acesso em: 20 nov. 2024.

⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=385>. Acesso em: 22 jul. 2025.

que davam forma ao que parecia ser uma experiência viva de inovação:

Estou na Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento para saber mais sobre o título recentemente recebido de "Escola Transformadora".

Das 280 escolas reconhecidas em todo o mundo, apenas dez são brasileiras. Essa iniciativa é promovida pela organização internacional Ashoka em parceria com o Instituto Alana. No estado do Rio de Janeiro, a única escola selecionada foi a Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, a primeira em tempo integral do município. A escola reúne os principais critérios de uma Escola Transformadora: a capacidade de ouvir e acolher ideias, articular pensamentos, desenvolver uma visão mais profunda de mundo a partir de novos olhares, priorizar a aprendizagem ativa e valorizar a autoria dos alunos, incentivando diferentes formas de expressão e a criação de soluções inovadoras para problemas reais.

A instituição também estimula a capacidade de tomar iniciativas para transformar a realidade social, promovendo o engajamento e a participação ativa dos alunos na comunidade em que vivem.

A diretora comenta que a escola já trabalha com um processo educativo diferenciado. Quem acompanha de perto as práticas da instituição sabe que o aluno é colocado no centro do processo educativo — como pesquisador, participante ativo e protagonista. Essa abordagem faz parte do cotidiano da escola. O reconhecimento como Escola Transformadora veio justamente em função dessas práticas, que embora pareçam simples, não são comuns em grande parte das instituições de ensino. O foco está na interação entre os sujeitos, em uma prática dialógica e no acolhimento das necessidades dos estudantes.

Uma aluna também compartilha sua experiência, destacando que estuda em dois turnos e valoriza o tempo integral na escola, além dos projetos que contribuíram para o reconhecimento da instituição. Ela menciona que outras escolas também poderiam adotar essas práticas, reforçando que nenhuma está acima da lei e que todos podem transformar a educação.

A metodologia adotada pela escola é bastante particular. O trabalho é desenvolvido por meio de projetos de pesquisa, e cada turma escolhe o tema que deseja estudar. A partir dessa escolha, os alunos conduzem suas investigações com protagonismo. O professor atua como mediador, integrando ao projeto os conteúdos que os alunos precisam aprender. Todo o desenvolvimento escolar gira em torno do projeto de cada turma.

Esse foi um dos fatores determinantes para que a escola fosse reconhecida como transformadora: o aluno ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo ativo em todas as etapas. Essa abordagem privilegia o trabalho em equipe, a pesquisa e outras competências fundamentais, que foram decisivas para o reconhecimento da escola como exemplo de transformação na educação (E. M. Profª. Acliméa de Oliveira Nascimento, 2015)⁹⁸

Ao entrarmos em contato telefônico com a nova diretora da escola, fomos informadas de que a instituição estava funcionando em um espaço provisório, resultado

⁹⁸ E.M. PROFª. ACLIMÉA DE OLIVEIRA NASCIMENTO. **Escola Municipal Profª Acliméa de Oliveira Nascimento recebe título de Escola Transformadora.** YouTube, 1 out. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/Yj6TSABELdA?si=wE7MR8K1sEnIoMMo>. Acesso em: 20 nov. 2024.

de uma ampla reforma iniciada em maio de 2023⁹⁹ - ainda em curso¹⁰⁰, porém marcada por progressos lentos e intermitentes. A obra promete melhorias importantes: acessibilidade ampliada, ambientes mais adequados e a criação de novas áreas voltadas para atividades diferenciadas, com ênfase na implementação do ensino bilíngue (Português e Inglês). No entanto, o cenário atual é de limitações. O espaço compartilhado e inadequado tem forçado a escola a restringir projetos, reduzir iniciativas e adaptar-se, como pode, à precariedade temporária.

Essa situação evidencia que a inovação deixa de ser apenas uma escolha pedagógica e passa a ser condicionada por fatores externos, revelando a tensão com a realidade estrutural do sistema educacional, cuja efetividade depende de condições estáveis que permitam a atuação plena de professores e alunos, tornando evidente a necessidade de considerar não apenas metodologias e práticas pedagógicas, mas também a sustentabilidade física e organizacional das escolas.

Durante a conversa, a diretora compartilhou uma percepção incômoda, que nos causou reflexão. Segundo ela, muitas professoras da Escola Acliméa - assim como grande parte dos docentes da rede pública que conhece - embora concursados e atuantes no sistema, optam por matricular e manter seus filhos em escolas particulares. Na visão da diretora, essa escolha revela mais do que uma preferência pessoal: ela evidencia não apenas uma falta de confiança “velada” na qualidade da educação pública, como também um sentimento de desvalorização em relação ao próprio espaço de trabalho onde atuam. Para ela, essa postura enfraquece os laços com a escola pública e mina, de forma sutil e contínua, qualquer esforço coletivo de transformação.

Sua reflexão nos atravessou: *como avançar em movimentos instituintes¹⁰¹ se até mesmo aqueles que constroem o sistema hesitam em acreditar nele?*

Essa percepção encontra eco em Paro (2001, p. 123), ao afirmar que “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito

⁹⁹ ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO. **Obra de reforma e ampliação da Escola Municipal Profª Acliméa de Oliveira Nascimento começa na próxima semana.** Prefeitura de Teresópolis, 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.teresopolis.rj.gov.br/obra-de-reforma-e-ampliacao-da-escola-municipal-profa-aclimea-de-oliveira-nascimento-comeca-na-proxima-semana/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

¹⁰⁰ **OBRAS em ritmo acelerado na Escola Municipal Professora Acliméa.** Diário, 17 jun. 2025. Disponível em: <https://netdiario.com.br/noticias/obras-em-ritmo-acelerado-na-escola-municipal-professora-aclimea/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

¹⁰¹ René Lourau trabalha este conceito a partir da análise institucional, para evidenciar que toda instituição é atravessada por forças instituídas (normativas, estabilizadoras) e forças instituintes (críticas, desestabilizadoras), sendo o próprio institucional o campo dinâmico dessa tensão (Lourau, 2014).

das soluções e propostas que são apresentadas”. Marques et al. (2007) complementa esse sentimento ao apontar um cenário marcado por frustração entre os professores, atribuído ao assistencialismo institucionalizado, à política de progressão continuada que esvazia o sentido da aprendizagem, à negligência do poder público com a qualidade da educação e à frequente descontinuidade das iniciativas educacionais. Ao se referir a um assistencialismo institucionalizado, Marques et al. (2007) apontam para uma certa tendência das políticas públicas de tratar os problemas educacionais com soluções paliativas, superficiais e pontuais, muitas vezes focadas em repassar benefícios ou medidas emergenciais, sem enfrentar as causas estruturais da precariedade que o sistema educacional enfrenta.

Todavia, apesar da percepção da diretora, é preciso cautela para não transferir aos docentes a responsabilidade exclusiva por esse descompasso, uma vez que as raízes do problema são complexas. Diante disso, nos perguntamos: *Quais discursos de verdade estão sendo construídos e legitimados ao naturalizar a precariedade e a ineficiência da educação pública?*

Apesar dos impasses, a diretora demonstrou o desejo de preservar a proposta inovadora ao retomar o uso do espaço escolar original, mas, infelizmente, devido às exigências de prazo que um doutorado requer, não foi possível esperar o tempo da escola para a realização da pesquisa. Porém, deixo aqui a pergunta: qual o tempo que não podemos esperar? O do espaço ou das relações? Só podemos inovar com espaços construídos com a supremacia do capital?

2.5.3 Desviando... refazendo o traçado

Esses percalços nos exigiram rever rotas. Como propõe Kastrup (2009, p. 204), “a cartografia como método de acompanhamento de processos de realização é ela mesma processual, lançada também em uma deriva feita de desvios e reconfigurações”, que exige abertura ao inesperado, sensibilidade às mudanças e disposição para os desvios.

Assim, o ponto de partida inicial já não atendia às nossas demandas e, diante da impossibilidade de prosseguir com a pesquisa nas escolas inicialmente escolhidas, retomamos a busca por novos territórios. Foi então que encontramos a notícia¹⁰², na imprensa, de uma escola recém-inaugurada, em uma região metropolitana do Rio de

¹⁰² Suprimimos a fonte da notícia, pois, por questões éticas**, não vamos nomear as escolas onde se deu concretamente a pesquisa.

Janeiro, intitulada como *Campus de Educação Pública Transformadora* (CEPT).

O nome carregava a promessa de algo novo: “transformadora”. *Mas, seria mesmo? Estaríamos diante de experiências efetivamente disruptivas? Seria esse espaço catalisador de novas formas de ensinar, aprender, conviver?*

A palavra “transformadora” evocava, imediatamente, à Luckesi (2017) e sua concepção de educação voltada à formação crítica e autônoma dos alunos, em contraposição às abordagens meramente “reprodutoras” e “redentoras”. *Dessa forma, será que poderíamos reconhecer tal concepção nesse CEPT?*

As primeiras informações nos entusiasmaram, pois, além de ofertar atividades culturais e esportivas, o site oficial da Prefeitura¹⁰³ indicava que o CEPT também estava inserido em um projeto-piloto das “Comunidades de Aprendizagem” – que diz respeito ao ensino integral, práticas colaborativas e horizontais.

Dessa forma, estaríamos, enfim, diante daquilo que buscávamos?

Também nos impressionou a fala da então diretora, registrada no vídeo de inauguração da instituição:

[...] Nasce uma nova escola, nasce o CEPT. [...] Aqui no CEPT nós temos projetos grandiosos aqui. Nós vamos ter aqui aula de gastronomia, cinema (isso é um projeto meu, tá gente?!), cinema e aula de curso de fotografia [...]. Não é qualquer cidade que tem uma escola dessa, né?! [...]. O nosso prefeito acredita na educação que só a educação transforma. A nossa secretária de educação acredita nos jovens porque os jovens é “o futuro”, né?! [...]. CEPT [...] é o futuro! Juntos construiremos uma nova história (Discurso de inauguração da então diretora S. M. - Prefeitura de [...], 2020)¹⁰⁴.

No entanto, deparamo-nos com um detalhe que se mostrou profundamente dissonante: o nome oficial da escola homenageava uma ex-diretora municipal que, ainda que tenha sido reconhecida¹⁰⁵ como uma educadora comprometida com a expansão do acesso à educação pública, teve sua trajetória associada a práticas autoritárias, de controle disciplinar rígido e gestão verticalizada, alinhadas aos tempos do Estado Novo.

¹⁰³ [...] O benefício da metodologia do projeto, segundo seu conceito, é refletir uma escola mais forte junto à comunidade. “A gestão tem que ser democrática e participativa de fato, e toda a comunidade precisa contribuir. Vamos quebrar vários paradigmas da comunicação, personalizando o aprendizado. Nossos alunos vão aprender efetivamente sobre aquilo que eles têm interesse e, por isso, a formação dos professores é essencial nesse processo”. Suprimimos a fonte da notícia, pois, por questões éticas**, ** não vamos nomear as escolas onde se deu concretamente a pesquisa.

¹⁰⁴ Suprimimos a fonte da notícia, pois, por questões éticas, não vamos nomear as escolas onde se deu concretamente a pesquisa..

¹⁰⁵ Suprimimos a fonte da notícia, pois, por questões éticas, não vamos nomear as escolas onde se deu concretamente a pesquisa..

Essa mulher de uma austeridade incrível era coroada por um manto de respeito [...] posso lembrar que eram suas, as suas palavras eram essas: [...] “Quero dar minhas aulas, quero ministrar a minha aula com total silêncio, pois quero ouvir o zumbido de um mosquito” – e seus alunos, com carinho, a respeitavam. “Respeito” – coisas às vezes, difícil, muito difícil nos dias atuais. [...] É o exemplo pra nós professores – um exemplo de como coordenar sua turma e fazer os ensinamentos devidos dentro de um clima saudável, mas mantendo a ordem – a ordem e a disciplina (Discurso de M. J. F., ex-secretária de Educação do município e membro da família da ex-diretora homenageada no CEPT [...] - Prefeitura de [...], 2020, 10min47s–12min06s).

Como lembra Isquerdo (2008), nomear não é um gesto neutro: é uma escolha de memória, um ato simbólico que define quais histórias se deseja preservar e quais se apagam.

Nisto posto, *pode uma escola que se diz “transformadora” carregar, no próprio nome, a memória de práticas que a pedagogia crítica tenta justamente superar?*

Essa ambiguidade nos fez desconfiar: *estaríamos diante de uma experiência de “inovação como transformação” ou apenas de uma “inovação neoliberalizada”?*

Como alerta Cardoso (1992), inovar não é renovar o mesmo com outra aparência, mas romper com o que está em curso. Inovação que mantém intocadas as estruturas de poder e os modos de regulação talvez não seja inovação, mas apenas continuidade disfarçada de novidade. Por isso, nem toda mudança é transformação. E nem toda inovação é nova.

Fullan (2009) aprofunda essa crítica ao apontar que não basta nomear o que muda: é preciso interrogar *como essa mudança se dá, com quem, sob que condições*. As mudanças educacionais não são neutras, nem automáticas. São atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e contextos sociais que moldam suas possibilidades.

E então, voltamos a nos interrogar: *estaria essa nova escola - CEPT - abrindo espaço para novos modos de vida, de relação e de aprendizagem? Ou apenas se revestindo de novidade para continuar operando sob as mesmas lógicas que atualizam o modelo de escola moderna?*

Os questionamentos aqui apontados, longe de serem encerrados, reforçam a importância de acompanhar o que emerge no chão da escola.

2.5.4 Escolas Inovadoras, Transformadoras... nomear é fazer existir?

No campo da educação, “nomear” não é apenas um ato de linguagem. Ao nomear uma prática e/ou instituição como “inovadora” ou “transformadora”, estamos atribuindo

a ela um reconhecimento simbólico, dando-lhe, portanto, identidade e legitimidade.

Mas, será que basta “nomear” para garantir que essas práticas se sustentem e continuem existindo?

Como vimos, o MEC realizou, em 2015, durante o governo Dilma Rousseff, um mapeamento¹⁰⁶ nacional de experiências pedagógicas inovadoras. A iniciativa buscava dar visibilidade a propostas que desafiavam os modelos tradicionais de ensino. Contudo, em 2019, com a ascensão do governo Jair Bolsonaro, o programa foi abruptamente descontinuado e não foi retomado desde então.

A descontinuidade do mapeamento nacional de experiências pedagógicas inovadoras, realizado pelo MEC em 2015, evidencia um dilema recorrente nas políticas educacionais: *até que ponto propostas ditas inovadoras são, de fato, transformadoras?*

A resposta para esta questão não é simples, mas, de qualquer modo, seria ingênuo afirmar que basta ter “estrutura” ou “boas intenções” para que a inovação se concretize. Nesse contexto, cabe outra pergunta: *se não mudam as relações, de que valem as mudanças físicas ou materiais?* Vou além, para pensar a própria tese desta tese: se queremos pensar estudantes, docências, escola, saberes etc., horizontalmente, a educação menor (Gallo, 2002) não precisa esperar e não espera, pois ela já é, no presente, mesmo quando não há estrutura, incentivo ou qualquer outro fator para considerar uma escola “transformadora”.

A interrupção abrupta desse programa com a mudança de governo, em 2019, revela não apenas a fragilidade institucional dessas iniciativas, mas também sua possível dependência de contextos políticos específicos, o que levanta dúvidas sobre a profundidade e a sustentabilidade das transformações que promovem. Se uma experiência ou política precisa da estabilidade de um mandato para existir, talvez não tenha se vinculado suficientemente aos territórios, aos sujeitos e às práticas escolares, a ponto de resistir às mudanças de orientação ideológica do Estado.

Além disso, muitas dessas experiências são enquadradas sob o rótulo de “inovação” sem que se problematize o que se entende por inovar. Inovar pode, muitas vezes, significar apenas introduzir metodologias ou tecnologias novas, sem necessariamente romper com os dispositivos de controle, exclusão e normatização que estruturam a escola moderna.

¹⁰⁶ Idem a nota de rodapé 77.

A pergunta que se impõe, então, é: *uma política que retrocede facilmente diante de regimes autoritários ou tecnocráticos era mesmo subversiva a ponto de deslocar as lógicas dominantes? Ou teria sido absorvida pelo discurso do novo, sem abalar verdadeiramente o instituído?*

A força de uma política transformadora reside menos em seu nome e mais na sua capacidade de gerar deslocamentos irreversíveis nas formas de ensinar, aprender e existir na escola.

Assim, vozes, comunidades e projetos que propunham novas possibilidades educacionais no que tangia ao questionamento de hierarquias, à flexibilização de currículos e à ressignificação do papel da escola foram silenciados. Portanto, o que poderia se consolidar como uma política pública sólida e transformadora acabou sendo apagado simbolicamente das agendas oficiais e, também, materialmente, ao ter os sites desativados, perdendo, assim, não somente visibilidade, mas também o direito de existir como referência pública.

O Âncora¹⁰⁷ foi um dos 178 projetos que o MEC reconheceu como inovadores, em 2015. Diz-se que a inovação mata a inovação... e a visibilidade social matou os projetos. Em meados de 2020, poucos restavam. Quase todos foram extintos, ou se degradaram, deixaram de ser inovadores. Em breve, vos contarei o epílogo do projeto de maior duração: o da Escola da Ponte. Soçobrou, ao cabo de dezenas de anos de sofrimento e resiliência. Sempre mantive extrema admiração pelos professores, que por lá continuaram, quando da Ponte me afastei. Compreendi que resistiram quanto puderam. E lhes fiquei grato, por me terem ajudado a compreender a origem do drama. Esperançoso que era (e ainda sou), fiquei na expectativa de que retomassem caminhos de mudança e inovação (Entrevista de José Pacheco - Movimento de Inovação na Educação, 2020)¹⁰⁸.

Durante nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de conversar com o próprio José Pacheco, idealizador de projetos como o Independência, em Petrópolis, e das Comunidades de Aprendizagem, localizada em uma região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao ser questionado sobre as descontinuidades e interrupções desses projetos, ele afirmou que já escreveu um livro relatando essas experiências, mas que só será publicado após sua morte - por razões de segurança. Esse posicionamento nos chama a atenção e revela um clima de censura e insegurança.

No entanto, em mais uma tentativa, Pacheco apresentou, em setembro de 2024,

¹⁰⁷ OLIVEIRA, Maria Victória. **Projeto Âncora: relembre as marcas deixadas pela escola que ousou transformar**. Porvir, 28 out. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/projeto-ancora-relembre-as-marcas-deixadas-pela-escola-que-ousou-transformar/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

¹⁰⁸ MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **JOSÉ PACHECO fala sobre o fim do Projeto Âncora. 29 abr. 2020**. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/jose-pacheco-fala-sobre-o-fim-do-projeto-ancora/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

o “Projeto Acalma¹⁰⁹” - Associação da Comunidade de Aprendizagem da Lagoa de Maricá. A proposta era um protótipo de uma educação mais humana, baseada em valores como solidariedade, autonomia, colaboração e responsabilidade, com base em princípios da sociocracia - que propunha uma gestão horizontal, com participação coletiva da comunidade em atividades como hortas, cineclubes, assembleias e oficinas -, buscando conectar a educação à vida cotidiana e ao território. Mas, em novembro de 2024, o projeto já solicitava apoio financeiro, e, em fevereiro de 2025, foi oficialmente encerrado¹¹⁰ por falta de recursos.

Esse cenário evidencia um padrão recorrente: quanto mais inovador é o projeto, mais ele depende da militância, do esforço voluntário e da solidariedade externa. E, por isso, torna-se ainda mais vulnerável à descontinuidade.

A nosso ver, arriscamos dizer que esse padrão revela um paradoxo estrutural das chamadas “iniciativas inovadoras” em educação: quanto mais elas desafiam os modelos institucionais estabelecidos, propondo formas desierarquizadas de gestão, vínculos afetivos com o território, práticas coletivas e autonomia comunitária, mais elas operam à margem do sistema, sustentadas por redes frágeis de voluntariado e militância.

Em vez de serem incorporadas e fortalecidas pelas políticas públicas, essas experiências acabam sendo tratadas como exceções, quase utopias experimentais, cuja sobrevivência depende da energia afetiva e política de poucos sujeitos engajados. Ao invés de se tornarem núcleos de transformação institucional, permanecem em um lugar liminar, vulnerável ao desgaste, à exaustão e ao colapso quando os apoios simbólicos ou materiais se esgotam.

Isso nos obriga a perguntar: *a precariedade é acidental ou estrutural? O que diz o sistema educacional sobre si mesmo quando apenas o que é domesticável e mensurável é sustentado?* Talvez o destino do Projeto Acalma não fale apenas de sua falta de recursos, mas da dificuldade histórica de sustentar aquilo que escapa às lógicas normativas do instituído.

¹⁰⁹ WAACK, Eduardo. **ACALMA — Associação da Comunidade de Aprendizagem da Lagoa de Maricá: uma nova construção social na educação para disseminar uma utopia realizável**. O Boêmio, 18 set. 2024. Disponível em: <https://jornaloboemio.wordpress.com/2024/09/18/acalma-associacao-da-comunidade-de-aprendizagem-da-lagoa-de-marica-uma-nova-construcao-social-na-educacao-para-disseminar-uma-utopia-realizavel/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

¹¹⁰ ACALMA.MARICA. **Publicação no Instagram sobre a Associação da Comunidade de Aprendizagem da Lagoa de Maricá**. Instagram, [s.d.]. Disponível em: https://www.instagram.com/acalma.marica/p/DF2aDw5RW_J/. Acesso em: 21 jul. 2025.

Esse mesmo padrão também ficou evidente nas três escolas que analisamos em nossa pesquisa - localizadas em Niterói, Petrópolis e Teresópolis. Todas participaram do Mapeamento¹¹¹ do MEC, de 2015, mas, com o passar do tempo, as práticas inovadoras nessas instituições também foram sendo enfraquecidas ou abandonadas.

A partir da análise dos dados coletados, identificamos três categorias centrais de desafios enfrentados:

Figura 26 – Categorias de desafios

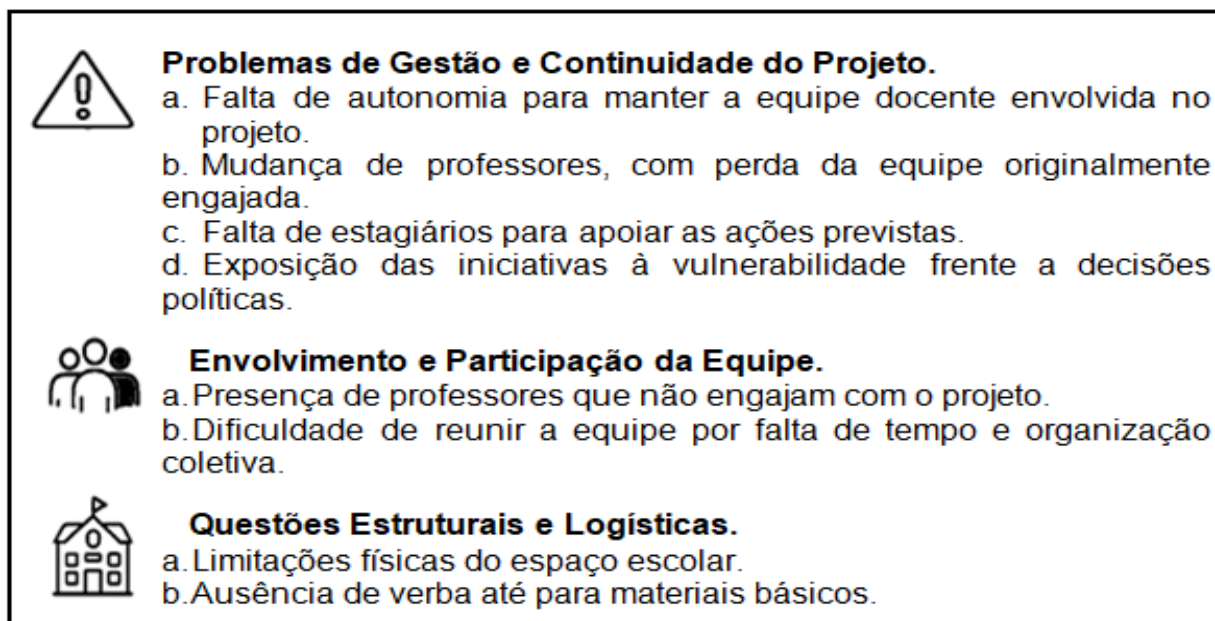


Imagem criada pela pesquisadora

Esses desafios ligados às três categorias que observamos, ou seja, à: i) gestão; ii) participação; e iii) estrutura - são apenas sintomas de algo mais profundo: a ausência de um compromisso estruturado e realmente engajado e comprometido com a educação pública e, principalmente com aquilo que tem sido feito incessantemente nos *microespaçostempos* cotidianos das escolas e que, mesmo invisibilizados pelas macropolíticas, têm modificado muito da estrutura escolar ao longo da história.

Diante de “iniciativas interrompidas”, a pergunta proposta como subtítulo deste artigo precisa ser ampliada. Não se trata apenas de entender se nomear é fazer existir, mas de se perguntar:

Por que tantas iniciativas de projetos alinhados com as escutas, as horizontalidades, a construção coletiva são os primeiros a serem descartados quando mudam os governos ou os interesses? A quem convém impedir e desmantelar essas

¹¹¹ Idem a nota de rodapé 77.

práticas bem-sucedidas? Por que aquilo que pulsa nas margens nunca é autorizado a ocupar o centro? Por que práticas transformadoras, que não se sustentam em rótulos, mas na escuta, na invenção cotidiana e nos movimentos singulares que emergem dos territórios e das relações que ali se constroem, não reverberam nas políticas públicas?

Para além das tentativas genuínas, também se faz necessário destacar o outro lado da questão. Muitas escolas adotam o discurso da inovação apenas como uma estratégia de imagem, pois, ao se apresentarem como “inovadoras”, passam a impressão de estarem atualizadas e conectadas com as demandas do século XXI, acompanhando, assim, as transformações da sociedade contemporânea. Entretanto, muitas vezes essa suposta inovação se limita apenas a mudanças superficiais - como o uso pontual ou meramente instrumental de determinadas tecnologias ou a adesão a modismos pedagógicos - que não alteram profundamente a estrutura do ensino nem o cotidiano escolar. Ainda assim, essa imagem de “inovadora” acaba por atrair prestígio, mesmo quando os resultados práticos são pouco expressivos ou inexistentes. “[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2012a, p. 56).

Diante disso, questionamos: *até que ponto a ideia de “inovação”, quando desvinculada do compromisso com a justiça social, acaba funcionando apenas para mascarar e impedir mudanças que poderiam promover transformações reais?*

O fato é que, sem uma atitude problematizadora diante de tudo isso, corremos o risco de perpetuar ciclos de entusiasmo e frustração, com o surgimento de projetos carregados de esperança que acabam sendo abandonados, desmontados ou apenas mascarados – tornando-se apenas um rótulo que, desprovido de ações efetivas, converte-se em uma marca vazia, sem impacto real.

Dessa maneira, a pergunta que fica é: *o que é necessário para que escolas chamadas de “inovadoras”, “transformadoras” ou qualquer outra nomeação que se queira deixem de ser apenas nomes simbólicos e se tornem experiências vivas, sustentáveis e efetivamente transformadoras no contexto da educação pública brasileira?*

2.5.5 - Inovar não é aplicar, é acompanhar o que pulsa fora do script

Na educação, a palavra “inovação” muitas vezes é vista como a aplicação de tecnologias, metodologias ou programas que prometem deixar o ensino mais ‘atual’. Contudo, essa visão linear e instrumental reduz a inovação a um conjunto de técnicas ou receitas prontas, que podem ser “implantadas” ou “replicadas” sem considerar o contexto em que estão inseridas.

No entanto, devemos compreender que o atual, em Deleuze e Guattari (2010), não diz respeito simplesmente ao que é contemporâneo no tempo cronológico, nem ao que é novo em termos de recurso ou aparato técnico. O atual, para eles, diz respeito àquilo que exige pensamento, àquilo que nos atravessa e nos obriga a inventar novas maneiras de existir. Inovar, nesse sentido, não é aplicar o novo, mas pensar o presente como um campo de forças em disputa, em que o que está em jogo é a produção de novos modos de vida e de subjetivação. Assim, a verdadeira atualização não está na adoção de métodos, mas na capacidade de problematizar o dado, deslocar o instituído e abrir espaço para o que ainda não tem forma.

Esse olhar, muitas vezes, desconsidera o que realmente faz a diferença: a capacidade de escutar e acompanhar os ritmos, os desejos, as dificuldades e as potencialidades que emergem dentro das próprias comunidades escolares, aquilo que escapa aos *scripts* oficiais e aos planejamentos institucionais.

A seguir, apresentamos um recorte dessa escuta em um diálogo com a diretora do CEPT.

[...]

- O que o CEPT tem de inovador, ou como o próprio nome diz, de transformador, em relação às demais escolas? (pesquisadora).

- Primeira coisa, é que temos, parceria com o Instituto Cervantes, um programa Interfronteiras Brasil x Espanha. O CEPT foi o pioneiro nisso. (diretora).

- Seria um ensino bilíngue? (pesquisadora).

- Não só isso, mas uma imersão na cultura, por exemplo, aqui, os alunos tem aula de culinária espanhola, de dança Flamenca... (diretora).

- E faz parte do currículo? (pesquisadora).

- Não. São oficinas. (diretora).

- E como que funciona? (pesquisadora).

- São oficinas – não obrigatórias – e participa quem tem interesse. Peraí... Deixa eu imprimir aqui, as oficinas pra você vê... (diretora).

A diretora muito orgulhosa, imprime uma tabela com as propostas de oficinas, dias e horários e começa a apontar as ofertas: Banda, Robótica, Clube de Ciências, Basquete, Capoeira, Culinária Espanhola, Dança Flamenca, Futsal, Tiburón (natação) e Clube do livro.

- E as oficinas dão conta de atender o quantitativo de alunos aqui da escola? (pesquisadora).

- Então, tem um limite de vagas, mas também, nem todas as vagas chegam a ser ocupadas, a não ser a “Banda”. A oficina de banda tem lista de espera! (diretora).

- E por que é a mais concorrida? (pesquisadora).

- Hmm... Acho que é porque as crianças aprendem a tocar um instrumento e elas se apresentam nos desfiles. Os pais também adoram! Ficam tudo sentado esperando, cantando, batendo palmas... você vai ver! (diretora).

- E tem oficina que é menos procurada? (pesquisadora).

- Nesse momento, acho que a do Clube do livro. Mas é porque a professora também está passando por alguns problemas, aí a oficina quase que não tá acontecendo... (diretora).

- Poxa! Que pena! (pesquisadora).

- E a “Comunidade da Aprendizagem”? (pesquisadora).

- Comunidade de Aprendizagem? (diretora).

- Isso. O projeto do José Pacheco? No *site* oficial da prefeitura consta a informação que esse CEPT participa do projeto desde 2022 (pesquisadora).

A diretora parece nunca ter ouvido falar do projeto. Todavia, enfatiza:

- Deve então, ter ocorrido na gestão anterior... Mas nós temos um ensino integral. As crianças fazem todas as refeições aqui na escola. E tem mais uma coisa! (diretora).

- O quê? (pesquisadora).

- Diferentemente dos outros municípios, quando algum professor falta, a aula não é cancelada. Mesmo sem professor, os alunos permanecem normalmente na escola, no horário integral, pois a prefeitura se preocupa muito com essa questão da

alimentação. Então, os alunos não são dispensados. Até porque as famílias já têm toda uma rotina e contam de o filho estar na escola naquele horário que está matriculado; então elas não podem ficar desassistidas, entende?! (diretora).

- Além disso, a gente tem: sala de robótica, sala de ciências, biblioteca, piscina, e temos também um salva-vidas... (diretora).

A pesquisadora então; interrompe a diretora:

- Mas, há alguma prática inovadora em relação à metodologia, na relação entre professor e aluno, na organização espacial/temporal...? (pesquisadora).

- Temos! Os alunos que são representantes de turma participam das Reuniões Pedagógicas trazendo questões da turma e também levando pra turma o que os professores falam. (diretora).

- Também temos uma caixa em cada sala onde os alunos podem ir colocando anonimamente o que não gostaram, o que gostaram, o que queria que acontecesse... e os representantes de turma vão anotando essas demandas e trazendo pras Reuniões. Aí, disso, surgiu um projeto no ano passado chamado “Sororidade” em que as próprias alunas implantaram uma caixinha de absorventes no banheiro. Acho que o nome, era mais ou menos assim: “Pegue se precisar, deixe se puder”. (diretora).

- Que bacana! E continua? (pesquisadora).

- Nesse ano, ainda não se movimentaram... (diretora).

- E os professores trabalharam essa questão da sororidade? (pesquisadora).

- Sim. Deram apoio: as alunas fizeram cartazes, foram nas outras salas... (diretora).

- Ah! Também estamos tentando implantar um grêmio. Mas, tá difícil porque os alunos não querem responsabilidade. Essa geração!!! (diretora)

[...]

É nesse “*entre*” que começa a nossa escuta cartográfica, não na linearidade de um discurso oficial, mas no que escapa dele: “Os alunos não querem responsabilidade. Essa geração”. Essa queixa, aparentemente banal, revela uma forma recorrente de subjetivar os jovens a partir da falta: falta de interesse, de compromisso, de engajamento.

Porém, curiosamente, a fala mostra-se contraditória, especialmente após as

descrições das atribuições dos representantes de turma e do projeto de sororidade protagonizado pelas próprias alunas - uma iniciativa concebida e conduzida por elas, ainda que com apoio da escola.

Canella (2009) tensiona essa perspectiva ao enfatizar que a escola deve buscar outra postura diante dos conflitos entre gerações (jovens e adultos), rompendo com a tendência de estigmatizar os jovens e passando a reconhecer suas formas próprias de existir, de pensar e de estar no mundo:

A escola deve deixar de tratar esses jovens como “infames”, ou seja, como sujeitos marcados pela desvalorização, pelo desprezo ou pela exclusão - como muitas vezes o próprio dicionário define esse termo. Ao invés disso, a proposta é que se busque outra postura diante dos conflitos entre gerações (jovens e adultos) que ocorrem dentro da escola (Canella, 2009, p. 178).

Para muitos jovens, como aponta a própria Canella (2009), “responsabilidade” acaba sendo sinônimo de imposição, de ter que assumir um compromisso mesmo sem vontade. Não surpreende, então, que o desejo se retraia diante de práticas que não fazem sentido, gerando, assim, muitas vezes, desânimo e falta de motivação para realmente se envolver.

Nesse contexto, seria ingênuo afirmar que basta ter “estrutura” ou “boas intenções” para que a inovação se concretize. Campolina e Martínez (2013) reforçam que a intenção de inovar é muito importante, mas ela, sozinha, não basta. Para que a inovação aconteça de fato, é preciso mudar também as ideias, crenças e formas de pensar das pessoas, e isso não muda de uma hora para outra. Essas mudanças acontecem aos poucos, a partir de conflitos, resistências, tensões, contradições e da criação de novas possibilidades que emergem dos embates com o já dado, com o que a própria escola produz e tenta, frequentemente, neutralizar.

É nesse ponto que se abre mais uma problematização: *qual o espaço que a escola oferece para que os jovens não apenas sejam responsabilizados, mas possam se responsabilizar por algo que realmente faça sentido para eles?*

Há, contudo, momentos em que esse “sentido” transborda, mesmo que a escola não o tenha previsto. A oficina de banda é um desses exemplos. Ali, algo pulsa. Os corpos vibram, os olhos brilham, há expectativa e pertencimento. Os alunos não apenas tocam instrumentos; cuidam deles, ensaiam, se preparam para apresentações públicas. A responsabilidade aqui, portanto, não é uma imposição externa, mas sim uma consequência do desejo de fazer parte, de compor algo junto. Não se trata de cumprir uma obrigação, mas de experimentar uma estética da existência como obra de

arte (Foucault, 2006). Além do mais, como nos lembra Caregnato (2013):

A música é importante na escola justamente porque ela é “inútil”. Porque, assim como a pintura e as outras formas de arte, ela não tem funcionalidade, ela se diferencia do apetrecho [...] ou dos objetos repletos de utilidade com que travamos contato no nosso cotidiano. É essa “inutilidade”, ou seja, o valor estético e artístico da música, que os alunos devem experimentar e conhecer (Caregnato, 2013, p. 110).

[...]

- O que você mais gosta aqui da escola? (pesquisadora).
- Três coisas: da comida, dos meus amigos e da banda. (aluna).
- Você quer ver minha lira? (aluna).

E antes que a pesquisadora respondesse, a aluna se dirigiu ao fundo da sala, pegou seu instrumento musical, e ostentando-o com orgulho, continua:

- Olha, ela pesa! (aluna).
- Eu amo tocar! Sou muito boa! (aluna).
- Você vai ver o nosso ensaio após a aula? – olhos brilhando (aluna).
- Claro, que sim! Não perderia por nada! (pesquisadora).

[...]

Figura 27 – Aluna exibindo sua lira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 28 – Notas de liberdade: a banda e os corpos que vibram



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse ponto, considero importante repensarmos o que entendemos por "engajamento". Mais do que apenas aceitar e seguir o que é ou o que está proposto, engajamento pode ser compreendido como algo que acontece quando se encontra sentido no que faz. Assim, os alunos da oficina de banda mostram, com suas atitudes, que a escola pode ser um lugar de invenção de si, quando oferece brechas para a livre expressão e não apenas para a adaptação.

A cartografia nos ensina a afinar a atenção para aquilo que escapa - os detalhes, os pequenos acontecimentos, os desvios silenciosos, os espaços entre o que foi planejado e o que realmente se vive. Talvez o que a escola precise hoje não sejam *formas inovadoras de escuta* no sentido técnico e performativo da inovação, mas formas sensíveis e radicais de escutar o que pulsa fora do *script*: escutas que componham paisagens sonoras feitas de silêncios, ruídos, pausas, afetos e presenças que não cabem nos protocolos. Uma escuta que não mede, mas acolhe; que não corrige, mas acompanha. Uma escuta que cartografa o vivo.

Se ações como uma caixinha de absorventes no banheiro ou uma oficina de música são capazes de mobilizar tanto, *o que mais poderia surgir se a escola se preocupasse em criar condições reais para que o interesse e o envolvimento acontecessem?* Mas isso exige algo fundamental: disponibilidade para se deixar afetar,

rever suas práticas e se reinventar!

É nesse viés que adentramos ao campo, não em busca de confirmar hipóteses ou validar categorias fixas, mas dispostas a acompanhar os movimentos do que se faz e desfaz no cotidiano escolar; não para capturarmos a realidade como algo dado, mas para nos deixarmos ser atravessadas por ela. Pois, para Kastrup (2009, p. 45), “a atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto”.

Com o campo diante de nós, a pergunta seguia viva: *o que faz da inovação uma experiência de abertura ao novo, e não apenas uma atualização do mesmo?* A resposta talvez não esteja nos grandes anúncios ou soluções pré-formatadas, mas na escuta atenta ao que emerge no entre - nos detalhes, nos encontros e nas contradições do cotidiano escolar, como no episódio da banda.

Inspiradas por Deleuze (2006), compreendemos que inovar, nesse contexto, não é aplicar o novo sobre o velho, mas atualizar o virtual: aquilo que ainda não tem forma nem nome, mas que pulsa como potência nas brechas da rotina instituída.

Como discutido no capítulo anterior, no campo educacional, a palavra “inovação” tem sido amplamente apropriada por discursos neoliberais, muitas vezes reduzida à aplicação de tecnologias, metodologias ativas ou estratégias de gestão voltadas à eficiência e à performance. Essa concepção, embora aparentemente progressista, tende a operar como uma mera atualização do mesmo - um movimento que reorganiza a superfície sem tocar nas estruturas de poder e nas formas de subjetivação que sustentam a escola moderna.

Inspiradas em Deleuze e Guattari (2010), propomos pensar a inovação não como a repetição do já sabido em uma nova embalagem, mas como atualização do virtual - daquilo que ainda não é, mas que pede passagem no presente como potência de diferença. Esse virtual, como lembra Rolnik (2006), vibra nos corpos antes de ser nomeado; ele emerge nos interstícios, nos desvios e nas intensidades do cotidiano. Inovar, nesse sentido, é abrir-se ao acontecimento menor (Massumi, 2002), àquilo que escapa à visibilidade imediata e às métricas do sucesso, mas que carrega a força de desestabilizar o instituído. Trata-se de uma escuta expandida, uma atenção ao que ainda não tem forma definida - uma pedagogia do devir, do entre, da criação como resistência.

Diante do exposto, podemos dizer que a apropriação da noção de inovação pelo discurso educacional dominante, muitas vezes atrelado a políticas públicas e reformas institucionais, tende a mascarar a permanência de estruturas conservadoras sob uma linguagem de aparente ruptura. No entanto, como nos inspiram a pensar autores ligados à filosofia da diferença, como Deleuze (2006), inovar não é simplesmente mudar a forma de algo que permanece essencialmente o mesmo. É atualizar o virtual, dar passagem ao que ainda não tem forma, nome ou reconhecimento, mas que pulsa nos interstícios do cotidiano.

Essa compreensão contrasta radicalmente com a lógica da reforma escolar tradicional, frequentemente orientada por imperativos econômicos e pela ilusão de que ajustes técnicos podem resolver as profundas tensões da escola contemporânea. Como alerta Carnobell (2002), a reforma, longe de ser sinônimo de mudança real, pode justamente congelar o movimento, sufocar a invenção e manter intacta a estrutura da escola moderna, ainda que sob nova roupagem:

As diferenças entre inovação e reforma têm a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. [...] Além disso, as reformas escolares são movidas por imperativos econômicos e sociais e estão ligadas a esse tipo de reformas mais gerais, ainda que às vezes se apresentem de forma isolada e gerem expectativas tão grandes como se fossem a tábua de salvação de todas as demandas, carências e disfunções sociais. Tal ilusão é, precisamente, um dos motivos de seu fracasso. Reforma não é sinônimo de mudança, melhoria ou inovação. Estas podem provocá-la, mas também paralisá-la e sufocá-la. A simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação (Carnobell, 2002, p. 19-20).

Esta foi uma constatação que se atingiu no percurso desse caminhar, produzindo conhecimento em meio ao território, nos encontros e nas relações com o campo. Foi justamente no ato de cartografar que compreendi que a inovação não existe como entidade fixa ou universal, passível de categorizações como aquelas que as políticas educacionais tentam impor à escola. Ela se revela ao problematizar o “novo” - que não é simples novidade - e ao acompanhar o que pulsa no chão da escola, nas práticas e experiências dos alunos e docentes.

2.5.6 Considerações para prosseguirmos...

Retomando *Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*¹¹² (Brasil, 2015) e os cinco critérios por ele adotados - I. Gestão democrática, II. Currículo integral, III. Protagonismo estudantil, IV. Ambientes colaborativos e V. Parcerias

¹¹² Idem a nota de rodapé 77.

intersectoriais -, que orientaram o reconhecimento de práticas consideradas inovadoras no contexto da educação básica, é importante reconhecer seus méritos, visto que contribuíram para fomentar um discurso mais progressista sobre a educação e deram visibilidade a experiências escolares que, até então, permaneciam à margem das grandes redes.

No entanto, embora relevantes como diretrizes gerais, é preciso destacar que tais critérios, por si só, não garantem a efetivação daquilo já discutido ao longo da pesquisa e que é nomeado por alguns como inovação. Isso porque é perfeitamente possível que uma escola cumpra formalmente todos os cinco critérios estabelecidos e, ainda assim, opere sob lógicas tradicionais, reproduzindo hierarquias rígidas, silenciando vozes e ignorando os desejos, afetos e singularidades dos sujeitos que nela habitam.

Dessa forma, ao propor critérios universais, o GT – à época - acabou por reduzir o campo da inovação a um conjunto de atributos passíveis de checagem e classificação, desconsiderando que aquilo que é, de fato, transformador, é constituído no encontro com as singularidades do contexto, nas redes de afetos entre os sujeitos e nas forças que se atualizam nas dobras e imprevisibilidades do cotidiano escolar.

Como vimos em nossos relatos de campo, é no cotidiano - nas tensões, nos improvisos, nas brechas e nas iniciativas - que emergem experiências genuinamente transformadoras: como um projeto de sororidade organizada pelos próprios estudantes ou uma oficina de banda. Experiências que revelam o potencial de transformação da educação, muitas vezes invisíveis às lentes das políticas e diretrizes formais.

Portanto, “inovar” exige mais do que seguir diretrizes: requer abertura para acompanhar o que pulsa fora do *script*, aquilo que não se planeja, mas que, quando acolhido, tem potência para reinventar a própria escola. E foi justamente a cartografia desse percurso - com seus desvios, surpresas e aprendizados - que nos permitiu enxergar e compreender o real¹¹³ (Mirzoeff, 2016).

Por isso, diante de tudo o que discutimos até aqui, optamos por não tomar o

¹¹³ Ao tratar do real, Mirzoeff não o compreende como algo dado ou objetivo, mas como uma construção produzida por regimes de visualidade dominantes. Para ele, o real é aquilo que foi naturalizado por práticas de poder que determinam o que pode ser visto, dito e reconhecido como verdade. Em vez de aceitar o real como dado, Mirzoeff propõe que desenvolvamos condições para identificarmos as circunstâncias históricas, políticas e sociais pelas quais esses regimes são construídos e, sobretudo, para imaginar contra-regimes que desestabilizem essas formas hegemônicas de ver e saber. (Mirzoeff, 2016).

*Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*¹¹⁴ (Brasil, 2015) como uma referência definitiva, tampouco nos guiar por rótulos como “escola inovadora” ou “transformadora”. Também nos afastamos da leitura literal dos documentos oficiais, conscientes de que, muitas vezes, o que está no papel se distancia - e muito - da realidade vivida no cotidiano escolar, pois nas palavras de Pacheco (2012):

Todos os projetos político-pedagógicos que já li (e confesso que foram centenas deles) falavam em cidadãos críticos, autônomos, responsáveis, mas nunca explicavam como e onde as crianças e os jovens aprenderiam a ser autônomos, críticos, responsáveis. E [...] já presenciei adolescentes que criticavam a prática docente do seu professor e eram punidos por isso. O professor, quando questionado, respondia: “mas os alunos estão sendo formados para serem cidadãos quando crescerem; agora, devem obedecer”. Resposta errada! (Pacheco, 2012, p. 57).

Dessa forma, acreditamos que a compreensão das práticas educativas exige um olhar atento, sensível e situado, capaz de captar nuances que escapam às normativas e classificações fixas.

Foi justamente essa preocupação com o que emerge do chão da escola - mais do que com o que é nomeado a partir de cima - que nos moveu, ainda quando estávamos na chamada “transformadora” CEPT, a olhar para além do que já estava posto.

Na mesma rua deste CEPT, localizado numa região metropolitana do Rio de Janeiro, quase ao lado, uma outra escola municipal pública nos chamou a atenção: em seu painel, imagens de estudantes com deficiência nos convocavam a conhecer um outro campo. E foi ali que decidimos também adentrar...

¹¹⁴ Idem a nota de rodapé 77.

2.6 ARTIGO 6 - Escola logada, pensamento desligado? -Tensões Educativas em Tempos de Tecnologias e Inovações

Resumo:

Apesar dos intensos avanços tecnológicos que atravessam o cotidiano e transformam profundamente as formas de acesso ao conhecimento, a escola segue, em muitos aspectos, ancorada em modelos pedagógicos que priorizam a transmissão de conteúdos padronizados e mantêm os/as estudantes em posições majoritariamente passivas. Este artigo parte de experiências vivenciadas em campo para propor problematizações sobre as apropriações do conceito de inovação, frequentemente concebido pela lógica da eficiência e da performatividade, que tende a manter inalterada a estrutura tradicional da escola, mesmo quando mediada por recursos tecnológicos. Argumentamos que a introdução de plataformas digitais, *tablets* ou metodologias chamadas “ativas” não garante, por si só, transformações impactantes nos processos de ensinar e aprender, especialmente quando descoladas de valores formativos e centrais à educação. Ancorado em autores como Paulo Freire e Jacques Rancière, entre outros que defendem autonomia e a emancipação como aspectos fundamentais na formação, o texto defende que inovar, na escola, exige mais do que modernizar ferramentas: exige reinventar relações, produzir sentidos, partilhar saberes e reconhecer corpos e vozes historicamente silenciados. Reinventar a escola, nesse horizonte, não é responder a demandas tecnológicas do presente com soluções rápidas, mas afirmar uma outra possibilidade de existência, em que a educação se torna espaço de resistência, criação e reinvenção do mundo.

Palavras-chave: Inovação; Recursos tecnológicos; Resistência.

2.6.1 Introdução

Importa menos a presença das tecnologias do que a maneira como elas são incorporadas a um modelo de escolarização que continua a operar com os mesmos pressupostos de sempre.

(Paula Sibilia - Redes ou paredes?, 2012)

Numa sociedade em permanente transição, a escola não pode permanecer estática e atrelada aos vieses do “disciplinamento” e da formação de “corpos dóceis” (Foucault, 2014). A escola precisa estar no mundo, visto que “aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado” (Lave; Wenger, 2002, p. 168).

Dessa forma, a escola precisa oportunizar dimensões integrativas, formativas e

tecnológicas que possibilitem o desenvolvimento e participação cidadã dos alunos por meio do contato real com a multimodalidade¹¹⁵ comunicacional que circunda o cotidiano.

Ao cruzar os portões da escola da região metropolitana do Rio de Janeiro e entrar na sala de aula, a primeira coisa que me salta aos olhos é a organização espacial: ela ainda denuncia um tempo que resiste a passar - o tempo da escola moderna, do adestramento dos corpos, da disciplina verticalizada e da transmissão unilateral do saber. Um tempo marcado pela lógica da repetição, do controle e da eficiência, em que a sala de aula funciona como extensão da fábrica: cartesiana, previsível, silenciosa.

As carteiras enfileiradas frente à lousa não são apenas móveis: são expressões materiais de um modelo de escola que ainda opera sob os moldes do século XIX, mesmo que adornado por aparatos do século XXI, e sustentam um modo de pensar que pouco dialoga com o movimento, a escuta e a invenção. Esse tempo resistente, persistente, não se mede apenas no relógio. Ele se inscreve nas práticas, nos gestos, nos currículos, nas formas de ensinar e de aprender que continuam pouco sensíveis à escuta, à experiência e à pluralidade dos sujeitos que ali habitam. Minha sensação era que o espaço falava por si, e o que se ensaiava para mim era a continuidade de uma pedagogia do silêncio e da obediência.

No entanto, alguns sinais tentavam apontar para outro tempo: a lousa, agora digital; *tablets* repousando sobre as carteiras; ao fundo, caixas de jogos e livros de histórias aparentemente disponíveis. Pequenos adornos, inserções tímidas que, embora anunciassem uma tentativa de atualização, pareciam não tocar o cerne da estrutura.

Foi então que me perguntei: teria havido, de fato, alguma mudança real, ou apenas se revestiu o mesmo modelo tradicional com novos dispositivos? Teria o velho formato apenas ganhado uma nova estética, sem que suas lógicas de funcionamento fossem de fato tensionadas?

Confesso que, como pesquisadora, eu ansiava pela aula. Estava curiosa com o que poderia emergir dali, frente à lousa digital e aos *tablets*: sons, imagens, interações, talvez um modo outro de se relacionar com o conhecimento. Mas foi exatamente o contrário que se deu.

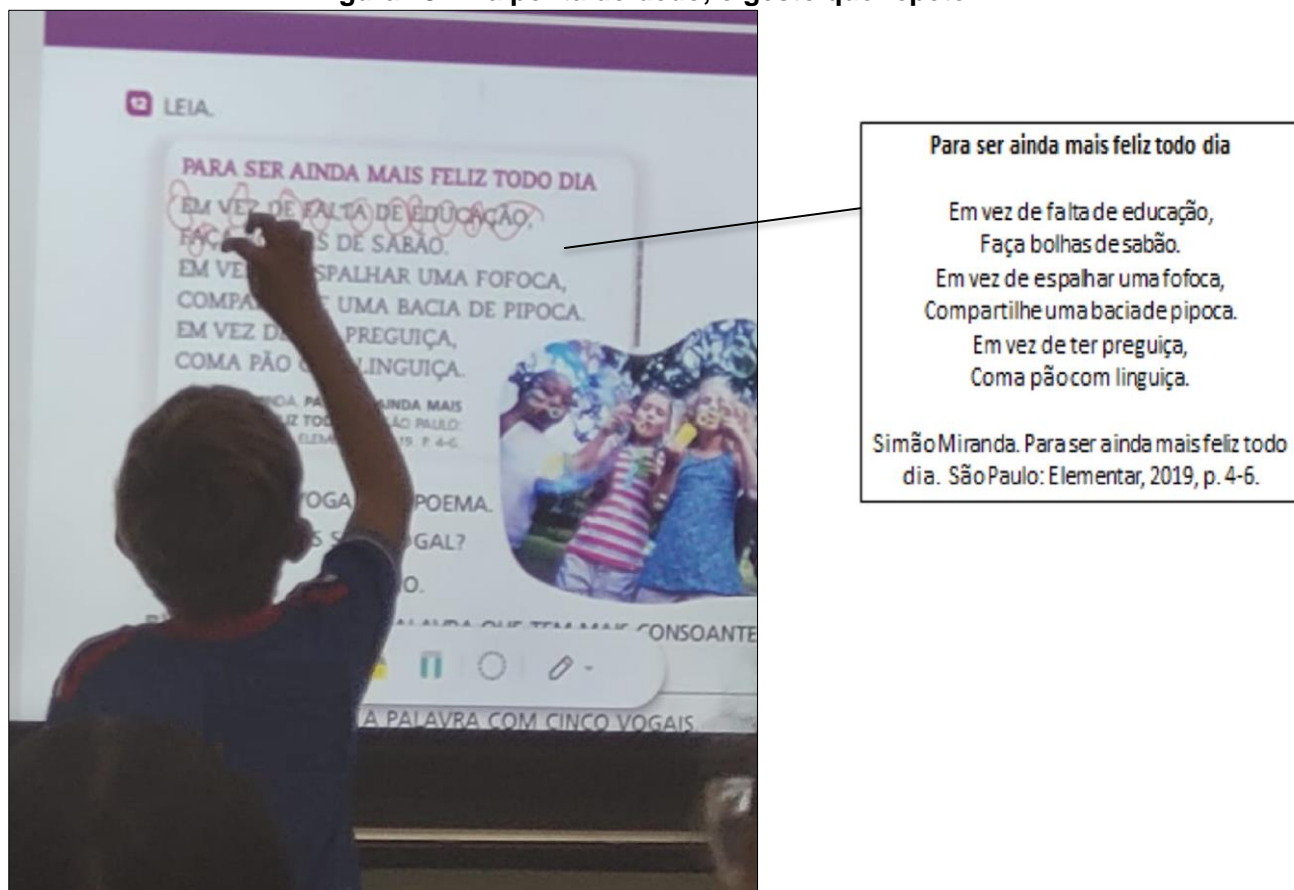
¹¹⁵ Compreensão, criação e uso eficaz de diferentes modos de comunicação em diversos contextos: daí a importância da formação para o desenvolvimento de habilidades e competências em práticas comunicativas.

A proposta era simples, excessivamente simples, quase automática: circular as vogais em um poema que sequer foi lido. Nem pela professora, nem pelos alunos. O texto estava lá, impresso na folha, reduzido a pretexto para uma atividade mecânica. Não se deu a ele o direito de ser escutado, sentido, interpretado. O poema, com todo o seu potencial de evocação, ritmo, imagem e afeto, foi silenciado antes mesmo de existir.

Transformado em mero suporte para o treino de habilidades isoladas, o texto poético perdeu sua potência estética e política. A linguagem deixou de ser encontro, criação ou experiência sensível para se tornar instrumento de aferição. O foco estava centrado na execução da tarefa, na marcação correta das vogais, no cumprimento da meta, como se isso bastasse para afirmar que ali havia aprendizagem.

Aquilo que poderia ter sido um momento de abertura, de contato com a arte, de escuta do mundo e de si tornou-se apenas mais uma engrenagem no ritual cotidiano da escola: cumprir, registrar, avançar. Não se tratava de ler um poema, mas de dar conta de um conteúdo. Não se tratava de formar leitores, mas de alcançar um objetivo. A poesia, nesse contexto, não era arte, era exercício.

Figura 29 – na ponta do dedo, o gesto que repete.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após verificar que toda a turma havia finalizado a atividade, um aluno é chamado à lousa para realizar a correção e mostrar o acerto. Feito isso, a professora enfatiza quais são as vogais e continua orientando a turma quanto à resolução das demais questões propostas pelo exercício do livro didático:

CIRCULE AS VOGAIS NO POEMA. A) HÁ PALAVRAS SEM VOGAL? ☐ SIM ☐ NÃO. B) COPIE DO POEMA A PALAVRA QUE TEM MAIS CONSOANTES. C) COPIE DO POEMA A PALAVRA COM CINCO VOGAIS. SIGA AS PISTAS E DESCUBRA QUE PALAVRA DOS QUADROS VOCÊ DEVE COPIAR.

Nenhuma escuta foi provocada, nenhuma experiência foi aberta. Somente a tarefa, que estava ali, para ser cumprida, corrigida e encerrada. Dessa forma, o poema serviu como instrumento de treino e a tecnologia como reforço de reprodução da mesma lógica escolar.

Diante desse contexto, os questionamentos foram muitos, principalmente quanto ao fato de a tecnologia estar ali, disponível, mas de que adianta, se não sabemos utilizá-la como meio de criação, escuta e partilha? O que se revela problemático, a meu ver, é seu uso colonizado, subordinado a uma lógica instrucional que a reduz a ferramenta de cumprimento de tarefas. E mais...

- Por que o poema não foi trabalhado?

- Há, de fato, espaço para a experiência estética e sensível na escola, ou a arte precisa se reduzir à função de ilustrar conteúdos já definidos?

- Por que não fazer uma roda de conversa para a partir do poema e explorar o que os alunos fariam “em vez de...” com base em suas próprias experiências e contextos? Por que não estimular os alunos a pensar juntos sobre quais atitudes consideram boas ou ruins frente aos seus modos de ver o mundo? Por que não aproveitar essa oportunidade para também criar rimas, tal como o poema?

- A quem será que serve essa aula “eficiente” e “repetitiva”?

- Quem é que se beneficia da fragmentação do conhecimento?

- O que é inventar num espaço onde só se permite reproduzir?

- Por que se insiste tanto em um ensino que não conversa com a vida?

E, por fim, mas não menos importante:

- O que muda de fato, quando se repetem velhas lógicas com ferramentas novas?

O que dizer quando uma escola se propõe “inovadora”, tendo disponíveis aparatos tecnológicos tais como lousas digitais, *tablets* individuais, projetores multimídia, plataformas educacionais *online*, dentre outras, mas mantém a distância entre o discurso de inovação e suas práticas efetivas, insistindo em propor atividades fragmentadas, descontextualizadas e fechadas em si mesmas?

Inevitável, após realizar uma arqueologia e uma genealogia da escola moderna, nesta tese, não vincular esse episódio a uma forma de controle e padronização da experiência de aprendizagem - uma aprendizagem voltada para a produção de sujeitos adaptáveis, funcionais e treináveis em detrimento de uma formação sensível, experiencial e emancipadora.

Enquanto o livro didático projetado na lousa digital continuar sendo o centro da aula, e a tecnologia, ali presente, operar como mero suporte para o treino de uma habilidade, a escola sempre estará a serviço da repetição, e não da invenção. Pois, como nos aponta Arroyo (2013, p. 76-77): “os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos”.

Tal como Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos* (1936), o trabalho maquínico não permite desvios, pois cada movimento deve ser igual ao anterior e a produtividade é o valor máximo. Nessas escolas que habitei ao longo de minha tese, escolas consideradas inovadoras, minha impressão é que, ainda que adornada com aparatos digitais, permanece, muitas vezes, na mesma esteira de comandos padronizados e resultados previsíveis. Nessa engrenagem, a tecnologia não emancipa, apenas reforça o processo tecnocrático de ensino e aprendizagem, apartado da vida.

Figura 30 – A esteira da repetição



Fonte: Filme Tempos Modernos¹¹⁶

¹¹⁶ CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. [S.l.]: Charles Chaplin Productions, 1936. Filme (87 min), sonoro, preto e branco.

Desse modo, a imagem da repetição de gestos automatizados, tão bem revelada por Chaplin em seu filme, remete à alusão de um ensino que, mesmo sob a aparência de inovação, continua prisioneiro de práticas que ignoram a importância de produzirmos alternativas inventivas aos modos contemporâneos de uma produção mecanicista da vida, que nos destitui de tempo suficiente para a conexão de vínculos entre o que se aprende e a própria vida. E é nesse cenário que emerge a urgência de pensar o ensino para além do adestramento, do conteúdo fragmentado e da tarefa previsível.

O fato é que a geração Alfa desafia os modelos escolares tradicionais não apenas pela familiaridade com a tecnologia, mas pelas novas formas de percepção, de comunicação e de aprendizagem que desenvolvem muito cedo. Nascidos a partir de 2010, essa geração encontra-se imersa desde cedo em um mundo digitalizado. Cresceu com *smartphones*, *tablets*, assistentes virtuais e telas sensíveis ao toque, desenvolvendo uma relação intuitiva com a tecnologia antes mesmo da leitura formal. Aprendem por vídeos, jogos e aplicativos. Navegam por redes sociais e plataformas interativas, desenvolvendo habilidades específicas que os distinguem de outras gerações: valorizam estímulos visuais, respostas rápidas e *feedbacks* imediatos. São hiperconectados e multiliterados, leem imagens, vídeos e *emojis* tanto quanto textos. Dominam ferramentas digitais com autonomia e, não raro, são eles que ensinam os adultos a operá-las. Acostumados a conteúdos curtos, apresentam atenção fragmentada e, desde pequenos, tendem a questionar regras e buscar participação ativa (Indalécio; Ribeiro, 2017).

A chamada geração Alfa desafia profundamente os modelos escolares tradicionais, não apenas, como dito acima, por sua impressionante familiaridade com os aparatos tecnológicos, mas pelas novas formas de percepção, de comunicação e de aprendizagem que desenvolvem desde muito cedo. Trata-se de uma geração que navega com destreza entre telas, aplicativos, plataformas e linguagens digitais, revelando um domínio técnico que, à primeira vista, parece colocá-los à frente de qualquer outro grupo geracional.

No entanto, essa competência técnica não pode ser confundida com uma relação crítica ou emancipada com os meios digitais. O que está em jogo é outra pergunta, bem mais complexa: será que, apesar do domínio operacional, esses jovens estão sendo formados para compreender as camadas simbólicas, políticas, ideológicas e

afetivas que atravessam as mídias com as quais interagem diariamente?

O risco de deter apenas as técnicas, sem a mediação da escola como espaço de reflexão e partilha de sentidos, é o de serem tragados pelas armadilhas subjetivas que esses meios também produzem: a hiperexposição, a lógica da performance, a busca incessante por validação, a ansiedade algorítmica, a desinformação. Em um ecossistema marcado pela velocidade, pela fragmentação e pela saturação de estímulos, é fácil confundir acesso à informação com construção de conhecimento e, ainda mais fácil, ser capturado por narrativas falsas, discursos de ódio, estereótipos ou algoritmos que reforçam bolhas cognitivas, emocionais e econômicas.

Nesse cenário, torna-se urgente pensar em uma educação que vá além da mera integração tecnológica: uma educação multiletrada, que reconheça as múltiplas linguagens em circulação - verbais, visuais, sonoras, corporais, digitais - e forme sujeitos emancipados para ressignificá-las e produzir sentidos éticos a partir delas. Uma educação que promova não apenas o "saber fazer", mas também aspectos estéticos que os inquietem a problematizar aquilo que recebem como mera informação.

A escola, portanto, não pode se limitar a oferecer *tablets*, lousas digitais ou plataformas *online*. Ela precisa criar condições para que essas ferramentas se tornem dispositivos de criação, experimentação e emancipação. Só assim será possível enfrentar os desafios colocados por essa nova geração, que não precisa ser ensinada a usar a tecnologia, mas a pensar com e contra ela, exercendo seu direito ao pensamento. E pensar, como diz Deleuze, não é um ato natural, pois precisa ser movido por forças não se encaixam nas formas conhecidas, forças que desestabilizam o que tomamos como natural ou evidente. Forças cujas intensidades nos façam sentir tocados, perturbados, implicados, pois o pensamento nasce do problema, não da resposta pronta. Problematizar é mais potente do que explicar, porque tudo o que escapa à norma ou à previsão pode forçar o pensamento a sair da repetição (Deleuze, 2009).

Nessa perspectiva, entendo que a escola não pode se limitar a oferecer aparatos tecnológicos. Ela precisa criar condições para que essas ferramentas se tornem dispositivos de criação, experimentação e emancipação. Só assim será possível enfrentar os desafios colocados por essa nova geração, que não precisa ser ensinada a usar a tecnologia, mas a pensar com e contra ela, exercendo seu direito ao pensamento.

Se pensar, como nos lembra Deleuze, não é um ato natural: não nasce da repetição nem da obediência, e é sempre o efeito de um encontro com uma diferença que nos força, nos afeta, nos desestabiliza e nos obriga a criar. Como produzir diferenças que forcem esses jovens a problematizar as recombinações repetitivas de algoritmos que os remetem sempre ao mesmo? Entendo que essas forças podem vir do estranhamento, da dúvida, do choque com o diferente, do contato com o outro e com o mundo, e a escola pode cultivar esses encontros. Porque, sem ser tocado por algo que nos force a sair do lugar, o pensamento não acontece. E uma escola onde não se pensa, mesmo com toda a tecnologia, é apenas uma repetição vazia do já sabido.

Em meus estudos, tenho me aproximado de uma Pedagogia de Multiletramentos como possibilidade de criar espaços para que o pensamento aconteça, possibilitando experiências que forcem modos instituintes de compreender o mundo, mediante as novas formas de relação e interação com as múltiplas linguagens e tecnologias com as quais coabitamos no mundo.

O termo “multiletramentos” emerge na década de 1990¹¹⁷ e foi cunhado a partir da necessidade de aprendizado e engajamento mediante a diversidade linguística e cultural presente na multiplicidade de canais de comunicação e mídias contemporâneas.

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos é uma abordagem pedagógica que foge dos modelos hegemônicos de ensino, na busca por aprendizagens mais colaborativas, a partir de ambientes interativos que propiciem a autoria do aluno no seu processo educativo, e que contribuam para habitarmos a escola de modo que possamos ver e sentir o mundo por experiências. Nas palavras de Heidegger (1987):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma [...]. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987, p. 143 apud Larrosa, 2002, p. 25).

O conceito de multiletramentos nos convida a repensar a pedagogia como uma disposição aberta ao encontro com a diversidade das linguagens que compõem o

¹¹⁷ THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-93, spring 1996. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 23 jul. 2025.

mundo contemporâneo. Mais do que ensinar a ler e escrever o texto linear escrito, trata-se de cultivar uma atenção mais ecológica, mais aberta, capaz de perceber e dialogar com os múltiplos modos de expressão - verbal, visual, sonora, digital, gestual, entre outros - que atravessam as experiências cotidianas.

Essa pedagogia não se reduz à aquisição de competências, mas implica uma escuta ampliada, uma sensibilidade atenta às formas plurais com que os sujeitos se comunicam, significam e habitam o mundo.

É, portanto, uma aposta em práticas que ampliem o campo do sensível - não apenas no sentido de acolher novas linguagens, mas de reorganizar aquilo que pode ser percebido, dito e sentido na escola. Ampliar o campo do sensível é abrir espaço para outras vozes, outros corpos, outras formas de presença e expressão, que muitas vezes foram historicamente silenciadas ou invisibilizadas pelos currículos tradicionais.

Trata-se de afirmar uma pedagogia que reconhece o aprender como um processo atravessado pela experiência, pelo afeto e pela estética, e que entende o letramento como partilha, como invenção, como forma de existência no mundo.

No início do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação localizada numa região metropolitana do Rio de Janeiro concedeu a cada aluno um *tablet* com acesso à *internet* e garantia de manutenção do aparelho, o que, em princípio, pode ser considerado um avanço nas políticas públicas voltadas à inclusão digital e à ampliação de acesso ao conhecimento.

Enquanto pesquisadora, confesso que estava animada com a possibilidade do uso do *tablet* diariamente nas aulas das escolas de ensino fundamental. Assim, já imaginei o aparelho sendo usado para observar, em tempo real, os astronautas em missão no espaço; para visitar virtualmente algum museu; para explorar, por meio do *Google Earth*, a imensidão de uma floresta, outros povos e lugares; para escutar um canto indígena; para descobrir, em uma busca simples, a importância das abelhas para a sobrevivência na Terra; ou ainda, para criar arte digitalmente, compondo imagens, sons, palavras e gestos que escapam ao currículo tradicional.

Enfim, havia chegado “o dia da semana e a hora” em que eu poderia observar como seria utilizado o *tablet* em sala. Mesmo com os alunos permanecendo enfileirados, percebia que, ao irem retirando os *tablets* das mochilas, algo parecia mudar: as mãos tocavam o aparelho com familiaridade e prazer; parecia haver entusiasmo, desejo e corpo presente. Como pesquisadora, aproximei-me de uma

aluna:

- Nossa, que jogo legal! (pesquisadora).
- É. Eu já tô na fase cinco. (aluna).
- Já? Mas você não começou a usar agora? (pesquisadora).
- Não. Quando minha mãe baixou o jogo pra eu trazer pra aula hoje, eu já comecei a jogar lá em casa mesmo. (aluna).
- Ah, sim. E quem te ensinou? (pesquisadora).
- Ué? Ninguém! Eu aprendi sozinha. O único jogo que minha mãe me ensinou foi dominó e aquele que tem umas bolinhas pretas e brancas - fazendo um gesto redondo com o dedo indicador e polegar. (aluna).
- Dama? (pesquisadora).
- É. Só que esses jogos são lá do bar do meu vô. Eu queria trazer pra escola, mas minha mãe não deixa. (aluna).
- Mas não tem dominó e dama lá na caixa de jogos no fundo da sala, não? (pesquisadora).
- Não. (aluna).
- Você não usa os jogos da caixa, não? (pesquisadora).
- De vez em quando... (aluna).
- E você prefere o tablet? (pesquisadora).
- É mais legal. Mas também é ruim, porque não dá pra brincar junto com outra pessoa. Mas, tem jogo – se referindo ao tablet - que dá pra baixar e dá pra brincar com mais de um, mas a tia só pede pra baixar jogo de letras, de fazer continhas... (aluna).

Figura 31 – Telas em mãos, lógica de sempre.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essas duas imagens, seja da conversa com a menina ou com a fotografia acima, me levam à escuta de Sibilía (2012):

[...] justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, tem de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico [...], dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral (Sibilía, 2012, p. 51-52).

As cenas observadas, seja na fala da menina, que expressa o desejo de compartilhar o jogo e a frustração diante do uso restrito do *tablet*, seja na imagem do menino, sentado na fileira da sala enquanto preenche uma palavra cruzada digital, não revelam um uso “inovador” da tecnologia, mas, antes, sua captura por uma lógica pedagógica antiga.

A presença do *tablet*, aqui, não rompe com o modelo instrucional tradicional; ao contrário, ele é mobilizado para reforçar práticas de repetição, controle e individualização da aprendizagem.

É nesse sentido que a crítica de Sibilía (2012) permanece atual e potente. Quando a autora fala de uma escola ainda presa ao “instrumental analógico”, ela não se refere apenas aos objetos materiais (como cadernos ou carteiras), mas sim ao modo de funcionamento disciplinar da instituição escolar, que segue operando por regulação, padronização e vigilância, independentemente da interface utilizada. O *tablet*, nesse contexto, não subverte o modelo analógico, mas o atualiza, revestindo-o com uma estética digital. A lógica da “lição oral”, da “prova escrita” e das “carteiras alinhadas” permanece; o que migra é apenas o suporte.

Na prática, o uso do *tablet* ali é uma extensão do caderno, onde o digital só pode

ser traduzido em exercício, restringindo-se somente a jogos de matemática e português, baixados antecipadamente pelas famílias, sob a orientação da professora, e utilizados em dias específicos como forma de revisar, relembrar e reforçar o que já se ensinou previamente na aula. É como se a tecnologia devesse, obrigatoriamente, reforçar o instituído e não perturbá-lo.

Ao reafirmar um modelo de ensino que não dialoga com os sujeitos ali presentes, a escola anula modos de aprender próprios desta geração - uma geração marcada pela interatividade, remixagem, hipertextualidade e fluidez entre gêneros discursivos.

Diante disso, eu me pergunto:

- Por que será que ainda se insiste em práticas que tratam os alunos como meros receptores passivos?

- Por que escola ainda encaixa essas infâncias em moldes nos quais elas já não cabem?

Nas palavras do Grupo de pesquisadores em Multiletramentos de Nova Londres (2021, p. 140): “O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pelas diversidades cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que advêm dessa diversidade”.

Ainda nesse contexto, como pesquisadora, percebi que um aluno autista, que frequentemente necessita de apoio contínuo da mediadora durante as aulas, naquele momento de manuseio do *tablet*, mantinha-se atento, envolvido e participando da proposta com interesse e autonomia.

A cena me atravessou com força, pois, como já havia constatado anteriormente em minha dissertação de mestrado, ao pensar sobre as relações de aprendizagem que pessoas com TEA estabeleciam em meios *touchscreen*, pude reconfirmar que essa relação não se tratava apenas do uso de um recurso digital, mas da emergência de uma nova composição entre corpo, linguagem e presença, algo que deslocava os modos costumeiros de atenção escolar e revelava a potência de um agenciamento maquínico.

Como nos propõe Guattari (2012, p. 17), "o que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição à pessoa de possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de

seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar”. A tecnologia, nesse caso, não age como um simples suporte externo, mas se integra ao corpo do sujeito, ampliando suas possibilidades de expressão, de escuta, de estar-no-mundo. O toque na tela não é só gesto mecânico: é afeto, é tempo, é gesto político.

Stiegler (2009) vai além ao afirmar que toda tecnologia é uma técnica da memória, uma “farmácia” que pode agir tanto como remédio quanto veneno, capaz de formar ou deformar o tempo psíquico e coletivo. No caso das crianças com TEA, o *tablet* pode operar como um suporte transdutivo, oferecendo imagens, sons e respostas imediatas que instauram ritmos e relações menos opressivas do que aquelas previstas pelos modelos instrucionais escolares. Ele reconfigura a temporalidade da aprendizagem, substituindo o imperativo da resposta correta por uma experiência sensível de presença e atenção.

Sodré (2012), por sua vez, nos provoca a pensar a comunicação como um campo de corpo, e não apenas de informação. Segundo ele, há uma diferença fundamental entre *usar* a tecnologia e *ser afetado por ela*. No caso do aluno autista, o envolvimento com o *tablet* não se resume à “atenção” no sentido tradicional, mas à constituição de uma atenção corpórea e intensiva, uma forma de existir no tempo da aula a partir de outra lógica: mais relacional, mais fluida, menos normatizada.

Nesse cenário, o corpo não é apenas receptor de comandos, mas um corpo-máquina (Deleuze e Guattari, 2012), em constante processo de composição com forças externas e internas, em que o desejo não é uma falta a ser preenchida, mas uma produção ativa de sentido. O encontro com o *tablet*, então, não é um dado *a priori*, mas uma máquina de guerra contra os impasses do cotidiano escolar, uma fresta por onde escapa o previsível e emerge o singular.

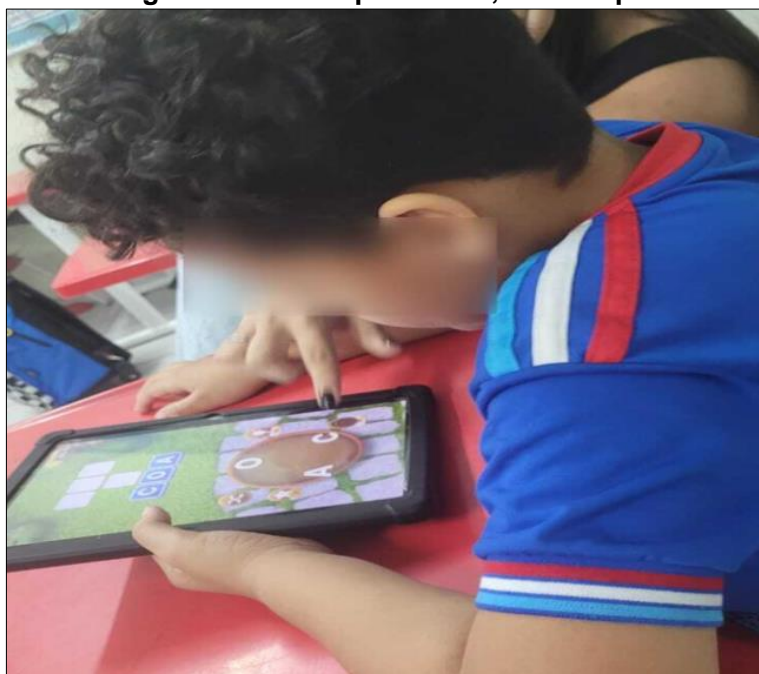
A escola, portanto, precisa estar atenta não apenas à presença dos aparatos tecnológicos, mas às formas como esses dispositivos podem operar como plataformas de subjetivação, principalmente para sujeitos cujas experiências escapam à normatividade escolar. Nesse sentido, talvez o mais urgente não seja ensinar a “usar” os *tablets*, mas escutar o que eles fazem vibrar, quais sensibilidades eles convocam, quais mundos eles tornam possíveis.

De acordo com Silva (2016), quando o sujeito se conecta a um dispositivo digital, ele já não permanece o mesmo, tampouco a anatomia de seu cérebro, que se modifica com o surgimento de novas conexões sinápticas, transformando-o cognitiva, fisiológica,

anatômica e subjetivamente. Isso significa que a relação com as tecnologias digitais não se dá apenas no plano externo, mas afeta profundamente a constituição da experiência e da própria subjetividade. Diante disso, torna-se ainda mais urgente que a escola abandone os usos meramente instrumentais da tecnologia e se abra à construção de práticas pedagógicas multiletradas, que reconheçam a complexidade dessas transformações.

Trata-se de propor uma educação que acolha os sujeitos em sua condição conectada e sensível, oferecendo oportunidades para que as linguagens digitais - sejam elas sonoras, visuais, táteis, interativas - sejam mobilizadas não como ferramentas de repetição, mas como potências de invenção, escuta, criação e ressignificação. Um uso multiletrado das tecnologias não apenas respeita as formas contemporâneas de subjetivação, como também potencializa o encontro entre corpo, linguagem e mundo, abrindo espaço para experiências educativas mais plurais e libertadoras.

Figura 32 – No toque da tela, ele escapa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

É verdade que, por vezes, esse aluno com TEA se frustrava perante os desafios do jogo, mas também vibrava com as suas pequenas conquistas. Vivia ali uma experiência corporificada.

Como alerta Larrosa (2014b), a experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos atravessa e nos transforma. E uma educação comprometida com a experiência é inseparável da vida. Portanto, não pode estar subordinada à técnica, à eficiência, ao desempenho. A experiência é vitalidade. É relação com o mundo, com o outro, com a linguagem e com o desconhecido.

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2014b, p. 74).

Ainda em acordo com Bentes e Maia (2014), os multiletramentos rompem com a visão restritiva, tradicional e conservadora de considerar somente a escrita alfabética na sala de aula e passam a valorizar também a variedade linguística e cultural¹¹⁸, as diferenças de corpos e mentes, de capacidades sensoriais, de interesses individuais e coletivos dos alunos, visto que há diferentes formas de expressão e recepção realizadas por meio do uso de imagens, de sinais, dos desenhos, das gravuras, da oralidade, da escrita e dos movimentos do corpo.

Nesse intento, ao reconhecer a redução da importância do texto verbal escrito e ao permitir a compreensão de textos multimodais¹¹⁹, que “têm a capacidade de reunir vários modos de expressões semiótica¹²⁰ como a escrita, a oralidade, o som, a imagem, dentre outros” (Oliveira, 2013, p. 5), contribui-se para a produção de sentidos sociais construídos por esses textos, a fim de romper com a visão de língua, de cultura ou de identidade dominante e valorizada como universal e, portanto, colonizadora de tudo aquilo que foge a essa universalidade.

Contudo, trabalhar com multiletramentos não significa, obrigatoriamente, usar tecnologias digitais, embora elas estejam frequentemente presentes. O que define essa abordagem é considerar as referências culturais dos alunos e as linguagens com as quais já estão familiarizados. A partir desse ponto de partida, promove-se uma leitura ética e plural dos textos e discursos, ampliando o repertório cultural dos estudantes ao

¹¹⁸ Ainda segundo os autores, trata-se de valorizar não apenas as formas oficiais de letramento – as utilizadas na escola –, mas também as formas não incentivadas, desprezadas e marginalizadas.

¹¹⁹ Diz respeito a diferentes modos de comunicação (texto, som, imagens estéticas ou em movimento, etc.) combinados para criar e produzir significados e transmitir informações em diversas mídias.

¹²⁰ A semiótica é a compreensão de como os signos são usados e interpretados em diferentes mídias e em diferentes contextos culturais.

incentivar sua participação ativa no mundo (Rojo, 2012, p. 8).

Dessa maneira, não se trata de incorporar recursos tecnológicos às aulas, mas sim de repensar a própria forma como se organiza a relação com o saber. A questão não é apenas o que ensinamos, mas *como, a partir de onde, para quê e com quem*.

Nessa tese, defendo que a escola precisa dialogar com essas infâncias e jovens e acolher seus modos de aprender. Todavia, vale ressaltar que tecnologias, teorias ou métodos, por si sós, esvaziados de sentidos, não transformam a escola. Deste modo, recorro às palavras de Walter Kohan, que tento reverberar nos modos como penso a educação:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2007, p. 5).

O que está em disputa não é apenas o uso de uma tecnologia, mas a própria concepção de educação. A escola encontra-se tensionada entre o que já é - e insiste em continuar sendo - e o que poderia vir a ser. No entanto, esse *vir a ser* não se dá em liberdade plena: ele carrega os rastros do passado, é atravessado pelas mesmas forças que ainda normatizam os corpos, organizam os saberes e sustentam práticas disciplinares. O futuro da escola, assim, não se abre como ruptura, mas como um campo de luta - onde o novo só emerge em disputa com o velho, e onde imaginar outras formas de educar exige também desmontar as estruturas que ainda aprisionam o sensível e o pensamento.

Entre o que historicamente foi instituído e por onde o novo pode escapar, abre-se um campo de tensões que desafia a escola a se repensar. Fica, então, a provocação: queremos formar sujeitos treinados para repetir comandos e cumprir metas, ou sujeitos capazes de explorar, narrar e reinventar o mundo a partir de suas próprias experiências e modos de ver?

Diante de uma sociedade atravessada pela digitalização, pela hiperconectividade

e pela aceleração do fluxo de informações, torna-se impossível ignorar as transformações que moldam nosso tempo. Vivemos uma era em que grande parte das interações, serviços e práticas cotidianas são mediadas por tecnologias da informação e da comunicação, de forma cada vez mais rápida, ubíqua e automatizada. A escola, nesse contexto, não pode permanecer alheia a esse movimento, nem apenas adaptar-se superficialmente a ele, com o uso instrumental de aparatos digitais.

O desafio não é simplesmente integrar tecnologias ao cotidiano escolar, mas reconfigurar a própria lógica pedagógica para acolher outras formas de atenção, sensibilidade e produção de sentido. É preciso que a escola se torne um espaço onde a tecnologia não apenas medie tarefas, mas amplie mundos, pluralize vozes e convoque os sujeitos a se implicarem na construção coletiva do conhecimento - com imaginação, presença e invenção.

Nesse contexto, a escola, como agente de transformação social, precisa acolher essas mudanças e isso exige uma profunda transformação das práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas, em sintonia com as dinâmicas da contemporaneidade.

Durante uma semana inteira, a escola mergulhou numa urgência que não nasceu dela. Professores e alunos foram tomados por exercícios voltados à preparação para a eficiência e mensuração de uma avaliação externa do município. O cotidiano foi absorvido por simulados, revisões apressadas, conteúdos fragmentados e uma corrida contra o tempo. Tudo girava em torno disso.

Mas, afinal, o que se pretende “provar”? Que a criança sabe? Mas sabe o quê? Que a escola ensina? Ensina o quê? Que o sistema funciona? Mas de que modo?

Semanas depois, outro episódio me chama a atenção: uma turma é informada, de forma repentina, que participará da "Olimpíada Brasileira de Astronomia". A palavra “olimpíada”, por si só, a princípio, despertou nas crianças um imaginário vibrante, o mesmo que mobilizou o mundo durante os Jogos Olímpicos de Paris, em 2024. Mas essa imagem lúdica e dinâmica logo se desfez quando souberam que, na verdade, a tal olimpíada se tratava apenas de mais uma prova escrita.

E assim, uma “revisão” foi projetada na lousa digital. A expectativa de jogo, do movimento, se transformou em frustração quando a professora comunica que a participação nessa olimpíada foi decisão da Prefeitura e que a prova seria no dia seguinte. Muitas perguntas surgiram...

- *Amanhã? (turma - quase que em coro).*
- *Vale ponto? (aluno 1).*
- *Tem que fazer mesmo? (aluno 2).*
- *E se eu faltar? (aluno 3).*
- *E se a gente tirar zero? (aluno 4).*

As dúvidas das crianças me pareceram legítimas, e as perguntas não eram pequenas, pois os alunos não se reconheciam nesse processo. Sequer esse era o conteúdo que vinham trabalhando nas aulas de Ciências. Portanto, não havia apropriação do conhecimento, nem protagonismo na construção do saber. Era somente algo imposto como obrigação, como um rito escolar, cada vez mais afastado e esvaziado de qualquer sentido formativo.

A professora tenta acalmar os alunos:

- *A prova será amanhã e não vai interferir na nota de vocês. E todos vocês vão ganhar um certificado – um diplominha – que participou. Tá legal?!*
- *Aí, pra ajudar vocês, eu pesquisei na internet o que caiu nas provas anteriores e fiz uma revisão. Vamos lá?!*

Dessa forma, os alunos permaneceram dentro de sala. Os astros e o universo, tão intensos, foram reduzidos a conteúdos explicativos e expositivos; falava-se de estrelas, mas sem brilho nos olhos; e assim, tudo apenas passava, como um cometa que cruza o céu sem deixar rastro...

Figura 33 – Revisar o desconhecido.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ainda se faz muito presente no imaginário coletivo a ideia de que avaliar se resume a atribuir notas, classificando o que é bom ou ruim, aprovado ou reprovado, quem é considerado apto ou não. Essa visão restrita reduz a avaliação a um instrumento de controle, ignorando sua dimensão formativa e sua potência de transformação.

No entanto, avaliar é parte integrante de uma concepção mais ampla de ensinar, de pensar a educação, pois revela uma visão de mundo, um modo de compreensão sobre as pessoas e, acima de tudo, sobre como se acredita que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer.

Para aprofundar essa reflexão, Méndez (2002) nos provoca com uma pergunta essencial: “Será que a forma como avaliamos hoje realmente ajuda os alunos a aprender?”.

Não surpreende, então, que tantas crianças e jovens se dediquem a decorar fórmulas, definições e “respostas certas” apenas para acertar nas provas e “passar de ano”. O problema é que pouco ou quase nada desse “conhecimento” permanece. O que se constrói nesse modelo é uma aprendizagem mecânica, baseada na repetição literal e desprovida de significado, armazenada na memória de curto prazo. Uma aprendizagem que não exige compreensão nem permite a aplicação do conhecimento em contextos novos. Por isso, é comum que muitos estudem apenas na véspera das provas e se frustrem ao se depararem com questões que fogem do decorado.

Dito isso, é preciso deslocar a avaliação de um ato meramente “técnico” para uma experiência compartilhada, em que a escola deixe de ser apenas o lugar da “instrução” para se tornar um espaço de construção de sentidos e invenção de caminhos, distanciando-se, assim, da lógica do desempenho, das métricas e da eficácia. Em vez da obsessão pela prova e pela nota, é preciso investir em outras formas de acompanhar a trajetória de aprendizagem, que valorizem a autoria, o sentido atribuído e a transformação vivida. Trata-se, portanto, de pensar uma avaliação não apenas de apreensão de conteúdos, mas que possibilite que a aprendizagem, de fato, aconteça, frente às exigências que a contemporaneidade nos impõe.

A avaliação precisa transformar situações de sujeição em experiências de autoria, de modo, que cada pessoa possa se reconhecer como autora de sua própria caminhada. Afinal, não é esse o ideal amplamente defendido hoje? Um “aluno autônomo” e “participante ativo de seu próprio processo de ensino e aprendizagem”?

Então, para que essas ideias não permaneçam apenas no plano teórico, é preciso concretizá-las também na prática avaliativa, fazendo com que a avaliação deixe de ser um ato de julgar para se tornar um gesto de acompanhamento e de reconhecimento do conhecimento como construção de sentido com a vida que pulsa.

2.6.2. Algumas considerações deste percurso

Os episódios descritos, muitas vezes marcados por olhares vazios diante de um conteúdo imposto e por uma tentativa apressada de “salvar” a aprendizagem com uma revisão improvisada, não revela apenas uma distorção da função da avaliação. Ele escancara a persistência de uma lógica escolar que insiste em domesticar saberes e silenciar perguntas. O conhecimento, ao invés de ser vivido como travessia, como encontro com o mundo, é reduzido a uma lista de tópicos que precisam ser vencidos. Assim, até os astros perdem o brilho quando atravessam uma escola que já não mira o céu.

É nesse contexto que se torna urgente repensar a escola como um todo. A avaliação, quando centrada apenas no resultado e no desempenho, torna-se sintoma de um modelo maior que opera pela obediência e pelo controle, mesmo quando recoberto pelo verniz da inovação. *Tablets*, aplicativos e metodologias “ativas” pouco significam quando a estrutura que os sustenta permanece ancorada na hierarquia, na homogeneização e na lógica da produtividade.

É preciso escutar as perguntas das crianças não como desvios, mas como rastros de outra possibilidade. Elas nos indicam que há algo que escapa, que insiste, que pulsa apesar de tudo. Inovar, nesse sentido, não é apenas encontrar novos meios para ensinar os mesmos conteúdos, mas reinventar os fins da educação. É transformar a sala de aula em lugar de presença, onde saber e vida não se separam, onde o erro não é fracasso, mas ocasião de descoberta, onde avaliar é acompanhar, reconhecer e caminhar junto.

Encerrar este capítulo é, portanto, deixar a pergunta aberta: que escola queremos construir, se não aquela que se comprometa com a produção de sentidos e com a escuta das vozes que tremem, mas não se calam? Uma escola em que os cometas não apenas passem, mas deixem rastros. Uma escola em que a avaliação seja menos sobre medir e mais sobre fazer ver. Uma escola em que educar seja, finalmente, um gesto de invenção da vida em comum.

2.7 ARTIGO 7 - Inovação em disputa: contravisualidades e temporalidades menores na escola

Resumo:

A partir da cartografia de espaços e tempos dos territórios do cotidiano, este artigo evidencia que a inovação educativa não reside em grandes discursos, planos institucionais ou mudanças estruturais anunciadas, mas em pequenos gestos instituintes que desafiam e subvertem o estabelecido. Gestos muitas vezes sutis e imperceptíveis, que revelam formas de resistência e criação, abrindo fissuras no instituído. Nesse sentido, a verdadeira transformação na escola se dá nos micro-movimentos, nos gestos cotidianos das crianças, nas interações sensíveis, nas práticas inventivas que escapam à normalização. A ausência de grandes movimentos transformadores não é uma limitação da pesquisa, mas uma evidência da hipótese central deste estudo: que o poder de mudança reside justamente nas pequenas ações que emergem do cotidiano escolar. Por fim, destaca-se a importância de uma “educação menor”, que valoriza a escuta sensível às necessidades e vozes das crianças, a suspensão dos ritmos cronometrados e a criação de espaços e tempos em que a experiência educativa possa acontecer, tornando a escola um território a ser vivido, habitado e constantemente reinventado.

Palavras-chave: Gestos instituintes; Educação menor; Cartografia do cotidiano.

2.7.1 Introdução

Este capítulo nasce do gesto cartográfico de acompanhar imagens, gestos e discursos que disputam, com a bandeira da inovação, a atenção da escola. A partir da análise inicial de uma imagem/cartaz que aparece como cartão de visitas da escola, questiona o ideal de “Escola para Todos” e a lógica neoliberal que associa a educação à inovação, à produtividade, à superação e à meritocracia.

Contra esse ideal de futuro inexorável, que condiciona o presente, a escrita aposta em uma visão situada e afetada, que se faz atenta aos silêncios, às pausas e aos pequenos gestos que produzem outros modos de existir na escola.

Não se trata de apontar o que falta na imagem, mas de acompanhar o que ela faz ver - e o que ela deixa escapar. Em vez de buscar um ideal de escola inovadora, o capítulo segue as linhas de fuga que emergem nos interstícios do cotidiano escolar, dando visibilidade a práticas que reinventam o comum e desafiam as normas.

Essa cartografia não encontrou verdades, mas sustenta dúvidas e se orienta pelo desejo de reaprender a ver — com atenção, com corpo, com tempo.

2.7.2 Desacelerar para existir: práticas menores de uma escola em (des)inovação

*A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz
um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
transvê.
É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros*

Ao chegar à escola deparo-me com um painel logo na fachada, contendo a imagem de uma criança cega com cão-guia, de uma criança cadeirante e de outras com próteses e muletas.

Figura 34 - Entre o visível e o invisível



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Num primeiro instante, penso:

- *Enfim, a inclusão! E logo na entrada!!!*

Sorrio, mas o pensamento não cessa...

- Seria um painel meramente ilustrativo ou apenas protocolar, onde o discurso da inclusão estaria ali só para constar? Ou, de fato, seria um reconhecimento genuíno de outros modos de ser, de ensinar e de habitar a escola? Estaria aquele painel a anunciar uma educação em que todos pudessem coexistir, engendrando *mundos juntos*, assumindo que vivemos em redes de interdependência e que toda convivência exige *respons-habilidade* mútua¹²¹? (Haraway, 2023)

- *Será?* - esperancei frente a essa última possibilidade...

O fato é que essas imagens provocam — tanto que me levaram a realizar a pesquisa nesta escola. Mas o olhar que se exige de mim, enquanto pesquisadora-cartógrafa, não é o de quem apenas observa ou coleta dados. É um olhar implicado, sensível e relacional, que se deixa afetar pelos encontros e pelos gestos que atravessam o cotidiano escolar. Um olhar que escuta o que vibra nas margens, nas frestas, nos pequenos deslocamentos que revelam outras possibilidades de existir, aprender e ensinar.

Por isso, ao olhar para a imagem, vejo que o aluno com a prótese no braço desafia, com sua presença, as formas consagradas de escrita. Seu corpo reinventa o gesto, ressignifica o traço, obriga a escola a repensar a própria ideia de expressão e registro. Ali, o ato de escrever não pode mais ser reduzido ao controle fino da motricidade manual, mas se abre à potência de um corpo que escreve de outro modo — e que nos pergunta: o que é escrever? Quem pode escrever? Como reconhecemos o gesto?

A criança na cadeira de rodas, por sua vez, nos convoca a olhar para a arquitetura da escola — suas entradas, corredores, escadas, banheiros. Seu corpo evidencia as barreiras que a norma arquitetônica invisibiliza e, ao mesmo tempo, nos obriga a pensar uma escola que se construa a partir da mobilidade de todos, não como

¹²¹ A proposta ética de Donna Haraway (2023) não se limita a coexistir pacificamente, mas ao desenvolvimento de *respons-habilidades*. Trata-se da capacidade de responder ao outro e com o outro, num comprometimento que é sempre situado, encarnado e relacional. *Respons-habilidade*, para Haraway, não é uma virtude abstrata, mas um modo de viver com atenção às relações que nos constituem. Trata-se de recusar tanto a indiferença quanto a dominação, e de aceitar o desafio de "ficar com o problema", ou seja, permanecer no desconforto das diferenças sem buscar sua resolução prematura.

exceção, mas como ponto de partida. Sua presença exige não só rampas e acessos, mas também um reposicionamento ético: que corpos a escola prevê? Que vidas ela acomoda e quais ela exclui por omissão?

Já a criança que caminha com um cão-guia desloca radicalmente o nosso regime de percepção. Se a escola é majoritariamente organizada pela centralidade do olhar — da leitura, da vigilância, da imagem — essa dupla desafia essa primazia e nos obriga a imaginar outros modos de se orientar, de aprender e de estar no mundo. O cão, companheiro e mediador sensorial, não é apenas auxílio, mas operador de um outro regime de sensibilidade. Ali, aprender passa por escutar, cheirar, tocar — por confiar em presenças que não cabem no visível.

Quanto à criança com muletas, ela nos interpela sobre os ritmos escolares, revelando como o tempo homogêneo da escola nem sempre acolhe os diferentes modos de caminhar, de chegar e de aprender – e como a escola precisa (re)aprender a esperar, a acompanhar, a ritmar junto com cada corpo.

Essas crianças não estão ali para ilustrar uma diversidade. Elas não são exceções que a escola deve tolerar ou "incluir", no sentido banalizado do termo. Elas são forças que reconfiguram o espaço, o tempo e o saber escolar. São presenças que exigem um outro mapa da escola — um mapa feito de encontros, de *responsabilidades* partilhadas, de reinvenções do comum.

A cartografia, nesse sentido, não mapeia o já dado, mas acompanha o que emerge. E o que emerge aqui, com potência e urgência, são formas de existência que nos desafiam a reconstruir a escola como um território habitável por todos — não por concessão, mas por direito, por ética e por bons afetos.

Para além de todas essas provocações, esse painel se apresenta como um texto visual multiletrado. Dizer isso é reconhecer que ele não é apenas uma imagem decorativa, mas um enunciado por onde circulam sentidos que convocam posicionamentos e mobilizam afetos, operando como uma linguagem complexa, que envolve códigos visuais, culturais, identitários e políticos e que, por isso, precisa ser lido com um olhar - *respons-habil* – com habilidade para responder aos dilemas que ele enuncia.

A imagem produz sentidos diversos conforme o olhar de quem o vê: um aluno pode se reconhecer; um professor pode repensar suas práticas; um gestor pode ser convocado a reconfigurar o cotidiano. Isto porque um texto visual requer uma leitura

multiletrada, por não comunicar um único sentido, posto que se abre à polissemia, à interpretação situada e à resposta ética. Ele não é neutro – tensiona, desloca, afeta. E, por isso, exige leitores que não apenas decodifiquem imagens, mas que se deixem atravessar por elas, numa prática engajada de leitura do mundo.

Com um olhar mais atento e demorado, começo a perceber o que não está ali — *ou talvez estivesse, mas não visível?* Afinal, nas palavras de Mirzoeff (2016, p. 20), a “cultura visual é a relação entre o visível e os nomes que damos ao visto. Também abrange o invisível ou o que está oculto”. Diante disso, novos questionamentos surgem:

- *Por que somente foram representadas as deficiências físicas e visuais? Seriam esses os corpos previsíveis e mais adaptáveis e que, por isso, são mais facilmente aceitos?*

- *Onde estão os autistas? Onde é que estão os corpos que gritam, que não falam, que repetem movimentos, que reagem de maneira singular a estímulos sensoriais, que se comunicam com gestos, olhares ou silêncios? A escola reconhece essas outras formas de inteligência e de aprendizagem? Por que não há a representação, mesmo que de forma simbólica, por exemplo, com um cordão que indique o espectro?*

- *E os surdos? Por que não um corpo surdo, sinalizando em Libras? Onde estão os gestos como linguagem legítima na representação escolar? Por que a fala continua sendo a forma privilegiada de comunicação?*

Enfim, de qualquer maneira, a deficiência está ali “representada” - em parte - naquele painel, mesmo que inacessível para quem é cego, pois não identifiquei nenhuma forma de audiodescrição. Outro aspecto me chama a atenção:

- *Que mensagem o painel transmite ao mostrar apenas alunos brancos?*

- *E quanto às questões de gênero? E de classe?*

- *Será que essa imagem realmente dialoga com a história social da escola e da região em que está inserida?*

- *E se nesse painel, estivessem corpos gordos, com cabelos crespos, com alusões a religiões de matrizes africana, de transgressão estética ao eurocentrismo e à branquitude?*

Sabendo que o painel foi instalado pela Prefeitura da cidade onde a escola se localiza, em parceria com a Secretaria de Educação, novamente me pergunto:

- *Quem decide o que pode ou não ser visto nas instituições?* O que este painel nos diz sobre o que a escola reconhece como possível? Como aceitável? Como visível?

- *O que essa imagem diz sobre o que a escola está disposta a acolher e o que ainda insiste em não ver, ou melhor, invisibilizar?*

- *Que mundos ela impede de nascer?*

Essas ausências também falam! Revelam as camadas invisíveis do currículo visual da escola, daquilo que ainda é ausência, não por acaso, mas por escolha, e nos forçam a pensar não apenas sobre o que é mostrado, mas, sobretudo, sobre o que continua oculto.

Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o “dá que pensar”. Mas o poeta aprende que o primordial está fora do pensamento, naquilo que o força pensar. O leitmotiv do Tempo redescoberto é a palavra forçar: impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar (Deleuze, 2006, p. 88).

Assim, mais do que símbolo de inclusão, essa imagem se torna um campo problemático entre o que é mostrado e o que é silenciado, onde o instituinte ainda tem muito a romper com a moldura do instituído.

É justamente aí que reside a potência da cartografia: em seguir os traços do que pulsa, do que tenta emergir, do que insiste em existir, mesmo que ainda não tenha se delineado. Porque, nesse contexto, a cartografia não interpreta, ela acompanha e, ao acompanhar, revela. Não por oferecer respostas, mas por nos faz ver e, sobretudo, por aquilo que nos interroga.

Assim, ainda sob o efeito da imagem na fachada, adentro a escola, inquieta. De acordo com Kastrup (2007), ao se chegar ao campo, age-se como uma antena parabólica, rastreando primeiramente o espaço, em seguida fazendo uma varredura, em um gesto atento e de reconhecimento dos sinais que ali se emitem. Dessa maneira, quase que intuitivamente, meus olhos iniciaram um rastreio rápido do ambiente, em busca de piso tátil, de barras de apoio, ou seja, de qualquer indício de, ao menos, uma acessibilidade estrutural, elementos fundamentais para possibilitar o acesso autônomo dos alunos.

No entanto, frente à ausência concreta de tais recursos, fui tomada por uma frustração silenciosa, pois aquilo que pensei ver talvez ainda seja um ideal ou a antecipação do que ainda não se realiza.

- *Será?!*

Mesmo sem a sineta ter tocado para anunciar o início das aulas, o portão da escola se abriu. E no lugar da campainha, corpos em movimento. As crianças chegaram em bando, como maritacas em revoada, rompendo o silêncio com a alegria estridente de quem vive o mundo em intensidade:

Maritaca (Lopes, 2022)

Maritaca nunca é uma

—

é coisa de bando,
alarde,

Maritaca nunca é una,
é sempre unanimidade.

Ela é mais verde no verde,
não bastasse o que já há:

você viu uma,
viu duas,
três,
quatro,
cinco,

assembleia

— um verdor de blá-blá-blá.

(Lopes, 2022)¹²²

Ainda permeada pelo alvoroço da entrada, noto uma faixa cuidadosamente afixada no pilar do teto, onde se lê: “Família e escola, união que faz diferença!”.

¹²² LOPES, Chico. **Florir no escuro**. Minas Gerais: Estância Projetos Editoriais, 2022.

Figura 35 - A ‘diferença’ que se quer fazer



Arquivo pessoal da pesquisadora

Entretanto, voltei a me questionar:

- *Será essa frase uma convocação amorosa ou uma exigência camuflada?*
- *Seria, talvez, uma tentativa de responsabilizar a família por aquilo que a escola não dá conta de sustentar sozinha?*
- *E que “diferença” seria essa?*
- *Ou melhor, que “diferença” exatamente se quer fazer?*

Enquanto penso e observo, percebo que os responsáveis não eram cerceados ao portão da escola. Ao contrário, muitos acompanhavam as crianças até as portas das salas, trocando cumprimentos e pequenos recados com as professoras. Aparentava-se, ali, uma convivência que ultrapassava as reuniões e festividades formais, um vínculo entre o saber de casa e o saber da escola.

Da mesma forma, percebo a sala da diretora, localizada à primeira porta da entrada. E ela estava ali presente, disponível, recebendo cada responsável com atenção e atribuindo importância a cada fala que lhe era dirigida.

Na lógica tradicional, o “diretor” é visto como alguém ocupado, cuja presença só se alcança após passar pela secretaria ou pela coordenação. Mas a presença da diretora se fazia como abertura, como uma aposta efetiva de fácil convivência.

Esse momento inaugural do dia, aparentemente corriqueiro, revelava que a escola não se limitava ao que está tradicionalmente instituído, mas ao que pulsa nos entremeios, entre o que se espera e o que de fato emerge, entre o prescrito e o vivido. É nesse intervalo que se abre espaço para o instituinte, para aquilo que ainda não tem forma acabada, mas que “procura viver as situações e, dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo” (Gallo, 2002, p. 3). Nesse sentido, a escola escapa do controle do instituído, deixando-se afetar pelo inesperado e pelas experiências, permitindo que se desenhem outras linhas de existência.

Na tela *Perspicácia*, Magritte (1936) apresenta um pintor que encara um ovo, mas desenha um pássaro.

Figura 36 - Perspicácia



Fonte: Magritte (1936)¹²³.

Na lógica de uma “educação maior” (Gallo, 2002), o ovo torna-se objeto de controle. Ele é previsto. Já se sabe que tipo de ave sairá dali. Por isso, antecipam-se

¹²³ MAGRITTE, René. La Clairvoyance [**Perspicácia**]. 1936. Óleo sobre tela, 54 x 65,2 cm. Coleção particular.

resultados, normatizam-se trajetórias, definem-se metas e constroem-se procedimentos para que o ovo se transforme no pássaro esperado.

Mas há outra possibilidade, “uma educação menor” (Gallo, 2002), que pinta o pássaro a partir do ovo, sem saber ao certo o que virá. Recusa a normatização e aposta na imaginação e na liberdade. Nessa lógica, o ovo não precisa se tornar uma águia, uma andorinha ou um pombo. Ele pode ser algo que ainda nem tem nome. Trata-se do direito de não saber exatamente o que nascerá do ovo, mas, ainda assim, confiar no processo, confiar no que pulsa, mesmo antes de ter forma, abrindo caminho para novos nascimentos.

Tal como em *Perspicácia*, de Magritte (1936), confiar na potência do ovo é reconhecer que a educação não pode se prender ao que já está previsto, mas abrir caminhos e possibilidades para que cada existência trace, sem pressa, o desenho singular de seu voo.

Passado esse momento, pergunto à diretora se a entrada dos pais é permitida livremente, e ela enfatiza que sim, que a presença deles é muito importante, e ressalta:

- *Ano passado fizemos um projeto em que, uma vez por semana, um responsável de cada turma vinha na sexta-feira contar uma história para as crianças (diretora).*

- *Nossa! É mesmo? (pesquisadora).*

- *E todos compareceram? (pesquisadora).*

- *A grande maioria, sim. Veio mãe, pai, avó... de tudo um pouco! Foi muito legal! A gente via os alunos chegando e anunciando para os colegas que, mais tarde, a mãe iria lá na sala contar história. (diretora).*

- *Meio que “orgulhosos”, né?! (pesquisadora).*

- *Isso. Também tinha essa questão de se sentir importante, de ter essa “atenção”, entende? Temos realidades bem difíceis aqui; então, tentamos fazer o que podemos. (diretora).*

- *E como foi isso? Os pais traziam o livro ou vocês que davam? (pesquisadora).*

- *Alguns trouxeram livro, outros contaram o que sabiam, outros inventavam na hora. Contaram até história de lobisomem, jurando para as crianças que existe de verdade, acredita? – risos –. (diretora).*

- *E o projeto não existe mais? (pesquisadora).*

- Não. Foi terminando conforme ia acabando o número de pais das turmas. (diretora).

- Mas, nós apresentamos na Festa Literária aqui do município. (diretora).

- E por que não retomam esse projeto, já que deu tão certo? Ou então, fazem outro? (pesquisadora).

- É... Temos que parar pra ver isso... (diretora).

“Temos que parar” – essa fala ressoou de forma contundente na pesquisadora. Não se tratava de ausência de ideias, tampouco da falta de desejo. O que se fazia ver e sentir era o excesso de demandas, de prazos, de tarefas que se sobrepunham umas às outras: planejamentos, relatórios, adaptações, avaliações... um tempo sempre já tomado, sempre em falta! Logo, quando ocorria o “parar”, este deixava de ser pausa e passava a ser mais uma tarefa a se cumprir.

Essa percepção se intensificou em outro momento, quando a pesquisadora observou duas professoras na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), durante um intervalo das aulas. Ambas ocupavam o mesmo espaço, lado a lado, mas cada qual estava imersa em sua própria tarefa diante da tela. O tempo “que sobrou” se convertia em tempo de produção. Aquela possibilidade de encontro, de partilha, de criação coletiva... dissolvia-se na lógica da produtividade. A pesquisadora não julga, mas se deixa afetar, pois o que pulsa ali é a captura do tempo, que não permite o *entre*, o *com*, o imprevisto e nem o respiro.

Percebendo o silêncio que habita a sala do AEE, a pesquisadora se aproxima:

- Oi!!! Estão quietinhas hoje... (pesquisadora).

- Preparando aula. A gente sempre aproveita esse momento pra adiantar as aulas da semana, né, S.? (professora 1).

A professora 2 apenas concorda com a cabeça e segue com os olhos presos na tela do computador.

- E dá pra preparar aula pra semana inteira? (pesquisadora).

- Não do jeito que a gente queria. (professora 1).

- E como seria esse “jeito”? (pesquisadora).

- Ah! Com menos dever, com menos coisa pra corrigir! – suspiro pesado - (professora 1).

- Mas não dá pra fazer isso? (pesquisadora).

- E os livros? A gente tem que dar conta! (professora 2).

- Imagino... E se vocês alternassem? Uma aula com dever, livro... e outra mais livre, mais solta? Seria bom pras crianças e pra vocês também, né?! – sorriso leve - (pesquisadora).

A professora 2 enfim ergue os olhos para a pesquisadora e não diz nada, porém, expressa um olhar de quem considera. Mesmo não sendo uma resposta direta, naquele silêncio, alguma coisa parece se abrir. Algo ali parece ter começado a se mover.

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

A organização desse tempo e dessa rotina se impõe como algo natural, numa exigência que se molda em um sistema que preenche até mesmo os pequenos vazios do dia, fazendo o que dá, quando dá.

Assim, quando a pesquisadora pergunta: “- E se vocês alternassem?”, não foi uma proposta de solução, mas uma tentativa de abertura, uma possibilidade em que o instituinte se insinuou, abrindo espaço para outro pensar, que possa ser gestado. Uma música ressoou em meu ouvido:

Oração do Tempo (Veloso, 1979)¹²⁴

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos

¹²⁴ VELOSO, Caetano. **Oração do tempo**. In: _____. Cinema transcendental [disco de vinil]. Rio de Janeiro: PolyGram, 1979.

Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e migo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo

Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Como diz Freire (1979), é fundamental entender que a realidade social não é imutável; ela foi construída pelas pessoas e pode ser transformada por elas. Não se trata de algo intocável, um fardo, uma sina, sob a qual só resta se conformar. É necessário que a visão ingênua da realidade dê lugar a uma consciência crítica, capaz de reconhecer essa possibilidade de mudança. O fatalismo deve ser substituído por uma esperança ativa, que incentive as pessoas a agirem de forma concreta para promover uma transformação profunda na sociedade. Dessa mesma visão compartilham Linhares e Heckert (2009, p. 7) quando pontuam que “a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam”.

Assim como a sociedade pode ser transformada pelas ações conscientes de seus sujeitos, a própria pesquisadora também se transforma ao mergulhar na experiência. A cartografia, como método de pesquisa, não busca captar a realidade de fora, com distância; pelo contrário, a cartografia convida ao envolvimento, à escuta atenta e à abertura para ser afetada por tudo aquilo que pulsa no campo. Mais do que coletar dados, trata-se de ser tocada pelas experiências vividas, pelas relações construídas e pelas perguntas que surgem no percurso. Assim, ela também se transforma. O campo não é apenas observado, ele fala *com* — e este, por sua vez, também lhe fala. Ambos

se desorganizam e se refazem por engendramentos múltiplos. E a pesquisadora que retorna desses encontros já não é mais a mesma que ali chegou. Novas formas de pensar e sentir emergem *com* e da pesquisa. Cartografar é também ser cartografada pela própria experiência. Nas palavras de Barros e Kastrup (2009):

A escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importantes. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo para que possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (Barros; Kastrup, 2009, p. 70-71).

A cartografia nos cartografa porque ela nos convoca ao desvio, inclusive do olhar. Foi nesse processo entre escuta e afetação que me dei conta de que meu próprio olhar, embora sensível e disposto, também carrega vestígios adultocêntricos e condicionamentos que se entrecruzam com as das duas professoras no AEE. Reconhecer isso foi como perceber-me também cartografada pelos mesmos vieses que eu tentava compreender — um movimento de desconstrução que abre espaço para que o olhar se liberte e trace caminhos de ver e de ser.

Em determinado momento da observação em sala de aula, um aluno se levanta, caminha até o fundo, retira um colchonete que estava discretamente guardado ao lado do armário, o estende no chão, deita-se e ali permanece. A professora continua em sua mesa, tomando a lição individual de cada aluno, seguindo a ordem das carteiras, enquanto a turma segue em suas atividades.

Figura 37 – Suspende o tempo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

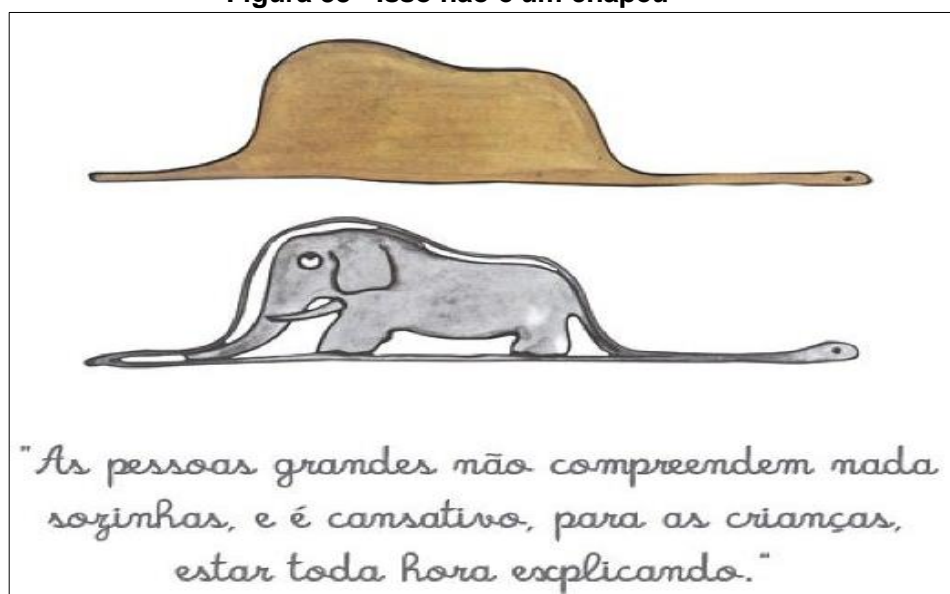
Tocada pelo gesto, aproximo-me e pergunto:

- *Está com sono? Vai dormir?*

Porém, o aluno me fita, responde com um “não” seco, quase atravessado.

Foi então que me veio à frase de *O Pequeno Príncipe*, sobre o fato de que "as pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo para as crianças estar toda hora explicando" (Saint-Exupéry, 2018, p. 11).

Figura 38 - Isso não é um chapéu



Fonte: Saint-Exupéry (2018)¹²⁵

Naquele "não", tão curto e tão denso, percebi a força de uma recusa. Não uma recusa ao que ele fazia, mas uma recusa em traduzir o que o corpo fala por si para a linguagem das justificativas racionais da lógica adulta, quanto à exigência permanente de sentido ou finalidade.

A simplicidade de sua ação revela que há experiências que se bastam em si mesmas. Talvez, como o pequeno príncipe, ele apenas estivesse habitando um momento necessário, sem desejar (ou precisar) explicá-lo. - *E por que teria que explicar? Por que será que ainda nos inquietamos tanto diante do silêncio, da pausa, do tempo sem finalidade?*

¹²⁵ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: HarperCollins, 2018.

A analogia com o personagem de Exupéry permite compreender como nós, adultos, ou "pessoas grandes", muitas vezes tentamos preencher com significados aquilo que simplesmente se faz na presença. Falar em presença é invocar algo que vai além da simples ocupação de um espaço físico. Presença é estar inteiro, com atenção e abertura, reconhecendo o outro e permitindo que ele também se mostre. Trata-se de uma atitude ética e sensível, uma disposição para o encontro que não se antecipa ao sentido, mas deixa que ele emergja no tempo da relação.

E, talvez ali, naquele colchonete estendido, estivesse a expressão de uma escuta de si: uma pausa, uma reorganização subjetiva, uma necessidade vital de parar, de suspender esse tempo cronometrado da escola.

O aluno permaneceu ali por cerca de trinta minutos. Não dormiu e, ao final desse tempo, levantou-se calmamente, retornou à sua carteira e retomou a atividade no caderno, sem qualquer conflito ou resistência, dando, assim, continuidade ao que fazia antes. Nada de extraordinário aconteceu. E, talvez por isso, nessa atitude de pausa que muitas vezes é inconcebível na escola, tudo ali tenha se tornado tão potente.

Enquanto o tempo
acelera e pede pressa

eu me
recuso

faço hora

vou
na
valsa

a vida

é tão

rara

(Lenine, *Paciência*, 1999)¹²⁶.

A cena, aparentemente banal, evidencia uma compreensão da relação entre corpo, tempo e aprendizagem. O gesto de deitar não implicava, necessariamente, sono ou recusa. Havia ali, apenas uma necessidade corporal: a de interromper momentaneamente o fluxo, pausar, respirar e se reorganizar. Mas, enquanto pesquisadora e sob a luz da racionalidade adulta, muitas vezes imersa em lógicas funcionalistas e normativas, fui tomada pelo impulso de buscar sentido, de traduzir.

O que essa situação ensina, justamente, é que, nem tudo precisa ser explicado. Escutar o corpo e permitir que ele atenda às suas demandas imediatas pode, por si só, ser um gesto de cuidado e de aprendizagem. Trata-se de um movimento sutil, porém instituinte, que desafia o tempo cronometrado, o ritmo produtivista e as normas instituídas da escola, abrindo-se para outros modos de estar e aprender no espaço escolar.

É nesse desvio, nesse pequeno deslocamento de olhar, que ver com os olhos da infância se torna um gesto de resistência, uma estética da atenção sensível. Um olhar que não apenas observa, mas que habita. Que não busca decifrar, mas se encanta. Que não exige sentido, mas se entrega à experiência.

Devir-criança é, pelo contrário, entrar em uma zona de vizinhança e indiscernibilidade na qual não seja possível distinguir-se de uma criança. Ora, esse 'uma' criança não é, de nenhum modo, uma generalidade. Trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. O imprevisto ou não preexistente que em seu surgir acaba, em si mesmo, privado das características formais que fazem dizer a (a criança aqui presente...) (Jodar; Gómez, 2002, p. 35).

Um modo de ver que não é um retorno ao que fomos, mas ser atravessado por um devir-criança, uma abertura ao olhar que ainda não foi capturado pelo hábito. Ver com olhos ainda não domesticados. Ver potência no ordinário. Ver sentido na pausa.

¹²⁶ LENINE. *Paciência*. In: **Falange Canibal**. Rio de Janeiro: BMG, 1999. 1 CD. Faixa 4.

Figura 39 - A grandeza do desimportante



Fonte: Barros (1993)¹²⁷

Porque as crianças sabem. Sabem antes do saber. Sabem com o corpo. E, por isso, são mestras em encontrar fendas por onde a vida escapa do previsível. São elas que nos convidam, se estivermos disponíveis, a repensar o que é estar na escola, o que é ensinar, o que é aprender.

Talvez, por isso, mais do que ensinar, nosso maior desafio seja *aprender “com”*. Não olhar “*para*” a criança, mas olhar “*com*” a criança. É nesse “com” que se abre a possibilidade de uma escola outra. Uma escola que se deixe desorganizar, afetar, transformar.

Para que a educação possa, enfim, abrir-se ao novo — não o da “inovação como modernização”, mas o da “inovação como transformação”. O novo que só se deixa ver quando olhamos com os olhos do inédito vivido pela criança.

[...] procuramos contribuir para uma expansão deste vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para a intervenção na história, um terreno para as

¹²⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/ClinicaMeta/photos/dou-respeito-%C3%A0s-coisas-desimportantese-aos-seres-desimportantesprezo-insetos-mai/370127063162303/>. Acesso em 11 jul. 2025;.

insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar “inéditos possíveis” (Linhares, 2004, p. 69).

Mas esse novo não nasce no que já está consolidado – como nos modos de organizar o tempo, o espaço, os saberes e os corpos do instituído –, mas, sim, dos “movimentos instituintes que são tecidos no cotidiano escolar e que expressam formas insurgentes – marcadas por exercícios de resistência que interrogam o padronizado e regulado” (Linhares; Heckert, 2009, p. 9).

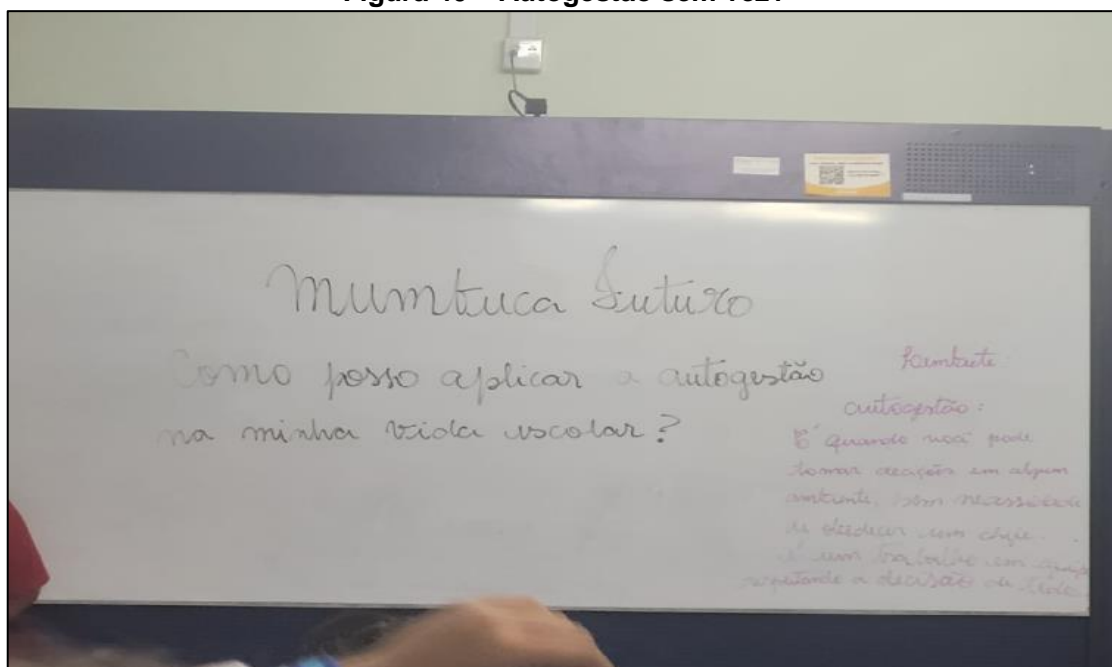
Por isso, o instituinte irrompe o cotidiano com um gesto menor: como o corpo que se deita sem pedir autorização ou se recusa a dar explicação. E foi assim que, mais uma vez, ele irrompeu:

Uma aula com nome instigante: “Mumbuca Futuro”.

- *Seria esta uma promessa de inovação?*

- *Um porvir mais livre, mais autônomo?*

Figura 40 – Autogestão sem vez?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No quadro, o educador escreve:

- *"Como posso aplicar a autogestão na minha vida escolar?"*.

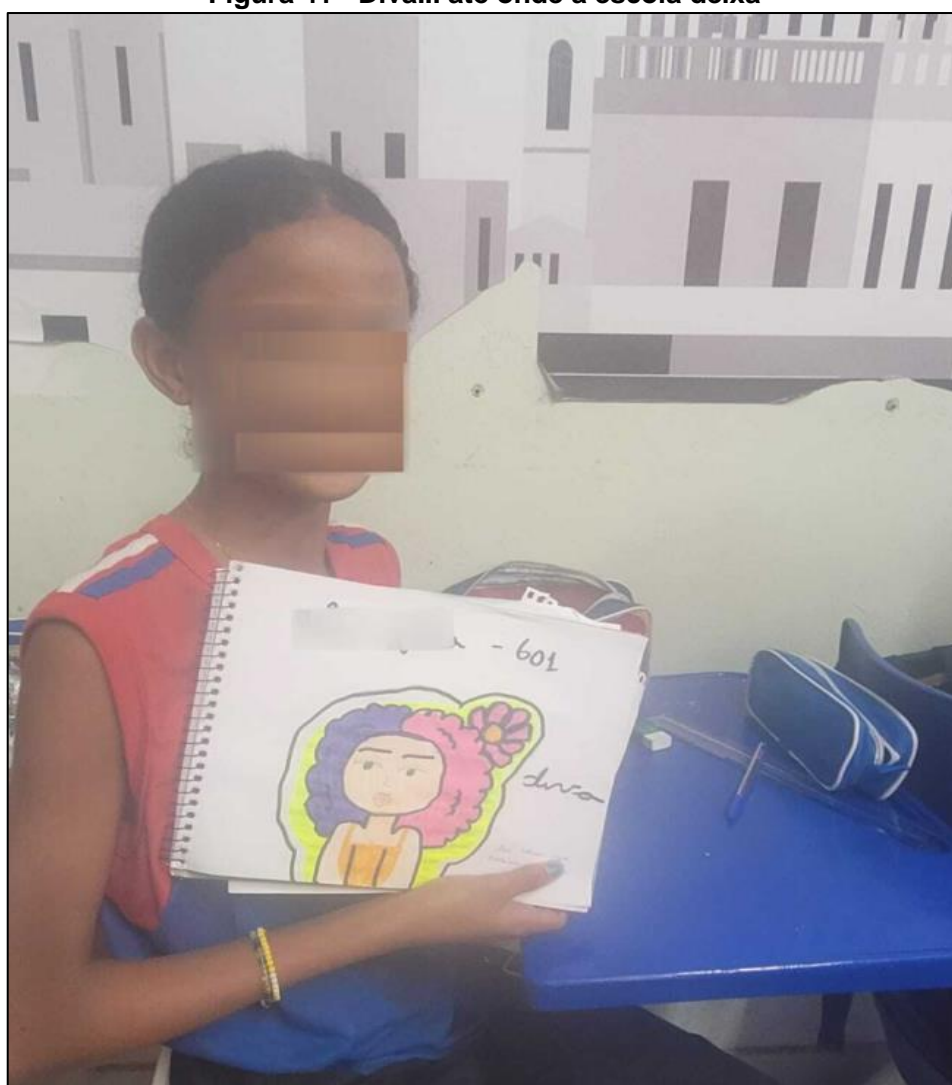
E define, em voz alta:

- "Autogestão é quando você pode tomar decisões em algum ambiente, sem necessidade de obedecer um chefe. É um trabalho em equipe, respeitando a decisão de todos".

O gesto sugere um ritual conhecido: escrever, responder, entregar.

No fundo da sala, uma aluna desenha. Seus cabelos coloridos com rosa e roxo parecem anunciar o desejo de subverter o comum. Um rosto: o dela. Acima: escreve seu nome. Ao lado, em destaque, uma palavra: "diva".

Figura 41 - Diva... até onde a escola deixa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

- Olha! Que lindo! Quem é? (pesquisadora).

- Eu! (aluna).

- Você desenha muito bem! O que é diva? (pesquisadora).

- *Diva é uma pessoa linda, maravilhosa, poderosa, sabe? (aluna).*

- *Ah, sim. Entendi. (pesquisadora).*

- *E aqui na escola? Você também “diva”? (pesquisadora).*

A menina revira os olhos pra cima, balança as mãos e diz:

- *Mais ou menos!*

[...]

O “mais ou menos” da aluna parece funcionar como uma crítica sutil ao que a escola permite (ou não permite) que ela seja.

Portanto, ao se desenhar, isto é, ao se nomear e se reconhecer, a aluna não está, necessariamente, escapando da aula. Talvez esteja propondo outro começo que parta do corpo, do desejo, da estética, da autoafirmação, da pergunta que pulsa e não de um enunciado genérico.

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. [...] Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtece o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos [...] que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. [...] o mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. [...] Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam (Deleuze, 1997, p. 73-77).

Mas o educador, ao passar por ela, vê o desenho e segue sem perguntar. Não censura, mas também não valida. O desenho permaneceu ali, ignorado, invisível, à margem – como tantas outras potências silenciosas que atravessam o cotidiano escolar sem serem reconhecidas e acolhidas.

Aprender a olhar estas maneiras de fazer, fugitivas e modestas, que são frequentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as consolide, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades econômicas, inscritas na rede das determinações concretas (Certeau et al., 2013, p. 220).

À primeira vista, poderíamos dizer que a aluna “não participou” da tarefa proposta no quadro.

- *Mas, e se esse desenho for, justamente, a sua forma de responder?*

- *Uma resposta que exige uma leitura multiletrada.*
- *Não estaria ali sua leitura de mundo, sua autogestão do corpo e da imagem, sua autoria subjetiva?*
- *Quem decide o que vale como conhecimento?*
- *Quando uma criança não obedece à proposta, ela se ausenta ou inventa outra forma de estar nela?*
- *Como acolher os sentidos que escapam dos enunciados fechados?*

Cada vez mais, temos assumido que qualquer pretensão de se engessar sentidos ou de se estabelecer trilhos de pensamento a serem seguidos é, sumariamente e a todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de saberes-fazer dos sujeitos pesquisados, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (Ferraço, 2006, p. 172).

O sinal toca, e a “tal aula: Mumbuca Futuro”¹²⁸ termina abruptamente - sem qualquer escuta, sem síntese, sem tempo para elaborar sentidos. Todos se levantam e correm em disparada. A pesquisadora se recorda, então, de uma imagem vista certa vez: cavalos rompendo as amarras de um carrossel, sob o título “O triunfo da liberdade”.

¹²⁸ O Programa Mumbuca Futuro se propõe a difundir e trabalhar com Empreendedorismo e Economia Solidária com jovens educandos das escolas municipais e estaduais selecionadas da rede pública de ensino do município e moradores locais com o propósito de realizar a inclusão social e profissional, fortalecendo práticas econômicas e sociais organizadas impactando e aumentando a qualidade de vida na cidade. Para os jovens educandos matriculados no programa, além de participarem de atividades extracurriculares em sua grade escolar, receberão uma bolsa mensal de 50 mumbucas para ajudar nos custos dos seus estudos. Para os alunos que mantiverem sua participação de forma consistente no programa e concluírem a sua formação no 3º ano do Ensino Médio serão creditados um bônus de 1.200 mumbucas que poderão ser utilizados para custear o ingresso ao Ensino Superior ou para a abertura de um empreendimento no município. Todos estes benefícios serão recebidos a partir da abertura de uma conta bancária no Banco Mumbuca; o titular desta conta deverá e será somente o estudante matriculado no programa. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/programa/vermelhinhas-3/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Figura 42 – O triunfo da liberdade



Fonte: Artista desconhecido¹²⁹

Essa imagem, impregnada de força simbólica, nos remete a uma metáfora potente de um carrossel que gira em ritmo constante, em sentido único, sob o controle do instituído. Sob essa lógica, a rotina escolar de muitas crianças parece seguir um percurso fechado, onde, como o cavalo do carrossel, embora tenha forma e aparência de movimento, está preso, pois os sentidos estão amortecidos e o aprendizado restrito a uma repetição que não produz diferença.

Entretanto, há desvios, como o da aluna. São sinais. São gestos que anunciam um desejo de galope – não o da fuga, mas o da liberdade. De experimentar, criar, reconstruir. Talvez a tarefa da educação hoje, não seja apenas ensinar conteúdos, mas reaprender a ler os sinais dos corpos, dos gestos, dos afetos, de convocar a vida e

¹²⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/leituraslivres/posts/quando-uma-imagem-%C3%A9-pura-poesiao-triunfo-da-liberdadeleituras-livres/537544805540065/>. Acesso em 20 jun. 2025.

permitir que, ao invés de girar em carrosséis previsíveis, as crianças possam galopar livremente, onde o conhecimento não seja dado, mas vivido; onde o aprender seja travessia, e não apenas chegada.

Vários são os movimentos que têm se insinuado por entre as frestas do cinismo institucionalizado [...] Talvez seja oportuno perguntarmos: perdemos a capacidade de experimentar o mundo, a vida, ou a congelamos em velhos e obsoletos paradigmas? (Linhares; Heckert, 2009, p. 12).

Mas, como o galope se sustenta em trilhos tão rígidos?

Apesar do conforto proporcionado pelo ar-condicionado, o calor do lado de fora insistia em marcar presença. O sol brilhava com força e luz, enquanto, dentro da sala, o tempo parecia estagnado. Nesse regime de horário integral, estendido entre manhã e tarde, os momentos destinados à alimentação (desjejum, colação, almoço, lanche e jantar) constituíam-se em breves respiros no cronograma rígido. Eram nesses instantes que o corpo podia dispersar-se e se recompor.

Figura 43 - Nutrição do corpo, respiro da alma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Já no fim do dia, após tantas aulas expositivas, tantas explicações, tantas tarefas, tantos comandos, os sinais de exaustão eram visíveis. Mesmo sob o olhar constante da câmera presa à porta - símbolo do controle contemporâneo -, as crianças, ainda que vigiadas, escapavam como podiam.

[...] articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação (Prado Filho; Teti, 2013, p. 48).

A todo o momento, em pequenos gestos de fuga, as crianças pediam para beber água e, mesmo com a garrafinha cheia sobre a mesa, solicitavam trocar a água por outra, mais fresca. Pediam para ir ao banheiro. Caminhavam até a mesa de um colega, depois de outro. Viravam-se para trás, para os lados, trocavam palavras. Implicavam (bastante) uns com os outros, faziam piadinhas – muitas vezes sem graça, é verdade, mas carregadas de uma necessidade vital de fazer passar o tempo, descontraírem, escapar daquela rotina.

Figura 44 - Vigíados, mas com corpos que fogem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Mas...

- Seriam apenas distrações?

- Ou haveria ali formas de resistência?

Uma dessas crianças, com diagnóstico de autismo, apesar de ter passado vários momentos do dia fora da sala com a mediadora, percorrendo a escola, visitando a biblioteca, ao retornar, não demorou muito a pedir para ir embora. A mediadora, num gesto de desabafo, olha para a pesquisadora e confidencia:

- Eles ficam muito presos!

- Acho que a outra metade do dia tinha que ser de atividade que não fosse de estudar e que fosse do lado de fora.

- Você não acha?!

A pesquisadora dá um leve sorriso, concordando com a cabeça.

E assim, mediadora e aluno deixam novamente a sala...

Aquela fala da mediadora reverbera mais do que um simples desabafo, mas sim, anunciava a percepção de que há algo de errado com o que chamamos “de estudar”. A pesquisadora, ainda que responda apenas com um sorriso e um gesto de concordância, sente que naquele instante, algo ecoa em silêncio:

- Por que estudar é sempre dentro?

- Por que estudar é estar sentado, ouvindo passivamente?

- Afinal, o que é considerado “estudar”? E, o que não é?

Nesse contexto, a fala da mediadora aparece como um gesto instituinte, ao questionar o que está naturalizado.

Da mesma forma, esse aluno autista enuncia que aquele espaço não o contempla. Por isso, caminha com a mediadora, se desloca pelos espaços escolares, criando, assim, outros modos de estar na escola – nos dizendo que o aprender não se dá apenas na contenção do corpo, mas também no movimento, no toque com os ambientes, na relação com as texturas do mundo.

A questão aqui não se trata de “adaptar” um aluno ao espaço escolar, mas sim de propor outros usos espaciais, outras formas de viver o tempo e o conhecimento. Essa criança e a mediadora tornam-se porta-vozes de uma insatisfação cada vez mais

urgente sobre a necessidade de reinventar o que entendemos por ensino e por aprendizagem.

Assim, aquilo que inicialmente parecia ser apenas uma queixa (*“- Eles ficam muito presos!”*), revela-se como um enunciado que desnaturaliza esse modelo escolar que separa dentro e fora, corpo e mente, disciplina e liberdade, conteúdo e experiência. Um chamado para construir, junto com os sujeitos da escola, outros modos de aprender: mais sensíveis à vida, mais abertos ao movimento, mais atentos ao desejo.

E é justamente quando nos abrimos a escutar o cotidiano em sua concretude que essa crítica ganha corpo nos pequenos acontecimentos do dia, nas entrelinhas da rotina, nas brechas da programação escolar. Foi assim que, em um final de tarde qualquer, essa escuta se materializou em uma cena corriqueira, mas profundamente reveladora:

A aula havia terminado muito mais cedo do que o habitual. A professora, sentada em sua mesa, permanecia compenetrada nas correções de uma pilha de cadernos. Enquanto isso, os alunos estavam sem nenhuma atividade programada, sendo obrigados a permanecer dentro da sala, já que o horário do recreio já havia acabado e não podiam retornar ao pátio. Restava apenas aguardar o horário de saída. Tic... Tac... Tic... Tac...

Muitos conversavam entre si. Como não era “o dia” de uso do tablet, os alunos não os haviam trazido. Notei também que a lousa digital só é utilizada para atividades pedagógicas. Assim, não foi exibido nenhum filme, desenho infantil, documentário, vídeo educativo - como os muitos disponíveis no YouTube - ou mesmo tocada alguma música que permitisse às crianças cantar, dançar e se movimentar; enfim, algo que pudesse ter enriquecido aquele momento.

Aparentemente entediado, um aluno se dirige ao fundo da sala, arrasta as cadeiras, pega o colchonete escondido ao lado do armário, coloca-o sobre as cadeiras fazendo uma espécie de cobertura.

Figura 45 - Minha casa, minha fuga



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em seguida, vira-se para a pesquisadora e começa a conversar:

- *Ei, tia! Essa é a minha casa! (aluno).*
 - *O que você achou? (aluno).*
 - *Nossa! Mas não é que parece mesmo?! (pesquisadora).*
- Ele, de modo autêntico, complementa:
- *Essa casa é só minha! (aluno).*
 - *Aqui que eu moro agora. (aluno).*
 - *E o quê que tem dentro dessa casa?! (pesquisadora).*
 - *Tem muitas coisas legais. (aluno).*
 - *E por que você fez essa casa?! (pesquisadora).*
 - *Ah, porque tá tudo muito chato! (aluno).*

- *Por quê?* (pesquisadora).
- *Porque tá! Não tem nada pra fazer.* (aluno).
- *E o quê que você vai fazer aí, nessa casa?!* (pesquisadora).
- *Eu vou brincar!* (aluno).

[...]

Naquele momento, frente a uma rotina marcada pela espera e pela ausência de proposta efetiva, o menino, ao dar outras funções aos objetos ao seu redor e montar sua casinha improvisada, não apenas preencheu o tempo ocioso, mas o ressignificou.

Quando ele diz “*É só minha!*” - trata-se de uma apropriação do espaço pela via da invenção, dando sentido e valor ao tempo que lhe foi imposto.

Certeau (2014) nos lembra que, diante das opressões e cerceamentos da realidade concreta, criamos rotas de fuga, pensamos alternativas, desenhamos possibilidades e reinventamos o cotidiano como território de resistência e criação.

A casinha improvisada do menino escancara uma série de questões sobre a forma como os espaços e tempos ainda são organizados na escola contemporânea e sobre como a infância é compreendida, especialmente no contexto do ensino fundamental, onde ainda se prioriza a rigidez da rotina e dos horários em detrimento do movimento, do improviso, da ludicidade - muitas vezes confinados à “Hora do Recreio”.

Nesse contexto, vale lembrar de Kohan (2004, p. 10), quando diz que só há educação quando não se “busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar [...] mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária”. A casinha daquele aluno é isso: ruptura, criação, movimento.

O menino nos desafia a repensar o que fazemos com o tempo que não cabe na grade de horários, mas que explode nos intervalos, nas margens, nos desvios, ou seja, um tempo que não se mede em minutos, mas em sentidos. Um tempo vivido e não apenas preenchido.

Ao final daquele dia, a casinha foi desmontada, mas o que ela instaurou permanece como uma possibilidade.

Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. [...] Outrem é sempre percebido

como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (Deleuze; Guattari, 2011, p. 29-30).

A cada ida ao campo, o tempo se revelava como o nó mais espesso da escola. Um tempo sempre cheio, pesado demais, cronometrado demais. Um tempo em excesso, um tempo que cansa; que cansa professores e crianças, e que aprisiona a escola em si mesma.

Mas, nas brechas desse tempo cronometrado, outras temporalidades surgiam, escapavam, resistiam, se inventavam...

Tempos que não se mediam em minutos, tempos que não eram para “dar conta” de tudo, mas para serem vividos, habitados em intensidades.

Dessas experiências, compreendi que não se trata de apontar problemas ou soluções, mas de acompanhar os movimentos de um tempo que está longe de ser homogêneo, linear e vazio – mas sim de um tempo que se multiplica em modos de existir.

2.7.3 Para não concluir... no meio do caminho, uma infância

É preciso ouvir esse chamado, pois a escola necessita de outros tempos: tempos mais vivos, onde as crianças possam respirar, se mover e realmente habitar uma escola que acolha o presente e a potência do agora — sem submeter a experiência à promessa de um futuro produtivo ou a exigências de superações constantes.

Essa pesquisadora partiu em busca desses outros modos de educar, atenta aos dilemas provocados pelos avanços tecnológicos e às dificuldades que muitas instituições escolares têm enfrentado para responder de forma crítica e sensível a essas transformações. Este estudo se propôs a acompanhar escolas consideradas “inovadoras”, segundo critérios definidos pelas plataformas oficiais do Ministério da Educação.

No entanto, o que significa ser inovador? Em que medida essas escolas são, de fato, bem-sucedidas — e segundo quais parâmetros? Que fique claro que a intenção nunca foi endossar uma noção de inovação que, muitas vezes, apenas adapta a escola aos imperativos da aceleração tecnológica e dos indicadores de desempenho, mantendo intactas as estruturas de controle e normatização, mas, sim, encontrar o que poderia ter de potente ou não por trás desses discursos.

Nosso desejo era mapear práticas pedagógicas que pudessem produzir contravisualidades, diante das visualidades hegemônicas de nosso tempo, sobretudo aquelas que capturam o olhar das infâncias e juventudes dentro de regimes de vigilância, performatividade e padronização. O objetivo era acompanhar escolas que afirmassem propostas alinhadas à perspectiva dos multiletramentos que as formas comunicacionais demandam e analisar se tais projetos efetivamente produzem aberturas para uma educação emancipadora. Que tipos de experiências esses contextos escolares estão oferecendo? O que essas crianças e jovens estão criando ali?

O que se encontrou não foi uma “grande inovação” proclamada nos documentos institucionais ou celebrada pelos discursos oficiais, mas uma série de pequenos gestos, práticas discretas, movimentos quase imperceptíveis que, à sua maneira, *desviam* do tempo cronometrado e das exigências de performatividade.

Uma educação menor não se organiza em torno de metas ou indicadores, mas se reconhece no modo como uma professora decide escutar o silêncio de um aluno, na maneira como uma criança constrói um outro uso para o espaço da sala, na possibilidade de suspender o ritmo para que algo da experiência aconteça.

É nesse plano do micropolítico que algo se move: nas invenções cotidianas que não cabem nas planilhas, nos momentos em que a escola deixa de ser reprodutora de um tempo normativo e se abre para um tempo outro - um tempo intensivo, sensível, criativo.

Foi aí que a pesquisa encontrou a potência: não em respostas prontas, mas em experiências que *foram acontecendo* na dobra do instituído, e que talvez só possam ser ditas através de uma linguagem que escapa às categorias da eficiência e da mensuração.

Trata-se, portanto, de uma educação que se faz na imanência, no encontro, no cuidado com o presente. Uma educação menor, não por ser menos importante, mas por se recusar a ser majoritária. Uma educação que não reivindica centralidade, mas que insiste, silenciosamente, em abrir espaço para o que pulsa, para o que escapa, para o que ainda pode vir a ser.

Talvez, justamente, a casinha do menino seja o ponto de partida para construir uma escola onde o tempo não seja apenas medido, mas vivido... Um tempo que se faça abrigo e se permita ser habitado...

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO...



A escolha de uma imagem como epígrafe não foi ingênua. A fotografia que apresenta trabalhos de alunos pendurados, com lixeiras logo abaixo, condensa, em sua composição silenciosa, uma pergunta: *o que fazemos com o que as crianças produzem?*

A imagem materializa uma tensão fundamental presente na escola: entre o gesto de valorizar e expor as expressões infantis e a ameaça constante de seu descarte simbólico. Ela se inscreve, assim, como incômodo, como desvio, como um modo de dar protagonismo às coisas que ficam à margem.

Mesmo que sem intenção, as lixeiras expostas logo abaixo dos trabalhos denunciam um possível destino: o apagamento daquilo que não se encaixa, que não serve, que não “rende”. Essa sobreposição visual aponta para a urgência de repensar o

que chamamos de inovação na escola. Inovar, nesta pesquisa, pareceu-me, muitas vezes, significar e estetizar o currículo com penduricalhos descartáveis, quando esperávamos que a palavra pudesse sustentar a emergência do que pulsa no intervalo entre o instituído e o *porvir*.

Ao articular essa imagem com as tensões que o termo inovação invocou em mim, sou conduzida ao diálogo com Walter Benjamin (2018), em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, quando afirma que a política pode ser estetizada quando se transforma em espetáculo, priorizando a forma, o efeito visual ou sensorial, em detrimento de uma experiência estética transformadora. Ele compara essa estetização à arte que, quando transformada em espetáculo de massa, perde sua função de forçar a reelaboração do pensamento, tornando-se um objeto de fascínio superficial.

Na política, a estetização cria uma realidade que impressiona e encanta, mas não necessariamente emancipa: ela seduz o olhar, mobiliza emoções, mas pode mascarar relações de poder, manipular percepções e impedir o engajamento ético/político. Para Benjamin (2018), o perigo da estetização política é justamente substituir o conteúdo da ação pela aparência da ação, gerando efeitos persuasivos.

No contexto escolar, podemos pensar que a “estetização da inovação” funciona de forma semelhante: decorar o currículo com penduricalhos, exposições ou símbolos vistosos pode dar a impressão de transformação, mas frequentemente não altera as práticas, relações e fluxos que efetivamente produzem mudança. Assim, o risco está em confundir forma e aparência com inovação, deixando invisíveis os micromovimentos e gestos instituintes que realmente inovam.

A imagem se torna, assim, um convite ao olhar, um lembrete visual de que as práticas multiletradas e os gestos das infâncias não podem ser vistos apenas como efemeridades, mas precisam ser sustentados em sua potência. Ao revelar a tensão entre exposição e descarte, essa epígrafe visual materializa um espaço liminar - um *entre-lugar* que não se fixa nem se encerra em si mesmo, espelhando um novo que é sempre o mesmo.

Aqui, a noção de *o aberto*, proposta por Agamben (2013), assim como os trabalhos pendurados entre a valorização e o esquecimento, nos fazem pensar *o aberto* como um intervalo onde o instituído e o que ainda não se instituiu coexistem. Nesse intervalo, podemos permanecer presos ao passado ou escapar à lógica da

captura, do controle e da definição inexorável das coisas. É nesse sentido que esta escrita não se encerra, mas opta por se lançar ao *aberto* como gesto ético e político de sustentar o que não se fixa.

Trata-se de manter em suspensão as perguntas, as experiências, os afetos e os rastros que emergem do encontro com as infâncias, com as linguagens e com as resistências que escapam à normatividade. Concluir, aqui, é recusar um fim, é afirmar o inacabamento como forma de existência e a escrita como prática de abertura, espaço/tempo onde o pensamento pulsa, respira fundo e mergulha na intensidade dos acontecimentos.

Ao longo desta tese, dediquei-me a cartografar movimentos escolares instituintes a partir de uma perspectiva multiletrada. Inspiradas na cartografia (Kastrup, 2009), compreendemos que mapear não é fixar, classificar ou representar a realidade a partir de categorias predefinidas, mas sim acompanhar processos em sua dinâmica viva, acolher os movimentos do pensamento e sustentar o inacabado como condição de produção de conhecimento. Portanto, nosso percurso buscou acompanhar os gestos que emergem no cotidiano e que desafiam, interrompem e deslocam o instituído.

Para tal, nos debruçamos sobre documentos históricos, compreendendo-os não apenas como registros do passado, mas como discursos que produzem e regulam sentidos ao longo do tempo. E, a partir das contribuições de Foucault (2014), empreendemos uma análise genealógica e arqueológica da instituição escolar, com o objetivo de evidenciar as práticas históricas que a fundamentam e que continuam a operar na manutenção de sua configuração contemporânea.

Nesse sentido, compreendemos que práticas de vigilância, normalização e exame (Foucault, 2014), historicamente constituídas como instrumentos de controle e regulação dos corpos, próprias das instituições modernas, seguem operando de maneira ativa no interior da escola contemporânea, ainda que com novas roupagens. Tais práticas sustentam as estruturas de poder que regulam corpos, saberes e comportamentos e influenciam diretamente a forma como o conhecimento é concebido e organizado.

Foi com esse pano de fundo que nos propusemos a investigar escolas que se autodeclaravam inovadoras. A expectativa inicial era encontrar experiências que incorporassem práticas pedagógicas mais coerentes com as transformações culturais e tecnológicas em curso. No entanto, ao longo do percurso, o que se revelou foram,

majoritariamente, projetos descontinuados ou experiências que, embora discursivamente alinhadas à ideia de inovação, mantinham práticas conservadoras, reafirmando o currículo tradicional e a centralidade do professor como transmissor do conhecimento. Essa constatação nos levou a problematizar o próprio uso do termo “inovação”, percebendo-o, muitas vezes, como uma retórica esvaziada, desvinculada de mudanças efetivas na lógica escolar.

Nesse contexto de frustração e deslocamento em relação ao discurso da inovação, entendemos que os multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021) poderiam ser uma alternativa potente para contribuir com os dilemas comunicacionais da sociedade contemporânea. Porém, o que foi observado é que esta abordagem ainda é pouco contemplada nas escolas analisadas, mas profundamente necessária.

Ao propor práticas pedagógicas que acolhem a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas, os multiletramentos se colocam como um convite à reinvenção do cotidiano escolar. Valorizam as diferentes trajetórias, saberes e experiências dos alunos e alunas, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento e a capacidade crítica diante das tecnologias e das mediações que marcam a vida contemporânea. Assim, mais do que uma proposta metodológica, os multiletramentos constituem uma alternativa atenta às demandas do tempo presente.

No entanto, como pontua Larrosa (2002), a educação contemporânea ainda se depara com um obstáculo estrutural persistente: a separação entre conhecimento e experiência. Essa separação está ligada à distinção fundamental entre conhecimento e informação. A informação é efêmera, fragmentada, circula em velocidade e se oferece como dado pronto, muitas vezes desprovido de sentido no cotidiano dos estudantes. Já o conhecimento exige elaboração, contexto, escuta e diálogo; ele se constrói no encontro entre sujeitos e com o mundo. A escola, ao priorizar resultados quantitativos, como desempenho e produtividade, em nome de uma suposta eficiência, acaba por negligenciar aspectos fundamentais da formação humana, como o pensamento problematizador, a invenção, a autonomia intelectual e a capacidade de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo.

Larrosa (2012), ao refletir sobre o “saber da experiência”, critica uma concepção de educação voltada exclusivamente para a eficiência e para a aquisição de competências pré-formatadas. Para ele, a experiência não se confunde com o simples acúmulo de informações. A experiência, em seu sentido mais profundo, supõe tempo,

transformação e afetação; é aquilo que nos atravessa e nos modifica, permitindo a constituição de um saber que é também um saber de si e do mundo. Assim, quando a educação é reduzida a um processo de transmissão de dados e conteúdos descontextualizados, ela deixa de produzir experiência e, portanto, de formar sujeitos.

Rancière (2023), por sua vez, nos ajuda a pensar a respeito da emancipação intelectual. Para ele, a emancipação ocorre quando o sujeito reconhece sua capacidade de pensar por si mesmo, sem depender de uma figura que “explique” ou hierarquize os saberes em nome de uma suposta superioridade. Em *O mestre ignorante*, ele afirma que a verdadeira educação não consiste em transmitir o saber de um sujeito supostamente inteligente a um sujeito ignorante, mas em reconhecer que todos têm igual capacidade de inteligência, o que implica em romper com as formas tradicionais de explicação e condução do saber que mantêm o outro na posição de minoridade. Emancipar, portanto, é romper com a lógica da inferiorização e apostar na igualdade das inteligências, favorecendo processos de aprendizagem autônomos, singulares e coletivos.

É nesse ponto, que a chamada “inovação educacional” passa a ocupar um lugar central no discurso contemporâneo sobre a transformação da escola. Muitas vezes celebrada como símbolo de renovação e progresso, a inovação é comumente associada à introdução de novas tecnologias, metodologias “ativas” e plataformas digitais que prometem tornar a aprendizagem mais dinâmica, eficiente e conectada com as exigências do século XXI. No entanto, o que se observou ao longo deste estudo foi que esse discurso de renovação e transformação, na prática, pouco altera as bases estruturais da escola convencional.

Dessa forma, o uso de *tablets*, lousas digitais, aplicativos e outros recursos tecnológicos, longe de produzir deslocamentos nas práticas escolares, muitas vezes apenas reconfigura o já instituído, mantendo a estetização da modernidade. Quando esses dispositivos são incorporados sem tensionamentos sobre os modos de subjetivação que produzem, sem uma escuta atenta e sensível às experiências dos estudantes, sem abertura para a participação efetiva e o exercício da autonomia intelectual, acabam por intensificar racionalidades pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, na vigilância e na mensuração de desempenhos. Trata-se de uma atualização formal que mantém os regimes de saber-poder operando sob

novas roupagens, reforçando o instituído sob a aparência do novo e convertendo a promessa de inovação em mais uma estratégia de gerenciamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a inovação educacional, quando capturada pelo discurso dominante, acaba sendo instrumentalizada para atender a demandas imediatas de ordem econômica e social, ajustando a escola às lógicas do neoliberalismo educacional por meio da padronização de competências e da formação de sujeitos moldados para desempenhar resultados, competir, se adequar e não para intervir no mundo com consciência histórica, ética e política. Essa postura reforça processos de exclusão e desigualdade ao desprezar as experiências singulares, neutralizar conflitos, silenciar subjetividades e apagar as singularidades culturais, sociais e afetivas.

Contudo, é justamente nas brechas do instituído, nas dobras do cotidiano, nos silêncios e nos pequenos gestos quase imperceptíveis que escapam do controle que se abrem possibilidades outras, de existir, ensinar e aprender. É nesse território, longe dos holofotes dos grandes projetos institucionais ou das promessas grandiosas de inovação, que encontramos lampejos de resistência - como os vagalumes de Didi-Huberman (2011): pequenos, frágeis, intermitentes, mas teimosos - que lançam uma luz tênue, porém potente, iluminando caminhos possíveis em meio à escuridão imposta pelos dispositivos de poder e anunciando modos alternativos de pensar a educação.

Esses lampejos, que resistem ao apagamento, revelam a escola como espaço de produção de sentidos, de encontros, onde as relações entre os sujeitos capazes de tensionar as normas estabelecidas, interrogar o que parece natural, deslocar o que está fixado e criar outras formas de ser, conviver e aprender, anunciando, assim, outras pedagogias possíveis, mais humanas, mais sensíveis e mais comprometidas com a emancipação.

Vale ressaltar que tais práticas - que emergem nas brechas, nas margens e nos gestos discretos do cotidiano escolar - não devem ser entendidas como soluções prontas, tampouco como respostas definitivas para a crise que atravessa a educação contemporânea. Ao contrário, inspiradas pelo pensamento de Donna Haraway (2016), o que se propõe é “ficar com o problema”.

Ficar com o problema é uma recusa ao imediatismo das soluções fáceis e da obsessão pelo encerramento do sentido – características tão comuns às formas de pesquisa que observam de fora, que coletam dados como quem coleta objetos mortos, que se escondem atrás de discursos supostamente neutros e tecnicamente

embasados, mas que, na prática, reproduzem uma postura distanciada com os processos reais da vida e da educação, recusando o afeto, o envolvimento e a implicação sensível com aquilo que se investiga.

Nesse sentido, “ficar com o problema” é também resistir à tendência de domesticar o pensamento e o tempo, submetendo-os a métricas, planilhas e cronogramas que buscam previsibilidade, controle e padronização, e que excluem tudo aquilo que escapa ao cálculo, como os imprevistos, os afetos, os silêncios, os erros, as dúvidas, os desvios. Adotar essa perspectiva implica reconhecer que a educação não é um campo de certezas, mas um território instável, atravessado por disputas de sentido, por múltiplas vozes, por subjetividades em permanente transformação; é apostar na potência criativa daquilo que ainda está por vir.

Essa posição se afirma como uma denúncia ao cinismo e à arrogância acadêmica: ao cinismo que se manifesta como neutralidade afetada, distanciamento estratégico e conformismo travestido de lucidez; e à arrogância que sustenta hierarquias de saber e deslegitima outros modos de conhecer e de viver. Em oposição a essas posturas, trata-se aqui de sustentar uma atitude de implicação ética e política com aquilo que se investiga, de abrir espaço para o que ainda não tem forma, de reconhecer a importância do inacabado como força de criação e de transformação. Trata-se, portanto, de um convite à permanência nas zonas de indeterminação, onde o sentido ainda está por ser produzido, onde o saber se mistura com o não saber e onde o pensamento se torna necessariamente coletivo. Os problemas, sob essa perspectiva, não existem para serem resolvidos de maneira definitiva, mas para serem habitados, atravessados e pensados coletivamente como partes constitutivas da experiência humana e educativa.

Essa forma de compreender o mundo exige a construção de modos de estar junto que acolham o inacabado, o ambíguo, o vulnerável e o contraditório, reconhecendo a complexidade da vida, dos tempos, dos corpos, das linguagens e das subjetividades presentes nas experiências educativas; compreendendo a educação como um movimento contínuo, cujo conhecimento não pode ser tratado como um produto acabado ou como algo finalizado, linear e controlado, nem compreendido plenamente a partir de categorias fixas ou universais, mas sim como um movimento contínuo, fluido, imprevisível e que se constrói no *entre* e na partilha (Rancière, 2009).

Ficar com o problema desafia o modelo racionalista e finalista de se fazer pesquisa e propõe um outro modo de habitar o saber: um saber que se dá na coragem de permanecer com o que ainda não se sabe, com o que está em processo. Um saber que não se apressa a concluir, mas que se apoia em duvidar e em caminhar junto.

Portanto, a cartografia que realizamos não teve como objetivo oferecer soluções, nem construir diagnósticos ou manuais de intervenção e inovação. Ela não buscou explicar, mas acompanhar – deslocando a lógica da representação para a ética da implicação. Um mapa afetivo, vibrátil, errante, que se desenhou ao ritmo dos encontros e das escutas. Cartografar, aqui, não foi sobrevoar o território com os olhos distantes e supostamente neutros do pesquisador que tudo vê, tudo nomeia e tudo explica. Ao contrário, foi tocar o chão com cuidado, sentar junto e estar *com*. A cartografia possibilitou fazer da pesquisa um lugar de encontro, onde a escola possa ser pensada não a partir de um ideal a ser alcançado, mas a partir do que já pulsa nela como vida em movimento, como potência de transformação, como presença viva e imprevisível do comum.

Assim, acreditamos que a transformação da escola não se realizará por meio de inovações tecnológicas isoladas, nem por reformas curriculares orientadas por diretrizes normativas e homogeneizadoras, como a BNCC. A transformação da escola exige, como propõe Manoel de Barros (2017), *desver* o mundo, ou seja, desautomatizar o olhar, desaprender os modos hegemônicos de ver e pensar, e reaprender a olhar com outros olhos, com mais atenção, com o corpo inteiro, com escuta e com tempo.

Nesse gesto de *desver* o mundo, está a recusa à anestesia produzida pela rotina mecânica e pela burocracia educativa; é olhar para os sujeitos que nela circulam não como números, dados ou metas a serem cumpridas, mas como corpos cheios de história, desejo, fragilidade e potência; é construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade das experiências, das culturas, dos modos de aprender e de se expressar, permitindo que outras narrativas e que outros saberes possam emergir e ser legitimados.

Nisto posto, transformar a escola não se faz de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas nos movimentos instituintes (Linhares, 2009) que produzem fissuras, deslocamentos, reinvenções. Essa transformação é lenta, incerta e inacabada, pois

está profundamente implicada com a vida e com as condições concretas de existência e colaboração construída dia após dia, de quem ensina e de quem aprende.

A escola precisa acolher as forças instituintes, insurgentes e insubmissas que emergem no cotidiano e abrir-se à complexidade das linguagens que atravessam os sujeitos. Em um tempo marcado pela pluralidade de formatos expressivos - imagens, sons, textos, vídeos, memes, códigos, performances - e pela presença constante de múltiplas plataformas digitais e midiáticas, torna-se indispensável promover práticas pedagógicas multiletradas, que reconheçam essas linguagens como legítimas formas de produção de sentido e de conhecimento. Trata-se de deslocar a centralidade da linguagem escrita, valorizando diferentes modos de narrar, experienciar e aprender. Em vez de normalizar os sujeitos, essas práticas abrem espaço para as diferenças, os afetos e os saberes que não cabem em molduras fixas ou avaliações padronizadas, contribuindo para a construção de uma educação que celebre a multiplicidade dos modos de ser, viver e aprender.

Talvez seja justamente nesse gesto de abertura - de se deixar atravessar pelo que ainda não é, mas pode vir a ser - que a escola reencontre sua potência mais profunda através de uma educação menor (Gallo, 2002), estética, multiletrada e que escape aos protocolos e às métricas.

Por isso, esta pesquisa não deseja encerrar o problema. Ao contrário, escolhemos permanecer com ele, para passá-lo adiante, a fim de que o leitor possa dar continuidade às nossas provocações. Pois pesquisar, afinal, não é espelhar o que já é, nem traduzir o mundo em respostas rápidas, mas cultivar aquilo que ainda não tem nome, aquilo que insiste em nascer entre as frestas do instituído, aquilo que ainda pode vir a ser. Pesquisar é, nesse sentido, um gesto de cuidado com o possível, uma prática política e poética de escuta e invenção, que aposta na potência dos encontros e na beleza do inacabado.

E, é dessa forma, que já não sou a mesma pesquisadora que chegou no início dos encontros percorridos, sobretudo, porque me percebi também cartografada, atravessada pelas múltiplas relações e pelo campo que se abriu diante de mim. Para além das observações, reflexões e afetações, foi o menino que interrompeu sua atividade, deitou-se no fundo da sala e recusou-se a me responder sobre o motivo da pausa quem me ofereceu a maior lição: que a vida não precisa caber na lógica da produtividade e nem se dobrar às exigências da pressa. Somos nós, adultos, que

cultivamos a mania de justificar tudo, enquanto a criança simplesmente é, em seu devir.

Com isso, compreendi que pesquisar também é deixar-me atravessar pelo inesperado, acolher o silêncio e aprender com aquilo que não cabe nas respostas prontas. Pesquisar, para mim, deixou de ser apenas um método ou um conjunto de procedimentos e passou a ser um modo de estar no mundo, um exercício de entrega, em que me permito ser transformada pelo campo, reconhecendo que cada encontro, cada gesto e, até mesmo, cada silêncio, carregam a potência de produzir conhecimento.

Desse modo, entendo que pesquisar é um movimento de abertura. Portanto, não se trata apenas de olhar para o outro, mas também, de deixar-me ser afetada, de aceitar que o conhecimento não está pronto, mas que se constrói no caminhar, na relação e na escuta.

E, é nesse movimento, sempre inacabado, que reconheço tanto a beleza quanto a responsabilidade de pesquisar, deixando que a pesquisa me atravessasse e me transforme enquanto atravessa a vida.

Por isso mesmo, não encerramos com um ponto final, mas com um convite à continuidade, à abertura, à atenção sensível ao presente e ao porvir. Porque transformar a escola - e transformar-se com ela - é sempre um processo em curso, um movimento que não cessa, uma travessia coletiva que se faz, entre dúvidas, afetos, riscos e lampejos de esperança.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto**: o homem e o animal - é este? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2013.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Sujeito e cultura: vigiar e punir ou educar? **Revista Educação – Especial Foucault Pensa a educação**, n. 3, 2007, p. 26-35, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 35-56.

BARROS, Manoel. **Menino do mato**. São Paulo: Alfaguara, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regularização das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras Escolhidas**, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. O Flâneur. In: _____. **Obras Escolhidas III**: Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. Para além da escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento. **Revista Educativa-Revista de Educação**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 605-623, jul./dez. 2014.

BILHIM, João Abreu de Faria. **Teoria Organizacional**: estruturas e pessoas. Lisboa: ISCSP, 2009.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOLINA, Luciana; MARTÍNEZ, Álvaro. Fatores favoráveis à inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 13, n. 3, p. 325–338, 2013.

CAMPOLINA, Luciana. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2012.

CANELLA, Dagmar de Mello e Silva. **Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo Rio de Janeiro**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

CARDOSO, António Pedro. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXVI, nº1, 1992.p.85-99

CAREGNATO, Claudia. Revisitando justificativas para a educação musical: uma discussão sobre o ensino de música focado no desenvolvimento extramusical. **Revista Música Hodie**, , Curitiba, v. 13, n. 1, p. 99–114, 2013.

CARNOBELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

CASTRO, Edgardo. **Uma nova introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.

CITTON, Ives. Da Economia à Ecologia da Atenção. **AYVU – Revista de Psicologia**. v. 5, n. 1, 2018.

COSTA, Luis Arthur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In. FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 39-50.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, UFSM. v. 7, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2014.

- CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: _____. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 138-153.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: _____. **Conversações**. 1. ed., 3. reimp. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: MACHEREY, Pierre (org.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DEWEY, John. **Escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos da escola e a complexidade de seus fazeres-saberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151–180.
- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica? Seguido de A cultura de si**. Lisboa: Texto & Grafia, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013b. 112p.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Original publicado em 1912).

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLAN, Michael. **O significado da Mudança Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez., 2017.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio (orgs.). **Repensar a educação – 40 anos após Vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALLO, Sílvio; ASPIS; Renata Lima. **Foucault e a educação**. São Paulo: Paulus, 2011. 1 DVD (60min), widescreen, color. (Coleção Filósofos e Educação).

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.1-10, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, ano 1, n.1, p. 93-118, 1997.

GAVILLON, Póti; BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci. Dos modelos às políticas: o papel da representação nas ciências cognitivas. **Estudos em psicologia**, Natal, v. 22, n. 2, 144-151, jun. 2017.

GIARD, Luci. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

HARAWAY, Donna Jeanne. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthulucene**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

HECKERT, Ana Lucia Coelho. Xeretar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 123-135.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2012. (Original publicado em 1913).

HUSSERL, Edmund. **Idées directrices pour une phénoménologie**. Introduction générale à la phénoménologie. Paris: TEL-Gallimard, 1991.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Ze Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 137-148, 2017.

ISQUERDO, Aparecida Negri. O nome do município: um estudo etnolinguístico e sociohistórico na toponímia sul-mato-grossense. **Revista prolíngua**. v. 2, n. 2, 2008. p. 34-52.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, v. 9, p. 99-106, 2019.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, p. 15-22, 2007.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociologia**. v. 16, n. 3, p.7-16, set./dez. 2004.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. São Paulo: Autêntica, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da in-fância. **Anais da Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2004.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LARROSA, Jorge. Experiência. In: LARROSA, Jorge; SANTOS, Laura C.; MÉSZÁROS, István (org.). **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a. p. 133-155.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotski**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 143–164.

LEAL, Bernardina. Um saber que não se explica: notas sobre O Mestre Ignorante, de Jacques Rancière. **Revista Mosaicum**, n. 3, jan./jul. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Elizabeth Araújo. Oficinas e outros dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: COSTA, Clarice Moura; FIGUEIREDO, Ana Cristina (orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental**: sujeito, produção e cidadania. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008. p. 59–81.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas. **ALEPH# 12**, p. 5, 2009.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética: uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Célia Marcondes de Moura (orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINHARES, Célia Frazão Soares (org.). **A Escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

LONDRES, Grupo Nova. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, Roberto; MURICY, Kátia; LOUREIRO, Ângela; LUZ, Rogério. **Danação da norma**: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1978.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. Sobre tempos e espaços e conhecimentos curriculares: indícios e narrativas de escolas inovadoras. **Revista Educação Online**, v. 15, n. 33, p. 68-91, jan./abr. 2020.

MARQUES, Elias Pereira; PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 146-153, dez. 2007.

MARTON, Silmara Lidia; SILVA, Dagmar de Mello. Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual: movement, affect, sensation**. Durham: Duke University Press, 2002.

MÉNDEZ, José María. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Rio Tinto: Edições Asa, 2002.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745- 768, nov. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação E Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 210–227, maio/ago. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos**: ou Como Filosofar com o Martelo. Campinas, SP: Companhia de Bolso, 2017.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-137, 1991.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade. 2013. p. 2176-7033.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-posições**, v. 20, n.3, p.17-28, 2009.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 121-139.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André Luiz Silva do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia Moreira; ESCÓSSIA, Liliana Rodrigues da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 109–130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. **Movimento - Revista de Educação**, n. 3, 2015.

PERES, Eliane. Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVII. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

POCAHY, Fernando Altair. **A pesquisa fora do armário**: ensaio de uma heterotopia. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jun. 2013.
RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RANCIÈRE, Jacques. **L'école de la démocratie**. Paris: Fundação Diderot; Edições Horlieu, 1988.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Espaços escolares: nada fora do controle. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: SBHE/UFRJ, 2000.

ROCHEFORT, Christine. **Los niños primero**. Editora: Anagrama, 1982.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. 264p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTI, Ângela Medeiros. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 205-216, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Leiliane Domingues da; SILVA, Dagmar de Mello. A emergência de percursos inventivos na educação para enfrentarmos os desafios do tempo contemporâneo. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p.1-20, 2023.

SILVA, Leiliane Domingues. **Potencializando o aprendizado sócio afetivo de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista a partir de mídias digitais com tecnologia Touch Screen**. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. 1-10, 2021.

SILVA, Dagmar de Mello e; MARTON, Silmara Lídia. Autoformação e experiência sensível em “Filosofia com crianças”. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p.124-141, mai./out. 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

STENGERS, Isabelle. **Compôr com o mundo**: ensaio de uma ecologia política. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STIEGLER, Bernard. **A técnica e o tempo 1**: A falha epocal do ser. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1995.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliativos? In: Colóquio sobre Questões Curriculares, 10.; Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**. Belo Horizonte: UFMG, 2012 .

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p.19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ANEXOS

Realizações ao longo do Doutorado

- 2023 - atual: Professora substituta na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Curso: Pedagogia.
Disciplinas: Alfabetização IV; Didática I, Pesquisa em Educação III, Pesquisa em Educação IV; Pesquisa e Educação: questões teóricas e metodológicas; Estágio Supervisionado II - Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Orientadora de Estágio no ENADE das Licenciaturas.
- 2024: Professora homenageada

Voluntariado:

1. Tutora EaD – REDE RIA
Disciplina: Pesquisa em Ciências Humanas no mundo contemporâneo: olhares metodológicos (2023-2023)
2. Professora Orientadora - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (2023-2023)
Curso: Pós-graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.
Disciplina: Monografia
3. Tutora EaD - Universidade Federal de São Carlos (2023-2023)
Curso: Segunda Licenciatura em Educação Especial.
Disciplinas: Letramento Digital; Diversidades, Identidades e Direitos Humanos; Surdez e abordagem Bilíngue: contextos e práticas educacionais; Pensamento e Linguagem; Ensino e Consultoria Colaborativa; Libras Introdutória; Leitura e Escrita para a pessoa com deficiência; Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais; Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação; Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções; Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Metodologia do Trabalho Científico: aspectos éticos da pesquisa e planejamento; Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial; Produção de Mídias; Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais; Teoria para o Ensino de Matemática; Ética e Sustentabilidade; Processos Investigativos I: TCC; Comunicação Alternativa e Suplementar; Deficiência física: contextos e práticas educacionais; Educação Especial na Educação Infantil; Educação Especial no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; Tecnologia Assistiva; Estágio Supervisionado III; Processos Investigativos II: TCC; Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais; Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais; Gestão Educacional; Educação Especial no Ensino Fundamental; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).
4. Professora Orientadora - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2022-2023)
Curso: Pós-graduação Especialização em Didática e Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais.
Disciplina: Monografia
5. Tutora EaD - Universidade Federal de Lavras (2022-2023)
Curso: Pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial.
Disciplinas: Introdução a EaD; A História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil; Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusiva do Brasil; Formação Profissional em Direitos Humanos; Neurociências e Aprendizagem; Especificidades da Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas e Inclusão; Tecnologias Assistivas, Acessibilidade, Comunicação Aumentativa e Alternativa e Desenho Universal para a Aprendizagem; Arte e Educação Sensorial no contexto da Inclusão; Diferença, Diversidade e Educação, Relações Étnico-Raciais no Ambiente Educativo; Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais.

Títulos dos artigos aceitos para publicação:

1. Agenciamentos e engendramentos que sustentam as bases da Escola Contemporânea. **Revista Educação & Realidade (A1), 2025.**
2. O uso da tecnologia touch screen para o aprendizado socioafetivo de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Quaestio – Revista de Estudos em Educação (A3), 2025.**
3. Inovar ou Inventar na Escola? **Revista Retratos da Escola (A2), 2026.**

Títulos dos artigos publicados:

1. Cartografando possibilidades éticas, estéticas e emancipatórias de boas práticas no Ensino Superior. **Revista Inter-Ação (A2), 2025.**
2. A pandemia e as dificuldades dos alunos com deficiência: uma discussão sobre a necessidade de transposição de barreiras. **Revista Fragmentos de Cultura (A2), 2024.**
3. Fato ou Fake(?): problematizações para pensarmos a educação em tempos de infodemia. **Revista Inter-Ação (A2), 2024.**
4. O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de *fazersentirpensar*. **Revista Retratos da Escola (A2), 2023.**
5. O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola? **Revista Cocar (A2), 2023.**
6. A emergência de percursos inventivos na educação para enfrentarmos os desafios do tempo contemporâneo. **Revista Internacional de Formação de Professores – RIPP (A4), 2023.**
7. Contribuições da Neurociência Cognitiva para propostas de Ensino/Intervenção em crianças com TEA Transtorno do Espectro Autista a partir das Tecnologias Digitais. **Revista Observatório (A2), 2023.**
8. O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias? **Revista Inter-Ação (A2), 2022.**
9. Aprender com a infância a educar como obra de arte. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (A3), 2022.**

Resumos publicados em anais de congressos

1. Cartografias de Movimentos Escolares Instituintes Emancipatórios numa Perspectiva Multiletrada – II EDUREDE: Reconfigurando as tecnologias na educação pós-pandemia, 2023.

Organização de eventos, congressos, exposições e feiras

1. I Simpósio Tópicos de Fronteiras em Ciências, Tecnologias e Inclusão. 2022.

Revisor de Periódico

- Periódico: Revista Teias (2025-2025)
- Periódico: REVISTALEPH (2024-2024)
- Periódico: Horizontes (2024-2024)
- Periódico: Linhas Críticas (2023-2023)

Títulos dos capítulos de livros publicados

1. A importância da alfabetização midiática no contexto contemporâneo, 2024.
2. Tornando-me doutor/a: memórias de ensino e aprendizagem, 2024.

Parecer em Trabalho de Conclusão de Curso:

1. O ensino bilíngue no município do Rio de Janeiro: uma experiência descontinuada. 2025.
2. O Conselho Escolar dentro das Escolas Públicas. 2024.
3. Educação Domiciliar: reflexão e discussão. 2024.
4. A afetividade e o processo de aprendizagem: a importância da participação familiar no Ensino Fundamental 1. 2024.
5. O impacto da Educação nos presídios para a socialização de presos. 2023.
6. Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional brasileiro: uma reflexão acerca de estatísticas e da aprendizagem. 2023.
7. A inclusão da criança com TEA no contexto da Educação Infantil. 2023.
8. A docência e o cotidiano escolar: um olhar sobre as condições de trabalho e saúde mental do professor. 2023.
9. Repensando o Currículo de Forma Democrática. 2023.

Bancas:

- Títulos das Monografias de cursos de aperfeiçoamento/**especialização**

1. Tecnologias Interativas no Ensino de Ciências. UFVJM, 2025.

2. Tecnologias Assistivas: uma abordagem na prática pedagógica para alunos autistas. UVJM, 2025.
3. Uma proposta de sequência didática para o ensino. UFVJM, 2025.
4. A importância das práticas de ensino na formação de professores. UFVJM, 2025.
5. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação Ambiental. UFVJM, 2025.
6. Análise das Práticas de Ensino Inclusivas nas Produções do Portal CAPES de 2015 a 2024, no Ensino Fundamental. UFVJM, 2025.
7. A inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). UFVJM, 2025.
8. Avaliação da Aprendizagem em Ensino de Química no Ensino Médio. UFVJM, 2025.
9. Didática e educação ambiental: oficinas pedagógicas como estratégia de formação para a sustentabilidade no ensino básico. UFVJM, 2025.
10. Tempos de crise e o papel das ferramentas digitais na educação básica: o que a pandemia nos revelou. UFVJM, 2025.
11. O ensino da prática filosófica mediado por ferramentas e vivências digitais: possibilidades e desafios. UFVJM, 2025.
12. A função de educar: a relação entre família-escola-Estado na formação do indivíduo. UFVJM, 2025.
13. Evasão escolar em tempos de pandemia: por um diálogo em serviço social e educação. UFVJM, 2023.
14. A importância e os benefícios da inclusão escolar. UFVJM, 2023.
15. Os impactos dos avanços tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa. UFVJM, 2023.
16. Participação em banca de Daniela Pereira Silva Coutinho. Educação e TICS: desafios e possibilidades no contexto da pandemia. UFVJM, 2023.
17. Transições digitais no Ensino Superior durante a pandemia: um estudo exploratório no município de Belo Horizonte. UFVJM, 2023.
18. Diversidade cultural: descobrindo as diferenças a partir da literatura da autora Ana Maria Machado. UFVJM, 2023.

19. O uso das tecnologias a favor da alfabetização dos alunos: uma revisão de literatura. UFVJM, 2023.
20. As TICs e a Educação no contexto da pandemia da Covid-19: ressignificações e reflexões. UFVJM, 2023.
21. Programa Saúde na Escola no Estado do Ceará: Investigação sobre o planejamento e execução da Educação em Saúde. UFVJM, 2023.
22. O Perfil dos Alunos Ingressantes na Educação a Distância da Especialização em Didáticas, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais da UFVJM: Estudo de Caso. UFVJM, 2023.
23. A utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em aulas de Língua Portuguesa/Literatura. UFVJM, 2023.
24. Uso de Inteligência Artificial para potencializar o Profissional Técnico. UFVJM, 2023.
25. As Tecnologias Informação e Comunicação (TICs) na Educação. UFVJM, 2023.
26. A inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal Professora Carmem Celina Nogueira de Castilho - Minas Gerais. UFVJM, 2023.
27. Os espaços de acessibilidade para a inclusão de alunos com deficiência e mobilidade reduzida na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. UFVJM, 2023.

- **Títulos dos Trabalhos de conclusão de curso de graduação**

1. A importância da prática de leitura infanto-juvenil no ambiente escolar. UFVJM, 2024.
2. Histórias Infantis no Processo de Alfabetização e Letramento. UEMC, 2024.
3. Instrumentos de Avaliação para Detecção da Dislexia. UEMC, 2024.
4. Atividades Pedagógicas para Tratamento da Dislexia em Sala de Aula. UEMC, 2024.
5. A importância da Leitura na Educação Infantil. UEMC, 2024.
6. A maleta viajante: uma ferramenta inovadora para fomentar o interesse pela leitura. UEMC, 2024.
7. Letramento matemático: desafios e estratégias no 5º ano do Ensino Fundamental. UEMC, 2024.
8. Alfabetização do educando com Transtorno do Espectro Autista a partir de pictogramas. UEMC, 2024.

9. Do brincar ao Ler e Escrever: o Lúdico como facilitador da Alfabetização. UEMC, 2024.
10. A importância da leitura para melhorar a produção de textos dos alunos do Ensino Fundamental. UEMC, 2024.
11. Monotongação da oralidade para a escrita: uma proposta de intervenção em consciência fonológica com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. UEMC, 2024.
12. Velocidade leitora em aulas de Língua Portuguesa. UEMC, 2024.
13. Desvios ortográficos pelo metaplasmo por escrita fonética em produções textuais de estudantes do Ensino Fundamental II. UEMC, 2024.
14. As práticas de compreensão leitora em aulas de Língua Portuguesa e o sujeito com dislexia. UEMC, 2024.
15. A importância do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. UEMC, 2024.
16. Práticas de leitura no Ensino Fundamental II. UEMC, 2024.
17. A ocorrência dos desvios ortográficos da nasalização na escrita dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. UEMC, 2024.
18. Práticas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. UEMC, 2024.
19. Ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil. UEM, 2023.
20. Metodologias Ativas no Ensino da Matemática na Educação Infantil. UEM, 2023.
21. Autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades encontrados na sala de aula. UEM, 2023.
22. Metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. UEM, 2023.
23. Relação Família e Escola no processo de formação dos educandos dos anos iniciais. UEM, 2023.
24. Alfabetização escolarizada no Brasil: desafios dos professores alfabetizadores. UEM, 2023.
25. Análise acerca da importância do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento infantil e educacional. UEM, 2023.

26. O desafio do ensino remoto e o letramento digital na alfabetização das crianças durante a pandemia. UEM, 2023.
27. Educação Especial e Inclusiva: ferramentas para potencializar a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. UEM, 2023.
28. A leitura como ferramenta de inclusão no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. UEM, 2023.
29. Educação e Tecnologia: o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. UEM, 2023.
30. A Ludicidade no processo de Ensino e Aprendizagem Infantil. UFVJM, 2023.
31. O estágio curricular em gestão escolar como instrumento de formação acadêmica. UFVJM, 2023.
32. Compreensão sobre a gestão escolar: um olhar atento de estagiária. UFVJM, 2023.
33. Experiências e Aprendizados no Estágio Curricular em Gestão Escolar. UFVJM, 2023.
34. Educação Infantil e Aprendizagem: importância do incentivo a leitura no desenvolvimento social da criança. UEM, 2023.

Título de Orientação em Monografia de cursos de aperfeiçoamento/especialização

1. Análise das práticas de ensino inclusivas nas produções do portal CAPES de 2015 a 2024, no Ensino Fundamental. UFVJM, 2025.
2. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Ambiental. UFVJM, 2025.
3. A importância e os benefícios da inclusão escolar. UFVJM, 2023.
4. Os espaços de acessibilidade para o acolhimento e a inclusão de alunos com deficiência e mobilidade reduzida na Escola Estadual Tancredo Neves - Minas Gerais. UFVJM, 2023.
5. A inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal Carmem Celina Nogueira de Castilho. UFVJM, 2023.
6. Educação e TICs: desafios e possibilidades no contexto da pandemia. UFVJM, 2023.
7. O uso de Recursos Tecnológicos no Ensino de Língua Portuguesa. IFRO, 2023.

8. Comunidade Educadora: Aluno, Família & Escola em Ação. IFRO, 2023.
9. Capacitação de Professores para a Educação Tecnológica e Inclusiva de Alunos Surdos. IFRO, 2023.
10. Promovendo o Uso Sustentável de Energia Elétrica no Instituto Federal de Rondônia. IFRO, 2023.
11. Autismo e Educação Profissional. IFRO, 2023.
12. Educação inclusiva - acessibilidade de estudantes surdos ao laboratório do Curso Técnico em Biotecnologia. IFRO, 2023.
13. Inclusão Digital na Periferia. IFRO, 2023.
14. Práticas Sustentáveis para Promoção da Segurança Alimentar Escolar. IFRO, 2023.
15. O uso de Tecnologias Educacionais como Recurso Didático e Inclusivo para o Ensino na Educação Profissional e Tecnológica. IFRO, 2023.
16. Mediação de conflitos e cultura de paz: por uma formação jurídica não adversarial. IFRO, 2023.
17. O xadrez como ferramenta de ensino e aprendizagem. IFRO, 2023.

Título de **Orientação em **Trabalho de conclusão de curso de graduação****

1. A importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem no Ensino Fundamental I. UERJ, 2024.
2. A importância do Lúdico e do Mediador no processo de Inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na Educação Infantil. UERJ, 2024.
3. Alfabetização e Letramento com Crianças com Deficiências. UERJ, 2024.
4. A importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o aluno com Trissomia do Cromossomo 21. UERJ, 2024.
5. O papel da escola e dos professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. UERJ, 2024.
6. Promovendo a inclusão escolar: adaptando práticas e recursos para alunos com Transtorno do Espectro Autista. UERJ, 2024.
7. A Dislexia como causa da dificuldade de aprendizagem para a compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental. UERJ, 2024.

8. A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil na escola. UERJ, 2024.
9. A Tecnologia Assistiva como instrumento de acessibilidade e inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. UERJ, 2024.
10. Caminhos da Pedagogia: Memórias e Aprendizados do Curso de Pedagogia. UERJ, 2024.
11. A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais. UERJ, 2024.
12. O papel da gestão escolar para evitar casos de bullying na escola. UERJ, 2024.
13. A importância da prática da alfabetização e do letramento em sala de aula. UERJ, 2023.
14. A importância da psicomotricidade na aprendizagem da Educação Infantil. UERJ, 2023.
15. Construindo Caminhos de Inclusão: vivências de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma Escola Montessoriana. UERJ, 2023.
16. Acolhimento e Inclusão de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no Ambiente Escolar. UERJ, 2023.
17. Educação não formal e a Pedagogia social: construção e propagação de saberes fora do ambiente escolar. UERJ, 2022.
18. A Tecnologia e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma discussão sobre o contexto pandêmico da Covid-19. UERJ, 2022.
19. A afetividade e a socialização no desenvolvimento infantil e sua importância na aprendizagem. UERJ, 2022.
20. A ludicidade como facilitadora no processo de ensino aprendizagem. UERJ, 2022.
21. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um relato de experiência. UERJ, 2022.

Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

Congresso

1. 1º Congresso Brasileiro de Metodologias Ativas no Ensino. 2025.
2. Congresso Internacional: Conexões de Saberes Contemporâneos (COSACO). 2025.

3. II Congresso Internacional de Educação, Tecnologia e Desenvolvimento Humano. 2025.
4. Congresso Ibero-Americano de Educação Sociedade e Cultura: Educação Intercultural, Ancestralidade e Sustentabilidade. 2025.
5. Congresso Internacional Movimentos Docentes. 2024.
6. 1º Congresso Brasileiro de Alfabetização e Letramento. 2023.
7. Congresso para Educadores - 4ª edição do Conversas que Transformam. 2023.
8. I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar - CBINE e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 2022.

Seminário

1. Seminário Didática do Ensino de Língua Portuguesa. 2025.
2. III Seminário Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 2025.
3. I Seminário "Discurso, Subjetividades e Educação". 2023.
4. I Seminário de Línguas Indígenas de Sinais. 2023.

Simpósio

1. I Simpósio de Tecnologias Inovadoras e Sustentáveis na Educação. 2025.
2. I Simpósio em (In)visibilidades, Literatura, Educação e Diversidade. 2025.
3. V Simpósio Tecnologia, Inteligência Artificial e Sustentabilidade: caminhos para um crescimento inclusivo. 2025.
4. I Simpósio em (In)visibilidades, Literatura, Educação e Diversidade. 2025.
5. 1º Simpósio Científico de Educação e Tecnologia. 2025.
6. II Simpósio de Estudos Multidisciplinares em Relações Étnico-raciais e Diversidade. 2023.
7. Simpósio Internacional de Educação de Santana. 2023.

Outros

1. 4º Fórum Formativo PIBID/UFRPE - As contribuições da Pesquisa para Professores da Educação Básica: Aspectos Pedagógicos, Formativos e Profissionais. 2025.

2. XXV Encontro Cérebro, corpo e pertencimento: conexões entre Neurociência, Psicomotricidade e Inclusão.
3. Pedagogia da Alternância: princípios e aplicação prática
4. 5º Fórum Formativo PIBID/UFRPE - Agenda 2030 e PROEA/PE: importantes ferramentas para implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas escolas públicas. 2025.
5. 6º Fórum Formativo PIBID/UFRPE - Letramentos Acadêmicos e Formação de Professores(as): desafios e e perspcetivas. 2025.
6. Avaliação como instrumento estratégico didático e diagnóstico no contexto da prática. 2025.
7. Capacitação de Utilização do Estilo APA para Trabalhos Acadêmicos. 2025.
8. Capacitação sobre Apresentação de Trabalhos Científicos. 2025.
9. Prevenção às vulnerabilidades, bullying e violências: o cuidado transforma
10. Como fazer Resumos Científicos Campeões. 2025.
11. Comunidade do Saber: Diálogos Multidisciplinares. 2025.
12. Ensinar é incluir: orientações sobre TEA para séries iniciais. 2025.
13. Contribuciones de Paulo Freire a la formación docente en el Siglo XXI: IN inspiraciones para (re)encontrar la humanización. 2025.
14. Cotidiano na escola: letramentos da reexistência, (in)visibilidades, culturas e discursos. 2025.
15. Criança Preta e Indígena e suas infâncias plurais: educação das relações étnicas-raciais na Educação Infantil. 2025.
16. Direito e Políticas para Ações Afirmativas. 2025.
17. Educação Científica para a Educação Básica. 2025.
18. Estágios e Mundo do Trabalho: Inteligência Artificial e as novas demandas profissionais. 2025.
19. Experiências Educativas Críticas e Propositivas em Tempos de Desinformação. 2025.
20. IV Colóquio do GEPEDEI & do CRIA: Em torno da Leitura e da Literatura Infantil - contribuições para a formação docente. 2025.

21. Meu Curso passará por Enade este ano. E agora? 2025.
22. Quando a Rede Falha, Quem Sofre é a Criança. 2025.
23. Rompendo silêncios: Como destruir mitos racistas? 2025.
24. Saber-fazer pesquisa: articulações problemáticas e pressupostos teóricos e metodológicos de investigações em Educação. 2025.
25. Semana de Humanas Sociais e Aplicadas - Proteção Integral: A criança e o adolescente no centro da responsabilidade social. 2025.
26. Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor de. 2025.
27. Educar é reconstruir vínculos: identidade, pertencimento e letramento como ato coletivo
28. Currículo e Alfabetização: Movimentos e Vivências. 2024.
29. NeuroEduca Kids: da atenção precoce à alfabetização. 2024.
30. XXII Encontro de Desafios e Requisições Contemporâneas. 2024.
31. XXII Encontro de Pós-graduação na área social: Desafios e Requisições Contemporâneas. 2024.
32. 4º Programa Bibliografia Viva - Os sujeitos da educação na obra de Miguel G. Arroyo. 2023.
33. 5ª WebRoda Multicultural - A Educação Infantil e o Multiculturalismo na Sala de Aula. 2023.
34. 6ª Escola de Pesquisadores do Campus USP São Carlos. 2023.
35. AEE em ação: oficina montagem de terrário. 2023.
36. Autismo em pauta: experiências da prática pedagógica. 2023.
37. Capacitação em Banca de Heteroidentificação. 2023.
38. Como o cérebro aprende?. 2023.
39. Conectando Saberes: Por uma Educação de Qualidade com Equidade. 2023.
40. Currículo, Infância e Políticas de Alfabetização e Letramento. 2023.
41. EAD: BNCC e Políticas Educacionais na Formação Docente. 2023.
42. Edtechs e as Escolas Públicas: As tecnologias digitais como aliadas da educação de qualidade. 2023.

43. Educação e Neurodiversidade. 2023.
44. Educação na Era Digital. 2023.
45. Educação positiva: a importância da comunicação. 2023.
46. Encontro Internacional de Educação Midiática. 2023.
47. Gestão escolar: Os desafios de educar em tempos de crises. 2023.
48. Infodemia, no contexto de mundo digital da Base Nacional Comum Curricular. 2023.
49. IV Workshop Latino-americano: transformações digitais e contemporaneidade. 2023.
50. Ludicidade e Inclusão em "tempos de acolhimento". 2023.
51. Neuropsicopedagogia: Inovações e Recursos para o Atendimento Clínico. 2023.
52. Os (des)caminhos do (novo) Ensino Médio no Brasil e as dinâmicas de subjetivação de estudantes e docentes. 2023.
53. Os eixos de avaliação na Sala de Recursos/AEE. 2023.
54. Palestra Competências Socioemocionais e suas conexões com o desempenho acadêmico em Matemática e Raciocínio Lógico. 2023.
55. PEI/PDI e ChatGPT: limites e possibilidades. 2023.
56. Psicofármacos e Aprendizagem: Seus benefícios e Prejuízos. 2023.
57. Uma ponte entre escola, família e sociedade. 2023.
58. XII Encontro AIIIIPe: Conexão com Cabo Verde. Cartografando Trajetórias de Emancipação na Educação - Uma Abordagem Multiletrada. 2023.
59. Estratégias Educacionais diferenciadas para favorecer a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades específicas. 2022.
60. II EDUREDE Reconfigurando as tecnologias na educação pós-pandemia. Cartografias de movimentos escolares instituintes emancipatórios numa perspectiva multiletrada. 2022.
61. SILES - Saberes Integrados das Licenciaturas no Ensino Superior. 2022.