

Fotocartografias

DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS NO ENSINO MÉDIO



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

THAYS CARVALHO GONEM

FOTOCARTOGRAFIAS DE UMA EDUCAÇÃO
PARA TODOS NO ENSINO MÉDIO

CAXIAS DO SUL
2018

THAYS CARVALHO GONEM

**FOTOCARTOGRAFIAS DE UMA EDUCAÇÃO
PARA TODOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol

Coorientadora: Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos

**CAXIAS DO SUL
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G638f Gonem, Thays Carvalho

Fotocartografias de uma educação para todos no ensino médio /
Thays Carvalho Gonem. – 2018.

125 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

Coorientação: Sônia Regina da Luz Matos.

1. Cartografia. 2. Fotografia. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Ensino médio. I.
Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Matos, Sônia Regina da Luz, coorient.
III. Título.

CDU 2. ed.: 528.9

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

THAYS CARVALHO GONEM

FOTOCARTOGRAFIAS DE UMA EDUCAÇÃO
PARA TODOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Aprovado em 13 de dezembro de 2018

Banca Examinadora

Profª. Dra. Cláudia Alquati Bisol – Orientadora – UCS

Profª. Dra. Sônia Regina da Luz Matos – Coorientadora – UCS

Profª. Dra. Carla Beatris Valentini – UCS

Profª. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues – UFPel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G638f Gonem, Thays Carvalho
Fotocartografias de uma educação para todos no ensino médio /
Thays Carvalho Gonem. – 2018.
125 f. : il. ; 30 cm
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Orientação: Cláudia Alquati Bisol.
Coorientação: Sônia Regina da Luz Matos.
1. Cartografia. 2. Fotografia. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Ensino médio. I.
Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Matos, Sônia Regina da Luz, coorient.
III. Título.

CDU 2. ed.: 528.9

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Fotocartografias de uma Educação para todos no Ensino Médio”

Thays Carvalho Gonem

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente – UCS)

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (coorientadora – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Carla Gonçalves Rodrigues (UFPEL)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 96070-960 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1282 - CEP 96020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218.2100 - www.uca.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 848 781/0001-03 - C3CTE 088/0088830

Mod.120023



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Fotocartografias de uma Educação para todos no Ensino Médio”

Thays Carvalho Gonem

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alqubati Bisol (presidente – UCS)

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (coorientadora – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Carla Gonçalves Rodrigues (UFPEL)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Àqueles que resistem com a educação nas entrelinhas do cotidiano, mediante seus delírios e paixões alegres.

AGRADECIMENTOS

É uma alegria poder chegar ao momento em que escrevo àqueles que ao longo desses dois anos de mestrado passaram e deixaram algo de si por essa escrita. Aos queridos, generosos, delirantes, amigos e combatentes dessa nau da vida, dentro e fora da universidade, deixo os meus agradecimentos:

Agradeço à minha querida orientadora, professora Cláudia, por apostar nos desafios de uma pesquisa de gestos mínimos e por topar entrar nessa jangada comigo. Obrigada por tornar os nossos espaços de orientação uma atmosfera acolhedora, de amizade e de risos que rasgam o caos.

À Sônia pelas insistências em uma Thayse (com um e) de autoria e afetos alegres. Obrigada por me apresentar a ética de uma vida nas minúcias de uma pesquisa e também Fernand Deligny. E obrigada outra vez pelo dia em que me contou que os combatentes saem ao seu ofício com todas as suas fragilidades.

À escola que me permitiu realizar essa pesquisa e encontrar tantas matérias vivas com as quais posso sustentar um combate na educação pública.

Ao Vini por estar junto e por me dar dias e noites de asilo nesse cenário perigoso-divino-maravilhoso da vida, seja dentro de um violão no Araújo, no aconchego de casa ou em meio aos territórios de narrativas que criamos sobre viagens, moradas e amanhã.

À amiga querida Ananaíra pela generosidade e por estar por perto, seja para dividir um café e uma lata de Coca-cola no bar do Olavo, histórias insólitas ou tardes na biblioteca, ao melhor modo de pegar pela mão e ir junto.

À professora Carla pela presença afetuosa e gentil, e também por dividir afecções da vida em meio à pesquisa, entre conversas, biscoitos e também vitaminas restauradoras.

Aos colegas do grupo de pesquisa Incluir, combatentes por uma educação inclusiva e amorosa, pelos encontros repletos de trocas e investimentos

cuidadosos para potencializar o nosso coletivo.

Às colegas do grupo JuntoCom-ComJunto pela tecitura de uma teia singular entre cafês, leituras, Deleuze, Deligny, métodos-aranha, inutilizas, jurisprudências da escrita, desenhos em cantinhos de cadernos de aula, anseios e alegrias de processos seletivos, mas também pelo porvir.

Ao Luciano por ser pai, um dos meus melhores amigos e por dividir as importâncias singelas de uma vida.

À Janine por ter torcido tanto por este mestrado e por toda e qualquer viagem que inventei e ainda vou inventar.

Ao Carlos e à Neusa pelos cuidados, pelo amor e pelas apostas de sempre. Neste ano, especialmente, pelos bolos, plantas e pequenas gentilezas que aquecem o coração.

Ao Chico pelas alegrias de uma infância.

À Ana Carolina, ao Patrick e à Lívia por serem exatamente quem são e por me permitirem ver as suas vidas crescerem com beleza, luta, força e autenticidade.

À Ana Luise por esses tantos anos de amizade que também é irmandade, amor e narrativas para contar. Por sempre estar muito próxima, mesmo quando nossas distâncias geográficas são grandes.

Ao Cesar pelas flanâncias e chás.

À Helenara por dividir dois anos de loucuras e deleites de um mestrado e de uma vida bolsista.

À Vivi por me ensinar tanto sobre combates de vida atravessados por uma escrita. Ainda, por topar mergulhar junto nessas matérias delirantes num porão de café.

À Andresa Cardoso pela diagramação e desenho de capa dessa dissertação.

Por fim, aos encontros e sutilezas do itinerário da vida que fazem uma escritura acontecer.

Todo abismo é navegável a barquinhos de papel
Guimarães Rosa

RESUMO

Que tentativas para pensar uma educação para todos podemos operar com uma escola de ensino médio a partir da realização de uma cartografia? Provocados por tal pergunta elaboramos uma dissertação de mestrado mediante a produção de matérias ensejadas no encontro com o território de uma instituição escolar. Num primeiro instante do trabalho, exploramos as possibilidades de pesquisa a partir do método cartográfico. Nesta oportunidade, desdobramos aspectos transversalizados à cartografia, tais como a escrita, a produção de planos de multiplicidades, o caráter de singularidade na relação que estabelecemos com a imagem e a tentativa da sustentação de uma política a partir do método em sua versão proposta pelo pedagogo francês Fernand Deligny. Em um segundo momento, buscamos lançar nossa sensibilidade para esse espaço do ensino médio a partir das matérias encontradas na escola. Inspirados na cartografia de Deligny e nas matérias usadas por ele, quatro dimensões são então cartografadas no itinerário da pesquisa, as quais são nomeadas *áreas vivas; mapas e croquis; escritura; e imagens*. Essa cartografia ganha hospedagem, um espaço para habitar, a partir de nosso movimento de produção de fotocartografias, escrituras sobre as fotografias, espaço onde as linhas se dão a ver e podem se multiplicar por meio do ponto de partida que é a afecção da cartografia. Tais linhas fazem mapas a partir das tentativas da escrita e da leitura, tendo em vista que ler e escrever não podem senão se constituir em vida, percurso e mobilidade, jamais representação.

Palavras-chave: Cartografia. Fotocartografia. Diferença. Ensino Médio. Escrita. Fernand Deligny.

RESUMEN

¿Qué ensayos para pensar una educación para todos podemos operar con una escuela de enseñanza secundaria a partir de la realización de una cartografía? Provocados por esta pregunta elaboramos una disertación de maestría mediante la producción de materias dibujadas en el encuentro con el territorio de una institución escolar. En el primer momento del trabajo, analizamos las posibilidades de investigación a partir del método cartográfico. En esta oportunidad, desplegamos aspectos transversales a la cartografía, tales como la escrita, la producción de planos de multiplicidades, el carácter de singularidad en la relación que establecemos con la imagen y la tentativa de sustentación de una política a partir del método en la versión propuesta por el pedagogo francés Fernand Deligny. En un segundo momento, buscamos lanzar nuestra sensibilidad para ese espacio de la enseñanza secundaria a partir de las materias encontradas en la escuela. Inspirados en la cartografía de Deligny y en las materias usadas por él, cuatro dimensiones son entonces cartografiadas en el itinerario de la investigación, las cuales son llamadas *áreas vivas*; *mapas y croquis*; *escritura*; e *imágenes*. Esa cartografía gana hospedaje, un espacio para habitar, a partir de nuestro movimiento de producción de fotocartografías, escrituras sobre las fotografías, espacio donde las líneas generales se muestran y pueden multiplicarse por medio del punto de partida que es la afección de la cartógrafa. Las mencionadas líneas hacen mapas a partir de los ensayos de la escrita y de la lectura, considerando que leer y escribir sólo pueden constituirse en vida, camino y movilidad, jamás representación.

Palabras-clave: Cartografía. Fotocartografía. Diferencia. Enseñanza Secundaria. Escritura. Fernanda Deligny.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FOTOCARTOGRAFANDO PROFANAÇÕES CONSTITUCIONAIS EM EDUCAÇÃO.....	18
FIGURA 2 - FOTOCARTOGRAFANDO UMA JANGADA URBANA.....	31
FIGURA 3 - FOTOCARTOGRAFANDO ORIENTAÇÃO DE NECESSÁRIA DESORIENTAÇÃO.....	35
FIGURA 4 - FOTOCARTOGRAFANDO PAVILHÕES.....	51
FIGURA 5 - FOTOCARTOGRAFANDO ITINERÁRIOS E DELÍRIOS URBANOS FABRIS.....	52
FIGURA 6 - FOTOCARTOGRAFANDO ERRÂNCIAS NO ENSINO MÉDIO.....	55
FIGURA 7 - FOTOCARTOGRAFANDO CORREDOR E SEU CURSO NORMAL OU UMA CÂMERA A NOS ENCARAR?.....	57
FIGURA 8 - FOTOCARTOGRAFANDO ITINERÁRIOS E DELÍRIOS URBANOS ESCRITURAIS.....	59
FIGURA 9 - FOTOCARTOGRAFANDO AFECÇÕES EM CONCRETO.....	63
FIGURA 10 - FOTOCARTOGRAFANDO BRICOLAGENS DO ENSINO MÉDIO.....	73
FIGURA 11 - FOTOCARTOGRAFANDO AS GRANDEZAS DA JANGADA	74
FIGURA 12 - FOTOCARTOGRAFANDO A ENGRENAGEM DA EDUCAÇÃO PARA TODOS	80
FIGURA 13 - FOTOCARTOGRAFANDO DELÍRIOS DE UMA GREVE.....	90
FIGURA 14 - FOTOCARTOGRAFANDO O BLACKOUT DA LEI.....	94
FIGURA 15 - FOTOCARTOGRAFANDO SONHOS DE HOJE E AMANHÃ	96
FIGURA 16 - FOTOCARTOGRAFANDO UM ENSINO MÉDIO COMO TEMPO	100
FIGURA 17 - FOTOCARTOGRAFANDO A FABRICAÇÃO DE NORMALISTAS	103
FIGURA 18 - FOTOCARTOGRAFANDO SUCATEIOS DE UMA JANGADA	111

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
NOTAS AOS NAVEGANTES.....	34
1 CARTOGRAFAR A JANGADA.....	39
1.1 ESCRITA.....	40
1.2 CARTOGRAFIA.....	43
1.3 FOTOGRAFIA.....	50
1.4 TENTATIVA.....	59
2 UMA TENTATIVA EM UM TERRITÓRIO DO ENSINO MÉDIO	72
2.1 ENTRE GRANDEZAS E MINÚCIAS, TODOS E CADA UM	74
2.2 ENSINO MÉDIO: A TENTATIVA NA JANGADA MÓVEL	95
3 DELÍRIOS FINAIS DA JANGADA.....	110
REFERÊNCIAS.....	117

APRESENTAÇÃO

MAS NOVIDADES NA CIENCIA COMPROVAM

QUE O CÉREBRO É DISTRAÍDO POR NADA

VOCE TRATA A DISTRAÇÃO

COMO UM MAL A SER COMBATIDO



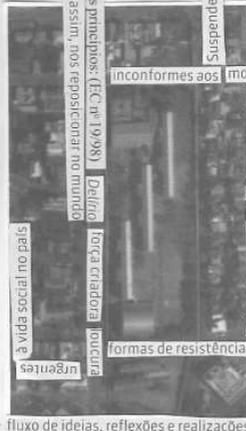
SEÇÃO I Da Educação (le) de cada um

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (FCC nº 19/98) a) desconstução das ideologias dominantes construídas em torno das noções de racionalidade, verdade e certeza. Recalcitrantes e dominantes, estas resistem e se apresentam a cada ciclo em novas roupagens, entretanto, sempre associadas à noção de força que institui e determina os lugares da "loucura" e da "razão". Para

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (FCC nº 19/98) a) desconstução das ideologias dominantes construídas em torno das noções de racionalidade, verdade e certeza. Recalcitrantes e dominantes, estas resistem e se apresentam a cada ciclo em novas roupagens, entretanto, sempre associadas à noção de força que institui e determina os lugares da "loucura" e da "razão". Para **NADA!** Seção I - Da Educação (arts. 205 a 214) 134

repositonar a razão e, assim, nos repositonar no mundo



fluxo de ideias, reflexões e realizações
a vida social no país
formas de resistência
urgentes
força criadora
loucura
Distrito
no agenciamento
a classificação de educando, louco e sábio

Suspendendo distinções tradicionais e dualistas



III - progresso vs deconstrução



progressiva universalização do ensino médio gratuito; co
realização do
sua
a classificação de educando, louco e sábio

inconformes aos modelos vigentes de racionalidade



de consistência de nossa realidade comum
uma delicada trama de experiências;

na diversidade

a classificação de educando, louco e sábio

Figura 1 - Fotocartografando profanações constitucionais em educação
Fonte: autoria própria, 2018

[...] ia caminhando acima da linha da maré que distingue as areias secas da areia molhada, e de vez em quando baixava-se para apanhar uma concha, uma pinça de caranguejo, um fio de alga verde, não é raro gastar-nos assim o tempo, este passeante solitário se estava gastando assim.

José Saramago¹

O itinerário que realizamos quando nos colocamos frente ao ato de produzir uma pesquisa é algo bastante curioso, na mesma medida em que poderíamos dizer ambíguo. Uma pesquisa pode ser feita de alguns horizontes que vislumbramos à nossa frente, demasiado extensos e distantes para serem apreendidos, e concomitantemente do que se torna possível ser realizado ao longo de um percurso: pequenos movimentos, encontros possíveis, momentos reservados de uma escrita, anotações que pode um corpo fazer, corpo minúsculo, de gestos mínimos. É como se no imenso mar lançássemos uma modesta jangada, escolhêssemos um ponto de onde partir, mas de antemão pudéssemos contar apenas com a vontade de navegar e pouco mais do que isso.

Vide o risco iminente que compõe a embarcação, para que então nos colocamos no mar justamente por meio deste frágil meio de transporte? Assim, podemos portar algo de vivo, de vida, ou em outra medida desfrutar de um bom passeio, ter algumas histórias para contar, produzir nossas reminiscências navegantes. Mas sobretudo, temos que lembrar que jangadeiros não apenas vivem de passeios, mas de um ofício, que pode ser transportar, fazer navegar, viver do que a costa fornece. Em todo o caso, podemos dizer que esse é um ofício de beleza e fragilidade, que consiste em estar próximo demais de um território, próximo demais das águas, ser navegante mas também de algum modo navegável.

¹SARAMAGO, José. A jangada de pedra. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Os tons, rumos, pausas e mudanças de rota são regulados pelo reconhecimento do nosso corpo no ato. Para navegar desta forma é necessária uma espécie de vontade de encontro com nosso próprio corpo, colocado como uma extensão da aparelhagem, de modo que tenhamos que permanecer atentos aos nossos sentidos, alertas ao movimento das marés no estabelecimento de nosso equilíbrio, aos seres vivos submersos que nos fazem companhia, às ventanias, aos modos como as sortes e as intempéries se apresentam, a como podemos capturar tempos frente aos quais os ponteiros do relógio se tornam insuficientes.

Talvez pesquisar seja mesmo adentrar um oceano sem grandes aparatos da mais desenvolvida tecnologia da navegação, munidos da nossa modesta jangada. Neste sentido, consiste no movimento de nos experimentarmos, de arriscarmos, nos deixarmos à deriva para que algo de nós possa derivar, ser contado: nossas histórias de navegantes e nossos ofícios. Em trânsito irrompem muitos acontecimentos que provocam perplexidade, surpresas, anseios, temores, mas também determinada sensação de liberdade. Entrar na vida de uma pesquisa é corromper as mais distintas nuances da assertiva de que *navegar é preciso, viver não é preciso*². Que aparatos poderão dar precisão absoluta a quem flutua pela vida de águas incertas? Navegar por alguns mares, mais do que preciso/ impreciso, é inevitável.

De Fernand Deligny (1913-1996), presença próxima nessa escrita, extraímos e nos apropriamos do conceito de jangada, a fim de transportá-lo para as problematizações iniciais da pesquisa. Resumidamente, podemos dizer que Deligny foi um pedagogo francês e grande referência no que se poderia dizer - não sem muita vaguidade, nesse primeiro instante - de uma (po)ética da educação, na medida em que o mesmo nomeava a si mesmo sobretudo “poeta e etólogo” (TOLDO, 2015, p. 8). Foi crítico do modelo de cuidado asilar vigente em sua época voltado às crianças, jovens e adultos considerados difíceis, delinquentes e também dos autistas. No final da década de 1960, desenvolveu uma das que chamava de suas *tentativas*³ com alguns desses sujeitos, realizada no território de Cévennes, no sul da França. Este projeto consistiu na criação de áreas de convivências que propiciavam a tomada de

² Verso de Os argonautas, canção de Caetano Veloso.

lugares alternativos ao cuidado e ao pensamento acerca da condição de diferença dos que eram comumente relegados à exclusão e à segregação.

Deligny chamou a tentativa de Cévennes de *sua jangada* (SÉVÉRAC, 2012, grifo nosso), a qual ele descreveu da seguinte forma: diferente de uma embarcação, uma jangada se trata de uma estrutura rudimentar, fruto do melhor que podiam fazer, provavelmente, aqueles que a criaram. Nela os troncos de madeira estão conectados de uma maneira afrouxada, ao passo que quando a água colide com a madeira, passa ligeiramente por entre as frestas dos troncos (DELIGNY, 1978). Dito de outra forma, segundo o autor, o funcionamento da jangada nos conduz ao entendimento de que as questões que tomamos para nós - como uma pesquisa, por exemplo - são da ordem de um inapreensível, são questões fugazes, que nos atravessam, que são passáveis por nós. Entretanto, ainda que nos escapem constantemente, jamais passamos ilesos por elas.

A partir de uma inspiração no trabalho de Deligny, não nos lançamos às nossas também tentativas em uma pesquisa por meio de embarcações ajustadas e impermeáveis, pelas quais possamos pôr a navegar algum saber ou alguma prática que possa dizer sobre o outro. Criamos laços que, como aponta o autor, precisam ser frouxos mas também dotados da firmeza suficiente para que não se soltem, na medida em que nossa liberdade navegante vem dessa estrutura de caráter por natureza rudimentar, tal qual o nosso corpo em seus assumidos limites (DELIGNY, 1978). Nosso movimento, neste caso específico, consiste em um ato que busca fazer laços fortes com um território. Neste ensejo, ligamos nosso corpo com a experiência.

Embora ainda pouco trabalhado em nosso país em relação a outros pensadores da diferença, Fernand Deligny e seu pensamento transversalizam de maneira importante inúmeros campos do saber, tais como a antropologia e a filosofia. Dentre suas mais conhecidas contribuições, se

³ A carreira de Fernand Deligny é perpassada por aquilo que nomeava como tentativas, dentre elas: o trabalho junto à classe especial de uma escola parisiense em 1938; a experiência em um asilo de Armentières em 1939 e, posteriormente, de 1940 a 1943; a vivência em uma instituição de triagem em Lille, voltada a jovens nomeados como inadaptados e delinquentes, em 1945; o trabalho em La Grande Cordée, de 1948 e 1965; e, então, Cévennes. O que Deligny define como tentativa se trata da assunção de uma posição que é radical, disposta à inovação e criadora de um método que se propõe a escapar das formas prescritivas da educação (MIGUEL, 2015).

destaca a realização de um vasto trabalho com mapas.

Entre os anos de 1969 e 1970, Deligny e alguns colaboradores de sua tentativa em Cévennes, realizaram inúmeros mapeamentos na busca por captar os gestos das crianças e adolescentes no território de convivência (MIGUEL, 2015) os quais eram utilizados como uma espécie de dispositivo clínico. O ato de mapear produziu especial ressonância no trabalho de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, que tomando emprestada essa perspectiva desenvolveram aquele que é um dos conceitos mais caros à sua filosofia da diferença, o de cartografia, trabalhado no primeiro tomo da obra *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Como Deligny e seus mapas, nosso ofício se dá por meio de um modo de viver uma pesquisa, uma tentativa, um ofício. Não se trata de nos ampararmos em uma vontade de decalque e replicação de modos já considerados válidos e seguros de fazer uma pesquisa, nem de negarmos as perspectivas diversas que podem enriquecer nossas composições, mas de nos permitirmos a uma possibilidade de encontro com o que vem nos tocando de maneira singular.

Como colocam Deleuze e Parnet (1998), encontrar significa achar, capturar, roubar, e roubar é diferente de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. Diferente da imitação, o roubo trai, modifica, cria outra via de expressão em razão da afecção operada no corpo que pega para si as matérias (MATOS, 2013).

Nosso roubo, neste caso, se trata mais do encontro com um estilo que movimenta nosso desejo, de onde extraímos das múltiplas estéticas exploradas pela *cartografia-Deligny* uma fonte de inspiração e intensidades. De Deligny nos apropriamos especialmente de matérias que servem para realizarmos nossa composição cartográfica. Essas matérias, no entanto, precisam ser visualizadas não enquanto dados coletados no campo, mas enquanto um corpo de trabalho, um fluxo, que não pode ser reduzido a uma configuração e que, dentre suas características, possui quatro dimensões: *áreas vivas; mapas e croquis; escritura; e imagens* (OGILVIE, 2005, grifo nosso). Destacamos, neste ensejo, o uso predominante da última dessas dimensões, a imagem, na medida em que esta se desdobra ao longo de todo o itinerário como uma matéria em afecção da cartógrafa.

Se pudéssemos contar com uma narrativa que desse caráter de line-

aridade a essa pesquisa, se pudéssemos traçar um ponto de onde ela de repente surge, uma relevância a partir da qual ela de repente brota para acontecer, contaríamos que, quando ainda na condição de projeto - de horizonte e de nebulosa projeção -, essa pesquisa circundou um desejo de, a partir dessa cartografia, buscar no cenário de uma escola de ensino médio algo para além das já tão anunciadas importâncias da educação. Buscávamos então algo que pudesse contar sobretudo de *portâncias*, como pontualmente coloca Costa (2014, grifo nosso) quando discute o ato de cartografar.

Estamos, contudo, nesse lugar de vértice no qual se encontram as águas que escolhemos navegar e também aquelas que nos escolheram ao longo desse movimento de pesquisa. O que possuímos, portanto, é um fluxo de correntes que se entrecruzam e fundem, de modo que o que chega até nós se dá pela ação navegante, um acontecimento que se constitui em sentido próprio, sendo o acontecimento pertencente e essencialmente relacionado à linguagem, mas não uma linguagem antecedente, visto que a linguagem é o que se pode dizer acerca das coisas (DELEUZE, 2003).

Nosso acontecimento engendra essas coisas que operamos em uma soma de setecentos e tantos dias de pesquisa, seminários dentro da nossa universidade, fora dela, encontros entre dois grupos de pesquisa, encontros fora dos grupos de pesquisa, idas e vindas a uma imensa escola estadual de ensino médio, idas e vindas de papéis e burocracias, idas e vindas à frente de uma tela branco-azulada, pausas, começos, mudanças de rota, grupalidades e também solidões. Eis o que pôs uma pesquisa a navegar.

Os grupos de pesquisa *Incluir^A e Uma semiótica em rizoma e a escrita⁵* foram como que as primeiras experimentações viajantes deste estudo. Em meio a esses espaços, iniciamos uma longa jornada a partir da qual nos lançamos à corrente feita de leituras, escritas, vozes, inspirações e também necessárias expirações - essas últimas emergentes naqueles momentos em que a escrita demanda uma mudança de rotas. Chegamos ao momento em que a pesquisa exigiu uma troca de ares, interstício para respirar para então seguir de forma honesta para com nosso desejo de levá-la adiante, tal como a relação do poeta com sua obra descrita por Blanchot (1987), que:

[...] só existe poeticamente, como a possibilidade do poema e, neste sentido, depois dele, embora unicamente em face dele. A inspiração não é a dádiva do poema a alguém já existente, ela é a dádiva da existência a alguém que ainda não existe (BLANCHOT, 1987, p. 227).

Os caminhos inicialmente trilhados - ou a ilusão de uma preexistência de trilhas - para o projeto de pesquisa apontavam um desejo de traçar afecções de professores do ensino médio em um cenário que incumbe esses profissionais de dar conta do imperativo de uma educação para todos, tão alardeado em leis, diretrizes e *slogans*. O fato é que os enunciados acerca da educação como direito de todos assumem diversas formas e se corporificam em saberes e fazeres (e, por conseguinte, poderes) que se expressam no cotidiano das instituições escolares e de seus sujeitos, sejam eles estudantes, pais, professores e demais atores que passam pela comunidade escolar.

Procuramos inicialmente também direcionar a pesquisa ao território do ensino médio da rede pública. Essa escolha assim se deu por alguns motivos, dentre eles em especial pela quantidade menor de estudos disponíveis sobre essa etapa do ensino em detrimento dos anos iniciais da educação básica, e também pela emergência das atuais contendas que os movimentos macropolíticos emergentes no país vêm impondo a essa faixa da educação. Nesse contexto, já pouco antes do início da pesquisa, presenciamos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu a redução do investimento público em áreas como a da educação por vinte anos; assistimos a proposta de reforma da estrutura do ensino médio para um modelo absolutamente calcado em uma perspectiva de formação de mão de obra para o trabalho simples; passamos a temer propostas da natureza de projetos de lei como *Escola sem partido*⁶.

Insubordinados aos acontecimentos mas também desejanter por um itinerário de pesquisa menor que pudesse escapar às vontades de transcendência demandadas na macropolítica, ou seja, por aquilo que é da ordem dos planos e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscávamos, em vistas de uma educação menor (GALLO, 2008), micropolítica, traçar nossos itinerários e linhas de fuga.

Então, o que era a ideia perspectiva de uma pesquisa que envolvia a tecitura de uma cartografia de afecções docentes no ensino médio, quan-

do adentramos o espaço da escola já se tornou outra coisa. Retomando Blanchot (1987) e seu excerto acerca do ofício do poeta, nos demos conta de que este era o derradeiro momento em que uma inspiração de pesquisa findava-se, emergindo a necessidade do movimento de expiração para que pudéssemos produzir outras formas de nos inspirar. Chegamos em um ponto em que a pesquisa demandava outras trilhas, ritmos, atentos ao corpo, tomados enquanto acontecimento de vida. Afetados pelo encontro com a escola, nos demos conta de que nosso projeto traçado de antemão acabava inevitavelmente por tomar professores enquanto nossos objetos de pesquisa, a partir dos quais poderíamos coletar nossos dados *a priori*, o que não deixava de ser um contrassenso dentro da perspectiva com a qual buscávamos trabalhar. Um corpo pesquisador pedia passagem para outras intensidades.

“O que pode um corpo?”, pergunta Spinoza (1989). A resposta que encontramos com o filósofo é simples: um corpo pode afetar e ser afetado. Esta é a que o autor destaca como sendo a potência inerente a um corpo vivo. Portanto, qualquer vida afeta e é afetada, de modo que isso define os percursos a partir dos quais realiza ações, reage, como sente e como opera com seus processos vitais. Desse modo, a questão que se coloca é: como os afetos territorializam e produzem um corpo?

Fomos, no contato com o território escolar que até então tínhamos à época da elaboração do projeto de pesquisa, tomados por outras intensidades que nos produziram um corpo e - como a boa ciência gosta de assim nomear - um outro *corpus* de pesquisa. Uma escola cheia de ruídos, murmúrios, matérias, estudantes, professores, funcionários, paredes, cartazes e muito chão para percorrer nos fazia crer que outra investigação ali pedia passagem, em nós pedia passagem. Ainda tensionados pelas questões já mencionadas do ensino médio e desse imperativo de uma educação para todos, no entanto julgávamos que seria incongruente voltarmos nosso olhar, nosso corpo, a um trabalho que se restringisse ao contato com professores, enquanto toda uma escola nos provocava o

⁴ O projeto Perspectivas críticas em educação especial e educação inclusiva (INCLUIR) é vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVía) . Está estruturado como um projetoguarda-chuva que abriga pesquisas de mestrados e doutorandos e prevê a realização de estudos em uma perspectiva crítica e de avanço em relação aos modelos médico e social da deficiência, problematizando conceitos como hospitalidade, corpo, cuidado e interdependência.

pensamento. Queríamos a multiplicidade de um ensino médio a partir de toda a sorte de matérias e singularidades que encontrássemos.

À revelia dos horizontes, tracemos nosso território nesse momento, nesse tempo! Temos uma jangada por onde navegar, um espaço para cartografar. Operamos nosso ofício cartográfico em uma imensa escola. A instituição conta com três turnos, nos quais oferece ensino fundamental, ensino médio e magistério. Nesses três níveis, possui cerca de 1.800 estudantes e conta com 120 funcionários, dentre eles os professores, direção, secretaria, auxiliares de limpeza e cozinha, monitores e bibliotecários⁷. A instituição remonta aos anos 1930, quando ainda em outro endereço da cidade foi inaugurada na condição de primeira escola pública voltada à formação de professores do município de Caxias do Sul. No ano de 1961, mudou-se para onde hoje é o seu atual prédio, local em que passou a contemplar o nível regular de ensino, além de manter o magistério (BERGOZZA; LUCHESE, 2010).

Num espaço por certo já sabido grande demais, extenso demais, povoado demais, um recorte: o ensino médio. A escolha por direcionar a pesquisa a essa etapa da escolarização é de antemão interpelada por afecções, escolha da cartógrafa por um espaço que lhe toca, e que neste caso literalmente - diz sobre seu corpo no espaço pesquisado. Afecção é um conceito que trazemos de Deleuze (2009), que o explora em seus Cursos sobre Spinoza, realizados em Vincennes, de 1978 a 1981. Trata-se da ideia substancial de efeito que um corpo exerce sobre outro corpo, que sempre implica um contato, uma mistura entre os corpos. O autor desdobra noções como as de afecção e afeto, em relação às quais então sobreavisa os necessários cuidados terminológicos:

No principal livro de Spinoza, que se chama *Ética*, escrito em latim, encontram-se duas palavras: *Affectio* e *Affectus*. Alguns tradutores muito estranhamente as traduzem da mesma maneira. O que é uma catástrofe. Traduzem os dois termos *affectio* e *affectus* por **afecção**. Eu digo que é uma catástrofe, porque, quando um filósofo emprega duas palavras é que, por princípio, tem uma razão; ainda mais quando o francês nos dá facilmente as duas palavras que correspondem rigorosamente a *affectio* e *affectus*, que são: afecção para *affectio* e afeto para *affectus*. Alguns tradutores traduzem *affectio* por **afecção** e *affectus* por **sentimento**; é melhor do que traduzi-las com a mesma palavra, mas eu não vejo a necessidade de recorrer à palavra sentimento quando o francês dispõe da palavra **afeto**. Então, quando emprego a palavra

afeto isso remete ao *affectus* de Spinoza; quando digo a palavra **afecção**, esta remete a *affectio* (DELEUZE, 2009, pp. 19-20, grifos do autor).

Segundo Deleuze (2009), a noção de *affectus* ou afeto, concerne à força de existir de alguém, ou, mais especificamente, à variação contínua dessa força de existir enquanto condicionada pelas ideias que o sujeito possui. Já a ideia de *affectio* ou afecção, por sua vez, consiste no efeito que um corpo provoca sobre outro corpo, efeito esse que sempre prescinde um contato, uma mistura entre os corpos. Em ambos estes conceitos, encontram-se em destaque os corpos daqueles que percebem e que se afetam. A afecção indica a natureza do corpo que é modificado pelo contato, a natureza do corpo afetado. Essa questão aponta para o corpo afetado muito mais do que para o corpo afetante. O conceito de afecção transversaliza esta pesquisa, já que, em que pese as questões do ensino médio, a ideia não é entender o que elas nos revelam sobre a educação, mas sim que efeitos elas provocam na pesquisadora e na constituição de uma pesquisa, bem como que efeitos desencadeiam os encontros entre os tantos corpos que povoam a escola.

A afecção da cartógrafa com essa escola e com o ensino médio - nessa escola! - se dá em razão de alguns atravessamentos. Foi essa a escola onde realizou parte de seu ensino médio, em uma vivência de estudante. Foi também a esse espaço que retornou alguns anos depois, já graduada, a fim de realizar grupos com estudantes do ensino médio à época do movimento de ocupações secundaristas, no ano de 2016, em uma vivência de psicóloga. Hoje, em uma vivência de pesquisadora se propõe a realizar uma dissertação de mestrado em meio às vidas do ensino médio da mesma instituição. Num cenário onde tal etapa do ensino vem sofrendo tantos ataques, rupturas, incertezas, torna-se impossível não pensar nessa escola como espaço de encontros também ameaçado.

⁵ Situado entre a educação e a filosofia, esse projeto posiciona a semiótica em rizoma, conceito desenvolvido por Félix Guattari, para investigar o território educação e dar ênfase para as políticas nas pedagogias. A abertura da semiótica em rizoma acontece porque o não signo se encontra decalcado como representação da metafísica da presença do significante e do significado. O signo cunhado por essa semiótica carrega a força de uma heterogeneidade de sentidos, abrindo outros sistemas de produção da expressão da língua, possibilitando mostrar que na escrita e na leitura podem acontecer expressões que desobedecem a linguagem e a estrutura da língua tratada pelas vias da semiótica linguística. A pesquisa cunha um caráter inovador quando encontra um tipo de semiótica em rizoma cartografada pelo educador francês Fernand Deligny.

A cartógrafa então reflete: embora habite um novo lugar, uma nova vida atravessada pela escola, assim como quando estudante ou na condição de psicóloga, a realização de sua pesquisa decorre ainda de encontros, em razão de uma vontade de encontro. A pesquisa, embora encontre gente, vozes, nesse caso também realiza encontro com as minúcias, com os gestos, multiplicidades da escola.

Como na imagem de um rizoma, onde as ramificações decorrem de quaisquer pontos mas também possuem espaços de ancoragem, temos alguns lugares estáveis em meio às multiplicidades. Um espaço no ensino médio. Uma escritura em palavras, imagens, mapas e movimentos, ao modo Deligny (OGILVIE, 2013). A escritura como um lugar de pertencimento, mas ainda mais como uma crítica aos modos de viver uma escola no ensino médio. A dimensão estética da escrita é também uma dimensão política num tom de preparação para o ofício.

Como ponderam Deleuze e Parnet (1998), nossas questões, assim como qualquer outra coisa ou objeto, são fabricadas. Criamos problemas, fabricamos posições a partir das quais nos situamos frente a eles, antes mesmo de encontrarmos solução. Frente a isso, “o objetivo não é responder a questões, é sair delas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 09). Sair delas significa poder corrompê-las, mudá-las, maquiná-las a outras questões que pedem passagem no andar do caminho.

Os traçados que compõem essa escrita se constituem num emaranhado, de onde é difícil encontrar os pontos iniciais ou finais, uma garatuja de questões sensíveis a um corpo vibrátil, conceito cunhado por Rolnik (2014) para descrever uma capacidade como que secundária dos nossos órgãos dos sentidos em seu funcionamento conjunto de vibrar frente às forças do mundo como elas se mostram ao corpo, um corpo sensível e vulnerável. Este plano concerne à relação que se estabelece com o outro, seja ele humano ou não, que movimenta afetos múltiplos e mutáveis. Esses afetos compõem uma realidade que é sensível e corporal, e que, mesmo não visível, não deixa de ser menos real do que o que nomeamos como realidade material. É como se o mundo fosse produzido de modo singular nas subjetividades. O mundo se transforma, transforma-se a subjetividade. O corpo vibrátil sensibiliza-se frente ao interstício entre o novo e as velhas referências que possuímos para nos orientar no mundo. Em decorrência disso, nos lançamos a

criar outros mapas de existências, outras cartografias para o mundo iminente, que ganha corpo em nossas escritas, obras, criações etc.

Organizar essa pesquisa em uma lógica linear é impossível na medida em que a partir de uma intenção de cartografar, nos mantivemos à deriva, de modo que a própria concepção inicial do que poderia ser essa cartografia - afã de formatá-la - já não é a mesma. Desse desejo de pesquisar podemos desdobrar alguns pontos de ancoragem, locais de partida, que são sobretudo combates. Costa (2017) define por combate:

Um combate não irrompe, não explode, mas se prepara. Preparação mais ou menos precipitada e, como tal, mais ou menos tática, mais ou menos estratégica (COSTA, 2017, p.28).

Tal combate consiste na pergunta que dispara: que tentativas para pensar a educação para todos podemos constituir com uma escola de ensino médio a partir de uma fotocartografia? Nesse ensejo, o contexto singular de uma instituição de ensino se entrecruza ao contexto de uma educação, em nível macro de um ensino médio, ao imperativo de educar a todos, mas também à nossa própria existência pesquisadora e estrangeira. Nos lançamos então a escrever, desenhar, rabiscar, produzir imagens, para também contarmos algo de nós, contar algo acerca de viver a educação para além do anseio dos discursos produzidos sobre as suas aspirações e utopias, comumente circunscritas à dimensão macropolítica. Trata-se de produzir uma escrita a partir de algo que podemos carregar em nossa própria bagagem.

Jangadeiros por vontade e inspiração, o que nos espera no entanto não é a superfície de um sereno mar azul, mas muita terra, uma boa dose de concreto, cores cinzentas, placas metálicas, verdes pálidos, paredes descascadas, uma névoa que paira, um sol que por períodos se abre, vozes que rasgam o cenário cru, que escapam por entre as frestas. Possivelmente, você deve estar se perguntando: o que isso tem a ver com navegação, mares e jangadas? A nossa jangada é um robusto prédio, que mais parece um pavilhão fabril. Numa primeira visada, o que nos pune é: poderia ser essa uma fábrica de engrenagens, de plásticos ou mesmo uma grande indústria de tecidos, como tantos outros pavilhões de cidades com vocação industrial? Pela imagem não podemos muito bem saber.

Podemos saber, certamente, que por nossa jangada circulam vidas. Embora tenha suas rachaduras, atracada à sorte do abandono não está, além de demonstrar algumas possibilidades para o passeio e para o combate. Podemos imaginar as vidas que lá habitam para lá e para cá, em ritmo acelerado, tal como é o ritmo das engrenagens, harmônico e concomitantemente duro. Podemos inferir que nela há certamente hierarquias, setores, subdivisões, pedaços mais ou menos povoadas, barulho e caos. Subtraímos disso o fato de que o imenso pavilhão, na verdade, não nos mostra uma fábrica, mas sim o sobrevoos da *segunda-maior-escola-pública-do-Estado-do-Rio-Grande-do-Sul*, comumente assim narrada por aqueles que nos apresentam a ela, que nela circulam ou com quem despreziosamente nos encontramos nos seus arredores, trocando um fio ou outro de conversa por entre esperas e pontos de ônibus.

Nosso desejo jangadeiro por vezes nos faz pensar: que estranhos estrangeiros parecemos quando nós, sujeitos “de fora”, nos colocamos na tentativa de realizar uma incursão nesse espaço. Esquisitos, por vezes, munidos do nosso pequenos diários sem pauta, das nossas escrivinhaças e desenhinhos, da nossa enxuta câmera de celular, que por vezes teima em perder (literalmente!) o foco, apontada para paredes, janelas, pisos e escadarias com passagens para pátios e pavimentos, e aquelas que também não têm passagens para nada. Nós que não somos estudantes, nem professores, nem funcionários, nem nos propomos a ser especialistas, mas estamos personificados pela figura de pesquisadores que se põem a perambular sem um sentido pré determinado.

⁶O Projeto Escola sem Partido se constitui como uma proposta que partiu das alas conservadoras da sociedade e que visava regular a atuação de professores em sala de aula, limitando o que nomeavam como “doutrinação ideológica” acerca de determinados temas. Viro projeto de lei em níveis municipais, estaduais e federal no ano de 2016 a partir do PL 193, proposto pelo senador Magno Malta.

⁷Informações passadas pela vice-diretora da escola em uma das primeiras conversas quando do início da pesquisa.

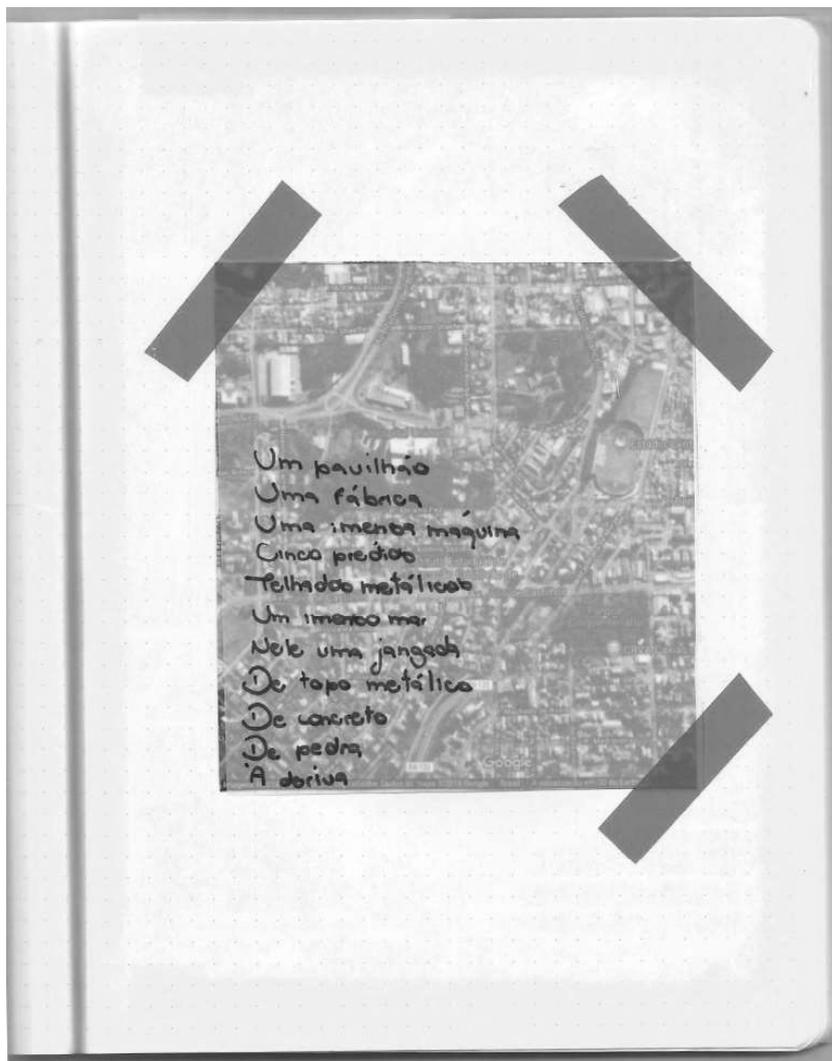


Figura 2 - Fotocartografando uma jangada urbana
Fonte: autoria própria, 2018

Percorremos essa escola explorando trilhas que seguem e desviam dos itinerários planejados. Essa pesquisa deriva de fragmentos de desejo de escrever e também se sermos escritos por um cenário do ensino médio de uma grande escola, com suas vozes, cursos e imagens, e de compreender como esses elementos se movimentam nesse espaço/tempo circunscrito à educação que vem sendo tão nebuloso em termos de realidades, perspectivas, políticas, reformas, leis, governos, desgovernos. Dessa educação que ninguém ousa dizer que não é importante, dessa educação que precisa ser para todos, mas que muito se vê às voltas com o desejo e necessidade de cada um, o que podemos contar? Não sabemos antecipadamente, mas contamos enquanto trilhamos o caminho.

Nos vemos diante de uma escola escrita, ilustrada nos detalhes de seu cotidiano, repleta de rastros deixados por aqueles que nela circulam, de recados e mensagens esquecidos pelo entorno, chão, muros, paredes, portas. Mapas, guias e lupas podem ser sim objetos úteis para explorar um território, como também podem o olhar e a sensibilidade de um corpo. São dessas últimas parafernálias que nos munimos quando nos lançamos a cartografar. A elas somamos a parafernália da imagem, da escritura⁸, do traçar e do movimento. As dimensões aqui colocadas em escrita de uma dissertação fazem parte da composição de uma pesquisa em educação, uma pesquisa pela qual intentamos escrever com a escola enquanto espaço de encontro entre esses/com esses lugares, sujeitos e elementos. A escola como uma espécie de ateliê vivo, onde pode algo ser criado, contado, imaginado e traçado a partir do que resta dos fragmentos de seus encontros.

Longe de um caminho retilíneo, as dimensões dessa cartografia, assim como as da vida, são sempre histórias de um processo de constante espera pelo porvir, pelo ainda não, pelo quase, pelo não, ou seja, pelo desconhecido. Ainda desconhecida, esta dissertação traça seu destino provisório a partir de fragmentos de desejo de toda a sorte com os quais recheamos nosso bolso antes da partida, embora saibamos que

⁸Tomamos aqui emprestada a noção de *escritura* de Roland Barthes. Para Barthes, a escritura se trata da voz do sujeito expressa por meio do texto, de modo que este não seja omitido pela submissão ao código. É, portanto, uma linguagem auto-referencial que dá lugar o sujeito enunciante; uma linguagem que existe enquanto “o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHÈS, 1987, p. 7).

alguns permanecerão conosco e outros inevitavelmente se perderão pelo caminho. A frente temos caminhos cheios de vida e morte, de luzes e escuridão, de escolhas sem necessariamente o abrigo dos critérios, que fazem de nossa exploração um trabalho amador, em meio aos arredores, corredores, cantos, diante da mesa sobre a qual inclinamos nosso corpo para escrever. Temos no entanto estratégias iniciais para produzir um lugar pelo qual possamos nos expressar e que indicam de onde partem nossas composições:

1. **Jangada** e um mar para navegar: uma grande instituição, um espaço por onde o ensino médio navega;
2. **Quatro dimensões para cartografar**, a saber: áreas vivas; mapas e croquis; escritura; e imagens;
3. Dentre as dimensões, destaque para as **imagens** captadas e montadas pela cartógrafa a partir dos encontros com o território, chamadas *fotocartografias*.

NOTAS AOS NAVEGANTES

42/10 - Pimentões

≠ Seu maris

Os burlados não vivem p/ miúda) cara)

Para pamear (ou também) para viver?

A jangada é leve

A jangada é curta

Barco baixas

Comos fregis



São sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar

**CRISTÓFARO COM ROUBOS DE TRUJA
RIVELA**

precisamos de barcos para não afundar", eu dizia jocosamente a quem me questionava sobre a quantidade de barcos, que foi aumentando durante a pesquisa. Chamamos arte: alguém a refazer e renomear as coisas, com mãos e pensamento, porque a realidade não basta.

Figura 3 - Fotocartografando orientação de necessária desorientação
 Fonte: autoria própria, 2018

Você foi convidado a navegar conosco com esse texto nas mãos. Por favor, entre, sente-se e fique à vontade. O espaço é pequeno, um pouco rudimentar, mas suficiente para nós. Pode ser que você tenha vertigem, pois essa embarcação balança. Dizem por aí que ler enquanto se viaja é prato cheio para as sensações vertiginosas. Pode ser que a embarcação - se é que podemos assim chamá-la - seja um pouco áspera, o assento um tanto desconfortável. Parece por vezes que ela vai desmanchar, mas é assim mesmo, feita para ser leve. O resto é movimento. Respire. Isso vai ajudar. Aproveite o passeio, olhe, pergunte, pause quando necessário, faça suas anotações, volte à leitura, suspenda-a. Se quiser assumir os remos em alguns momentos, podemos lhe alcançar. Pode ficar à deriva, pois geralmente a melhor parte do passeio é aquela em que você consegue parar e contemplar, ficar em silêncio, sentir o clima e o movimento. Leia o texto como paisagem, leia também a paisagem como texto. Você pode ler, mas pode também levantar a cabeça. Alterne como quiser. Aliás, levantar a cabeça é importante⁹. Não se preocupe com o tempo. Sabemos que esse que temos será o necessário.

Esse texto demanda, lhe demanda. Para a embarcação não pesar muito - e ela precisa ser leve -, recomendamos que alivie sua bagagem. Carregue o texto consigo, mas abandone as suas certezas, os seus saberes, os aparatos que lhe identificam, pois essa viagem e essa leitura servem mesmo para você se perder, para ser estranho, para fazer estranhar. A embarcação, o texto e seu corpo aqui são suficientes. Movimente-se, preste atenção ao cenário, ao texto, sinta-os. Ainda estamos atacadados. Certifique-se de que deixou em solo o mais pesado. Aqui dá para derivar, delirar, não ser alguém, ser qualquer um. Em breve sairemos a passeio.

⁹Roland Barthes utilizou a expressão “levantar a cabeça” para descrever esse ato que pode ser frequente quando nos vemos diante de leituras que nos provocam e exigem como que momentos de suspensão. O autor se refere a essas pausas que ocorrem não por falta de interesse do leitor, mas justamente por colocarem seu pensamento em fluxo e movimento. Assim, questiona: “nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça” (1988, p. 40, grifo do autor)?

Esse texto que você tem nas mãos é uma dissertação. Ele é assim mesmo. Você o olha e até mesmo pode duvidar de que se trata de uma pesquisa. Se for esse o caso, permita-se à dúvida. Além do mais, essa pesquisa não se ampara em uma metodologia segura, seus objetivos não conduzem a alguns caminhos previsíveis e ela não pode sequer ser analisável, mesmo nos *softwares* mais preparados para tratar dados das pesquisas qualitativas em ciências humanas. Ela não possui tabelas, laboratórios, grupos de controle. Se você mostrar por aí essa pesquisa, é possível que receba de volta um olhar de espanto, ou ainda algum um tímido elogio ao seu pequeno e simpático invólucro (não sem menos estranheza).

Nesses tempos e nesse cenário em que os investimentos em pesquisa têm sido questionados, concebidos como gastos desnecessários, postos à dúvida, provavelmente também ouvirá que essa pesquisa é um exemplo de gasto que beira o disparate. De qualquer modo, essa pesquisa não se importará muito com isso. Ela sai ao combate, embora também por vezes se estranhe e duvide de si mesma. Por que então você não poderia duvidar?

Essa pesquisa não é neutra, não é clara, não usamos pincezinhos para fazer sua assepsia antes de apresentá-la. Ela pode ter feixes de luz, mas também ter sombras. Ela não se propõe a iluminar coisa alguma, embora goste de luz e também de becos escuros. Essa pesquisa tem paixões, ela respira, luta e briga - e como ultimamente ela briga! Ela larga tudo, vai embora, senta no sofá e olha para nada. Depois, um pouco culpada que é, faz um café e volta. Continua a brigar e no mesmo ritmo acelerado se emociona, olha para si, se gosta, intensa que é.

Você deve ter notado que essa pesquisa não é muitas coisas e deve até mesmo estar se perguntando: afinal de contas, o que então ela é, ora? Se pudermos defini-la de antemão de alguma forma, diremos apenas que esta pesquisa é experiência e palavra, ou seja, sucessivamente: ela não é o que se passa, ela é o que nos passa, nos acontece e nos toca. Muita coisa pode se passar num dia, mas não é tudo que nos passa. Ela também é aquilo que tem a ver com a palavra, a qual revela a maneira como damos sentido ao que nos provoca¹⁰.

¹⁰Jorge Larrosa aborda a questão da experiência e sentido no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (LAROSSA, 2002).

Você a olha e provavelmente duvida dessa sua estrutura, desse caderninho que cabe dentro da sua bolsa. Permita-se outra vez olhar e sempre mais uma vez duvidar. Você talvez nunca tenha visto nada disso ou mesmo pense que não tem nada a ver. E não tem mesmo. Ao menos com os olhos através dos quais costumamos crer que as coisas que aparecem por aí são visíveis, não. Nada é dado a ver. Aliás, nada é dado, nada é analisado, categorizado, mensurado. Não quer dizer que o olhar não seja importante. Deixe-se afetar, permita-se contemplar qualquer coisa que possa lhe sensibilizar pelo caminho, lhe convocar. Permita-se ficar um tanto quanto perdido. Aliás, nada que lhe convoca precisa ter rotas bem assentadas. Você pode encontrar rotas em qualquer lugar, ou mesmo criar as suas.

Essa pesquisa passa por vidas, ela é uma vida, ela lhe diz algo sobre atmosferas de escrita e de leitura¹¹ sensíveis, bonitas, confortáveis, que tentamos criar, mas que muitas vezes são cruas, demasiadamente iluminadas e também resfriadas em excesso por bibliotecas dos nossos tempos. Ela lhe diz sobre importâncias, desimportâncias e portâncias de um pesquisar. Ela carrega consigo espaços, aulas, debates, corredores e também os movimentos que nos capturam para fora do texto, distrações bonitas, distrações que produzem algo de vivo. Permita-se navegar por ela e pelo seu emaranhado de sentidos. Produza alguns outros sentidos para colar nela. Permita-se ler nossa história de navegante no seu ritmo. Permita-se nos contar as suas. Nossa embarcação está de saída.

Essa não é uma pesquisa para achados, de achados, mas sobretudo sobre perdidos, para perder-se.

¹¹ Carlos Skliar, na conferência *As linguagens da escrita: ensaio, política e narrações*, realizada em 2017, na Universidade de Caxias do Sul, discute a mudança dos modos de ler na contemporaneidade a partir das atmosferas de leitura. Segundo o autor, nossa era, sobretudo demarcada pela tecnologia, impõe gestos específicos para a leitura, a qual é mais privada, secreta, distante da exterioridade, da relação com o espaço enquanto componente do texto.

1 CARTOGRAFAR A JANGADA

1.1 ESCRITA

Quando Joana Carda riscou o chão com a vara de negrilho, todos os cães de Cerbère começaram a ladrar, lançando em pânico e terror os habitantes, pois desde os tempos mais antigos se acreditava que, ladrando ali animais caninos que sempre tinham sido mudos, estaria o mundo universal próximo de extinguir-se. [...] Não sei o que me aconteceu, o pau estava no chão, agarrei-o e fiz o risco [...] Estou que um pau de fósforo teria causado o mesmo efeito.

José Saramago

Assim inicia uma das obras de José Saramago (1989), o livro *A jangada de pedra*. A quem não conhece a história, resumidamente a contamos, embora não seja dessas coisas para se contar assim de maneira rápida e despreziosa, mas é o que agora podemos. A história inicia quando estranhos acontecimentos são concomitantemente presenciados por cinco personagens que vivem na península ibérica, sendo eles duas mulheres, três homens e um cão: Joana Carda faz um traçado no chão com uma vara de negrilho, o qual, mesmo que se tente apagar, não some; José Anaiço é perseguido por um bando de passarinhos por onde quer que ande, incessantemente; Joaquim Sassa joga uma pedra em direção ao mar que segue quicando e não afunda; Pedro Orce sente um tremor sutil e contínuo abaixo dos seus pés; Maria Guavaira desfia uma meia que não para de desenrolar; o cachorro Ardent de repente salta a fronteira da França e vai parar na Espanha, no momento em que uma fenda se abre por debaixo das suas patas. Ao longo dos acontecimentos, vamos compreendendo que a península ibérica se desprende do continente europeu e, tal qual uma jangada de pedra, passou a se deslocar pelo oceano atlântico, numa deriva que a empurrava em direção à África e América.

Como coloca Amorim (2011), em sua leitura do romance, os fatos narrados tratam de um território ficcional em que muitas certezas desabam. Os personagens são os primeiros a presenciar fenômenos que ocorrem de modo totalmente diverso do habitual, que desafiam as leis da física, da vida comum, do cotidiano, da lógica. Durante o curso dos acontecimentos, o narrador nos faz uma importante ressalva: as respostas aos eventos estão por todos os cantos, mas é necessário que as perguntas sejam feitas. Não há respostas *a priori*. Mas que perguntas podem dar

conta desses descabidos acontecimentos? Por onde iniciar perguntando? O fato é que essas estranhas ocorrências deflagram uma mudança radical nas vidas desses personagens, que se encontram, passam a estabelecer laços e a percorrer juntos o território à deriva a fim de dar algum sentido às suas vidas. Afinal, se o território de repente se desloca, é preciso criar outros modos de ver e também de viver o mundo.

Publicado no ano de 1986, *A jangada de pedra* problematizava, a partir dessa alegoria, o ingresso de Portugal na comunidade econômica que hoje corresponde à União Europeia. À revelia do que o autor *quis dizer com seu livro* - e desse pedido de autorização que comumente usamos para que possamos respeitosamente adentrar o texto de um importante escritor, com a suposta segurança de não corrompê-lo - o texto de Saramago pode nos dizer acerca de diversas paisagens que a nós se apresentam, e não apenas paisagens geográficas, mas paisagens sociais, paisagens de saberes e, por conseguinte, poderes, paisagens subjetivas.

Ao longo da leitura passamos a compreender que, provavelmente, foi o risco da personagem Joana o ato que fez cindir parte do continente. Ocorre que aí então permanecemos - sem pedir licença novamente, neste caso - com o que essa leitura nos provoca, que nos diz sobretudo acerca dos riscos que cremos inocentemente traçar com nossas escritas, riscos quaisquer, riscos que não servem para nada, riscos que assim fazemos na falta de coisa melhor por fazer e também na tentativa de fazer o melhor que podemos. Cada vez que escrevemos alguma coisa, cada vez que pousamos nossos rabiscos por chão e também papéis, podemos cindir mundos bem como reforçar seus limites. Podemos nos tornar mais próximos de velhos mundos, como também podemos sair à deriva em busca de novos. Os mundos, aliás, não preexistem nossos riscos, mas se compõem a partir deles.

Deleuze (1997), ao tratar da questão da criação literária, afirma sua posição frente ao que poderíamos dizer de uma ética da escrita. Para ele, a escrita é aquilo que perambula por entre as passagens da vida e que, longe de ser uma maneira de retratar as matérias vivas que por aí estão, trata de dar língua ao que transversaliza o já vivido e a eventualidade do ainda vivível. Um caso de devir sempre inacabado, um componente de fuga que escapa à formalização e à ordem das representações. Mas se não é para representar o aí existente, para quê então serve a escrita? Ao escritor, nessa perspectiva, a escrita serve para criar

uma espécie de língua menor, que é, também, a criação de uma minoria. Assim, pode ele evidenciar e apostar em possibilidades de existência que residem fora do domínio das verdades, inventar um dado povo, falar por um povo que falta. “Por”, destaca, não “em lugar de”, mas “na intenção de”. Como situa Barthes (1997), a busca pelo escape à representação é sobretudo a busca pelo escape a essa língua que é por natureza fascista, a qual não nos proíbe de dizer, mas nos obriga a dizer, e de determinado modo.

De acordo com esse ponto de vista, a partir do que escrevemos, desejamos conferir espaço ao que é nomeado enquanto menor. Na obra *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari tratam daquelas que seriam as características de uma literatura menor. A primeira delas aborda que a língua abarca um fator de desterritorialização, desse modo, traça uma espécie de língua estrangeira, um devir outro da língua, em que não escrever torna-se impossível. A segunda trata do fato de que na literatura menor tudo é político, distinto do que ocorre nas literaturas ditas maiores, onde o político muitas vezes é colocado como mero pano de fundo para o desenrolar de acontecimentos ditos individuais. Nela, tudo o que é individual está conectado ao que é político. Por fim, a terceira característica é que nesse tipo de literatura toda a enunciação assume um valor coletivo, ou seja: “o que o escritor sozinho diz já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz é necessariamente político, mesmo que os outros não estejam de acordo” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 37).

Nós, pesquisadores, criamos mundos a partir de nossas escritas, dos traçados que optamos por fazer. Neste caso, não se trata apenas de criar mundos para as vidas e espaços que propomos pesquisar, mas criar mundos de pesquisa, que dizem respeito também às nossas vidas pesquisadoras, à vida política de uma pesquisa que a conecta a um território. Como as personagens de Saramago, nós, quando nos deslocamos dos velhos mundos de pesquisa e de suas leis - lógicas, positivistas, repletas de tabelas, dados, palavras de ordem - também carecemos, no movimento de fluidez da nossa investigação, da formulação de outros mapas, territórios, geografias para nosso pensar. Somos personagens que se encontram à espreita de uma deriva em nossas jangadas de pedra.

A pesquisa pode se apresentar como essa jangada perdida, diante da qual nossos insuportáveis desejos de fazer algo útil se tornam insufi-

cientes, culminando no desmonte dos nossos cronogramas e ideais. Mesmo frente a isso, a pesquisa não deixa de ser uma forma de criação de possíveis, de mundos de sentidos. Assim, o que podemos fazer é pesquisar como verbo no infinitivo, o que pode ser sinônimo de também ler, escrever, carregar caderninhos, traçar algumas linhas e pontos, arriscar a montagem de alguns mapas, captar imagens, seja com nossas câmeras ou mesmo somente com os nossos olhos, sem aparato algum.

Não almejando feitos gigantescos, como separar algum continente, projetar espaços utópicos para transcender, nem alcançar algum objetivo bem delimitado e particular, apenas pretendemos que cada fragmento de texto possa produzir sentidos - jamais encontrá-los, desvelá-los - sobre a educação e o próprio ato da pesquisa.

1.2 CARTOGRAFIA

No movimento de nossa escrita buscamos constituir uma pesquisa a partir da elaboração de uma topografia de sentidos. Munidos de tal intenção nos lançamos a uma cartografia, que, como coloca Rolnik (2014), nos auxilia a traçar paisagens sensíveis que são cartografáveis e que consistem em “mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos” (ROLNIK, 2014, p. 23). O itinerário das linhas que compõem esses mundos é traçado a partir das atualizações das estratégias de formação do desejo. Desse modo, a ruptura que esse método-pragmática promove se dá pela escolha de dar voz não apenas a fatos, mas aos afetos que transversalizam a realidade.

Campos como a geografia e a filosofia se apropriam do termo cartografia. Em que pese sirva como um método de aplicação, no caso do campo de saber da geografia, para a filosofia da diferença a cartografia se constitui como um dispositivo para o acompanhamento de processos. Em nossa pesquisa, nos aproximamos desse segundo uso, de modo que a tomamos a fim de compor uma espécie de álbum de viagens da pesquisadora, a cartógrafa. Sua utilização, portanto, é inspiracional, embora não devamos confundir com um uso metafórico, tendo em vista que por meio da cartografia nos ocupamos de dispositivos por meio dos quais posamos constituir espaços de existência para viver, e não representar, nos

quais linhas afetivas entrelaçam-se às linhas territoriais. Esse interlúdio entre afeto e território nos faz compreender que o pesquisador é, antes de mais nada, o cartógrafo que traça espaços visíveis e também invisíveis.

Ao consultarmos o verbete que consta no dicionário, encontramos a cartografia definida como “arte ou técnicas que visam à elaboração; à redação e à edição de cartas geográficas ou mapas” (LAROUSSE CULTURAL, 1992). Embora a criação de cartas remonte a tempos muito remotos, a palavra cartografia foi criada somente no século XIX, pelo português Manoel Francisco Barros e Sousa (1791-1865), em carta endereçada ao historiador brasileiro Francisco Adolfo Varnhagen (BUENO, 2004). Enquanto que a criação do termo cartografia mudou os rumos dos estudos da geografia e de seus mapas no estatuto de ciência, a inserção de uma perspectiva também denominada cartográfica na filosofia também se constituiu em um acontecimento importante para a expressão de todo um pensamento no campo específico da filosofia da diferença.

Se a ideia de cartografia tomada pela geografia retrata a função de um trabalho de representação de grandes territórios a fim de mais bem compreendê-los e mensurá-los, a cartografia de que desejamos nos ocupar, situada no pensamento da diferença, geografa nossos territórios singulares, sem no entanto lhes dar lugares fixos e imutáveis para habitar, onde o ato de representar torna-se impossível. Essa última consiste no ato de criação de paisagens que são sociais e que se constituem em meio ao fazer da pesquisa. Deste modo, não se trata de desenhar territórios fixos e apreensíveis, mas de criar mapas móveis que se criam ao mesmo tempo em que a paisagem segue em movimento de transformação (ROLNIK, 2014).

O escritor Jorge Luis Borges (1961) trata da arte da cartografia em um dos seus pequenos contos, intitulado *Do rigor da ciência*.

Naquele Império, a arte da cartografia atingiu uma tal perfeição que o mapa duma só província ocupava toda uma cidade, e o mapa do império, toda uma província. Com o tempo, esses mapas desmesurados não foram satisfatórios e os colégios de cartógrafos levantaram um mapa do império que tinha o tamanho do império e coincidia pontualmente com ele. Menos afeitas ao estudo da cartografia, as gerações seguintes entenderam que esse extenso mapa era inútil e não sem impiedade o entregaram às inclemências do sol e dos invernos. Nos desertos do oeste perduram despedaçadas ruínas do mapa, habitadas por animais e por mendigos; em todo o país não resta outra relíquia das disciplinas geográficas (BORGES, 1998, p. 95).

Não nos parece à toa que Borges tenha dado tal título à pequena alegoria cartográfica. Tal rigor da ciência, por sua vez expresso por meio da criação de modelos teóricos que visam também à simulação do território - neste caso, do saber -, projeta em seus objetos do conhecimento a qualidade de matrizes capazes de dar explicação, ou até mesmo pressupor os objetos de estudo. Como pondera Vogt (2010), o viés científico que possui o objetivo de reproduzir, extensivamente, os fenômenos de acordo com sua ocorrência, produz ruínas, tal qual o esfacelado mapa do império.

Jean Baudrillard, no livro *Simulacros e Simulação*, também reflete acerca da fábula borgiana, afirmando que não mais é o território que define os desenhos de mapa, pois é o “mapa que precede o território [...], é ele que produz o território cujos fragmentos apodrecem lentamente sobre a extensão do mapa.” (BAUDRILLARD, 1991, p. 8). Se partirmos dessa perspectiva, podemos refletir que a questão que se coloca consiste no ato de concebermos esse território em sua possibilidade de invenção e de criação de traçados, que passa a ter existência no compasso em que desenhamos as suas linhas, fomentamos suas rotas. Frente ao território-simulacro, importa portanto traçar como esse verbo no infinitivo, bem como a constituição de uma vontade do encontro com a topografia, uma espécie de aliança entre o território e o desejo. A representação, neste caso, torna-se apenas um aparato sem muita força e utilidade. Por isso, nossa perspectiva cartográfica, digamos, pouco lamenta o despedaçar dos mapas constituídos com a finalidade de ilustrar e fixar terra.

Micropolítica, esquizoanálise, filosofia rizomática, pragmática: eis alguns dos nomes que foram até então atribuídos à proposta da cartografia da filosofia da diferença, da qual aqui tratamos (COSTA, 2014; OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012). Tal conceito, inicialmente extraído da então mencionada noção geográfica de cartografia, foi deslocado e desenvolvido pelos autores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari ao longo da obra *Mil Platôs* (DELEUZE, GUATTARI, 2011), que o empregaram para pensar alguns campos de estudo como os da filosofia, da política e da subjetividade.

A cartografia se define sobretudo por ser uma prática que requer a ruptura do modelo de pesquisa dominante, o qual é cunhado no método científico do paradigma moderno, que preconiza leis tais quais a representação, o desvelo de verdades acerca do mundo a partir do método, o

distanciamento entre sujeito e objeto (ROMAGNOLI, 2009; PAULON, ROMAGNOLI, 2010). Se a etimologia da palavra método, com o seu *meta-hodos*, nos fornece o sentido de um caminho preestabelecido por metas definidas de antemão, a cartografia se propõe a uma espécie de reversão a um *hodos-meta*, ou seja, a uma direção metodológica em que o caminho é trilhado antes da meta (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

Para a cartografia, diferente de desvelar o mundo, é preciso adentrar aquilo que é da ordem do encontro com esse mundo, com o inusitado, com os elementos que abalam os sentidos e capturam a atenção do pesquisador. É necessária para uma pesquisa cartográfica, portanto, uma abertura às multiplicidades. Aí então, a pergunta que se colocará não é se o que emerge no campo é ou não matéria importante ou validável, mas se houve ou não encontro com esse emergente e se algo a partir desse encontro é importante de ser contado (COSTA, 2014).

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 20014, p. 23).

A predisposição devoradora frente às múltiplas formas que operam no campo da pesquisa remete a um conceito muito caro à perspectiva cartográfica, que é o conceito de rizoma. O rizoma consiste em uma espécie de raiz, mas não aquela comumente conhecida, vertical, de forma troncal, como a das árvores. Trata-se de um tipo de raiz que possui um modo de desenvolvimento diferente, horizontalizado, de formas difusas e que não possui um sentido bem definido de crescimento e origem, tal como é a grama, por exemplo. Assim, o rizoma existe enquanto uma rede, uma multiplicidade construída de modo que cada ramificação pode se conectar com qualquer outro ponto, não existindo centro identificável, periferia ou saída. Ele é múltiplo, infinito e móvel. Não possui início ou fim. Ele é o que está no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Deleuze e Guattari (2011) tomam emprestada da botânica essa nomenclatura para transportá-la para a sua filosofia da diferença. A cartografia, sob este viés, se constitui como uma prática rizomática, já que

é no campo não semeado das relevâncias e hierarquias sociais e culturais que o itinerário se desdobrará. Assim, o cartógrafo explora o que brota dos espaços mais improváveis, as ramificações da vida que aparecem por entre nos cantos, aquilo que o próprio espaço comumente refuga, descarta (COSTA, 2014).

Localizada num lugar de método, mas ao mesmo tempo de negação à pretensão de sê-lo, a cartografia se constitui como operação que exige determinados posicionamentos do seu pesquisador, que não aqueles da ordem positivista da previsibilidade e do controle. Demanda deste um exercício singular do pensamento, já que, direcionado a explorar um campo problemático, lhe é requerida uma capacidade de inventar mundos que só se tornam viáveis no seu encontro com os espaços. Nesse caso, os materiais passam a ser produzidos e não coletados enquanto dados a priori (FONSECA; AMADOR, 2009). Espera-se dele, como mencionado, que se nutra de fontes múltiplas ao longo de seu trânsito e também as ponha em produção.

Para isso o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas (ROLNIK, 2014, p.65)

A cartografia opera portanto como um dispositivo, de modo a propiciar esses encontros do cartógrafo com os mais diversos elementos que surgem em seu campo de pesquisa. Os múltiplos atravessamentos que se colocam presentes nesse processo, fazem com que ambos então se transformem e deixem de ser aquilo que eram antes. Desse modo, a cartografia abala os lugares naturalizados, desencadeando um processo de deslocamento no campo da produção científica, “para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (MAIRESSE, 2003, p. 259). A partir desses movimentos, coloca-se implicada em um gesto de invenção, ao propor uma pesquisa sobre as multiplicidades que também faz produzir multiplicidades (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Entre o desenho de linhas, o mapeamento de espaços, a movimentação de territórios, propicia caminhos alternativos e possibilidades de pesquisar, e também de pensar, diversas.

Na educação, esta arena aberta e repleta de toda a opinião que se dá a ver como de verdade inquestionável, a proposta cartográfica in-surge como uma operação por meio da qual complexidades e multiplicidades podem ser problematizadas e elevadas à sua potência. Seguindo essa linha de pensamento, o que não deixa de se colocar em questão é a própria intervenção/invenção das práticas de pesquisa em educação. A ideia de educação como campo que pode tensionar a problematização do fazer do pesquisador também em práticas para além do nível majoritário. Assim, a pesquisa se liga às experiências das minorias, enquanto prática e ato de escape aos saberes instituídos, operando políticas do desejo no cotidiano, construindo traços alternativos entre as minúcias da vida (GALLO, 2008). Daí a necessidade de que a pesquisa provoque sentidos na busca por outros lugares para a educação e outros lugares para si mesma, em um movimento de transmutação conjunto.

O que importa no movimento de cartografar é sobretudo saber com que maquinarias podemos nos conectar de modo a fazer funcionar uma pesquisa. Nesta incursão, o cartógrafo - que é o pesquisador - é o que poderíamos dizer de um desenhante, montador de cenas de dissenso que produzem uma “topografia do possível” (RANCIÈRE, 2008, p.55). A partir de cenas que subvertem a ordem das importâncias comuns ao mundo do conhecimento é possível o rearranjo dos objetos e formas que compõem o universo instituído, bem como a produção de acontecimentos que possam tensionar o olhar e as atitudes em meio ao espaço coletivo.

O cartógrafo constitui-se portanto em um destes vértices por onde a emergência do novo coaduna, uma personagem em vida, mas não em personificação identitária, uma personagem existente na medida de sua transmutação singular. Durante a viagem, *ele*, o cartógrafo - ou neste caso a cartógrafa - e nós - pesquisadora, orientadoras, leituras, encontros, desvios - se confundem constantemente, de modo que por vezes não podemos bem definir que vozes falam, de que ponto localizável se lançam. Nos parece propício utilizar o pronome *nós* em muitos momentos dessa escrita, que é feita ainda com tantas outras escritas que nos interpelam. Não estamos a sós em uma escrita. São sempre inúmeras mãos, corpos e fragmentos que nos atravessam, os quais lembramos e também por vezes esquecemos de nomear.

Em nossa jangada de pedra, uma pesquisa em uma escola de ensino médio, a deriva nos ofusca as metas, porém uma meta passa a ser cria-

da na ação de produção de um território, no buscá-lo, no ato de andarilhar por ele. Ao caminhar na escola, promovemos uma determinada errância, não necessariamente criamos um sentido lógico que nos diga por que portas entrar e por quais delas sair. Nos importa o caminho desejado e um desejo de encontro. Como as personagens de Saramago, deslizamos pelo território que ainda não conhecemos, encontramos o novo, às vezes o insólito, vidas, outros acontecimentos, observamos, fruimos, produzimos. Caminhamos por uma escola que, por mais que conheçamos, nos é sempre inédita. Nela também paramos, observamos os ruídos e vozes, os modos como os sujeitos a vivem, deixamos nosso olhar vagar olhando estudantes e trabalhadores carregando suas pastinhas e mochilas, regulando passos, subindo e descendo escadas, despistando-se, aproximando-se, às vezes acotovelando-se. Assim experimentamos uma cartografia.

Por esses espaços intersticiais localizados entre os movimentos vivos, escrevemos. Produzimos, criamos, deliramos e questionamos, desses questionamentos que por vezes doem, afetam, cutucam: O que enxergamos naquilo que nos encara? Podemos enxergar isso mesmo? Isso é uma pesquisa? Que tipo de material - vozes, conversas de corredor, cartazes, paredes, vidros, escadas, muros - a escola pode nos fornecer para pensarmos a nossa pesquisa? Para onde nossas derivas podem nos conduzir? Podemos simplesmente nos perder? Podemos não chegar a lugar algum? Como fazer uma vida, um corpo, nossa mão num lápis contar sobre vidas, corpos, outras mãos num lápis? Como fazer ver num papel o que não necessariamente é visível? Como criar um corpo suscetível a traçar territórios para uma pesquisa?

Prédio. Salas. Condição. Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Velho Ensino Médio. Acessibilidade. É importante. É necessário. Salas de aula. Condições. Pobre. Pouco. Livro. Didática. Ensino. Aprendizagem. Ensino-Aprendizagem. O aluno. O professor. A inclusão é importante. O colapso. A esperança. A espera. O quanto se espera... Quando relatamos uma escola, costumeiramente falamos do que é importante e do que não é, do que é preciso, do que é impreciso, do desejável e do refutável. No cotidiano da escola, nosso olhar se adapta às movimentações que já conhecemos de cor, às necessidades que de antemão prevemos, às utopias que todos nós que somos alguma coisa na educação devemos - dizer! - partilhar. Não precisamos de muito esforço para nos adaptar à

língua corrente sobre a educação. Assim, se algo muda nela, fica difícil reconhecermos, em razão de que não a enxergamos para além de clichês e repetições.

A fim de ver/viver outras possibilidades de uma escola de ensino médio, navegamos em nossa jangada, como se assim o fizéssemos com as velas um pouco mais frouxas. Quem nos navega é o mar.

1.3 FOTOGRAFIA

Mensagens deixadas pelos arredores da escola, fragmentos que habitam chãos e paredes, que se materializam em ruídos, vozes e também nos roteiros improvisados de uma vida de escola, encenados por entre uma porta e outra. No corrimão da escada, no segundo andar de um dos prédios, um estudante se debruça, pousando o olhar para algum horizonte. Assim deduzimos, o que pode ser sinônimo de também olhar para nada. Buscando acompanhar o curso de seu olhar, enxergamos as paredes beges da escola e pouca coisa a mais. Um olhar vago, imaginamos, pode extrapolar as paredes, os cartazes, os vidros frágeis e, um que outro, trincados. A parte interna dessa escola é assim, dessa cor pálida, pouco viva e também pouco afeita à contemplação. O que há de vivo parece se compor de vozes, cartazes, burburinhos e rabiscos, autênticas marcas que expressam que algo se movimenta e pulsa na escola.

Por fora, a fachada da instituição consiste numa junção de prédios que é tingida de dois tons de verde, também um tanto quanto já empalidecidos pelo tempo, que cobrem os cinco robustos pavilhões. Tais estruturas possuem certa semelhança a espaços fabris já bastante comuns à cidade onde se situam, tipicamente industrial: com pés direitos altos, cobertos por estruturas de zinco nos tetos, contendo janelas elevadas demais para que um olhar consiga sem esforço alcançar e ver a vida que corre lá fora. Três palmas rasgam a vaguidade do olhar. “Êpa! Pra sala!”. O olhar acorda. Ou volta a dormir. O cotidiano comum segue na escola onde as janelas frontais são altas demais.

Temp. - Açúcar
Visto aérea
Psilhões

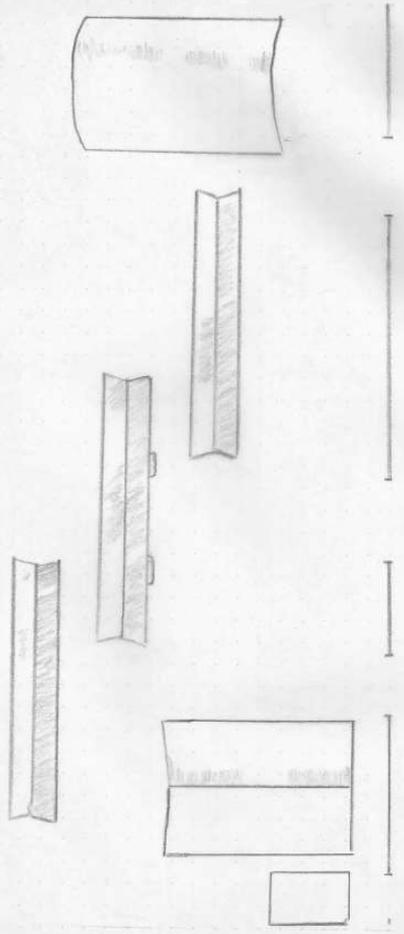


Figura 4 - Fotocartografando pavilhões
 Fonte: autoria própria, 2018

Ao olharmos a imagem anterior, que trata-se de um croqui da cartógrafa, vemos o traçado de um recorte relativamente aproximado do que seria um mapa aéreo de um conjunto de pavilhões e visualizamos o esboço de elementos bastante comuns à cidade industrial. Imensos pavilhões aproximados, retangulares, duros, acinzentados, que podem ter telhados reluzentes. Imagem tão harmônica quanto dura de um universo fabril. Talvez a grande marca identitária dessa cidade pudesse ser ilustrada por uma imagem aérea como essa esboçada - se aqui tratássemos de identidades, o que não é o caso -, permeada por alguns retângulos reluzentes, aqui e acolá, que não sabemos quantos, mas certamente, são muitos e servem quase que como tótems.

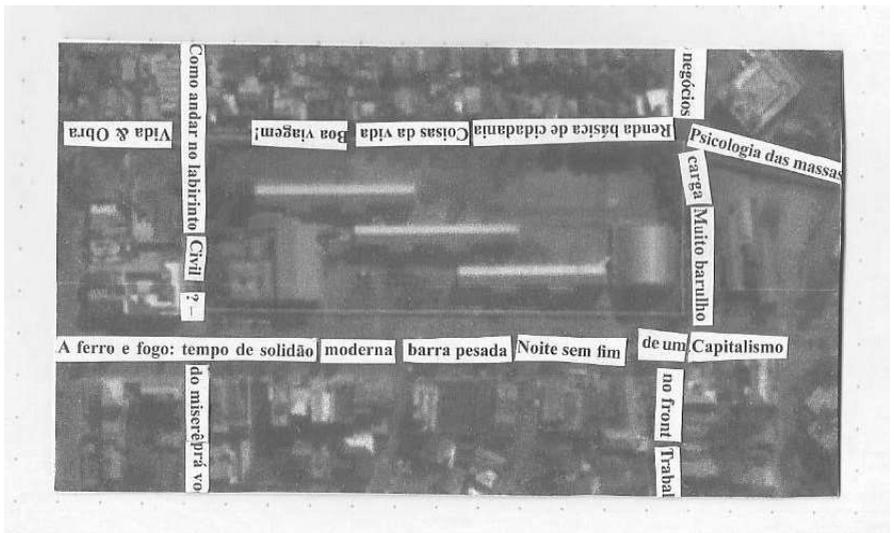


Figura 5- Fotocartografando itinerários e delírios urbanos fabris
 Fonte: autoria própria, 2018

Em meio aos cinco pavilhões - o menor, abaixo, à esquerda se trata da coordenadoria estadual de educação da região, que não faz parte do espaço do qual queremos aqui falar - sabemos que circulam muitas vidas, podemos imaginar essas vidas para cá e para lá em ritmo acelerado, tal como deve ser o ritmo desses lugares que se destinam a educar tanta

gente, tanta gente distinta, sobre tantas coisas diversas necessárias para um aprender/ensinar, que podem maquirar de maneira harmônica, mas também dura. À revelia de se tratar de uma escola, de uma fábrica ou de um depósito, o fato é que o que nos convoca nesse nosso sobrevoo pela imagem, que são imensos e grandes pavilhões de concreto, que poderiam compor sim uma indústria, um amontoado de parafernalia maquirando sem parar.

Uma imagem pode ser muitas coisas. Num de seus mais conhecidos ensaios, chamado *A câmara clara*, Roland Barthes (2015) escreve sobre o signo fotográfico, tensionando as imagens e questionando os caminhos que percorre o olhar semiótico. Promove, nessa oportunidade, uma correlação entre os processos ópticos envolvidos na reprodução da imagem fotográfica para nos mostrar que sem a interposição do fator pessoal, do elemento singular daquele que se coloca como observador, a fotografia permaneceria absolutamente limitada a uma espécie de registro documental. O observador vê em uma imagem mais do que um documento realista ou mensagem decodificada. Assim, Barthes se lança à tarefa de perscrutar o objeto artístico fotografia, a imagem tomada enquanto mecanismo de produção de sentido. Nesse ensejo, desdobra dois conceitos centrais: *punctum* e *studium*, ambos os quais, segundo ele, norteiam nosso interesse por uma imagem fotográfica. Em primeiras palavras, resumidamente, poderíamos dizer que o *studium* seria o objetivo e o *punctum* o singular do olhar direcionado à fotografia.

Para Barthes (2015), a centralidade do *studium* reside num interesse pela fotografia guiado pela consciência, pela ordem que abarca as noções conectadas ao contexto cultural e técnico em que existe uma imagem. A etimologia da palavra *studium* tem origem na palavra *studare*, quer dizer, o estudo do mundo. Neste caso, diz respeito à fotografia que objetiva informar o espectador sobre alguma coisa, alguma ideia, algum saber que é culturalmente partilhado. Realizando um paralelo com nossa pesquisa, a partir deste conceito, poderíamos inferir que toda a pesquisa em educação é de antemão constituída como uma espécie de imagem perpassada pelo caráter de *studium*, ao passo que envolve:

[...] a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesse por muitas fotografias, quer as recebo como testemunho político, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente [...] que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações (BARTHES, 2015, p. 29, grifos do autor).

Ao modo *studium*, olhamos para a imagem dessa escola onde realizamos nossa pesquisa e conseguimos apreciar de antemão algumas possibilidades para o estudo. Chegamos pela primeira vez como pesquisadores, nos defrontamos com a imensa construção esverdeada e não temos dúvida de que se trata de uma escola. Vemos alguns jovens para lá e para cá em frente ao prédio, vestindo roupas das mesmas cores, dos mesmos modelos, azuis e vermelhas, algumas azuis e brancas, e sabemos que algo os aproxima. Outros jovens, um grande grupo, com a mesma vestimenta, está localizado em uma pequena escada com entrada para um prédio muito alto e sem janelas, um teatro ou um pavilhão que compõe o grupo de prédios. Se pararmos um pouco e observarmos, nos damos conta de que muitas rotas realizadas por eles se direcionam para aquele espaço, da rua para os degraus da escadinha, da escadinha para um prédio com cara de porta de entrada da instituição. Uma parada, um ponto de encontro onde riem, alguns fumam um cigarro assim meio escondido, outros falam alto, alguns cochicham. Há mochilas por cada canto de degrau.

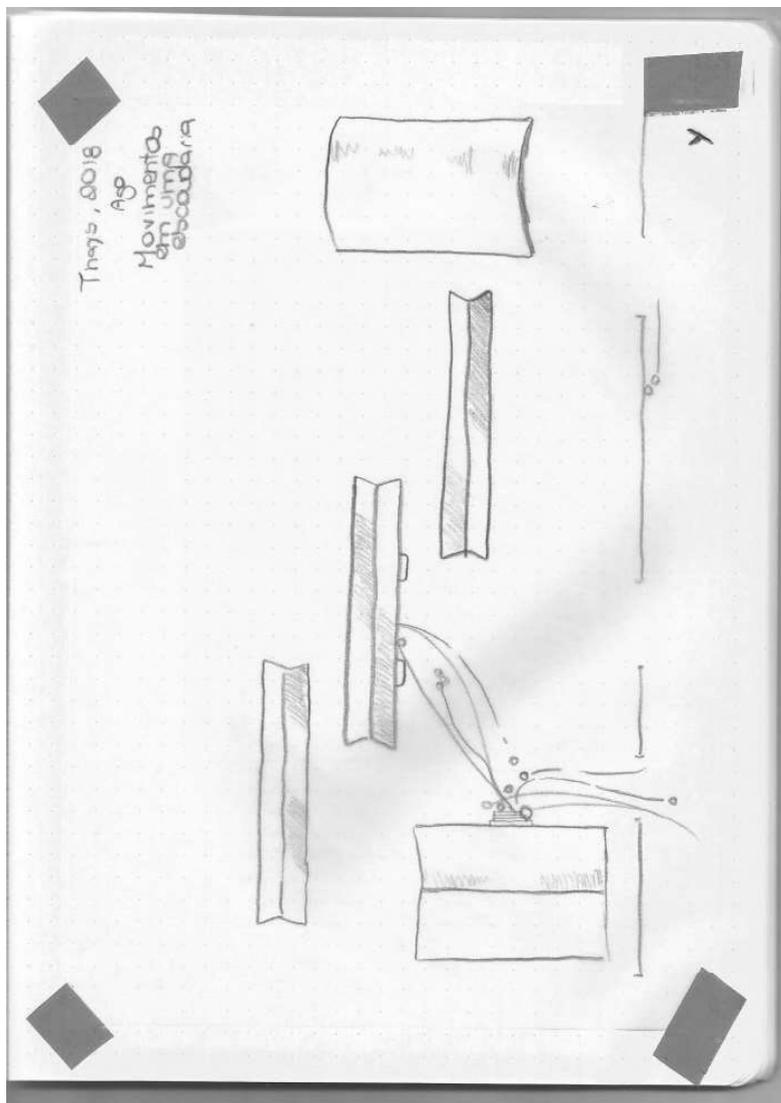


Figura 6 - Fotocartografando errâncias no ensino médio
Fonte: autoria própria, 2018

Não temos dúvida de que se trata de uma escola. Não temos dúvida de que, como em toda escola, há cantos eleitos pelos jovens, em algumas os estudantes vestem uniformes, em todas há mochilas e burburinhos. Assim, essa cena ainda se localiza no espaço visível e cultural da imagem, da fotografia de uma escola, que como tantas outras partilha desses elementos. Assim como está para o campo visível e cultural a realização de uma pesquisa num espaço escolar, num ensino médio, numa escola. Alguém há de duvidar que se trata de algo importante/necessário pesquisar sobre educação, pesquisar sobre uma escola? Bom, talvez haja quem duvide, mas certamente quem refute o fato de que *a-educação-é-importante* - discurso assim martelado - é raro. Esse é o *studium*: um frame com uma imagem para a qual olhamos, gostamos, reconhecemos como real e legítima. Há ali uma escola. Uma pesquisa sobre a escola é importante.

Mas para adentrarmos um campo sensível em uma pesquisa em educação, o olhar que mira e legitima essas imagens socialmente partilhadas se torna insuficiente. Se uma perspectiva como a cartografia nos diz que a representação da imagem é pouco, e que se faz necessária uma atenção ao corpo que reage às matérias que encontra, o pesquisador - ou neste caso, mais uma vez, o cartógrafo - precisa ser envolvido por uma outra dimensão do encontro com o campo. Essa dimensão, podemos inferir, é próxima àquilo que Roland Barthes nomeia então como *punctum* (BARTHES, 2015).

Do latim *pungere*, o *punctum* diz respeito àquilo que punge, ao mesmo tempo em que pica, marca, fere. Neste caso, explica o autor, “não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana no campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha que vem me transpassar” (BARTHES, 2015, p. 29, grifo do autor). Por meio do *punctum* somos tocados pela força que emerge da minúcia, do minúsculo, por um detalhe que nos afeta e que não necessariamente é justificável, racionalizável. O *punctum* tem esse caráter singular, é um interesse que se coloca ao sujeito que olha para a fotografia, e que é um interesse que varia para cada um. Ele é a própria subjetividade do espectador. A imagem habita um espaço singular, ao mesmo tempo em que confere ao observador uma voz, a oportunidade de colocar algo de si para viver dentro da imagem. Se trata daquilo que inserimos na fotografia, mas que, no entanto, já está nela.

Acreditamos portanto que o itinerário de uma pesquisa pode estar relacionado ao *studium*, ou seja, ao próprio estudo do mundo a partir daquilo que nele é partilhado, legitimado; mas também às afecções que engendram o encontro do corpo do cartógrafo com o corpo do território, momento em que consideramos o que emerge de maneira imprevisível, e muitas vezes intempestiva, ao longo do caminho. Neste último caso, a pesquisa estaria também para o *punctum* do encontro que abala. Assim, o próprio tema a ser trabalhado se apresenta a partir da sorte de episódios, que nos toma no contato, no estudo, na escrita e em demais acontecimentos que aparecem durante o pesquisar.



Figura 7 - Fotocartografando corredor e seu curso normal ou uma câmera a nos encarar?
 Fonte: autoria própria, 2018

Podem nos atingir, durante a jornada, elementos de toda ordem. Como na imagem acima, que de antemão nos apresenta um corredor tipicamente escolar, algumas informações sobre o curso de magistério no ensino médio, uma parede um tanto quanto descascada. Algo, no entanto, captura nosso olhar. Uma câmera no canto direito superior da foto nos encara. “Ei, o que você quer aí? Aqui, você não passa despercebido. Êpa! Pra sala! Pra pesquisa! Pro seu relatório! O que você faz perambulando por aí?”.

O que nos desponta nessa imensa fábrica de produzir vidas e de produzir educação? Em que ritmos ela opera, em que compassos e descompassos? Como essas tantas vidas produzidas e producentes ali se encontram, se atravessam e nos atravessam? Levando em conta que essa pesquisa trata de uma cartografia desse imenso mapa que é uma escola, que podemos nós cartografar a partir de suas imagens e seus *punctuns* que nos cutucam subjetivamente? Que olhares sobre uma escola de ensino médio podemos constituir a partir desse movimento de pesquisa? Trata-se do traçado de uma política do texto apoiada nesses olhares. Por essa política podemos compreender:

[...] uma política do Texto passa por um estado de vidência, por uma experiência de lucidez diante dos mapas de solicitações textuais traçados, pelas forças que compõem o estado de coisas de que uma escrita ou leitura é constituída. Tornar-se lúcido diante de seus próprios mapas equivale dizer construir sua própria lucidez, conquistar para si [e para o mundo] uma política capaz de negociar com o até então inegociável de um texto, de recusar o até então irrecusável, de resistir o até então irresistível. Ao preço de uma certa desromantização da escrita, uma política do Texto passa por estes estados de lucidez e pela tomada de decisão diante de seus próprios mapas e solicitações (COSTA, 2017, p. 40).

Decidir por uma escrita, sustentar nossos mapas, recheá-los de imagens, de traços em folhas de papel vegetal, de movimentos errantes, de fotografias que nos atingem, de escrituras. Tarefa árdua dentro da jangada de pedra. Tarefa também prazerosa dentro da jangada de pedra. Jangada de trabalhar e jangada de divagar. Dadas combinações de palavras e traçados e, então, cenas absolutamente únicas, irrepetíveis. A escrita que se fabrica como algo próximo ao modo caleidoscópico de circular pelo mundo do *flâneur* de Baudelaire (1996), que a cada andança ilustra a multiplicidade e a movimentação dos elementos da vida. Mapeamos.

1.4 TENTATIVA

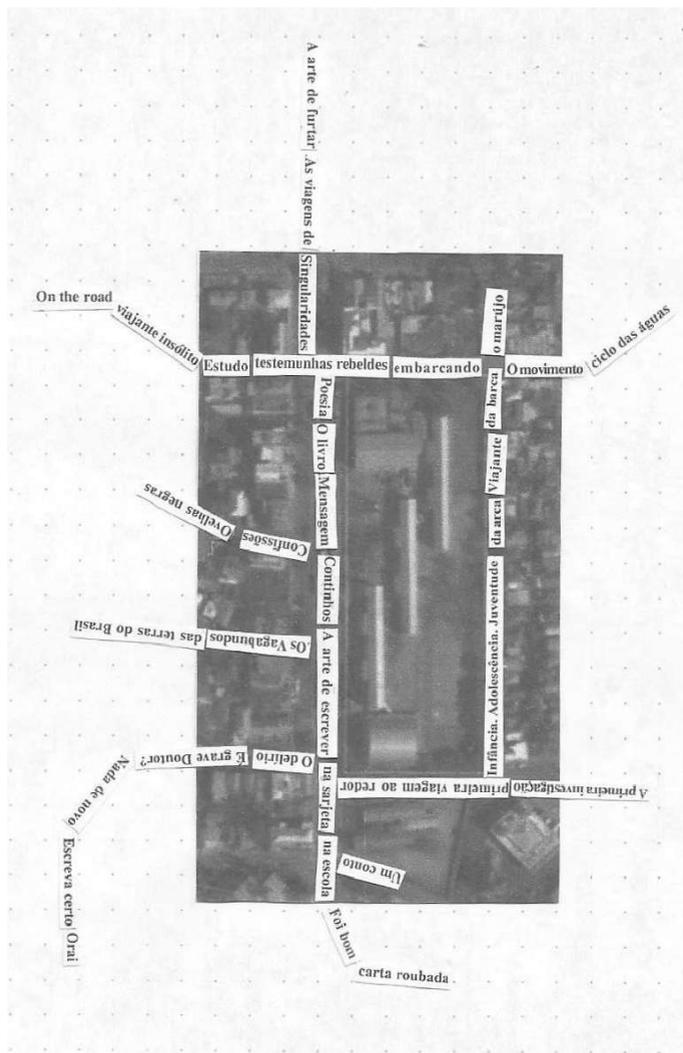


Figura 8 - Fotocartografando itinerários e delírios urbanos
escriturais
Fonte: autoria própria, 2018

A cartógrafa cria uma colagem sobre a imagem de dois mapas iguais¹³, mapas aéreos da instituição escolar. Inevitavelmente recorda do cansativo trabalho muitas vezes desempenhado na escola, quando ainda estudante, de decalcar mapas oriundos do livro didático de geografia, mapas do Brasil, do Rio Grande do Sul, da América. A folha de papel vegetal teimava por escorregar, desencaixar. O lápis 6B teimava em borrar quando em contato com seus cotovelos atrapalhados demais. Um traço precisava ser contínuo, o que fazia com que a mão esquerda, a também atrapalhada mão esquerda, doesse, cansasse, chegasse a ficar assim meio amortecida. Como os jovens às vezes fabulam assim irônica e tragicamente, chegava a imaginar que um braço poderia cair no chão, chegava a dizer em voz alta que um braço ia saltar. Depois, pintar. Ah, pintar era sem dúvida o pior. No início, os traçados, que exigiam destreza, paciência e uma certa dose de habilidade de mecanicidade, preenchiam de uma cor densa e uniforme os pedacinhos de território, depois o cansaço tornava as cores mais pálidas, os territórios menos bonitos e expressamente enfadados, numa espécie de pintura quase agressiva. Tinha a impressão de que a cansativa tarefa nunca acabava por resultar num mapa bonito como os do livro, e que a grande maioria dos colegas também mais se cansava do que aprendia algo a partir de suas mal acabadas cópias de mapas. Não via muito sentido naquilo. Não decorava muito bem a ordem e as características fronteiriças de cada estado ou país. Traçava e fazia. Não recordava¹⁴.

Hoje, pensa: “que ironia!”. Que ironia poder traçar alguns mapas, revirados, rabiscados, mapas que não expressam fronteiras, mas sim o que importa: o que é recordado (e em uma escola). Mapas de movimentos recordados, afetos recordados, afecções recordadas, vozes recordadas, de ardarilhares para nada, delírios. Para Rivera (2018)¹⁵, delirar é sair fora dos trilhos, dos sulcos do pensamento legitimado como sendo o bom e o

¹²Deligny e as presenças próximas utilizavam esse símbolo, algo semelhante à letra Y, nos cantos das folhas de papel vegetal nas quais traçavam os mapas. Essa sinalização servia para que os mapas fossem posicionados um acima de outro de maneira correta, de modo que pudessem ser visualizados concomitantemente, apreciados os movimentos de mais de um mapa.

¹³Figuras 5 e 8.

correto, mostrando que aquilo que chamamos de realidade não nos fornece evidências, na medida em que nós a construímos e a alteramos. Neste sentido, refere-se à Freud (apud RIVERA, 2018) e à sua concepção de delírio colocada enquanto uma tentativa de “cura” que se destina a abrigar e conter a dor, reinventando o mundo para que se possa construir outro lugar. Contudo, pondera:

Mas essa atividade - humana, demasiado humana - não está restrita a situações de sofrimento extremo. Podemos dizer “que delírio!” ao falar de momentos intensos e que envolvem prazer, alegria, invenção. O delírio pode aparecer na festa, na brincadeira, mas também na rebelião, na revolta contra uma sociedade injusta e violenta. Ele surge no carnaval, por exemplo, suspendendo o lugar social e o gênero de cada um. Ou na gíria, que retorce a língua e faz dizer outra coisa. Talvez a poesia seja sempre delirante, e a arte seja o campo no qual o delírio mais se põe em jogo - e nunca se esgota (RIVERA, 2018, p. 7).

Uma cartografia consiste nessa espécie de delírio que faz inventar possibilidades de novos territórios para habitar. Um delírio assim combatente e insubordinado às normas do decalcar. Assim, em uma imagem que vemos dureza, pavilhão, fábrica, em um primeiro momento, num segundo instante inundamos seu sulcos com o que nos faz nos manter à deriva por esse território: nossa arte de escrever, nossa predisposição a viajar, as ponderações que fazemos sobre “delirar demais” ou “normalizar demais”. De pronto, criamos um outro mapa para habitar uma escola. O mapa é composto de cenas, encontros, dissensos, estranhamentos, familiaridades. Afecções.

E por quê então mapas, e não apenas uma escrita, que parta de si, em nome de si? Em que termos um mapa conecta-se com a escrita de uma dissertação? Para que nos serviria tal aparato? Deleuze (1997), no texto *O que as crianças dizem*, nos lembra que a formulação de mapas é tarefa essencial à atividade psíquica. Já na infância, a criança, por exemplo, engendra suas narrativas a uma perspectiva que é territorial. Repete

¹⁴ “Recordar: do latim *re-cordis*, tornar a passar pelo coração” (GALEANO, 2002, sp), nos lembra Galeano no início de seu *Livro dos abraços*. Poderíamos dizer também sobre passar por um afeto?

¹⁵Do material referente à exposição *Lugares do delírio*, realizada sob a curadoria de Tânia Rivera, de 10 de abril a 1º de julho, no SESC São Paulo. Um catálogo de afecção e um presente de uma orientadora que delira com uma orientanda e uma pesquisa.

constantemente o que faz ou tenta fazer a partir da criação de rotas que são topográficas: ela fala sobre os meios que explora, sobre os trânsitos dinâmicos, sobre os mapas correspondentes que traça enquanto circula pelo mundo. Uma criança mapeia um meio que é repleto de potências, de acontecimentos e de qualidades:

[...] por exemplo, a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, os cavalos atrelados, seus dramas (um cavalo escorrega, um cavalo cai, um cavalo apanha) (DELEUZE, p. 83, 1997).

Nesse sentido, quando falamos de mapas, não devemos compreendê-los apenas em extensão, mas também em intensão (no sentido do que tensiona, que relaciona-se à força e à intensidade). Portanto, também podemos conceber mapas de intensidade e de densidade que distribuem os afetos, que constituem imagens que são sempre mutáveis em relação às constelações afetivas. Um mapa intensivo, que para Deleuze (1997) não é só trajeto, é sobretudo um devir. Nos mostra, portanto, que não é apenas a realização de um itinerário que se mescla à subjetividade daquele que o percorre. A subjetividade do próprio meio - seus tijolos, seus cavalos, seus buracos, seus barulhos e acontecimentos - da mesma forma engendra subjetividades das pessoas que trafegam, uma vez que o meio produz ressonâncias e devires entre aqueles que por ele circulam.

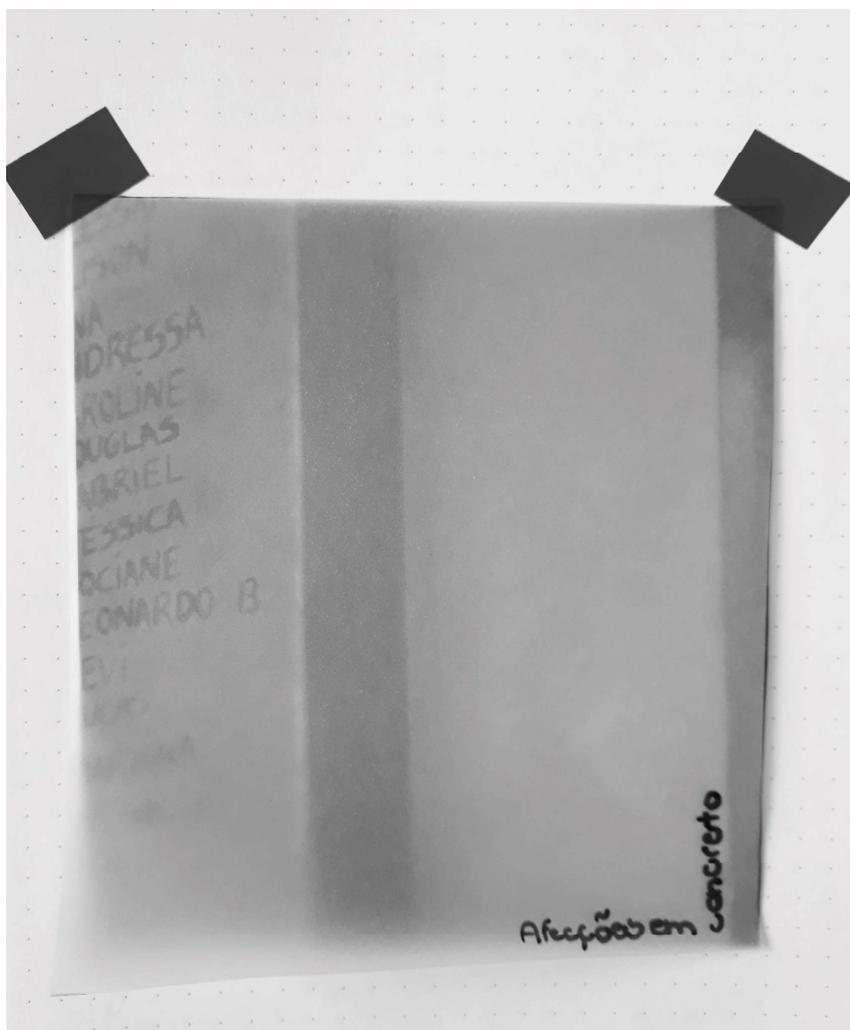


Figura 9 - Fotocartografando afecções em concreto
Fonte: autoria própria, 2018

No pátio da escola, nos defrontamos com uma imensa parede que serve de mural. Nela estão pintadas uma sorte de imagens e mensagens, subdivididas em pedaços iguais. Cada pedaço corresponde às pinturas realizadas por uma turma de terceiro ano do ensino médio. Podemos identificar a autoria pelas assinaturas abaixo de cada desenho - turma 301, 2011, em uma delas. Impossível com uma câmera dessas de celular captarmos a extensão toda da parede e ainda preservar os detalhes. Escolhemos então fragmentos. Outros nos escolhem após à impressão, já com as fotos em mãos, ou nos pungem, ao modo barthesiano de contemplar imagens. Olhamos então para uma série de nomes que, na ocasião, nos passaram despercebidos. Estão impressos num canto da parede. A imagem corta alguns deles. Alessandro (ou Alessandra), Alisson, Ana, Andressa, Caroline, Douglas, Gabriel, Jéssica, Jociane, Leonardo B., ...evi (talvez Levi?), Lucas, Mariana, Nathalia, Pablo, Paolo.

Que ressonância desses, que certamente nem mais estão na escola, e dos outros que por hoje nela circulam, compõem um território escolar? Que escola e que ensino médio os habita hoje ou ainda, passados os anos de 2010, 2011? Pintado em cada pedaço de concreto, com a mesma tinta, das mesmas cores, devires e composições de vida diferentes, singulares. Uma escola singular a cada passagem de dia, de ano, de nomes, um mapa de intensidades que se cria e se desmancha. Um olhar, um corpo, um gesto indisposto às intensidades: o que pode narrar de uma escola além dos rumos lineares de sua institucionalidade?

Ao explorar a questão do pensamento cartográfico e dos mapas de intensidade, Gilles Deleuze, em alguns de seus textos, dedica-se a pensar acerca do modelo instrutivo das cartografias de movimentação das crianças autistas confeccionados pelo pedagogo francês Fernand *Deligny*¹⁶. Tais cartografias revelam e sobrepõem itinerários de vida, compostos por alguns conceitos que este último nomeia como linhas habituais, linhas de erro, anéis, recuos, arrependimentos e trânsitos particulares (DELEUZE, 1997), alguns nos quais nos ateremos em breve. Cabe sabermos, no momento, que por meio dos mapas, Deligny busca uma apreciação dos movimentos desses sujeitos autistas, com o objetivo de criar um comum onde a vida destes e daqueles ditos normais possa envolver relações calcadas fora do poder e do saber de uns sobrepostos sobre os outros.

Como aponta Matos (2017), para tratarmos de Deligny é necessário, no entanto, passarmos de antemão por algumas pinceladas

de sua biografia, mesmo que resumidamente num primeiro instante. Diríamos nós que talvez essa descrição seja importante porque passa por ilustrar uma ética e uma estética de vida que atravessa o projeto dele, o qual aqui nos é caro. Pois bem: o pensamento desenvolvido por Fernand Deligny (1913-1996) é imensurável, atravessando distintos campos de estudo, como a educação, filosofia, antropologia, arte e literatura. Sua prática consiste em um movimento de escritura que ocorre paralelo às experiências que realiza na educação, desde 1927, junto às crianças e jovens considerados delinquentes ou inadaptados ao modelo educacional à época vigente, por demasia excludente e segregador das diferenças.

Em suas vivências pedagógicas, atravessou diferentes fases. Na primeira delas, realizou um trabalho inserido em locais de práticas educativas situadas nos domínios de instituições públicas¹⁷. Passou, posteriormente, por espaços como a clínica La Borde, já conhecida por ser o local onde ocorriam os grupos de estudos do psiquiatra e filósofo Félix Guattari. Por último, partir do ano 1967, ele então decide se instalar na região de Cévennes, no sul da França, onde inaugura, com a participação de alguns apoiadores, um espaço de acolhimento destinado a jovens e adultos autistas. Essa última talvez seja a mais conhecida de suas tentativas. Numa espécie de teia¹⁸ que se constitui neste território, as atividades realizadas são transversalizadas por sua experiência como ensaísta, poeta, escritor e cineasta (MATOS, 2016). Deligny é múltiplo, e muito em função de suas múltiplas frentes de trabalho dentro da tentativa, preferia ser chamado de poeta e etólogo, e não como pedagogo (DELIGNY, 2015).

Nos ateremos aqui principalmente no seu trabalho junto aos autistas para que possamos então desdobrar algumas noções de sua pedagogia e, mais especificamente, de sua cartografia, que decorrem dessa experiência. O que necessitamos saber nesse momento, sobretudo, é que Deligny nos convoca a partir da tentativa de Cévennes a um deslocamento, “ao acesso a outra potência de agir em educação, ainda marginalizada dos espaços da pedagogia” (MATOS, 2016, p. 97). A tentativa operada nesse território é - em síntese e assim simplesmente - a de criar um comum

¹⁶Tanto Deleuze quanto Guattari tratam de Fernand Deligny em alguns de seus escritos. Alguns textos dos autores onde Deligny é citado são: *Revolução molecular*, de Guattari; *Crítica e clínica e Diálogos* (com Claire Parnet), de Deleuze. Deligny perpassa de maneira significativa *Mil Platôs*, sendo mencionado em *Rizoma* e nos platôs 8 e 9 (MIGUEL, 2015).

entre os sujeitos, neste caso entre aqueles ditos normais e os autistas.

Aí então, pelo menos duas das perguntas que se colocam são: como o projeto de Deligny cria uma vida comum com sujeitos com um autismo profundo, cuja maioria sequer fala? Como é possível estabelecer um comum com sujeitos que experienciam a vida de um modo absolutamente diferente da que concebemos a partir do crivo da norma sem que imputemos a eles determinadas regras e direções? Frente a essas questões, afirma Deligny que a partir da criação de formas de territorialização do espaço que sejam comuns (MIGUEL, 2015).

Em primeira instância, Cévennes opera um arranjo espacial organizado concretamente no formato de uma rede. Nela diversos sujeitos habitam as chamadas *aires de séjour*, ou áreas de convivência, pequenos setores espalhados em um grande território, distantes aproximadamente cinco e vinte quilômetros uns dos outros. Uns se configuram como acampamentos, outros como pequenas chácaras que possuem horta, criação de animais, fornos para assar pães. Embora as unidades sejam conectadas, cada um, autistas e colaboradores, é livre para organizar a vida e para vagar pelos espaços. Dois colaboradores, chamados de presenças próximas (*présences proches*), comumente coordenam cada um dos setores e se encontram uma vez por semana para juntos debaterem as práticas realizadas e os dispositivos utilizados em torno desse projeto (MIGUEL, 2015).

Em Cévennes, Deligny escreve e publica acerca dos desdobramentos de sua experiência e de sua pedagogia, investindo na criação de conceitos que se entrecruzam com os campos da etologia e antropologia. Nesse ensejo, cria um procedimento cartográfico que também é um dispositivo para a operação da vida comum, o qual é desenvolvido a partir de traços, linhas e mapas que compõem o trânsito e os movimentos do cotidiano dos autistas nas áreas de convivência (MATOS, 2016).

Tais mapas foram traçados por um período de cerca de dez anos,

¹⁷Matos (2017) destaca a opção pelo uso de vocabulário relativo às pelas políticas públicas e instituições da época para descrever esse tipo de trabalho.

¹⁸Teia, cabe explicar, não é um nome aqui usado por acaso. Deligny chamava Cévennes também como sua *rede aracniano* (DELIGNY, 2015, grifo nosso). Tal conceito é deslocado da etologia, que estuda espécies de animais, dentre elas as aranhas. Neste sentido, cada território compõe uma parte da teia de aranha. A teia não possui centralidade, assim como as práticas pedagógicas não são centralizadas em função do autismo, da perspectiva psicopatológica, mas sim das singularidades (MATOS, 2015).

compondo um corpo de trabalho que possui quatro dimensões. A primeira envolve o arranjo do espaço chamado *áreas vivas*, organizadas em torno do comportamento das crianças e adultos autistas e não em torno de parâmetros estabelecidos em torno de um diagnóstico prévio. A segunda abarca os *mapas e croquis* que amparam essa tentativa, uma dimensão constantemente retrabalhada. Em terceiro plano, envolve uma *escritura* que se propõe a refletir o combate que é trabalhar com uma perspectiva educativa tão distinta e experimental. A última dimensão, por sua vez, é expressa em torno de imagens fílmicas que relatam o processo atravessadas por comentários sutilmente tecidos de silêncios e linguagem evocativa de singularidades. A esse processo Ogilvie (2013) nomeia como uma *arqui-textura*:

Uma arquitetura (ou melhor, uma ‘arqui-textura’, isto é, uma tecelagem de entrelaçamento de lugares que consegue conectar mundos que a princípio não se encontram), uma topografia, escrita, o uso de uma câmera. Locações, mapas, livros, filmes (OGILVIE, 2005, p.406, tradução nossa).

Os mapas então indicam instâncias do *fazer* na área de convivência - cozinhar, assar o pão, lavar a roupa - a partir de uma finalidade oriunda do projeto das presenças próximas, sujeitos conscientes de si. A partir deles, é traçado um *agir* dos autistas em torno dessas tarefas. O que distingue o agir autista do fazer da presença próxima é uma intencionalidade: para os autistas, o agir não é atrelado a um objetivo final, em razão da não estruturação destes por uma linguagem simbólica (MIGUEL, 2015; MIGUEL, 2014, grifos do autor). Portanto, o que vemos nos mapas são linhas do agir autista, que Deligny denomina como *linhas de erro*, as quais se imbricam às linhas do fazer das presenças. Um fazer então permite que um agir irrompa, um agir sempre inapreensível por aquele se organiza pela linguagem¹⁹. Neste sentido, Miguel exemplifica (2015):

Por que uma criança faria um desvio extremamente longo pelo rio se ele está carregada de madeira para o forno e se poderia seguir uma linha reta e mais curta? Por que ela descasca uma laranja se não quer comê-la? São, pois, linhas de errância, linhas erráticas que inscrevem o erro no “bom senso” do adulto “normal” (MIGUEL 2015, p. 60).

A cartografia cria uma territorialidade, esse comum intencionado por Deligny, por meio de um traçar (MATOS, 2017). Primeiro desterritorializa-se um espaço para que se torne apropriado para os autistas, para logo depois produzir um outro território. Neste sentido, o mapa é um dispositivo para que esse processo ocorra, pois não há território que preceda um mapa, portanto um mapa jamais será a representação de um espaço (MIGUEL 2015). Por meio desse procedimento, então, não se pode visar, como poderíamos facilmente inferir, à interpretação das ações desses sujeitos, mas sim a geografia dos seus deslocamentos nesse plano comum (PLANELLA, 2012).

A partir dessa cartografia, entendemos que tensionar o afã de interpretação comumente operado na educação é tarefa importante para a pedagogia de Deligny. Quando nos inclinamos à interpretação, pressupomos, como explica Miguel (2015), um código que reveste de sentido os objetos e sujeitos que aí estão pelo mundo. No caso psicanalítico - paralelo traçado pela crítica de Deleuze (1997) no texto anteriormente citado -, por exemplo, há a utilização de códigos como o Édipo, o falo e a falta, que pressupõem certa noção de Homem. No entanto, toda a concepção genérica de Homem é uma concepção totalizante de um modo de ser, o qual nos é familiar e sobretudo desejável em termos socialmente partilhados em nossa cultura. Em razão disso, ao falar de homem, Deligny opta por utilizar a expressão *Homem-que-nós-somos*. Definir o homem é por conseguinte encerrá-lo em um conceito abstrato que o agrega a valores que são por nós legitimados em perspectiva normativa, tais como a consciência e a racionalidade, bem como em determinadas relações dualizantes entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto. É semelhantizá-lo (MIGUEL, 2015).

O trabalho em Cévennes se trata portanto de uma experimentação que consiste na tomada de uma posição outra mediante a educação, aos sujeitos da educação, quaisquer sejam eles, que Deligny (2015) destaca como sendo uma posição de guerrilha. Assim a descreve abaixo:

Em 1967, a guerrilha era uma espécie de etnia quase universal, sendo a nossa privilegiada pelo fato de não corrermos risco de morte ou de tortura a cada passo; na verdade, nós não arriscávamos à aniquilação de nosso projeto, que contravinha às normas, às regras e aos regulamentos em vigor; tratava-se, para nós, de descobrir o que *asilo* poderia querer dizer, tanto é que tínhamos de lutar em duas frentes; eram numerosos os que se manifestavam pela supressão da internação asilar; nós não estávamos

nem um pouco habilitados a acolher crianças “anormais”; nossa iniciativa era, portanto, das mais precárias, e não era fácil destrinchar em quais mal-entendidos repousavam as convicções de nossos partidários e adversários, que, aliás, tinham em comum a perspectiva da norma para a qual deveriam tender, nem que fosse virtualmente, as crianças lá estavam. Ora, estávamos em busca de um modo de ser que lhes permitisse existir, nem que para isso tivéssemos de modificar o nosso [...]; não tomávamos as maneiras de ser das crianças por mensagens embrulhadas, cifradas e dirigidas a nós (DELIGNY, 2015, p. 70).

Primeiramente, Deligny chamou esse trabalho de tentativa, posteriormente, de jangada. Grosso modo, ambas as denominações correspondem às táticas que se organizam em torno do deslocamento de instituições e modelos identitários aplicados à educação. Tratam-se em lugares que oscilam entre a proposição e a perturbação de viver numa espécie de fora da institucionalização. Aquelas que nomeia como as suas tentativas são breves, vulneráveis e transitórias, embora tratem-se sempre de insistências, frágeis jangadas. Por jangada entende:

Usei a imagem da jangada para evocar o que está em jogo nessa tentativa, nem que seja para dar a ver que ela deve evitar ser sobrecarregada, sob pena de afundar ou de virar, caso a jangada esteja mal carregada, a carga mal distribuída [...] Uma jangada, sabem como é feita: há troncos de madeira ligados entre si de maneira bastante frouxa, de modo que quando se abatem as montanhas de água, a água passa através dos troncos afastados. Dito de outro modo: não retemos as questões. Nossa liberdade relativa vem dessa estrutura rudimentar, e os que a concebem assim – quero dizer, a jangada – fizeram o melhor que puderam, mesmo que não estivessem em condições de construir uma embarcação. Quando as questões se abatem, não cerramos fileiras – não juntamos os troncos – para constituir uma plataforma concertada. Justo o contrário. Só mantemos do projeto aquilo que nos liga. Vocês veem a importância primordial dos liames e dos modos de amarração, e da distância mesma que os troncos podem ter entre eles. É preciso que o liame seja suficientemente frouxo e que ele não se solte (DELIGNY, 2013)²⁰.

A jangada de Deligny não deixa de ser uma resistência à linguagem e seu efeito de produção de palavras de ordem. Como o próprio autor elucida no excerto acima, não se trata de transcender um modelo educacional, substituindo-o por um novo projeto, uma nova linguagem, mas ligar o corpo à experiência comum admitindo sempre a possibilidade de falibilidade da experiência, que é tentativa e é também guerrilha e combate, sempre frágeis, nunca acabados.

Para a pedagogia proposta por Deligny, o risco que passa pelo viciado projeto de educação dos adultos, ou daqueles que assumem a posição de uma ordem da racionalidade intrínseca, é o de *humanização* do mapa. Tal perigo não diverge daquele que envolve o agir de uma pesquisa, e não somente por essa última se tratar de uma questão também para a educação. Quando compomos nossas investigações, corremos também o risco de apenas traçar linhas de fazer - escrever para, confirmar tal coisa, responder a determinado objetivo. O que o agir autista nos mostra é que as linhas de ação não estão conectadas a um simbólico nem ordenadas via palavra. Demandam, por sua vez, uma outra concepção do ato, em que “a ordem do fazer permite que o agir irrompa e pontue de nova forma” (MIGUEL, 2015, p. 60).

Assim, a pesquisa cartográfica se localiza em um agir a partir de alguns *fazeres* do dia a dia. Passam a importar momentos em que o cartógrafo se depara com pequenos acontecimentos cotidianos, como realizar rotas sem um destino considerado lógico, parar sem precisar fazê-lo, retomar o caminho, desviá-lo, captar imagens do que lhe provoca e também do que lhe estranha. Eis o laço para a criação de um comum nesse território, já que, nessa perspectiva, ele não preexiste enquanto um dado a ser por nós coletado, pescado, descoberto por meio de nossos itinerários.

Provocados por essas perspectivas, arriscamos aqui pensar como que em duas personagens conceituais²¹ para a pesquisa, personagens que muitas vezes oscilamos em assumir em nosso itinerário, na medida em que tensionamos novos e velhos modos de fazer a partir de nossas experiências prévias como pesquisadores e dos novos caminhos que trilhamos e que vão desmanchando nossos mundos. Não se trata de tarefa fácil. Seriam esses personagens um *pesquisador-navio* e um *pesquisador-jangadeiro*.

O pesquisador-navio carrega consigo ferramentas como a Educação, a Lei, a Instituição e a História. Não contesta sua existência, sua legitimidade, sua utilidade enquanto ferramentas para pesquisar. São essas suas bússolas, e sabe que com uma bússola vai chegar onde se propõe a ir - quem há pois de duvidar da utilidade de uma bússola? Pode ser que encontre tempestades e intempéries pelo caminho, mas a deriva não ficará se tudo fizer certo, se não esquecer de seus aparatos e geringonças. Territorializou-se nesse pedaço de chão em meio ao mar, nessa espécie

de ilha, aparentemente a salvo dos imprevistos e riscos.

O pesquisador-jangadeiro, por sua vez, começa por não ser muito assim afeito aos grandes mares. O desempenho de uma jangada está atrelado a algumas características de sua montagem e materiais. A embarcação é frouxa, tem arestas e é leve. Se sobrecarregá-la de geringonças, bagagens e intenções, o pesquisador corre o risco de, já de saída, afundar. Para o jangadeiro, trata-se de fazer o melhor possível com o balanço das ondas. Se transporta gente, é assim muito de perto. Para o jangadeiro, costeiro que é, não faz muito sentido a bússola, mas um trajeto possível cujo corpo se coloca de guia. A questão é a produção de um território comum, de uma tentativa, em espaço em que o corpo do pesquisador se coloca em contato com o mar pesquisado, quando ele se propõe a adentrar sua jangada.

¹⁹Anotação da cartógrafa: ao término no *Tópico especial Fernand Deligny: educação e não-educação, clínica e perspectivismo antropológico*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ministrado por Marlon Miguel, foi realizada a exibição do filme *O mínimo gesto*, de Fernand Deligny. Na oportunidade de discussão do filme, Miguel definiu a experiência autista profunda como a vivência de um corpo sem pele, ou seja, um corpo indiscriminado do mundo ao seu redor, sem fronteiras entre sujeito e objeto engendrada pela linguagem. Essa concepção talvez nos ajude a compreender um agir autista fora das nossas representações.

²⁰Este fragmento foi publicado originalmente em *Le Croire et le Craindre*, de 1978, e retomado em *Oeuvres, Paris, L'Arachnéen*, 2007. Foi no entanto cedido por Sandra Alvarez de Toledo, editora de *L'Arachnéen*, para a edição da revista *Cadernos de Subjetividade*, a qual aqui citamos.

²¹Personagens conceituais, segundo Deleuze e Guattari (1992), não consistem na representação do pesquisador ou dos sujeitos da pesquisa, mas em espécies de heterônimos destes, por meio dos quais novos conceitos criados na prática de pesquisa podem ser operados.

2 UMA TENTATIVA EM UM TERRITÓRIO DO ENSINO MÉDIO



ENSINO MÉDIO
em tempo integral

ORGANIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ESCOLA NORMAL
DUQUE DE CAXIAS

1965

"Desacatar funcionário público
no exercício da função
ou em razão dela:

Pena: detenção de 6 (seis) meses
a 2 (dois) anos, ou multa."

Art. 331 do Código Penal Brasileiro.

2.1 ENTRE GRANDEZAS E MINÚCIAS, TODOS E CADA UM

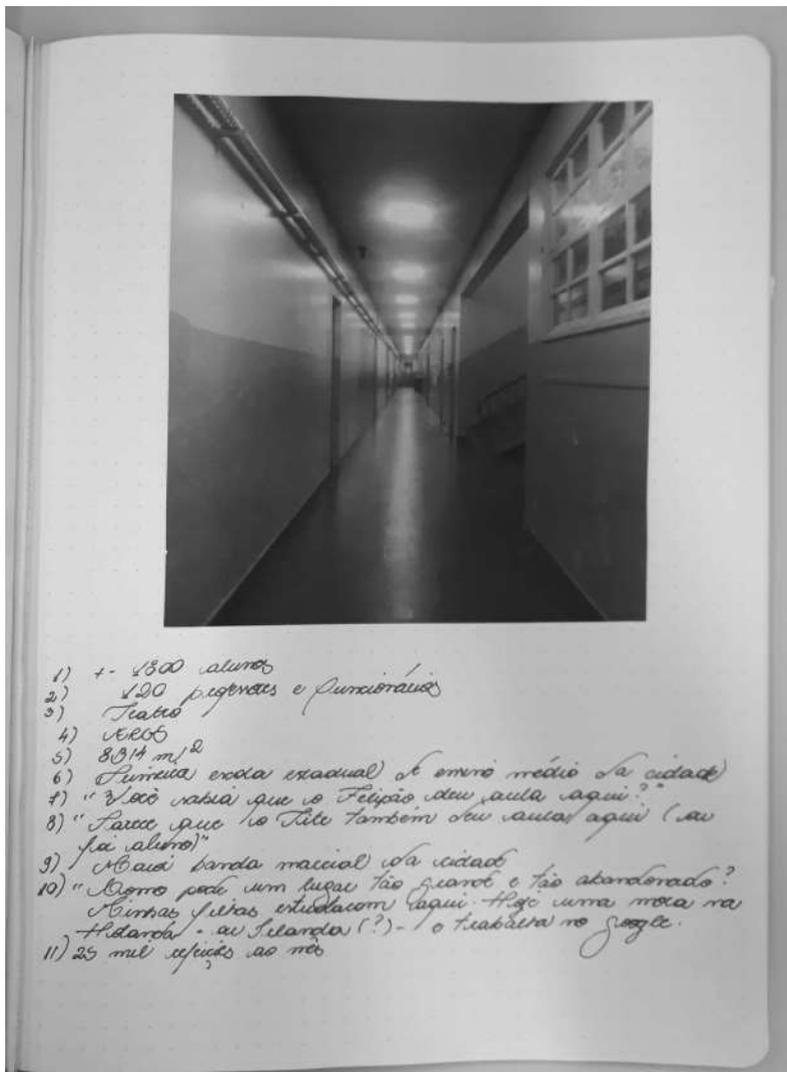


Figura 10 - Fotocartografando bricolagens do ensino médio

Fonte: autoria própria

Figura 11 - Fotocartografando as grandezas da jangada

Fonte: autoria própria

- “1) + - 1.800 alunos
- 2) 120 professores e funcionários
- 3) Teatro
- 4) UERGS
- 5) 8.314 m²
- 6) Primeira escola estadual de ensino médio da cidade
- 7) ‘Você sabia que o Felipão deu aula aqui?’
- 8) ‘Parece que o Tite também deu aula aqui (ou foi aluno)’
- 9) Maior banda marcial da cidade
- 10) ‘Como pode um lugar tão grande e tão abandonado? Minhas filhas estudaram aqui. Hoje uma mora na Holanda - ou Irlanda (?) - e trabalha no Google’
- 11) 25 mil refeições ao mês”

Deslizamos para o nosso território, um terreno repleto de matérias que se apresenta durante nosso percurso: uma imensa escola estadual de ensino médio, localizada próxima à região central da também grande cidade, a qual possui cerca de quinhentos mil habitantes. Um dos motivos que nos convocaram a realizar uma pesquisa na referida instituição é justamente o que nos provoca de suas imensidões: possui uma grande quantidade de estudantes, cerca de 1.800; um quadro de cerca de 120 professores e funcionários; recebe um público de regiões distintas da cidade; divide seu espaço com um núcleo de uma universidade estadual; possui largos corredores, saguões, pátio; situa-se em cinco largos pavilhões erguidos em 8.314 metros quadrados, que a tornam a maior escola em extensão construída no Estado do Rio Grande do Sul.

Após algumas das primeiras visitas, a escola parece se alargar ainda mais em razão desses e de alguns muitos outros dados sobre ela que nos são contados entre uma conversa ou outra: é uma das poucas escolas do município que também atende o nível do magistério; possui vinte e oito salas de aula; possui um ginásio; imensas quadras externas; um grande teatro, há anos interditado e aguardando reformas por medida de segurança; serve, mensalmente, 25 mil refeições; é a primeira escola da cidade a implantar o ensino integral na etapa do ensino médio; fica localizada num bairro, digamos, limítrofe, que ao mesmo tempo é habitado por uma fatia da classe média e por uma população pobre. Muita gente e muita informação. Esses elementos de algum modo nos pungem. Os anotamos sem parar, afinal parece um desrespeito não fazê-lo diante do tom de importância e ênfase a partir do qual nos são ofertados.

Tudo parece nos dar muita matéria, e nos exigir algum fôlego, se então nos deixamos deslizar por um anseio de usar da memória para registrar algo da escola. Cuidado necessário. Durante os primeiros tateios de nossa entrada na instituição, nas primeiras conversas informais realizadas com professores, direção, funcionários, geralmente a partir desses robustos dados nos era narrado algo sobre o local. Havia quem nos falasse do número de estudantes, da quantidade de salas, da extensão, certa feita também recebemos uma fotocópia das páginas iniciais da agenda escolar, onde esmiuçadamente encontrávamos dezenas dessas informações: histórico, números, objetivos, princípios, lemas, permissões, aquilo que é vedado etc.

Não raro pareciam estranhar algumas linhas que contávamos acerca do nosso pesquisar. Afinal, que importância pode ter uma pesquisa feita de elementos tão pequenos num espaço composto por tantas grandezas? Durante nosso itinerários, tais estranhamentos se atravessavam e persistiam. Por que haveria alguém de tirar fotos de miudezas da escola, de cantos, corredores, paredes, avisos? Por que alguém pararia para contemplar tanta coisa pequena? O que há de tão importante ao se parar e apenas observar movimentos, pessoas, ouvir barulhos? O que pode alguém extrair das minúcias em meio a tantas imensidões anunciadamente necessárias? Um pesquisador e seus inutensílios de investigação. Nos víamos capturados também em torno dessas questões, que sobretudo possivelmente fossem nossas. Afinal, fomos nós que escolhemos realizar uma tentativa de pesquisa nessa extensa instituição e, ao modo jangada, assumidamente pequenos e mínimos diante dela.

Nas poucas vezes em que anunciamos o fato de essa investigação se situar num grupo de pesquisa que se propõe a pensar a temática da educação inclusiva, no entanto, algo parecia pungir dessa vez os nossos interlocutores. Assim, entre uma conversa e outra, transversalizadas por tal assunto, soubemos que a escola estava pela espera de uma grande reforma, há anos solicitada para torná-la adaptada às necessidades especiais de alguns estudantes, assim também escutamos algumas divagações acerca do desafio de tornar inclusivo um ensino médio integral, afinal, os estudantes passarão o dia na escola e necessitam que ela seja acessível em diversos âmbitos. Escutamos ainda em alguns momentos que *a-inclusão-é-importante* e alguns relatos espontâneos de situações bem sucedidas de inclusão em sala de aula. Ouvimos, por fim, que ser desacomodado é bom. Incluir desacomoda. A diferença abala.

À revelia de todos os clichês proeminentes quando os discursos acerca da inclusão entram na arena educacional, podemos tomar alguns desses fragmentos de conversas e encontros como partículas sensíveis que nos fornecem a sensação de que algo da inclusão faz marca, pede passagem, em nós, mas também certamente no território da escola. Se a inclusão desacomoda, podemos inferir que algo da diferença mobiliza, rasga, faz dobra. Não se trata de dados por nós coletados acerca de marcadores como inclusão e diferença, mas de fluxos que pedem passagem em meio a esses encontros que vamos constituindo durante essas nossas andanças pelo campo.

Ocorre, no entanto, que o mero ato de elucidarmos que estes dados falibilizáveis são, na verdade, fluxos, não nos dá garantia alguma de que iremos operar uma pesquisa cartográfica com eles. Eis o desafio a todos nós tão atravessados por uma tradição positivista de pesquisa que nos constituiu em algum momento estudantes, pesquisadores etc. Enquanto os dados se revestem da propriedade de matéria a ser coletada no campo, descoberta, polida; os fluxos nos fornecem a possibilidade daquilo que Deleuze (1997) nomeia como uma zona de vizinhança, a qual permite que algo de vivo de uma pesquisa possa ser abarcado. É essa zona que procuramos vislumbrar, por meio do nosso corpo, sensações, olhares e também mediante às vacâncias de quando a linguagem falha frente aos acontecimentos difíceis de nomear e nos resta o gesto. Sobre este último conceito, o convocamos com Deligny (2007):

Ou ainda, se nos acontece de lhes fazer um sinal, nenhum sinal nos é feito em troca. Nós fazemos sinal? Pouco importa o que nós tenhamos querido fazer? Resta o gesto. Às vezes percebido porque a criança reage (DELIGNY, 2007, p. 1387).

A partir desse excerto, Deligny diz algo acerca dos movimentos que realizamos com a pesquisa. Neste caso, em outras palavras, podemos refletir que o que se quis dizer ou fazer é irrelevante frente ao gesto. Este é o que nos interessa, interessa-nos pontuá-lo, dar contornos a ele, e não desvelar a suposta verdade oculta que o envolve. O gesto sintetiza o modo como buscamos, como uma pesquisa dessa natureza, trabalhar as matérias que encontramos. Trata-se de uma predisposição a um alargamento de sentidos a partir dos quais o que passa a importar é o que se desdobra frente ao encontro, como reagimos ao passo em que ele se constitui. Sobre o método de Deligny, Pelbart (2013) destaca:

Fernand Deligny extraiu de sua convivência de décadas com os autistas uma reflexão aguda sobre o modo de existência anônimo, a-subjetivo, não assujeitado e refratário a toda domesticação simbólica. Buscava uma língua sem sujeito, ou uma existência sem linguagem, apoiada no corpo, no gesto, no rastro. Levou ao extremo uma meditação sobre um mundo prévio à linguagem ou ao sujeito, não no sentido de uma anterioridade cronológica, mas de uma existência regida por outra coisa que não aquilo que a linguagem supõe, carrega e implica: a vontade e o objetivo, o rendimento e o sentido (PELBART, 2013, p. 261).

Os fragmentos aqui trabalhados possivelmente não deem conta da beleza e profundidade do dispositivo de Deligny. Porém, como temos nossas afecções com os combates do pedagogo, buscamos neles aproximações, esses avizinhamentos, roubos mediante a espreita de nosso combate. Os rastros aos quais se referia Deligny, que revelam um corpo em seu modo de viver um território, acabam por produzir como que matérias que transpomos para nosso trabalho. Tais conformidades, vale sobreavisar, são no entanto intempestivas, próprias, livres. Portanto, cairíamos em erro caso tentássemos equipará-las em termos metodológicos circunscritos a passos e rotas semelhamizadas²².

Ao longo de nosso itinerário andarilhante por corredores, alguns fragmentos de gestos catados pelas paredes, vozes que escapam por entre frestas, percursos realizados pelo espaço, nos fornecem sentidos que pairam neste encontro com a escola. Tais sentidos tensionam as relações entre uma escola para todos e para cada um, por assim dizer, entre as grandezas de todos e as singularidades de cada um. Sobre essa questão, Silva (2017) destaca, todo um ideário pedagógico que ora posiciona a educação em um *slogan* que anuncia *Viva a diferença!*, ora a coloca frente à perspectiva de que nela há um espaço no qual Somos todos iguais! se desdobra. No primeiro caso, parte-se do pressuposto de que cada qual é concebido em sua milimétrica e supostamente aceita diferença, assim, minuciosamente dividida e mensurada. No segundo, todos estão projetados à condição de harmonia e homogeneidade.

²²Semelhantizar, inclusive, é um termo desdobrado a partir de Fernand Deligny. Miguel (2015) pontua que se trata do anseio de circunscrição dos sujeitos a partir daquilo que nos é familiar, concentrado num conceito abstrato de homem. Esse conceito atravessa portanto uma norma a ser correspondida. “Essa tendência de semelhantizar [semblabiliser] o outro é o perigo dessa projeção” (MIGUEL, 2015, grifo do autor). Eis o mesmo cuidado que nos é necessário frente à semelhantização de uma pesquisa, de um método.



Figura 12 - Fotocartografando a engrenagem da educação para todos
Fonte: autoria própria

Na Figura 12, podemos conferir o encontro com um cartaz posicionado no saguão de entrada da escola. Algo dele nos toma e nos deixa divagar pelos tantos signos ali eminentes. Nos deparamos com o título: *Lema: educação é para todos e de todos*. A seguir, a imagem de um conjunto de engrenagens. Na primeira delas, a seguinte assertiva: *Quem somos? Todas as pessoas capazes de aprender*. Na segunda: *Onde estamos? Oportunizar a construção do conhecimento, autonomia e protagonismo*. Por fim, a terceira engrenagem: *Para onde vamos? Proporcionar ao educando desejos, perspectivas futuras para o conhecimento e suas decisões para uma sociedade em constante movimento*.

O cartaz nos provoca, salta aos olhos, desacomoda o corpo, como se nele estivesse sublinhado, pulsante, o fragmento *Proporcionar ao educando desejos*. A escola como fábrica de produção de desejos, do que desejar. Por certo, como todo o espaço social que habitamos, a escola é um território no qual algo do desejo é produzido. Porém, essa questão pode se colocar por meio de distintas facetas. Neste sentido, Silva (2017) e Sardagna (2007) são consonantes ao problematizar: diante do caráter cada vez mais tecnocrático, a dimensão de produção enquanto arte passa a assumir a condição de produção replicável e serial, tal qual a fabricação de objetos, contudo, aplicada a uma tarefa humana, que é a da educação. Eis o funcionamento harmônico das engrenagens.

Como encontrar a via para uma produção de desejo artesanal? Encontramos nós respostas então em uma educação *para cada um*? Embora tal expressão seja usada muitas vezes para se fazer menção à singularidade, não devemos encará-la assim inocentemente. De uma educação para todos a uma educação para cada um incorremos no risco que habita toda a dualização. Poderíamos então sair facilmente de uma educação homogeneizada para entrar na perspectiva de uma educação capturada pelo discurso do pragmático *sob medida* (SILVA, 2017, grifo nosso).

São reincidente dentre as perspectivas críticas sobre a política educacional brasileira apontamentos acerca da emergencial necessidade de oferta de uma escola que contemple de fato as necessidades de todos. Embora as leis, diretrizes e planos venham há décadas apresentando premissas como as de inclusão e educação para todos, a ideia de uma escola inclusiva ainda é um desafio no dia a dia da grande maioria das instituições escolares. Eis então que observamos que estes termos

adquiriram gradual visibilidade e avolumamento não apenas nas políticas, mas também por meio das falas que circulam acerca das importâncias da educação. Das importâncias, passamos então às portâncias de sentidos sobre o que produzem expressões recorrentes como *igualdade de direitos, educação para todos e inclusão*.

Os elementos que circundam as políticas da diferença no cotidiano das escolas provocam indagações que extrapolam os limites dos postulados da lei. Se as leis produzem mudanças, sabemos também que os sentidos que se criam a partir delas também forjam, no cotidiano das escolas e nos sujeitos que por ela circulam, virtualidades, acepções e práticas. Produzem-se então noções que são naturalizadas e adotadas como verdades isentas de quaisquer questionamentos. Afinal: o que poderia haver de tão errado com enunciados que via de regra falam de igualdade? Por que teriam que ser questionados?

Indagações como, por exemplo, se devemos ser a favor ou contra a inclusão social e escolar, ou, neste caso, à perspectiva de uma educação para todos, não fazem sentido e não colaboram para a construção de caminhos. Perguntas como essas, de demasiada amplitude e imprecisão, não possibilitam respostas e acabam levando somente a caminhos sem saída. Neste caso, então, mais vale buscar entender o que estamos querendo dizer quando suscitamos assertivas como inclusão, exclusão, direitos iguais e educação para todos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Em meados dos anos 1990, as referências a expressões como inclusão e escola inclusiva passaram a ser recorrentes tanto nas políticas públicas quanto nos estudos do campo das ciências sociais (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). No entanto, algo ainda hoje ainda escapa à materialidade das políticas. Explorar a territorialidades que envolvem tais marcadores pode ser um caminho profícuo para apreendermos de que modo esses sentidos nos atravessam, habitam a escola e produzem determinados modos de viver e desejar dentro da educação, bem como para explorar os limites e as possibilidades de uma educação faça sentido a todos em suas diferenças.

Na data de 10 de dezembro de 1948, um grupo de países se reuniu para firmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, dentre tantos outros propósitos, proclamou que todas as pessoas têm direito à

educação. O decorrer dos anos que sucederam este marco demonstrou que apesar dos movimentos macropolíticos expressos mundialmente com o objetivo de assegurar uma educação como direito universal, ainda se fazia insistente uma realidade de inacessibilidade escolar. Em meio a esse problemático cenário, então, no ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, onde foi delineado um plano de ações destinado a contemplar as necessidades básicas educacionais daqueles que ainda se encontravam subtraídos do acesso aos bancos escolares.

Embora a Constituição brasileira no ano de 1988 já anunciasse em seu texto a educação como um direito de todos e dever do Estado, a partir dos termos da declaração de Jomtien, houve uma maior proliferação de discursos sobre educação para todos, expressos na letra das políticas nacionais e internacionais. Dentre elas, internacionalmente, cabe mencionar a Declaração de Salamanca de 1994; e, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, instituído no ano de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (LASTA, HILLESHEIM, 2013; SAVIANI, 1999).

A educação para todos se constituiu como um imperativo, deflagrado ao passo que foram sendo instituídas diversas reformas educativas com o fim de garantir acesso e permanência de todos na escola, de modo que tais mudanças foram gradativamente servindo de base para a implementação de políticas educacionais. Dentre as medidas que tais reformas propunham, estavam, por exemplo, a consolidação do caráter de obrigatoriedade da matrícula, a definição de idade específica para ingresso na escola, a duração prevista para cada nível do ensino, o calendário escolar, os parâmetros para a avaliação do desempenho dos estudantes, as diretrizes curriculares e as definições relativas ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais (SARDAGNA, 2007).

Ainda nos anos 1990, então, prepondera um apelo à constituição de parcerias para a implementação das políticas de educação para todos. Passam a existir acordos cooperativos com os campos da saúde, da assistência social, do trabalho, das organizações não-governamentais e da sociedade civil. A maneira como foram e ainda são estabelecidas essas parcerias é um fator preocupante, se levarmos em conta que muitas vezes desloca os deveres da máquina estatal para outros setores, dentre os quais

também está, sobremaneira, a iniciativa privada e seus interesses particulares (SARDAGNA, 2007).

De acordo com essa lógica, a obrigação atribuída ao Estado é quase que concomitante a uma lógica corporativa, de modo que o mesmo é exigido apenas em relação à regulação e provimento das suas supostas atividades-fim, tais como educação e saúde, e mesmo assim de modo sempre decrescente. Trata-se da territorialização de um sentido expressamente neoliberal sobre o papel do Estado, que não se restringe apenas ao âmbito da prestação de serviços, mas que deflagra um funcionamento sustentado numa lógica que enaltece valores como o individualismo e a liberdade (SARDAGNA, 2007).

Em que pese essa crítica, acreditamos ser necessário reiterar que ela não se trata de uma investida de cunho revolucionário sobre a questão da educação estatal. Em consenso à perspectiva de Veiga-Neto e Lopes (2011), esclarecemos que a tônica não consiste em nos debruçarmos sobre a educação para todos de maneira dicotômica - uma questão dos dominantes sobre os dominados, dos normais sobre os anormais - nem de circunscrever a compreensão desse imperativo nos limites da legislação e do Estado. Em uma perspectiva foucaultiana, os autores ressaltam, que tais pontos de vista e os sujeitos para os quais são voltado são também “produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Lasta e Hillesheim (2013), ainda sobre essa questão, pontuam que as políticas públicas de educação para todos e educação inclusiva podem ser concebidas não apenas como produtos do Estado, mas ainda como iniciativas para a fabricação de práticas, espaços, saberes, instituições e sujeitos que, por conseguinte, produzem determinados projetos societários. Neste mesmo sentido, Sardagna (2006) reitera:

Conforme tentei demonstrar, o imperativo de educação para todos não está presente somente nas legislações brasileiras, mas nos discursos dos principais organismos internacionais. Sem dúvida, acredito nos muitos benefícios de uma educação que esteja de fato ao alcance de todos. Contudo, os discursos que constituem as políticas educacionais, através dos processos de significação, vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização. Nesse movimento penso que existem poucas possibilidades de se construir princípios locais para cidadãos locais, em detrimento às produções de culturas globais que delineiam culturas locais (SARDAGNA, 2006, p.6).

Com isso, se constituem metanarrativas que interpelam sujeitos e produzem sentidos de legitimidade acerca do que é uma educação para todos e/ou uma educação inclusiva. Metanarrativa - ou grande narrativa - é um conceito proposto pelo pensador Jean-François Lyotard (1988), que o define como o que dá legitimidade e fornece explicações sobre como é o mundo, ao mesmo tempo em que circunscreve indivíduos em dadas maneiras de ser, agir e saber. Nas palavras do próprio autor, o saber “é sempre um saber indireto, feito de enunciados recolhidos e incorporados às metanarrativas de um sujeito que assegura-lhe a legitimidade” (LYOTARD, 1988, p. 63).

A educação para todos, portanto, figura como metanarrativa calçada no pensamento pedagógico da modernidade - identitário e universalizante -, o qual atrela uma dada concepção de indivíduo ou pessoa a valores supostamente intrínsecos e naturais, tais como autonomia, racionalidade e liberdade. As políticas que circundam um ideário de educação para todos, nesse contexto, põem em tensionamento as realidades de in/exclusão²³, bem como os atores in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por estes que as constituem (LASTA, HILLESHEIM, 2013). Neste mesmo sentido, cabe considerar a seguinte assertiva:

Tal inquestionabilidade da inclusão está ligada ao entendimento de que o mundo é isotrópico, isso é, o mundo — natural ou social, pouco importa — é, por si mesmo e em si mesmo, um espaço igual e homogêneo para tudo o que nele existe, aí incluídos nós, os seres humanos. Tomamos a metáfora física da isotropia para nos referir a um meio em que todas as propriedades se manifestam da mesma maneira e intensidade, em todas as direções e independentemente de onde o observamos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127).

Se a perspectiva isotrópica prevê a natural harmonia e igualdade de todos, estar fora do padrão e das medidas consideradas comuns é estar no lugar do também naturalmente excluído. Progressivamente, então, mais e mais especialistas integram a engrenagem da maquinaria escolar de modo a assegurar essa necessidade de controle e normalização dos indivíduos. O já mencionado imperativo da educação para todos, portanto, pode ser compreendido como um mecanismo usado para manter essas pessoas na escola em condições de suposta igualdade, embora essa permanência não seja de modo algum a garantia da efetiva inclusão das diferenças (LASTA, HILLESHEIN; 2013).

Como efeito desse movimento, progressivamente, exacerbam-se de um caráter de naturalidade os discursos em prol de uma educação para todos/inclusiva. Estes discursos, embora promovam práticas e concepções de fato inclusivas, também mascaram medidas que nem sempre o são. Nesse sentido, as relações entre discursos e práticas são entre si imanentes, o que não quer dizer que não possamos colocar em questionamento alguns pontos da relação entre ambos. Colocá-los à dúvida se faz importante na medida em que possamos pensar que efeitos se produzem, quer sejam eles positivos ou negativos (VEIGA-NETO, LOPES, 2013; OLIVEIRA, PADILHA, 2013).

Ainda que a interseção entre políticas, práticas e produção de conhecimento sobre ideários como inclusão e educação para todos se configure como importante conquista à dignificação de grupos historicamente excluídos, ainda é necessária a atenção e a crítica constante aos modos como se implementam, ao se que diz e ao que se produz sobre isso. Assim, é válido questionarmos como se constituem as referências a essas premissas, ao passo que elas também servem à produção de reificações, para que possamos então compreender como elas ganham corpo na organicidade das políticas e perceber os desdobramentos de tais políticas na produção de realidades que se situam no campo educacional (SARDAGNA, 2006).

Um exemplo desse exercício de tensionar verdades é o que Silva (SILVA, 2017; SILVA, 2010) realiza ao formular pergunta com a qual abrimos este capítulo: *uma educação para todos ou uma educação para cada um?* Ao provocar essa questão, a autora coloca enfoque sobre o ideário educacional que comporta a falsa ilusão de uma massa homogênea de sujeitos em perfeita comunhão ou que torna a diferença uma questão puramente identitária, meticulosa e individualizada. Frente a esse paradoxo, a autora busca entender as possibilidades de uma educação que seja para todos, ao mesmo tempo em que também propicie espaço para as singularidades enquanto políticas do desejo. Resta claro que entre igualdades e diferenças que se acotovelam em meio às assertivas sobre a educação,

²³ Veiga-Neto e Corcini (2011) utilizam o termo *in/exclusão* a fim de problematizar esse efeito de naturalidade que é outorgado ao discurso sobre a inclusão. Os autores compreendem que as políticas e usos da palavra inclusão colam-se tanto a uma lógica binária moderna de inclusão versus exclusão, quanto a uma lógica contemporânea em que inclusão e exclusão se misturam.

não há territórios fixos, verdades prontas esperando desvelo, apriorismos. Nas palavras de Skliar (2003):

[...] continuo pensando que para falar de mudanças na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática* para *heterorrelacionar-se* (SKLIAR, 2003, p. 20, grifos do autor).

Transportando a questão para dentro dos muros da escola, podemos considerar que a educação, em meio a todos os afãs que pedem passagem, parece ser mais uma questão de aposta nas singularidades do que de aposta na constituição de determinadas identidades. Silva (2017) destaca, neste sentido, que todas as aspirações sobre educação que desconsiderarem o que nomeia enquanto dimensão impossível da tarefa de educar estão certamente fadadas ao insucesso. Segundo ela, reconhecer a impossibilidade inevitável de educar a todos revela a possibilidade de construção de uma experiência provocada no (des)encontro entre alunos e professores, já que na essência da educação há um dilema cuja resolução é impossível, o de conciliar sem pulverizar a diferença e o espaço que deve ser comum.

Skliar (2003), no subtítulo de *Pedagogia improvável da diferença*, coloca a seguinte questão: e se o outro não estivesse aí? O autor descreve a questão do outro como caótica, obscura e retraída, uma questão que há muito vem sendo banalizada e carregada de moralidade. Porém, uma questão necessária, na medida em que: o que se é sem o outro?

As questões educacionais relacionados à problemática de educar a todos ou aos diferentes parecem se encontrar num ponto de entremeio delicado: de um lado, uma perspectiva supostamente muito defasada, excludente, de anulação do outro; de outro, a perspectiva da diversidade, supostamente nova mas muitas vezes revestida da velha roupagem. Dentre *outros* iguais e *outros* diferentes.

[...] somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 72).

No ensejo dessa discussão, ao passarmos pelas paisagens até então delineadas, sentimos também a necessidade de dar passagem às marcas “duras” instituídas em torno da escola, do ensino médio e dos ideários de educação para todos. Você deve ter percebido - ou estranhado, pois elas se constituem em alguns cortes ao longo do texto, especialmente numa sinalização de suspensão expressa por três asteriscos. São esses momentos em que fazemos uma espécie de descontinuação no texto a fim de dar passagem a questões que também nos atravessam, inquietam e pungem. No entanto, ainda que rígidas, tais linhas também se transversalizam a linhas de fuga, na medida de uma vida que flui enquanto potência e que, por meio do que cartografia propõe, podemos nos desdobrar em torno dos seus escapes, constituindo novos territórios para o pensar. Nesta dinâmica, podemos situar a existência de três linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Chamadas por Deleuze e Guattari (1995) como linhas duras, as primeiras dizem respeito às formações biunívocas, fixas, identitárias. Neste sentido, podemos identificar que muito dos imperativos e ideários acerca da escola - e por que não da própria pesquisa? - são engendrados por tais linhas, vide a iminência de noções como as de *para todos/para cada um, normal/anormal, capacidade/incapacidade para aprender*, último exemplo o qual também faz marca junto à Figura 12, na primeira das engrenagens. Essas linhas concernem a uma espécie de imobilidade, na qual as únicas possibilidades de existência se situam de um lado ou do outro. Também são linhas descritas como molares, que servem para demarcar espaços de controle.

No entanto, ainda que essas linhas sejam concernentes à territorialização e à identidade, transversais a elas também há espaços de insurgência, como que pequenas fissuras por meio das quais outras possibilidades para o pensar escapam, vazam, possibilidades essas mais plurais e singulares, embora sutis. Essas são as linhas ditas flexíveis, que operam em movimento mínimos que engendram um caráter de mínima insurgência (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Por último, teríamos então as linhas de fuga, responsáveis por rupturas, uma espécie de desterritorialização que pontua outros modos de viver, outros acontecimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995), não ao modo de transcendência, mas de imanência. Cabe reiterar, porém, que tais linhas se compõem mediante movimento, de modo que não podem ser consideradas enquanto estratos separados, independentes, mas

enquanto interpelados, na medida em que se alternam, existem em simultaneidade e difusão. As linhas de fuga escapam, são devires, que não se situam na memória ou na história, deslocando-se e escapando da circunscrevente máquina binária.

[...] saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Somos então transversalizados por linhas que se entrecruzam e alternam, mantêm ou movimentam territórios. Trata-se de linhas distintas, impossíveis de serem mensuráveis, que são indivisíveis, de modo em que podemos dizer que há como que uma geografia nas singularidades, composta por linhas duras, flexíveis, de fuga etc (DELEUZE; PARNET, 1998). Mediante tais linhas, podemos pensar a escola como essa topografia móvel, que embora possua territórios a princípio bastante bem assentados, também a cada instante se desmonta para então criar outros territórios possíveis, os quais também estão também sempre à espreita do movimento.

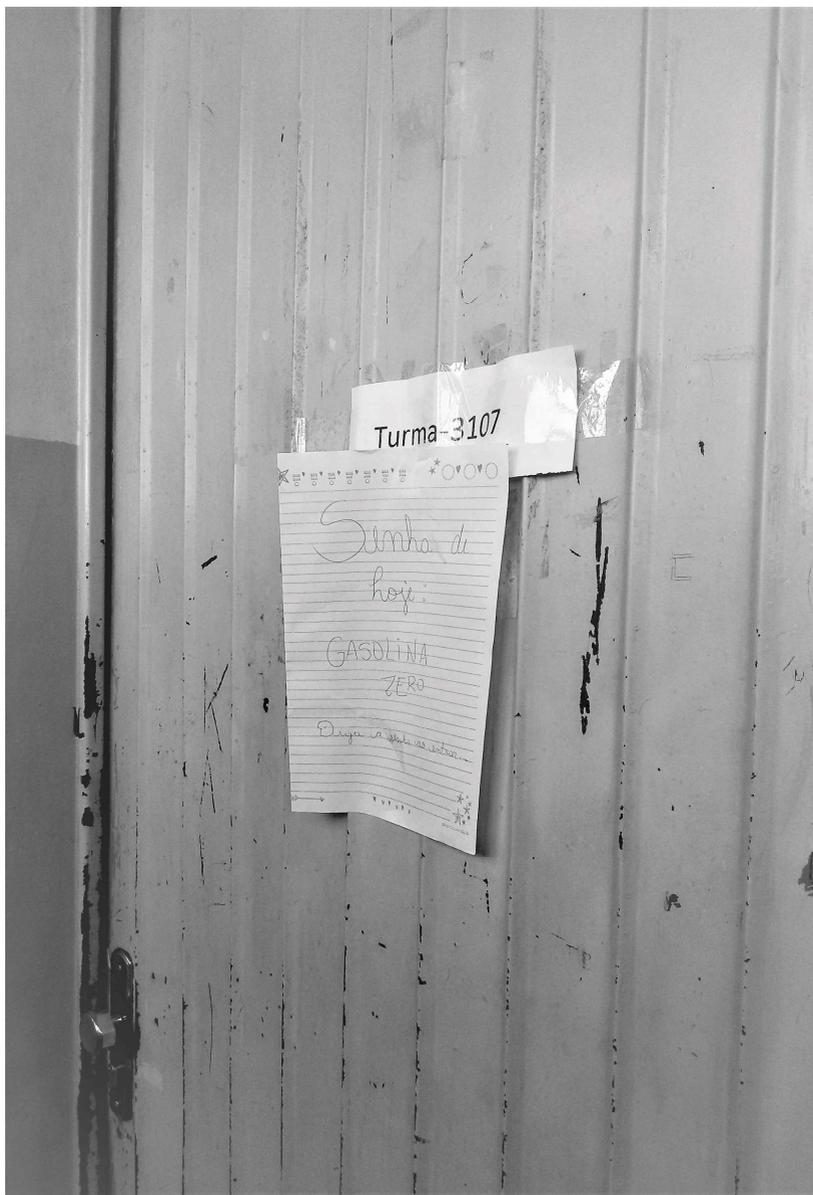


Figura 13: *Fotocartografando delírios de uma greve*
Fonte: autoria própria

É o que ocorre num espaço escolar no qual ao mesmo tempo em que existem mensagens que apontam para uma educação pouco móvel, calcada num paradigma de universalização, normalização, também nos afetam tantas outras notas que nos aproximam de escapes, a partir dos quais mínimos gestos de vida ganham corpo, um espaço para habitar. São fluxos que nos permitem traír a lógica que mantém a repetição da mesmidade e que propiciam modos de existir e viver a escola distintos.

Num dos raros dias ensolarados do mês de maio em Caxias do Sul, quando já estávamos há alguns dias de nossas andanças e captura de imagens, encontramos com uma escola surpreendentemente bastante povada. O motivo de nossa surpresa se deveu ao fato de que naquele mesmo dia dava seguimento a greve nacional que perdurou por pelo menos dez dias, oriunda da paralisação dos caminhoneiros frente ao aumento dos combustíveis. A cidade inteira estava inóspita demais, silenciosa demais. A escola, no entanto, parecia seguir a mesma, com seus habituais barulhos e movimentos, estranhamente naquele que talvez fosse o sétimo ou oitavo dia subsequente de uma cidade já sem combustível, sem transporte coletivo, com suas empresas e repartições de portas fechadas.

Durante nosso itinerário, uma inevitável parada. Somos dessas pessoas afeitas a bilhetes, recados e matérias que ficam perdidas pelos chãos, a essas narrativas que sucateiam por meio de objetos, por assim dizer. Na porta da sala de aula de uma das turmas do terceiro ano no ensino médio, uma mensagem redigida em folha de caderno e colada com fita adesiva. *Senha de hoje: GASOLINA ZERO. Diga a senha ao entrar.* Tomamos uma nota e tiramos uma fotografia com nossa já malgastada câmera de celular que naqueles dias insistia em perder foco, nos exigindo uma sequência de capturas que ao fim e ao cabo não diferiam sobremaneira umas das outras em qualidade.

Após o registro, sentamo-nos no banco que fica no saguão de entrada e fizemos algumas anotações e rabiscos, na tentativa de realizar uma narrativa imersa nas matérias que nos afetavam no ambiente. Temíamos por vezes deixá-las escapar caso esperássemos até nossa chegada aos nossos cantos oficiais de escrita: casa, biblioteca... Todos os registros eram realizados num pequeno bloco sem pautas, com alguns traços pontilhados - provavelmente caderno para desenhistas - do tamanho de uma folha A5, pequeno e sem espiral. A utilização das folhas era feita ora livre de sequência ora com algum fio de linearidade, assim alternadamente, de modo a também a nos provocar a sair do comum anseio de continuidade

histórica tão comum quando nos lançamos a realizar uma pesquisa. Nas folhas, na grande maioria das vezes rabiscávamos por cantos ou rodapés, a fim de que pudéssemos compor nossa escrita com algumas das imagens realizadas que posteriormente fossem impressas e coladas.

Nossa caderneta consistia no gênero do que muitos nomeiam enquanto um diário de campo, o qual no entanto nós preferimos chamar de um álbum de fotocartografias. Um documento de registro cartográfico que concentra notas e vivências, no entanto não com a finalidade de todas as minúcias registrar, mas enquanto um meio de escritura pelo qual as intensidades e os acontecimentos se atravessam enquanto produção de sentidos, que distanciam-se da escrita técnica (BOCCO, 2006).

Neste pequeno caderno, algumas fotocartografias iam sendo traçadas, ao modo de tentativas por parte do pesquisador que aposta e faz para depois conhecer (KASTRUP, 2009). O propósito, nesse percurso, era operar um agir para, então, por meio de uma certa errância, saber. Um saber no entanto distante do objetivo de explicar ou mudar o cenário, na medida em que, como ponderam Amador e Fonseca (2009, p. 35): “é preciso escapar às tentações explicativas dos movimentos do mundo remetendo a pontos estáticos de sua mutação”.

Consonante à tentativa de Deligny, um pensamento que se realiza como prática única nos provoca ao encontro com uma pedagogia que se realiza ao passo da singularização e da existência junto ao outro. Tal experiência condensa múltiplos modos de *existir* com o agir e não sobre o agir do outro, numa sobreposição do logos que interpreta e mensura (MATOS, 2017, grifo nosso).

Um deslocamento então se realiza por meio da escrita. Registramos. Captamos um espaço escolar que ao mesmo tempo em que existente em torno de tantas linhas duras, também se constitui no mesmo espaço que escapa e se nega muitas vezes a operar no ritmo das máquinas, por meio dos combustíveis necessários para manter as estruturas das engrenagens em seu pleno funcionamento de reprodução incessante. Um cotidiano que fura as leis e faz surgir formas de vida que, ao mesmo tempo perpassadas pelas linhas mecânicas da vida reproducente, também o são pelas linhas de insurgência dos encontros, gestos e detalhes. Nos muitos momentos em que falha o combustível da mesmidade, ocorre no apagão da lei, da norma, do funcionamento, e aí então as vidas se sobrepõem. A jangada se desprende. Sobretudo, nós nessa escrita restamos desabastecidos e nos lançamos a uma deriva com a educação. Lembre-

mo-nos: uma jangada é um combate sem motores.

A escola se revela em nós esse espaço de coabitação entre todos e a diferença de qualquer um nos momentos em que das engrenagens escapam algum agir, que não necessariamente sabemos para que serve, com que intenção opera no território. Nos espaços onde um nome próprio se imprime entre as paredes, onde o bilhete anuncia a senha para uma parada e um respiro, onde ouvimos os burburinhos que deixam escapar a voz que concerne a cada qual. Nesse ensejo, pensamos, como viver uma escola de ensino médio em tempo integral (chronos) de modo a suspendê-lo a fim de que algo de vida (aion) permita que as intensidades possam também viver? Deleuze (2003) apropria-se dessa distinção estóica temporal para nos ajudar a pensar sobre a temporalidade do acontecimento. Esta é sempre, de algum modo, paradoxal. O aion é distinto do chronos na medida em que designa o acontecimento para além apenas da diferença entre coisas ou do estados de coisas. É um tempo que afeta de maneira singular (ZOURABICHVILI; GOLDSTEIN, 2004).

Predispostos a um tensionamento de tempos, vagamos pelo território sucateando não apenas matérias, mas nossas próprias afecções, fragmentos também recolhidos. Por meio da fotocartografia, nossa tentativa se tornou também a tentativa pela suspensão de um estatuto de verdades e juízos frente à educação, numa arena de combates transversais, em que se atravessam aqueles vividos em meio a uma escola, a um ensino médio, mas também a uma pesquisa. Nesse ensejo, trabalhamos aquilo que de algum modo podemos apreender: vozes, sujeitos, encontros, esquecimentos em forma de matérias. Assim, tensionamos fossilizações do pensamento. Vacâncias operadas no intuito de escaparmos às categorias identitárias da pesquisa e da vida.

2.2 ENSINO MÉDIO: A TENTATIVA NA JANGADA MÓVEL

Ao longo de nosso trajeto fotocartográfico - e munidos de uma posição fotocartógrafa, por assim dizer -, buscamos estabelecer nosso próprio combate frente aos modos possíveis de produzir uma pesquisa em educação. Nessa tentativa, lançamo-nos ao desafio de deslocar um território para habitar, a partir do qual saímos do lugar de quem está em campo para coletar dados, e que então passa a produzi-los. Criamos, nesse ensejo, nossa própria jangada de pedra, a partir dos traçados que escolhemos realizar. Muitas vezes, nos vimos frente ao delírio e à deriva de um campo intempestivo em suas sutilezas, que desobedece às lógicas e imperativos da pesquisa positivista e do ensino, um campo que é espaço de criação; já em outros, nos notamos atravessados pelos soslaios de velhos mundos, com suas velhas lógicas, donde a pedra é lançada no mar e afunda, passarinhos não seguem homens incessantemente, meias não desfiam sem parar, cachorros não saltam da França à Espanha, nem moças fazem o chão rachar com seus riscos de varas de negrilho. Tensionamentos que coabitam em nós, experimentantes de uma pesquisa da diferença, pesquisa de poros, aparelho respiratório, gostos e cheiros. Pesquisa que por aí vagueia com seus deleites e desafios.

Carregamos em nossa bagagem que precisava ser leve, pouca, para não afundar a jangada - algumas notas para recordar, anotações que pudessem nos lembrar que nossa produção só faria sentido se nos possibilitasse realizar leituras singulares, postas a duvidar e produzir frente aos estatutos de verdade que endurecem a vida. Uma vida

no ensino médio então corria, entre afecções, sucateamentos e linhas duras das políticas e planos que saltavam à nossa frente em banners, notícias e papeladas. Coexistências inerentes a todo território.

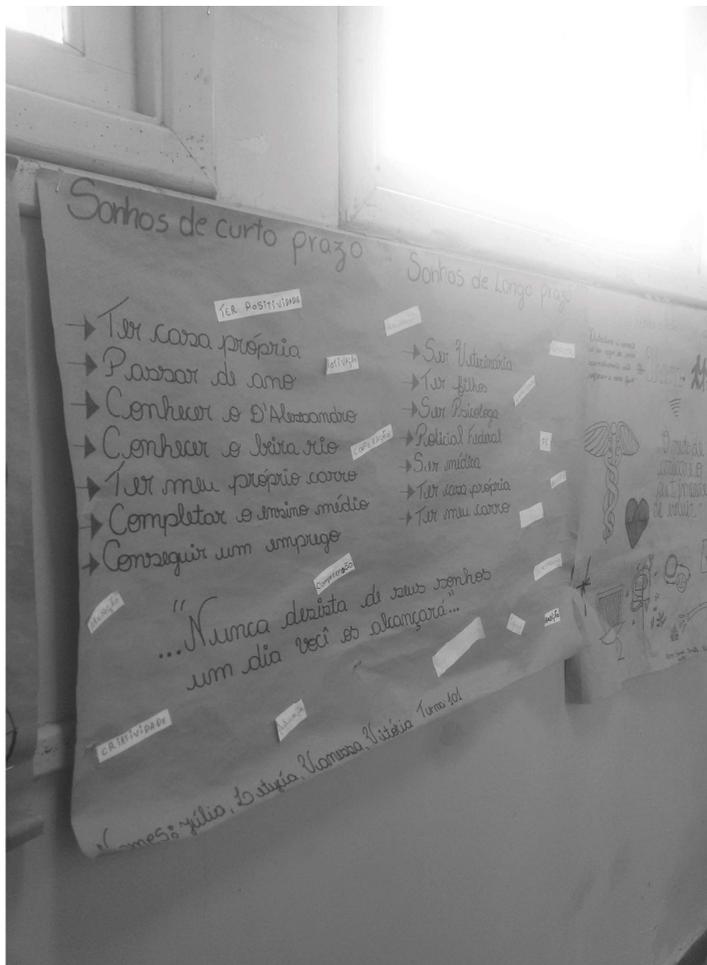


Figura 15 - Fotocartografando sonhos de hoje e amanhã
 Fonte: autoria própria

Em uma de nossas andanças, em meio aos corredores por onde ficavam as salas de aula de nossa escola, nos deparamos com o cartaz correspondente à Figura 15. Um trabalho feito por estudantes do primeiro ano no ensino médio falava de sonhos, sonhos a longo e a curto prazo. Sonhos em parcelas. No carnê de sonhos, os mais sutis, aqueles do nível das portâncias, mais baratos, são pagos para hoje; já os de amanhã, bom, aí são os mais distintos, aqueles do nível das importâncias da vida, mais caros. O quanto revestimos um ensino médio enquanto um meio de passagem para importâncias e perdemos de portar algo dele? O que deixamos pelos caminhos do itinerário? Talvez alguns fragmentos de afeto, tais como cartazes, bilhetes, movimentos.

Notas para o pensar fotocartográfico: também realizamos parcelamentos com nossas pesquisas quando resistimos a elas na composição das portâncias sutis da vida e aderimos às vontades de verdade. Nesse itinerário, o que perdemos de portar de uma pesquisa?

Sonhos de curto prazo

Ter casa própria

Passar de ano

Conhecer o D'Alessandro

Conhecer o beira rio

Ter meu próprio carro

Completar o ensino médio

Conseguir um emprego

Sonhos de longo prazo

Ser veterinária

Ter filhos

Ser psicóloga

Policial Federal

Ser médica

Ter casa própria

Ter meu carro

*Nunca desista de seus sonhos
um dia você os alcançará...*

*Ter positividade Motivação Cooperação Atenção Compreensão Criatividade
Fé Esforço Garra Capacidade Persistir Desempenho Ambição Esforço²⁴*

Nos deparamos então com um ensino médio que tensiona sonhos, perspectivas e acontecimentos de vida daqueles que o experienciam. Neste sentido, podemos inferir que as questões relativas à realidade dessa etapa do ensino podem ser desdobradas quando nos voltamos a seu itinerário no cotidiano escolar, mas ainda à sua trajetória enquanto um estrato molar, num plano entrelaçado de forças que perpassam as condições micro e macropolítica.

Ao fazer a escolha por realizar traçados que percorrem a micropolítica das relações que se constituem, vislumbramos também a importância de percorrer o que ocorre no âmbito das linhas rígidas, engendradas pelas leis, diretrizes, normas que também produzem as práticas e vivências que ocorrem no território escolar. Nelas, no entanto, nos lançamos a fazer alguns rasgos, trações necessárias ao modo do roubo (DELEUZE; PARNET, 1998), fagocitado e transformado a partir do que decorre em nossas afecções pesquisadoras.

Trata-se de trabalhar com uma concepção da imanência²⁵, em que relações de força e produção não podem ser dissociadas por meio de oposição das organizações e formas de poder, mas sim concebidas como um processo em interpelação, coextensivo. Assim, projetamos que a realidade não é restrita àquilo que é da ordem do ostensivo, bem como a subjetividade não se circunscreve nos limites do *eu* (AGUIAR; ROCHA, 2007). A interseção macro-micropolítica, portanto, é o que ocorre entre dimensões ou linhas de força que se entrelaçam, de modo que uma ou outra não assumem a preponderância a ponto de se constituírem como unidades de transcendência para o pensamento (ROLNIK, 2014).

Decorre daí que tomamos como ponto de partida um percurso breve pelo histórico do ensino médio no Brasil, a fim de passar por alguns desses seus atravessamentos no cotidiano escolar. A proposta, no entanto, não é oferecer uma descrição circunscrita e totalizante de toda a sua história e das problemáticas que o perpassam. Procuramos apresentar algumas percepções que possam favorecer o delineamento deste que é o território de pesquisa explorado, bem como situar alguns dos

desafios apresentados pela realidade política dessa etapa, que atravessa sonhos, vidas, todos e cada um. Trata-se de se debruçar sobre pistas de um território no atravessamento de suas linhas, na tentativa de também nos situarmos frente a essa jangada que muitas vezes nos parece tão fugidia em razão das suas constantes mobilidades.

²⁴ Breve transcrição de palavras da Figura 15.

²⁵ Este conceito remete à obra *O que é filosofia?*, de Deleuze e Guattari (1992). Neste livro, os autores afirmam que a criação de conceitos, que para eles é uma das funções essenciais do filósofo, não deve se sustentar em perspectiva de transcendência, mas sim de imanência, ou seja, intrínseca aos meios onde decorre.



Figura 16 - Fotocartografando um ensino médio como tempo
Fonte: autoria própria

Os cartazes, assim impressos ao modo industrial, bem montados, com imagens bastante bem definidas, povoam os espaços da escola. Aquele que anuncia um ensino médio em tempo integral ocupa mais de um local. Podemos encontrar outros como este no nosso passeio por diferentes cantos da escola. Possivelmente em razão desse número repetido de encontros - mas não sabemos dizer certamente se por esse motivo nos provoca muitas vezes. Sequer sabíamos sobre uma proposta de ensino médio integral em nosso município quando do início da pesquisa. Eis também o motivo de nossa atenção capturada.

Tal qual a jangada de pedra que se desprende de seu continente, muitas vezes em leituras sobre essa etapa no ensino ficamos nós assim, à deriva, no anseio de compreender, afinal, o que ele representa, como se organiza, em que formatos opera. Lemos aqui e acolá sobre um certo ensino politécnico que foi instaurado há alguns anos no Estado do Rio Grande do Sul, restamos um tanto vertiginosos em meio às tantas notícias recorrentes sobre uma reforma a nível nacional que ameaça torná-lo cada vez mais voltado à geração de mão de obra para o trabalho, desumanizado, também em outros momentos nos chegam informações sobre propostas de ensino para turno integral.

A mobilidade das políticas para o ensino médio é um assunto que atravessou nossos momentos de orientação, especialmente as primeiras delas. Nessas ocasiões, se repetiam algumas assertivas e perguntas: “será que em algum momento vou entender o que é esse tal de ensino médio?”, “Era mais confuso do que eu esperava!”, “Onde posso ir para chegar até uma explicação mais ou menos concreta que possa me mostrar onde eu estou pisando?”... Seguíamos transtornados no território móvel, como se só pudéssemos narrar algo acerca dele em escritas inundadas pelo domínio da macropolítica, confusa e agigantada frente aos nossos passos iniciais - e assumidamente mínimos - de pesquisa.

O ensino médio se constituía então enquanto nossa jangada de pedra. Ao acomodar dos remos, novas inquietações. Será que é da alçada de nosso combate descrevê-lo, compreender a letra fria de cada lei, encontrar um fio de lógica que dê algum sentido a tantas mudanças que fazem das nossas águas turvas? Bom, nos parece que a vertigem em nosso corpo pode ser um ponto de partida possível. Ela nos diz algo importante da ordem da afecção. O que há nessa jangada de pedra sempre móvel e que tanto nos atinge? Partimos rumo à sua incursão fugidia.

Nesse percurso, encontramos com perspectivas críticas acerca da gestão da oferta de educação básica no Brasil, que possuem em sua grande maioria pontos de consonância acerca da premissa de que o ensino médio vem sendo a etapa de formação educativa que mais suscita inquietações e debates polêmicos. Pensamos, portanto, que não compreendê-lo não parece ser um problema que passa pela limitação da pesquisa. Assim - ufa! - respira um pesquisador para adentrar outras inspirações. Talvez compreendê-lo, dar algum fio de lógica ele, não seja mesmo da nossa alçada jangadeira.

É comum que tais discussões circundem problemáticas como a qualidade do ensino médio, as questões relacionadas ao seu acesso, continuidade e finalidades (KRAWCYK, 2013; FERREIRA, SILVA, 2017). Neste cenário, figura incessantemente a questão: afinal, a que(m) se destina essa etapa do ensino? Muito embora represente somente os três ou quatro últimos anos da educação básica, talvez sejam esses os anos mais controversos, problema esse que resulta em dificuldades no instante de delinear políticas e, por conseguinte, práticas.

Diz-se de maneira recorrente da ausência de uma identidade, quando na realidade o ensino médio jamais teve uma identidade muito bem precisa, que não aquela calcada na ideia de um meio de chegada à universidade ou de formação profissionalizante (KRAWCYK, 2013). Ou, em nossos termos, será que podemos falar na ausência de identidades ou no excesso delas? Ao passo em que determinados interesses aplicados à educação se avolumam, dados modos de governá-la e de concebê-la parecem criar identidades muito bem assentadas, mas não, no entanto, possibilidades para singularidades nela habitarem.

É o que podemos identificar em algumas de nossas paradas pelo território. Em inúmeros momentos nos encontramos com quadros e avisos que fazem menção ao nível de magistério existente na escola, desde quadros de formatura a recados sobre estágios profissionais para a área. Essa escola é assim conhecida no município também em razão da sua identidade enquanto espaço de formação profissional, a única escola pública destinada a formar professores. Os estudantes desse nível são assim nomeados normalistas. Que normal portanto é esse que a escola não cessa de produzir a partir de sua intercessão enquanto espaço de formação profissional?



Figura 17 - Fotocartografando a fabricação de normalistas
Fonte: autoria própria

A concepção de normalidade pode ser concebida como uma das finalidades do ensino médio enquanto espaço produtor de desejos e sonhos a longo prazo? Nas políticas nacionais, essa etapa é expressada por meio de três ideários basilares: formação para a cidadania, preparação para o mercado do trabalho e formação para a progressão dos estudos. As duas primeiras ideias se constituem como noções básicas acerca da educação do cenário nacional, quer seja considerada essa educação como exercício de cidadania, quer seja considerada preparação para o trabalho. Já a última, por sua vez, tem como característica ser um fim específico desta etapa do ensino (BRANDÃO, 2012). Nessa direção, Frigotto (2005) discorre que o:

[...] ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p.76).

No seio deste debate, situam-se duas contradições manifestas. A primeira, reincidente nas discussões, aborda as suas características, questionando se o ensino médio deve ter um cunho propedêutico ou profissionalizante, ou, mesmo, integrado (propedêutico e profissionalizante). A segunda se situa no fato de que os indicadores sobre a situação desses anos apontam para um elevado índice de evasão, embora, concomitante, devido à conjuntura política e econômica da última década, muitos dos jovens que permaneciam na escola estivessem protelando seu ingresso no mercado de trabalho e priorizando a ampliação do seu grau de escolaridade (BRANDÃO, 2012).

A educação básica se institui enquanto espaço elementar na perspectiva do aprimoramento das condições de vida do país, além de se tratar de um direito dos sujeitos no espaço social, concernente à apropriação e produção do conhecimento (FERREIRA, SILVA, 2017; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011). Decorre daí a necessidade de que ao nos voltarmos a esse cenário e ao modo como ele se configura, tenhamos de antemão que os sentidos que o perpassam produzem dadas condições de existência.

Podem ser, portanto, concebidos enquanto sentidos que forjam um campo de disputa, em que se produzem tensões acima de tudo situadas em torno de determinados projetos societários. Assim as engrenagens continuam a maquinar.

Muito se fala acerca das deficiências atuais presentes no cotidiano do ensino médio, e que se constituem como impasses ao fortalecimento de seu sentido de direito. Considera-se que elas se constituem em sintomas do aparecimento tardio de um projeto de democratização da educação pública no Brasil, o qual ainda se encontra inacabado e sofre as tensões das mudanças sucedidas na segunda metade do século XX, que transfiguraram de maneira significativa a ordem social, cultural e econômica, com importantes repercussões para toda a educação (KRAWCZYC, 2013).

A legislação brasileira correspondente ao período de escolarização de nível médio atravessou diversas modificações ao longo da história. Tal qual a jangada de pedra, se deslocou muitas vezes. Desde os anos de 1970, ocorreram alterações que culminaram na formação difusa que hoje se identifica. Parece haver também um consenso entre os autores de que essas transformações são fruto de uma convergência de interesses entre aqueles setores que exercem grande influência na gestão do capital no país, da intervenção de órgãos internacionais e de esferas mais progressistas da sociedade (CIAVATTA, RAMOS, 2012; BRANDÃO, 2012; FRIGOTTO, 2011; KUENZER, 2011).

Dentre essas modificações, a primeira corresponde à lei nº 5692/71 que, à época da ditadura militar, definiu a obrigatoriedade da profissionalização do então denominado ensino de segundo grau (RAMOS; CIAVATTA, 2012). Essa medida acabou, no entanto, por não se mostrar efetiva, de tal modo que com a promulgação da lei nº 7044/82, que torna a habilitação profissional opcional aos estabelecimentos de ensino, houve o seu desaparecimento progressivo. Dentre as razões apontadas para a ineficácia da associação entre educação profissional e propedêutica, está a realidade de carência de instrumentalização necessária às instituições para promover essa combinação.

A Constituição de 1988 definiu o que veio a ser outra importante referência que propiciou a configuração mais recente do ensino médio, determinando o dever do Estado de se comprometer com a sua progressiva universalização gratuita (BRASIL, 1988). Enquanto marco regulatório, então, promulgou-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais bem conheci

da como LDB (BRASIL, 1996), que determinou a sua integração ao ensino básico, junto à educação infantil e ao ensino fundamental.

A partir dessas medidas, já em meados da década de 1990, o ensino médio público pôde se expandir de maneira mais significativa no país. Contudo, em 1997, houve nova mudança. A partir da publicação do decreto nº 2208/97, foi realizada a dissociação da integração entre educação profissional e ensino médio, medida de interesse do Banco Interamericano de Investimentos e Banco Mundial, que atentos aos ditames do empresariado e do capital, objetivavam fornecer uma educação à formação de técnicos de nível médio que pudesse dar conta das demandas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Em 2004 ocorre então nova modificação. Trata-se do decreto nº 5154/2004, que revogou o então vigente decreto nº 2208/1997 e estabeleceu que o ensino médio pudesse ser agregado à educação profissional. Esta medida, embora significativa para a luta por um novo modelo de ensino, apresentou pontos frágeis, como, por exemplo, o funcionamento da educação profissional de modo subsequente (MOURA, 2010).

A complexidade do contexto do final da década de 1990 deflagrou consequências sérias à educação brasileira, as quais acabaram por atravessar todos os seus níveis. A dicotomização entre ensino médio e educação profissional culminou em prejuízos durante todo o tempo de sua existência e mesmo ainda após sua revogação, tendo em vista o complexo processo de desconstrução de toda uma estrutura que fundamentou durante uma década essas reformas (MOURA, 2010).

Apesar das consequências de inúmeros impasses, a década 2000 trouxe uma outra conjuntura que propiciou a retomada do debate sobre o ensino médio e a educação profissional. O seu crescimento e a recuperação da discussão, todavia, não devem ainda ser definidos como uma espécie de assunção à completa universalização e democratização, já que persistem problemas como os altos números daqueles que permanecem longe dos bancos escolares, uma tendência à baixa do número de matrículas desde o ano de 2004 e a reincidência de relevantes indicadores de reprovação e abandono escolar (KRAWCYK, 2013).

Em que pese a oferta e o investimento na democratização do acesso, a consolidação do caráter obrigatório do Ensino Médio é bastante incipiente, considerando-se que só passou a ser instituída no ano de 2009, via Emenda Constitucional nº 59/2009. Expressou-se, nesse momento, o

objetivo de ampliar o acesso obrigatório à escola para a etapa dos 6 aos 17 anos de idade, a partir do estabelecimento de uma meta para o ano de 2016, na busca por assegurar a oferta inclusive àqueles sujeitos que a ela não tiveram acesso em tal faixa etária. Consagra-se, desta forma, o ensino médio como direito público e dever do Estado, impondo-se o objetivo de avolumar as matrículas e de promover a melhoria nos indicadores de escolarização (LIMA, 2011).

Dentre os autores anteriormente citados, muitos têm contribuído para o debate sobre as condições para o fortalecimento do ensino médio mediante o cenário socioeconômico existente. Seus estudos permitem deduzir que as dificuldades existentes no país tem dificultado essa tarefa. Dentre as condições atuais, destacam a exacerbada desigualdade social que direciona boa parte dos jovens das camadas mais pobres a ingressar muito cedo no mercado de trabalho ou a não atribuir sentido à educação, na medida em que a efetividade dessa parece não fazer eco em suas vidas nem tampouco dialogar com suas realidades.

Ao longo do debate, embora reconheçam a importância de sanar a dívida histórica da inacessibilidade à escola para com a população brasileira, chamam a atenção também para o fato de que emerge a necessidade de, através da ampliação de recursos, oportunizar o pleno atendimento à faixa etária de 15 a 17 anos de idade, mas não apenas isso. Assim, é deflagrado que as medidas de expansão acabam por não corrigir de igual maneira outros importante desafios que coexistem na escola, como os que concernem aos conteúdos, à formação e ao pagamento de salários dignos aos professores, à infraestrutura necessária, à gestão escolar, aos investimentos públicos realizados etc (KRAWCZYC, 2013).

Tais problemáticas são intensificadas quando se trata de definir que tipo de ensino médio deve ser ofertado ou, mesmo, que propostas educativas de fato atendem às necessidades dos educandos. A diversidade de nomenclaturas atribuídas ao mesmo durante toda a sua trajetória no Brasil, parece surgir como um sintoma da disputa pela sua identidade. Resta da parafernália de nomes, descrições e definições, então, a dificuldade da sustentação de um projeto de ensino para um projeto de sociedade, seja esse ensino profissionalizante, propedêutico ou com outro fim.

Não por acaso hoje ainda o ensino médio esteja na arena de disputa por uma nova - ou tão arcaica quanto outrora - configuração. A reforma do Ensino Médio instituída via Medida Provisória nº 746/2016 e sancionada via Lei nº 13.415/2017, na concepção dos seus implementa-

dores, traz o advento da modernização curricular do Ensino Médio, de maneira a modificar um currículo repleto de disciplinas consideradas sem utilidade ou atrativos aos jovens, o que, segundo eles, explica a enorme evasão nesse nível do ensino (MOTTA, FRIGOTTO; 2017, grifo nosso).

Motta e Frigotto (2017), em estudo recente sobre o tema, problematizam as razões mediante as quais se revelou urgente a implementação da reforma do Ensino Médio, demonstrando como essas justificativas se contradizem quando equiparadas aos dados de realidade. Segundo estes autores, tal reforma representa um risco à formação dos jovens, na medida em que seu objetivo consiste em administrar interesses do atual governo, relegando a toda uma geração uma educação direcionada apenas à formação de mão de obra para o trabalho simples. Buscam, ainda, evidenciar a estreita relação dessa medida com a Proposta de Emenda Constitucional nº 55, conhecida pelo popular termo PEC do fim do mundo, que delimita o teto dos gastos públicos por vinte anos.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Novamente se atualizam as velhas e corriqueiras questões da educação de nível médio, tais como: a quem e, sobretudo, a que projeto de sociedade se destina a educação? Na complexidade que engendra esse direito - que se estabelece num ponto de entremeio à legislação, à política, à ciência, aos ideais e à realidade precária das instituições escolares - habitam atores que são de alguma forma tomados pelos atravessamentos contingenciais. Parece, nesse sentido, haver um ponto de consenso acerca da Educação como direito essencial à cidadania, bem como um imenso descompasso dessa premissa em um cenário nacional que se desenha ao caminho de um exacerbamento das desigualdades.

Nos deparamos com um campo em que o questionamento sobre as finalidades e os destinos do ensino médio não cessa de ecoar. Nesse cenário, nos perguntamos: podemos nos contentar com o chamado por uma educação que contemple e inclua a todos, indiscriminadamente, como preveem grande parte das políticas públicas para a educação? De um lado, a barca transcendente das políticas educacionais na qual bus-

camos muitas vezes nos apoiar, tomando-a como o mais caro meio de sobrevivência que nos resta para viver uma educação. De outro, nossa pequena jangada, nosso combate mínimo, meio a partir do qual algo acerca dessa educação pode ser portado no bolso, nos ocorrer, de modo a vivermos os escapes necessários por dentro, muitas vezes escapando por entre rachaduras possíveis de nos instalarmos. Não se trata de uma escolha que elimina necessariamente um lugar, mas de uma apropriação do combate, da jangada educação, na qual embora esperemos muito da barca, também sabemos qual é nossa portância.

Dentre tantas perguntas e uma sorte de possíveis respostas, nos toca especialmente a provocação que faz Skliar (2003a; 2003b): o que é que tem se perguntado quando se questiona sobre a educação? Melhor dizendo, por que motivos se pergunta tanto pela educação? Segundo o autor, uma das principais respostas sugeridas pela história é que, na verdade, não se está perguntando pela educação, mas pelas tantas mudanças que nela não cessam de acontecer. Pergunta-se no intento de poder, de alguma forma, compreender sobre aquilo que se pensa ser educação. Ao fazê-lo, dessa maneira, demonstra-se que é preferível transformar a educação antes de incumbir-se de perguntar sobre ela.

3 DELÍRIOS FINAIS DA JANGADA

Figura 18 - Fotocartografando sucateios de uma jangada
 Fonte: autoria própria

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector, do conto Os desastres de Sofia

Em conto intitulado *Os desastres de Sofia*, Clarice Lispector descreve a seguinte cena: um professor, como lição aos seus alunos, conta em aula a história de um homem que sonha com um tesouro que o torna rico. No instante em que desperta, viaja em busca de tal fortuna. Após muito vagar, sem obter sucesso algum em sua incursão, retorna então ao lar e, como já se encontra miserável, inicia uma plantação em seu terreno para assim poder ao menos sobreviver, ter do que se alimentar. Depois de muito cultivar e comercializar os frutos de sua colheita, torna-se de fato rico. Moral da história: somente o trabalho árduo dignifica o homem. Sofia, no entanto, estudante impertinente e às voltas com as tantas provocações arquitetadas para constranger seu professor, subverte a narrativa,. Concede ao estatuto de sentido da fábula o “tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que é só descobrir, acho que falei em sujos quintais com tesouros” (LISPECTOR, 1999, p. 17-18). Deste modo, a personagem dá passagem para um outro saber, indisciplinado, singular e mínimo.

Tal qual a adaptação da fábula realizada pela estudante, uma pesquisa nos situa em territórios frente aos quais precisamos operar uma invenção, para que então estes possam se constituir em acontecimento, ganhar vida própria e diferenciada. Podemos desenhar um território a partir da narrativa do trabalho árduo, donde nosso investimento primoroso na labuta cotidiana, na busca, no método, nas ferramentas, nos propiciará a algo a ser colhido em abundância: nossos dados de pesquisa. Podemos, também, como Sofia, revirar o terreno das minúcias, refugos, gramas,

ervas daninhas, os cantos não cultivados das importâncias sociais, como define Costa (2014). Sem garantias, podemos encontrar alguns tesouros mas sobretudo criá-los, criar mesmo outros sentidos para um tesouro, que pouco importa se correspondem às abundantes colheitas ou às minúcias do terreno.

Munidos de uma sorte de fotocartografias criadas a partir das pequenas matérias encontradas pelo campo, talvez nosso ofício estivesse mais próximo de catar conchinhas e refugos do mar do que propriamente encontrar tesouros tais quais o do terreno descrito por Clarice. Nessa definição, nossa posição, portanto, parece bastante clara. Todavia, nos encontramos em muitos momentos em uma deriva frente às possibilidades de narrar os encontros realizados em uma pesquisa. O que então fazer? Por meio de alguma embarcação fortalecida, ir por direção tal, na busca de tesouros, para que a dissertação possa voltar para casa e receber suas condecorações de pesquisa-importante? Ou então manter nosso projeto de jangada, esses encontros costeiros com as matérias que sucateiam, nos afetam, nos fazem ter alguma sutileza para trazer conosco, no bolso de nossa pesquisa-portância? Ainda, podemos sair na procura por uma terceira possibilidade alternativa? Voltar para casa?

Escolhemos uma via e a navegamos, a via-jangada dos encontros e desencontros com o território de uma escola de ensino médio. Pequenos, frágeis, assim assumidamente. Ao adentrarmos a rústica embarcação, um corpo repleto de expectativas se lança à pesquisa. Tais expectativas não são da ordem dos roteiros seguros, mas de encontrarmos toda a espécie de escape, de movimento, de vibrações de uma escola em toda a sua vivacidade e de também encontrarmos por singularidades a partir das quais podemos contar uma robusta história de navegante. Possivelmente, neste detalhe residisse desde o início nosso ledô engano.

Por certo sucateamos com matérias singulares, intempestivas e insubordinadas que pulsam em meio à escola, mas também, em determinados instantes, nos deparamos com a mesmidade, a identidade, a lei e os lemas, tantos deles. Nos encontramos com as coisas de cada um, mas também com a predominância daquilo que é de todos, massa homogênea de onde é difícil extrairmos um rosto para pousar o olhar. A pesquisa portanto poderia dizer de quaisquer sujeitos, outros espaços sociais, não apenas aqueles da escola, do ensino médio. É o que aponta Rolnik (2006) quando aborda um corpo que se encontra aberto às forças da vida que

mobilizam a matéria do mundo e se nutre delas enquanto sensações, de modo a redesenhar uma tecitura singular.

Em alguns instantes, nos voltamos às fotocartografias realizadas, a uma sorte de registros fotográficos, escrituras em cadernos, mapas e rabiscos, e então questionamos: “o que conseguimos extrair dessas tantas matérias e que possa servir a uma pesquisa?”. Registramos o que deveríamos mesmo ter registrado? Fotocartografias dimensionadas em uma vida cotidiana, feita de belezas mas certamente também de banalidades. Em outros momentos, forças de encontro impossíveis de escapar, mobilizadoras dos nossos afetos. Próximos estávamos da assertiva de Barthes (2015), quando reflete que na fotografia misturamos duas vozes: a da banalidade, ao dizer aquilo que esta óbvio para todos; e a da singularidade, que de certo modo nos arranca dessa banalidade ao projetar um ardor que pertence a cada um, próprio, irreproduzível.

Uma pesquisa de sensações pendulares, embora não circunscritas necessariamente a afetos dualizados, se apresenta a nós. Em alguns instantes, nos ocorria o sentimento de angustiante deriva, ora de encontros ora de desencontros. Tais desencontros dizem respeito ao desmonte de nossas expectativas, quando não nos deparamos com a vacância de uma poética que esperávamos encontrar por meio das fotocartografias. De início, projetamos a construção de fotocartografias permeadas por detalhes e associações de perspicácia, sensibilidade e poesia. Decorre que os ditos encontros, por sua vez, não foram, digamos, bem sucedidos em razão de pequenas possibilidades de realização dessa projeção inicial. Os encontros desta pesquisa dizem respeito aos momentos em que, mesmo fotocartografando matérias encharcadas de objetividade - e muitas vezes de obviedade, banalidade - conseguimos tensionar sentidos, criá-los, mobilizar nossas certezas, ainda que sem poéticas para lá de sagazes.

Tal reflexão nos faz retornar incessantemente aos princípios inerentes à própria cartografia, que nada pode traçar se nada puder operar - tantas foram as vezes que essa assertiva passou pelas nossas orientações! Uma cartografia não pode ser realizada a partir de projeções, roteiros preestabelecidos, caminhos já trilhados. Numa cartografia, assim como no império descrito por Jorge Luís Borges (1998), os fragmentos dos suntuosos mapas apodrecem por entre os cantos do território.

A perspectiva cartográfica mobiliza um corpo porque move nossas certezas acerca de uma concepção preestabelecida de pesquisa e do

próprio ensino médio. Um movimento que passa pela disruptura de nossos anseios de validação das matérias que criamos e do afã salvacionista que comumente permeia os discursos acerca dessa e de outras etapas da educação básica. Assim como em nosso movimento de pesquisa, nesse ensino médio não encontramos espaços para transcender de maneira poética e inovadora. Encontramos sim as mesmas obviedades repetidas vezes, encontramos massificação, encontramos paradigmas universalizantes a respeito do educar. Encontramos também, no mesmo seio dessas linhas duras, fugas imanentes operadas de dentro do próprio sistema de engrenagens, mínimas, sutis, gestuais.

Retornamos à pergunta disparadora da pesquisa a fim de perscrutar essa questão: que tentativas para pensar uma educação para todos podemos operar com uma escola de ensino médio a partir da realização de uma fotocartografia? Tal questionamento nos leva a tantas outras perguntas, e não às esperadas respostas. Dentre elas: o quanto nós conseguimos tolerar de uma educação não transcendente, não utópica, não projetiva? Talvez esse possa ser o grande desafio de uma pesquisa-jangada.

Eis então nossa própria afecção e roubo do conceito de jangada, conceito insurgente no percurso em que a pesquisa se desdobrava, no contato com o território. Postos a maquinar matérias que ora produziam sentidos, lógicas, mas que também se constituíam em cenas de dissenso, nos vimos capturados pela jangada de Deligny (DELIGNY, 2015), jangada que se estabelece enquanto o combate que travamos num território ao nos assumirmos passáveis, frágeis, porém ilesos em relação a ele.

Barcos e delírios. Como bem lembra Tânia Rivera (2018), a ligação entre barcos e a história da loucura é remota, nos remontando à nau dos loucos, que segundo Michel Foucault (1997), incluía, durante a Idade Média, o abandono daqueles considerados insanos no mar. Uma escola na qual, em meio a tantas linhas duras, também nos apresenta furos donde só nos resta o gesto, pouco mais do que isso para dar lógica aos acontecimentos, se constitui nessa nau de delírios.

Desvio, deriva, delírio [...]. Delirar é ir fora da 'lira' (sulco feito pelo arado, em latim), dos caminhos já fixados, das normas. Em vez de tomá-lo à maneira da psiquiatria, como pensamento errôneo a ser eliminado ou corrigido pelo uso de medicamentos, tentamos vê-lo e usá-lo como força política, como potência de afirmação do sujeito a transformar uma realidade (RIVERA, 2018).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 mai. 2017.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 61, n. 1, p. 30-37, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672009000100004&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 13 ago. 2017.

AMORIM, Claudia. Nas fissuras da península e do sujeito: A jangada de pedra de José Saramago. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 111-118, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesei/files/2011/06/fissuras.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. **Lição**. Tradução de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. Escrever a leitura. In.: **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: _____. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BERGOZZA, Roseli Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola com-

plementar: primeira escola pública para formação de professores primários na cidade de Caxias do Sul–1930-1961. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/516>>. Acesso em 01 set 2018.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da Infração Juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 84, 2009.

BORGES, Jorge Luís. **História universal da infâmia**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. **Ensino em Re-vista**, p. 95-107, 2012.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394>. Acesso em: 17 out. de 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 17 de out. de 2017.

BUENO, Beatriz Piccolotto Siqueira. Decifrando mapas: sobre o conceito de “território” e suas vinculações com a cartografia. **Anais do Museu Paulista: história e cultura material**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142004000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de setembro de 2018.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever: 58 combates para uma política do texto**. São Paulo: Lumme Editor, 2017.

_____. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index>>.

php/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 29 mai. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. A literatura e a vida. In: _____. **Crítica e clínica**. v. 34, p. 11-16, 1997.

_____. O que as crianças dizem. In: _____. **Crítica e clínica**. v. 34, p. 73-79, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34. 2011. 1 v.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995. 2 v.

_____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

_____. Jangada. **Cadernos de Subjetividade**, n. 15, 2013, p. 90. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade/article/view/38513/26173>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Œuvres**. Paris: Éditions de l'Arachnéen, 2007

_____. **Le croire et le craindre**. Paris: Puf, 1978.

ESPINOZA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Abril, 1989. Col. Os Pensadores.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jul 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: _____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues. “Não sei estudar parada”: inclusão escolar e nomadismo. **Revista Polis e Psique**, v. 1, n. 1, p. 80, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/20909>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, Liliana da.; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013

KUENZER, Acácia. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan/jun, 2011.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Educação para todos e educação inclusiva: alguns apontamentos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 59-73, 2013. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/17279>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, 2011.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: _____. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-28.

_____. **Para não esquecer**. 5. ed. São Paulo: Siciliano: 1992.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; KIRST, Patrícia (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 259-271.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 2231-2244, 2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9637>>. Acesso em: 13 out 2018.

_____. O pedagogo francês Fernand Deligny (1913-1996) e a sensibilidade estética da existência autista. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 5, n. 2, 2017. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/17983/14290>>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Micrométodo de pesquisa em educação. In STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013, p. 113-128.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência—1º quadrimestre de**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://tragica.org/artigos/v8n1/miguel.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

_____. Le Moindre Geste ou Infância em Cevennes por volta de 1960. **Revista Poiésis**, n. 24, p. 93-108, 2014. Disponível em: <<http://www.poisies.uff.br/p24/pdf/p24-dossie-6-marlon-miguel.pdf>>. Acesso em 13 out. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Seminário nacional: currículo em movimento—perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010.

OGILVIE, Bertrand. Posface/Afterword. In: DELIGNY, Fernand. **Cartes et lignes d’erre**. Paris: Arachnéen, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marluce Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Ana Maria Lunardi (Orgs.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2009.

PAULON, Simone Maineri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000100007>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PELBART, Peter Pál. Linhas Erráticas. In: . _____ **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PLANELLA, Jordi. Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las “otras infancias”. **Educació i Història: revista d’història de l’educació**, n. 20, p. 95-115, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385787>>. Acesso em: 13 out 2018.

RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria. A “**era das diretrizes**”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan/abr. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RIVERA, Tânia. **Em toda parte**. In: SESC SÃO PAULO. Lugares do delírio. 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

_____. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. In: CLARK, Lygia. **Daobra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro (Catálogo da 89 exposição). Nantes/São Paulo: Musée des Beaux-Arts e Pinacoteca do Estado, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SARDAGNA, Helena Vernites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DALL’IGNA, Maria Cláudia. (Org.). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 173-188.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069>>. Acesso em 13 set. 2017.

SÉVÉRAC, Pascal. Fernand Deligny: o agir no lugar do espírito. Tradução de Adriana Barin de Azevedo e Guilherme Ivo. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 10, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://tragica.org/artigos/v10n3/6%20-%20Traduc%CC%A7a%CC%83o.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. **Pro-Posições**, v. 21, n. 1, p. 163-178, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a11>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Educação para todos ou para cada um? In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia; DALL'IGNA, Maria Cláudia, CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; AQUINO, Júlio Groppa (Orgs.). **I Jornada Internacional de Filosofia da Educação - III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP**. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 97-112.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em 20 ago. 2017.

TOLEDO, Sandra Alvarez de. Prefácio para a edição francesa. In: DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve - Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 20, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 05 set. 2017.

VOGT, Carlos. Cartografia: entreciência e poesia. **ComCiência**, Campinas, n. 123, 2010. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2018.

ZOURABICHVILI, François; GOLDSTEIN, Víctor. **O vocabulário de**

Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

