

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Frederika de Assis Burnier Lopes de Albuquerque Abrantes

UMA HISTÓRIA DE ARIADNES:
ESCOLA E “ATENDIMENTO ESPECIALIZADO” EM UM LABIRINTO

Juiz de Fora
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Frederika de Assis Burnier Lopes de Albuquerque Abrantes

**UMA HISTÓRIA DE ARIADNES:
ESCOLA E “ATENDIMENTO ESPECIALIZADO” EM UM LABIRINTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Clareto.

Juiz de Fora
2009

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que desejam encontrar a si,
aceitando o risco de perder-se.

AGRADECIMENTOS

Uma manifestação explícita às instituições:

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Por receber esta “estrangeira” por mais de cinco anos... Uma variação contínua!

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Pela estrutura e apoio financeiro oferecidos.

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). Pela acolhida, pelo carinho e pela paciência em meus primeiros passos como pesquisadora. Uma coexistência de forças...

Núcleo de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia (NEC/UFJF). Pela orientação, colaboração intensa e diversas leituras desta pesquisa. Uma disponibilidade contínua... Incentivo, generosidade e sensibilidade... Agenciamentos povoados.

Secretaria Municipal de Educação, três unidades de um “Serviço Especializado” e um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar”. Pela abertura, interesse e contribuições. Um campo de produção coletiva.

Agradecimento = ato de reconhecimento (HOUAISS, 2002). Mas, em uma labirinto, não reconheço rostos. Não há encontros com um indivíduo-pessoal.

Uma vez alguém disse (não lembro quem, nem quando, nem onde):
“basta de vínculos, apenas contigüidade de velocidades”.

Ah, sim! Uma pesquisa povoada de nômades, que minam o “eu”, fazendo-o vacilar. Relações exteriores, que estão no meio.

Não cabem agradecimentos... Não reconheço... Apenas sinto. Acasos; atrações e distrações; alternâncias e entrelaçamentos; nuances e rupturas; conjunções e disjunções.

Um espaço-tempo de relações, um “com”...

Ariadnes que violentam o pensamento. Produzem velocidades, mesmo quando deslocam lentamente.

Outros agenciamentos que entraram em fluxos de velocidades e lentidões. Uma mistura de corpos.

Singularidades incorpóreas.

Um fora. Afetos. Núpcias. Uma noite, enfim.

RESUMO

Nessa dissertação busca-se traçar um estudo sobre um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar”: como funciona, quem são esses alunos atendidos e como esse atendimento os afeta. Narra-se uma história de Ariadnes; Ariadnes que não representam sujeitos pessoais, são forças engendradas em um campo de pesquisa. No próprio caminhar da investigação é desenvolvida uma metodologia labiríntica: uma metodologia qualitativa híbrida e multifacetada, que propõe uma vizinhança entre uma pluralidade imetódica, cartografia e etnografia. Uma metodologia labiríntica que exige uma escrita labiríntica para tecer os fios produzidos em encontros com Ariadnes: fios-questões, fio de nome, fio-conteúdo, fio-experiência, fio de subjetivações contemporâneas, fio-dispositivo e fios-metodologias. É no tecer desses fios que são problematizadas questões como: construção de ideais, formação como formatação, dicotomia normal X anormal, enquadramento da diferença, estabelecimento de uma mesmidade, conteudismo educacional, educação como fabricação de futuro, movimentos de resistência, existência em devir, relação com desconhecido, processos de invenção, uma pedagogia rizomática, quebra de continuidades, desterritorializações, exploração de outros modos de existir, inauguração de territórios existenciais.

Palavras-chave:

Produção de subjetividade. Experiência. Fracasso escolar. Diferença.

ABSTRACT

This dissertation seeks to trace a study about a “specialized assistance for students with school failure status”: how it functions, who are these students and how does this assistance affects them. A story of Ariadnes is narrated; Ariadnes who do not represent personal subjects, they are forces engendered in a research field. As the investigation advances a labyrinthian methodology is developed: a qualitative methodology which is hybrid and multifaceted and proposes neighborhood between a methodless plurality, cartography and ethnography. A labyrinthian methodology which requires a labyrinthian writing in order to weave the twines produced when meeting Ariadnes: questions-twines, twine of names, content-twine, experience-twine, twine of contemporary subjectivations, device-twine and methodologies-twines. It is in the weaving of these twines that some questions are problematized such as: construction of ideals, formation as formatting, dichotomy of normal X abnormal, adjustment of the difference, establishment of sameness, educational contentism, education as means to making the future, movements of resistance, existence in becoming, relationship with the unknown, invention processes, a rhizomic pedagogy, breaking of continuities, deterritorialiations, exploring other ways of existing, inauguration of existential territories.

Keywords:

Production of subjectivity. Experience. School failure. Difference.

SUMÁRIO

Um sumário: “enumeração das principais divisões, seções e outras partes do trabalho, na mesma ordem e grafia em que a matéria nele se sucede” (ABNT NBR 14724, 2005, p. 03).

Um labirinto: um espaço-tempo complicado. Um traçado sinuoso e imprevisível. Um espaço-tempo que se recusa a ser medido e contabilizado. Uma experiência não generalizável. Impossibilidade de um percurso único... Possibilidade de criação...

Em comum com “um sumário”, um labirinto é constituído de fragmentos; entretanto, seus fragmentos são entrelaçados, emaranhados, a ponto de não se poder reconhecê-los, dissociá-los, elucidá-los... Em um trabalho, acompanham o pulsar de um corpo... Uma escrita intensiva. Um movimento labiríntico que não permite que os assuntos abordados sejam enquadrados em blocos distintos, sugere uma leitura mais livre, desprovida de um só traçado.

Renuncia por um sumário, por um caminho único. Possibilidade de errância... Possibilidades... Vagar sem rotas a seguir. Experimente vagabundear pelo índice de assunto elaborado a partir da página 103.

Um modo de apresentação que se deve a um modo de (des)organização de idéias: uma pesquisa anunciada por sensações e experimentações.

Um escritor que passa a habitar um labirinto... Leitores que inventam outras pausas... Um risco! Um escritor que se arisca, um leitor que se arrisca... (E para aqueles que sintam necessidade na página 12 há um espaço-tempo destinado para elaboração de um sumário).

Um labirinto percorrido... Um modo de encadear pensamentos produzidos durante uma experiência de escrita. Uma narrativa desenvolvida pelo que afeta, uma escrita de sensações.

Como descrever um acontecimento? Que palavras são capazes de expressá-lo? Uma incerteza... Desapropriação de um “eu”. Ausência de um traçado a seguir. Palavras impronunciáveis perambulam a ermo em um corpo-escrita. Uma

agitação cósmica. Um plano molecular que transborda. Uma experiência. Uma escrita-experimento, uma experiência de escrita. Entrega a um labirinto, à diferença. Uma escrita desenvolvida a partir de uma vivência criadora que permitiu sua elaboração. Uma educação que se volta para um sensível, uma educação de sensações.

Uma menina se aproxima... Uma menina que, como não poderia deixar de ser, foi afetada pela escola. Afinal, será possível sair imune da escola? Esse já não será um efeito?

Da escola para a Graduação em Psicologia. Buscas... Um interesse pela Educação; um viés de salvação? Uma menina-herói, nosso herói é Apolo.

Um Grupo de Pesquisa, descobertas... Encontros com escritores até então desconhecidos. Escritores alegres. Dionisos!

Agora é Apolo e Dioniso em um só corpo. Uma arte trágica, segundo Deleuze.

Mudanças são exigidas... É assim que nos deparamos habitando um labirinto...

Um corpo-trágico que habita um labirinto. Encontros com Ariadnes. Produção de fios-questões...

Uma escola e um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” em um labirinto. Um estar no meio. Entrada em um “atendimento especializado”: como funciona, quem são esses alunos atendidos, como esse atendimento os afeta... Começemos pelo próprio nome, mas cuidado para não tornar esse nome próprio: “fracasso escolar”! Que situação é essa? O inverso seria “sucesso escolar”? E será o sucesso o que a escola almeja? Será esse um ideal?

Uma Ariadne nos prende em um ideal, uma norma que guia nossa formação-formatação como sujeitos. Uma força muito fina, quase invisível... Mas que tem nome, ou... Dá nomes! Um fio de nomes. Um feroz nomear que afirma o que somos, em nosso ser mesmo. Um conceito de ideal que cria um guia estrito de como um corpo deve ser, associando-o a uma norma. Norma que tem como função inscrever um espaço-tempo que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano. Uma lógica binária que se desenvolve a partir de um pólo negativo e um pólo positivo. É aqui que está o fracasso ou o sucesso escolar? E como a educação pretende alcançar esse ideal de sucesso?

Uma Ariadne, agora, nos sufoca... Estamos sem ar! Prendemo-nos a um fio arraigado e endurecido para puxá-lo. Um fio de conteúdo, contitudismo...

Uma educação que se vê como possibilidade de completude, de progresso... Uma educação escolar que considera necessário um processo que produza uma forma final de sujeito no modelo do que se considera positivo. Expectativas centram-se na melhora do rendimento escolar, no domínio de conteúdos curricularizados. O conhecimento é uma descoberta, uma acumulação progressiva de verdades objetivas, sendo seu caráter universal o que assegura sua possibilidade de transmissão. Os conhecimentos adquiridos vão sendo acrescidos de outros conhecimentos, ao longo de um desenvolvimento que se dá cronologicamente.

Uma Ariadne nos atravessa... Fluxos intempestivos rompem o instituído. No ar instala-se uma potência incorpórea; uma mudança de substância, uma dissolução de formas; matéria liberada, sem figuras, deliberadamente não formada; passagem ao limite, fuga dos contornos, em benefício das forças fluidas, dos fluxos de uma matéria intensa... Somos seqüestrados pela experiência... Um fio de experiência... Desterritorialização. Potência incorpórea que serve para constituição de uma corporeidade sem limites...

Uma pedagogia abre-se para múltiplas possibilidades. Uma ciência nômade, itinerante, está no entre, na imanência, na ética e na estética da existência. Ao invés de conduzir à identidade, como é o caso de uma educação vista como formação-formatação, uma concepção imanente de educação não estabelece finalidades a priori, não julga algo como errado ou um caminho como desacertado, apresenta-se disponível para tratar de modo afirmativo e inventivo o movimento, os acontecimentos, a complexidade, as multiplicidades.

Educação como um campo produtor de subjetivações, pura matéria fluida em agitação e movimento. Reúne forças heterogêneas que entram em agenciamento e entrelaçam-se, desfazendo nós amarrados e promovendo um desmanchamento de formas, produzindo outros modos de existir.

Uma Ariadne nos leva a pensar subjetivações contemporâneas...

Ir ao extremo, desenvolver toda a potência... Estamos longe de um equilíbrio... Errância. As palavras desenrolam-se indefinidamente...

Educação e fabricação de futuro. Uma figura de tempo *chrónos*, pura cronologia. Um caminho reto... Um sujeito definido por seu saber, seu poder e sua

vontade; um sujeito que sabe o que quer e pode alcançar o que almeja. O futuro é uma conquista. Quem tem um futuro pela frente, provavelmente, tem um presente, particularmente estreito. O futuro está relacionado com o estreitamento do presente.

É preciso lutar, mas não há um fim da batalha! Uma Ariadne nos envolve. Expansão de conexões... Agenciamento. Uma resposta que dança. Uma resposta, ela mesma questão. Um retrocesso suficiente para abrir a escritura. Oco das palavras... Involução. Um pensamento em devir. Forças... Linhas em dispositivos... Um fio-dispositivo.

É na esteira de uma “filosofia dos dispositivos”, proposta por Deleuze, que um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” e uma escola são dispostos em relação. Um rastreamento das forças em jogo é feito pelo mapeamento da manutenção/desmanchamento das instituições, da naturalização/desnaturalização de modos de existir.

Um trabalho clandestino. Uma solidão inevitavelmente absoluta. Uma solidão extremamente povoada, núpcias... Corpo-trágico encontra-se com Ariadnes. Produção de fios-metodologias! Um pinçar de metodologias de pesquisa qualitativa... Não uma opção por um ou outro método determinado e, sim, uma prática de pesquisa que nos “toma”. Uma pesquisa labiríntica, uma metodologia qualitativa híbrida e multifacetada, uma pluralidade imetódica, vizinhança entre cartografia e etnografia.

Uma não aderência pegajosa que restringe; uma prática de pesquisa que permite um atravessamento enquanto pesquisadores, fazendo um trabalho de criação de outros modos de existir, com a invenção de possibilidades outras de vida.

UM SUMÁRIO

Eis aqui seu espaço-tempo de Sumário ou Sumários, ou um espaço-tempo não preenchível mesmo, por que não?!

O labirinto é o lugar do estudo. Labor intus.

Às vezes circular e unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez, ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem, da claridade, mas o núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito.

Às vezes multívoco, polífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparato que desencadeia um movimento de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante se dispersa nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas. Infinitamente aberto.

(LARROSA, 2003, p. 31)

O que é uma questão? Como ela nasce? Tem uma história? Será possível contá-la?

Uma passagem de Nietzsche (1985 [original 1887]):

nós, os investigadores do conhecimento, desconhecemos. E é claro: pois se nunca nos “procuramos”, como nos havíamos de nos “encontrar”? Foi com um profundo senso que se disse: “Onde estiver o vosso tesouro, lá estará o vosso coração”; e o “nosso” tesouro está hoje nas colméias do conhecimento. Para essas colméias viajamos, como afanosas abelhas que levam o mel do espírito e só alguma coisa se propõem “levar”. Do que à vida diz respeito, e do que se chama “acontecimentos da vida”, qual é o que de entre nós se preocupa a sério? Quem é que tem tempo para se preocupar? Semelhantes assuntos não despertam nem o nosso interesse, nem o nosso coração, nem sequer os nossos ouvidos. Mas assim como um homem distraído e absorto acorda sobressaltado, quando o despertador dá a hora, assim nós, depois dos acontecimentos, perguntamos entre admirados e surpresos: “O que há? O que somos nós?” E depois contamos as horas do nosso passado, da nossa vida, do nosso ser, e, ai de nós! Enganamo-nos na conta... E é que somos fatalmente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que confundir-nos com os outros, estamos eternamente condenados a esta lei: “não há ninguém que não seja estranho a si mesmo”; nem a respeito de nós mesmos “procuramos o conhecimento” (p. 09-10).

Quando entrei na Graduação em Psicologia, acreditava ser o início de

um caminho... Onde me levaria? Provavelmente para meu futuro profissional.

Passado um ano de faculdade, comecei a participar de pesquisas na área de Educação Especial. Experiências... Primeiras descobertas de uma menina-Apolo... Destaco: “na vida, não percorremos um caminho, o construímos!”. E assim foi possível a essa menina-Apolo falar de sua trajetória, que ela construiu...

Em um espaço-tempo depois, já no final do primeiro ano do Mestrado em Educação, menina-Apolo começa a sentir-se perdida. COMO ASSIM? Como podemos nos sentir perdidos se em nossa vida não existe um caminho pré-definido? Será que não estamos mais conseguindo construir nosso caminho? Por quê? Não sabemos mais aonde queremos chegar?

Menina-Apolo sente que suas questões não são mais apenas de ordem intelectual. Sente-se presa. Suas verdades estão sendo desmanteladas... Suas insatisfações abrem uma grande ferida narcísica. Sem se dar conta, foi apresentada a escritores-Dioniso. Não foi ela quem construiu esse caminho! Esses escritores-Dioniso é que invadiram o caminho que tão cuidadosamente construía. Mas, e agora, o que fazer? Seu caminho foi deformado...

Está perdida... Menina-Apolo nem mais consegue se reconhecer como tal... Uma marca. Ao voltar-se para si, sente que uma dor incide em um modo de existir incorporado pela academia a partir de textos especializados, de consciências acomodadas, de discursos politicamente corretos... Abre-se para outras relações, com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas.

Um encontro de Apolo com Dioniso... Instaure-se um corpo trágico. Corpo que não tem e nem constrói um caminho. Corpo-trágico em um labirinto... É o que se inaugura.

Labirintos...

são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima idéia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão (CORAZZA, 2007, p. 105-106).

Corpo-trágico gostaria de escutar menina-Apolo falar de sua trajetória. Agora é tarde: ele já a possui e não mais consegue distinguir-se dela para que somente ela se manifeste. No meio de um labirinto, não adianta olhar para trás, não se consegue ver caminho algum, os caminhos são dissolvidos em um labirinto...

Em um labirinto encontra-se com Ariadnes. Encontros que produzem fios... Cabe a corpo-trágico tecê-los em um labirinto... Entra-se em contato com a potência da fala de Larrosa (2003): “perguntar é a paixão do estudo. E sua respiração. E seu ritmo. E sua obstinação” (p. 97).

Quem sai imune da escola? Podemos até sair imunizados dela, mas este já não será um efeito? Corpo-trágico encontra-se com Ariadnes em uma sala de aula, está uma gritaria e são esses gritos que são escutados... Ficha positiva! Ficha negativa! Vamos fazer silêncio aí, grupinho do fundão! Esse menino não quer nada com os estudos! É bom prestar atenção na aula! Olha a bagunça! Você é tão boa aluna! Não vai ficar perto dessa menina, ela é repetente! Estou em recuperação!

Não consigo ensinar para esse menino! Ele não aprende nada! Precisa de uma professora particular! Quem vai ao psicólogo é maluco! Esse menino tem problemas!

Esses gritos ecoam em um corpo-trágico... Buscas... Uma Graduação em Psicologia. Disciplinas em uma Faculdade de Educação. Um Grupo de Pesquisa. Encontro com outras Ariadnes. Produção de fios-questões... Como historicamente configurou-se a Educação Especial? E na legislação, como esse assunto aparece? Contemporaneamente, como se tem visto? E qual a relação com a psicologia?

Muito aconteceu... Vagar um pouco pelo labirinto... Um espaço-tempo necessário. Deixar-se entrar em um labirinto ou deixar que um labirinto entre em si. Calar tudo o que nessa arrogante instituição chamada “indivíduo pessoal” poderia profanar o silêncio. Calar tudo “o que em sua cultura, nessa arrogante instituição dos que sabem e que se chama ‘cultura’, existe de repousos mecânicos e repetitivos, de um falar como está mandado e que recobre e satura e cancela o silêncio” (LARROSA, 2003, p. 39).

Eram desconhecidos, mas agora já é possível vê-los... Nesse labirinto existem dois pontos de referência. Talvez existam outros, ainda não se sabe... Um de frente para o outro, cara a cara... O que existe entre eles? De um lado, uma escola; de outro, está escrito: “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar”. Nosso corpo-trágico sente-se atraído por um “atendimento especializado”: como funciona? Quem são esses alunos? Como esse atendimento os afeta? “Perguntas que latejam em seu interior mais vivo. Ou em seu fora mais impossível” (LARROSA, 2003, p. 99).

É preciso lembrar-se da espreita deleuziana, colocar-se à espreita. Corpo-trágico entra em um “atendimento especializado”... Um campo material, mundo organizado de definições. É traçada uma linha de organização desse território, uma macropolítica insinua-se. Corpo-trágico sente que está em um campo molar de representação. Ouvem-se disparos... Sim, estamos em um dispositivo. Corpo-trágico consegue notar regularidades...

Esse “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” faz parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação que, juntamente com outros grupos de atendimento, compõe um “Serviço Especializado”. Na cidade existem três unidades de um “Serviço Especializado”, distribuídas por região, que atendem a alunas e alunos encaminhados por escolas municipais.

Tal “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” é destinado a estudantes com idades entre 13 e 15 anos. Funciona duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, durante duas horas por dia. A orientação do trabalho é feita por uma professora da rede municipal de ensino. Ela relata que *“esse atendimento especializado destina-se a alunos com baixos níveis de letramento e/ou que enfrentem dificuldades no campo da linguagem oral e escrita e/ou que apresentem problemas de comportamento”*. A proposta, segundo sua orientadora, *“é oferecer possibilidades de experiências diversificadas que coloquem os referidos alunos numa posição ativa de co-responsáveis por seu saber, através de diferentes condições que não aquelas da sala de aula”*.

Passaram-se duas horas... Retorna-se ao labirinto... Um retorno labiríntico. Uma Ariadne passa por nosso corpo-trágico... Um fio está sendo produzido... Seguiremos seu rastro? Um fio fino, quase invisível... Ainda sem nome. Um fio de nomes?

Que situação é essa de fracasso escolar? De **ALUNOS** em situação de fracasso escolar? São alunos que fracassam na escola? Ou são alunos em situação de fracasso **ESCOLAR**? E é a escola que fracassa com esses alunos? Ainda, se é a escola que fracassa, são os professores que fracassam? Não, nada disso... Estamos procurando culpados?!

Cabral e Sawaya (2001), Neves *et al* (2002), Andrade (2003), Cunha e

Betini (2003), Angelucci *et al* (2004), Câmara (2004), Andrada (2005), Nunes (2005), Tuleski *et al* (2005) e Dalsan (2007), em suas pesquisas, desenvolvem uma perspectiva de contextualização do fracasso escolar no próprio cotidiano de uma escola. A partir de uma atuação conjunta entre profissionais envolvidos em um contexto escolar, buscam uma compreensão do que ocorre em escolas, problematizando sobre quem são os alunos atendidos, não mais seguindo os modelos de culpabilização dos alunos, das famílias e/ou dos professores.

Corpo-trágico sente-se aliviado e traz outras indagações: se existe uma situação de fracasso escolar, existe também uma de sucesso escolar? Um ciclo de questões é retomado: de quem é o sucesso? Dos alunos? Da escola? Dos professores? O que seria uma situação de sucesso escolar? Um ideal?!

Em “Ecce Homo. Como tornar-se o que se é”, Nietzsche (1974 [original 1888]) considera: “não refuto os ideais, apenas calço luvas diante deles...” (p. 374).

Então, calcemos nossas luvas...

Aceitação de um convite de Nietzsche (1985 [original 1887]):

queira alguém olhar comigo até ao fundo do mistério onde se oculta “construção do ideal” sobre a Terra. Quem tem forças para isso? Eis pois, olhai. Aqui temos uma janela desta tenebrosa oficina. Mas esperai um pouco, senhor temerário; é preciso que a vossa vista se habitue a esta falsa luz, a esta luz cambiante... Já? Bom! Falemos, pois. Que se passa neste abismo? Homem curioso, que vedes? Estou a ouvir-vos.

- Eu não vejo nada, nem ouço... é um rumor prudente, um sussurro apenas perceptível que parece vir de todos os recantos. Afigura-se-me que aqui se mente; uma doçura como a do mel torna viscosa a palavra. Aquilo deve ser onde a mentira transforma a fraqueza em mérito; não há dúvida; é como disseste! (p. 18-19)...

Ao longo de sua história, a educação teve suas bases no pensamento “de que é uma ‘idéia de homem’ e um projeto de ‘realização humana’ o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas” (LARROSA, 1994, p. 37). Esse pressuposto de que o sujeito deve ser

educado em vista de um fim conduziu à crença de que a constituição do sujeito se dá por todo um processo de formação-formatação que produz uma forma final de sujeito formatada por finalidades e objetivos pré-determinados, em função de um ideal. Um desenvolvimento harmonioso da forma e uma formação-formatação bem regulada dos sujeitos. Um processo “formativo-educativo” que objetiva desenvolver e aperfeiçoar as potencialidades dos sujeitos, a fim de promover seu progresso e sua felicidade (COSTA, 2007).

Kohan (2005) aborda que, na escola, essa intencionalidade formadora-formatadora da educação é expressa não só em uma transmissão de conteúdos, mas em uma formação-formatação de pessoas, produzindo certos tipos de subjetividades. Como um processo de formação-formatação, uma educação escolar tem o poder de formar e/ou transformar a sensibilidade e o caráter de alunos.

A educação escolar, como uma prática formativa-formatadora, tenta produzir um resultado nos moldes do que foi previsto quando se iniciou o processo de escolarização. A diferença é desconsiderada, sendo a forma estabelecida por um padrão universal estipulado como ideal a ser alcançado. A forma final dos sujeitos é determinada pelo cálculo de um saber formativo e pela eficácia do poder da educação.

Apesar das práticas de formação-formatação pressuporem uma modificação dos sujeitos, esta se dá a partir de objetivos pré-definidos, sendo a estabilidade e a permanência do resultado obtido uma medida de seu valor, “o que se traduz, aliás, na expressão corrente ‘sólida formação” (ROCHA, 2006, p. 271). Supõe-se que os sujeitos podem e devem adquirir certas capacidades e conhecimentos universais e ideais, passando-se a se definir os sujeitos por suas formas. Fixa-se uma certa estruturação final, um padrão ao qual se deve chegar. A construção de um padrão passa a ter um status normativo, que é desafiado pelos sujeitos que não se mostram capazes de corresponder ao que é estabelecido como uma exigência ideal para todos.

Esse ideal de sujeito gera uma luta com o que somos, a necessidade de que o outro é que passe a ser como nós e, simultaneamente, que sejamos esse ser-outro aceito pelo outro. O conceito de ideal cria um guia estrito de como um corpo deve ser, associando-o a uma norma. A produção de um normal é estabelecida. Produção que está associada a uma idéia de progresso. Um feroz

nomear que devora e esmiúça nossas entranhas afirmando o que somos, em nosso ser mesmo.

O normal não é algo natural, mas algo que foi naturalizado; o estabelecimento de uma norma é um mecanismo de saber-poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos aos outros. Um saber-poder que permite capturar o outro, nomeá-lo, explicá-lo, intervir sobre seu corpo... Formas de saber-poder que convidam a nomear e ordenar todos: o maduro e o imaturo, o racional e o irracional, o normal e o patológico, o de dentro e o de fora, o próprio e o alheio, o decente e o indecente, o civilizado e o bárbaro, o que nos faz igual e o que nos faz diferente, o mesmo e o outro...

Um processo de saber-poder de dados, de descrições e de receitas. Um corpo-outro que se torna alvo de mecanismos de saber-poder. Um saber-poder do “eu” que marca a diferença do outro. Um normal que qualifica negativamente o outro; enquadra-o.

Opera-se uma diferenciação dos sujeitos, sua natureza, suas virtualidades, seu nível, seu valor (FOUCAULT, 1977 [original 1975]). Tem-se uma ilusão de reconhecimento da diferença a partir de sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo; ela é reconhecida como um dado descritivo e transformada em um processo de vitimização e culpabilidade.

Os sujeitos são divididos em tipos particulares. Sustentado por um saber-poder, que constitui uma verdade, criam-se critérios de normalidade. Normalidade que define um corpo homogêneo, classifica e hierarquiza o outro, definindo o espaço-tempo que cada um deve ocupar. “Os outros criam-se a partir de um movimento centrífugo de poder e de verdade” (VILELA, 2001, p. 236).

Um “eu”, dono de si, que produz um outro, em nome de uma normalidade. “Normalidade que inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153). Um processo histórico-cultural, um discurso de verdade, uma interdição do outro, sua rejeição, negação do espaço-tempo em que vive e se apresenta.

O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente [...] Se passa às complexas formas de categorização do normal e do patológico, do anormal e do desviado, do normal ou do que excede ou não chega à norma. O normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento [...] A

norma está ancorada no saber, na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (LARROSA, 1994, p. 76).

Esse conjunto de práticas de normalização tem como objetivo a produção e a manutenção de um normal, uma vez que a definição do que seja normal é um descritivo que se torna normativo. Uma normatividade que tem como função inscrever um espaço-tempo que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano.

É com um conceito de normalidade que nasce uma noção de desvio, de um corpo desviado. Aqueles que fogem de uma norma configuram-se como “a-normais”, o “a” como indicativo do que falta, não obedece a uma norma (HOUAISS, 2002). A diferença, tratada como anormalidade, viola as demasiadamente precisas leis da natureza, tais como estabelecidas pela ciência.

Uma marcação dos desvios; o outro é marcado, censurado, convertido em um outro permanente; exerce-se sobre ele uma representação de fixação, de engessamento, de imobilidade. Processos de normalização tendem a ser constituintes dos sujeitos, indicam quem podemos ser, o que podemos fazer e o que nos é permitido. Somos embrulhados por projeções dualistas que moralizam os sujeitos em positivo ou negativo (PETTIT, 1998).

Embasada nas noções de ordem, progresso, perfectibilidade humana e eliminação do desvio, uma norma gera uma classificação hierarquizada dos sujeitos, criando uma visão dominante e hegemônica sobre aquilo que se deve ser. Um espaço-tempo do outro definido pelo lugar que ocupa em uma classificação e pela distância que o separa dos normais. Há o estabelecimento de um modelo do mesmo, com uma seleção da semelhança e a expulsão de um outro que difere. Olha-se para uma norma como algo que sempre esteve aqui; sempre,

no sentido de que a mesmidade parece ser dona de um desejo tão natural quanto milenário de ser comparado, de ser cotejado, de ser medido, estudado. Sempre, porque a mesmidade não deseja outros espelhos a não ser os próprios. Sempre, porque a mesmidade quebra os espelhos que não lhe são próprios (SKLIAR, 2003, p. 170).

Uma mesmidade que levanta figuras do idêntico e do semelhante, tornando-as extensiva a todos, fazendo com que reinem sobre a existência; uma análise de um sujeito tido como originário e absoluto. Há um consenso do mesmo, um “nós” homogêneo que domina de maneira absoluta.

Situa-se a diferença numa ordem regulada pelo princípio de uma mesmidade. Uma representação de um outro edificada a partir de uma mesmidade e para uma mesmidade. A diferença subordinada à mesmidade fica reduzida ao negativo. Uma mesmidade que, com seu artifício mímico, fragmenta os sujeitos, retirando-lhes o que é indesejável, o que passa a fazer parte de um outro; outro que funciona como um depositário de todos os males. O outro fica reduzido ao que é abarcado, objetivado, submetido, dominado e produzido por um saber-poder da mesmidade. O outro condensa tudo o que foge de um padrão. Anunciando seu componente ameaçador, assegura-se uma mesmidade.

López (2008) assinala que se constrói um sistema-mundo onde todos são interpretados em relação a um mesmo modelo, à mesmidade. Um sistema totalitário, uma ordem estável e estabilizada que repugna qualquer incerteza. Uma história universal, uma ordem mundial, que configura um espaço-tempo hierarquicamente. Um espaço-tempo contínuo e sucessivo, um espaço-tempo de progresso.

Com o compromisso de alavancar o progresso da humanidade, ordena-se o mundo e ambiciona-se eliminar os desvios. Com a invenção do outro, dilui-se a heterogeneidade e organiza-se a desordem, a complexidade e a conflituosidade da experiência humana. Com rigorosidade e exatidão, cria-se uma medida comum de acordo com a própria mesmidade, que assume uma categoria dita positiva, relegando a diferença a categorias negativas. Para Skliar (2003), essa representação do outro é seu descobrimento, sua invenção, seu massacre, sua demonização, sua perturbação, sua normalização, sua tradução, sua estereotipia, sua medicalização, sua domesticação, sua usurpação, sua institucionalização, sua regulação, sua destruição, sua mutilação.

Uma mesmidade, o mesmo de nós mesmos, aponta para um sujeito absoluto, completo, ordenado e coerente. Uma permanência interna que não deixa que nada nem ninguém se relacione com alguma exterioridade. A diferença é condenada a assumir como própria a auto-referência de uma mesmidade normal. Insiste-se na eterna reprodução do mesmo. A mesmidade é um decalque que volta

sempre ao mesmo (DELEUZE e GUATTARI, 1995 [original 1980]).

A mesmidade qualifica comportamentos e desempenhos a partir de dois valores opostos: o bem e o mal, um pólo positivo e um pólo negativo, um espaço-tempo que aloja e separa. Uma lógica binária que permite uma denominação e uma dominação de um componente negativo, errôneo, oposto àquele considerado natural; o outro ocupa um espaço-tempo de um ser-diferente em relação a um “eu-normal”.

Há “uma tenacidade para proibir que o outro seja outro em nome da mediocridade, egocêntrica e mesquinha, da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 22). Mesmidade que se reserva o direito de “ser” e enuncia ao outro uma negatividade do “não-ser”: não ser em parte ou não ser completamente. Enfim, o outro é o ser da falta. Os outros existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser; “entre estes dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade de homens” (GIL, 2000, p. 168).

O outro nos mostra os ajustes que devemos fazer para parecermos cada vez mais com um “nós mesmos” normal. Embora o outro seja quem não queremos ser – aquele que odiamos e maltratamos – o outro é quem nos torna seguros, estáveis e confiáveis. A diferença é interpretada como negatividade, como categoria de oposição. Os outros nunca são o que deveriam ser, sendo sempre aquilo que jamais ninguém gostaria de ser. Devem ser corrigidos, normalizados, medicalizados, silenciados... Uma experiência de não estar bem ser o que se é e, conseqüentemente, ser obrigado a chegar a ser um outro diferente do que se é, desprendido de seu corpo, negado no próprio ser (LARA, 2003).

O outro é aquele que difere de mim e é em virtude dessa diferença que o outro parece constituir uma ameaça real e urgente à existência. Uma irrupção de uma anormalidade, de um anormal, torna-se desconcertante e atormentadora, desloca e desestabiliza uma aparente normalidade. O argumento a ser construído não é tanto que ele é temido porque é diferente, mas que é diferente porque é outro, um estranho.

“Os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107). Atrevem-se a pensar e a viver o que não se pode pensar e viver, atrevem-se a viver a diferença. O outro dissolve a solidez de nosso mundo e suspende a certeza que temos de nós mesmos. Quebra a totalidade,

colocando-a em pedaços, desvanecendo-a. A diferença é excêntrica em relação a um centro enrijecido. Ao se naturalizar a subjugação de um corpo por outro, inscreve-se nesse corpo-outro a diferença. Com a criação desse corpo-diferença, são fortificadas possibilidades de fuga, de resistência e de perturbações...

Em uma lan-house

A proposta é levar o grupo para fazer pesquisas em uma lan-house. Além da professora e de mim, estão presentes sete estudantes. A lan-house fica a duas quadras do “atendimento especializado”...

Chegamos à lan-house. Há nove computadores. Quatro estão ocupados por meninas e meninos do bairro. Alguns meninos conhecem Edi e se agitam com nossa chegada.

O grupo divide-se em três: duas duplas e um trio. Cada computador ocupa uma cabine. Conseguimos colocar duas cadeiras em cada cabine.

No trio, Adrian fica em pé. Edi e Iran sentam-se. Iran começa mexendo no computador com o auxílio dos outros dois colegas. O trio me pede ajuda para iniciar uma pesquisa. Iran tem dificuldade em escrever as palavras. Adrian propõe que Edi passe a mexer no computador, afirmando que ele sabe escrever e que sempre vai a uma lan-house. Nesse momento os conhecidos de Edi se aproximam e falam: “Edi?! Edi não sabe nada dentro de sala, não!”. E continuam observando o trio...

Edi escreve a temática de nossa pesquisa em um site de busca e Adrian comenta que Edi sabe tudo... Os meninos fazem outra intervenção: “Edi?! Edi não sabe nem ler direito!”. O trio continua trabalhando sem se manifestar diante dos comentários dos meninos que ainda dizem: “Mas dentro de sala não faz nada!”.

O trio continua pesquisando... Os meninos se afastam.

Um dia intenso... Corpo-trágico sente que o oco da escrita está em aberto, que seu caminho é sem fim, sem finalidade, inapropriável, interminavelmente um caminhar... E, mais uma vez, é Larrosa (2003) quem expressa esse sentir:

Algo (se) passa. Sem
propriedade sem
apropriação.

Algo (se) passa. Sem
término.
Interminavelmente (p. 29).

Um outro dia... Uma conversa se inicia...

O outro é sempre o desigual, um peso do qual se quer alijar-se, uma familiaridade difícil de suportar. A diferença incorpora medo, desejo, ansiedade e fantasia. O outro coloca em questão tanto o que somos, como as imagens classificatórias que construímos. Pode seduzir, questionar, é um enigma, uma intimidação do mesmo. Zaratustra suspira...

a cada alma pertence um mundo diferente. Para cada alma, toda outra alma é um além-mundo. Justamente entre aqueles que mais se parecem, da mais bela maneira a aparência é mentirosa porque é o abismo pequeno que se torna difícil de transpor (NIETZSCHE, s/d [original 1884], p. 194).

Há uma impiedosa necessidade de violar a presença de um outro, desvelando-a. Trabalha-se para reduzir o que há de desconhecido no outro, disciplinando e controlando o que há de selvagem. O outro é aquele que revela, aquele que adverte, é sempre um deslocamento, esquiva as certezas da interioridade. “A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda” (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

A diferença do outro deve ser rapidamente traduzida em termos fixos e estáveis. O outro é uma ameaça eterna que deve ser contido, estereotipado, massacrado, normalizado. Uma lógica de submissão de uns por outros que constitui o outro como ameaça, o qual deve ser assimilado, isolado, eliminado: “a partir de uma primeira impressão (a diferença é o mal), propõe-se ‘salvar’ a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la às exigências do conceito em geral” (DELEUZE, 1988 [original 1968], p. 65).

A diferença é identificada para que haja um processo de homogeneização, que procura ocultá-la e cancelá-la. Como tradução e representação da diferença, uma relação normais X anormais dilui conflitos e delimita um espaço-tempo por onde cada um deve transitar com relativa calma. A representação do outro domestica a diferença, limita-a, expõe-na como um fenômeno. Na representação a diferença é remetida à mesmidade (CRAIA, 2005). Com o abandono da diferença, a mesmidade iguala o desigual. Parafraseando Nietzsche (1974 [original 1873]) em sua consideração: “todo conceito nasce por

igualação do não-igual” (p. 56), temos que a mesmidade nasce por igualação do não-igual.

Ao se reconhecer a diferença, só se percebe a si mesmo, só se percebe a partir do que se quer, do que se sabe, do que se imagina, do que se necessita, do que se espera. Tudo é reduzido a uma imagem do mesmo, a uma medida da mesmidade. Apropria-se do outro convertendo-o em algo à medida do mesmo. Como apresenta Larrosa (1998):

o que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo do que se dá como meta, como tarefa e como percurso. A arrogância do saber não somente está na exibição do que já conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo o que ainda está por conquistar, mas que já foi marcado e determinado como território de possível conquista (p. 69).

É o espaço-tempo da mesmidade que permite territorializar um dentro e um fora. A norma traça um círculo e, a partir daí, distinguem-se um interior X um exterior. Há uma seleção dos sujeitos e os desvios são nomeados. A criação de uma norma cumpre a função de fazer do desconhecido, um conhecido: o anormal, pois seu estatuto prevê tanto o que se enquadra, os normais, quanto o que está fora. O normal fica no centro e a diferença é projetada para fora. Uma mesmidade ocupa o centro e expulsa para fora a diferença.

Ao expulsar o outro, a norma, que ocupa o centro, busca livrar-se de suas ansiedades, contradições e irracionalidades. Há uma exaltação de uma lógica consensual de constituição de formas. Na interioridade se retiram ou se minimizam as contradições; um espaço-tempo fechado às mudanças que vêm de fora como forma de se defender do outro. Um espaço-tempo homogêneo, único, sólido.

A norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis – ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

Esse enquadramento é feito através da criação de rótulos e estereótipos, embasados em teorias científicas, especialmente da medicina e da psicologia, o que produz práticas pedagógicas disciplinadoras, homogeneizantes, discriminatórias e preconceituosas (SIRINO, 2002). Esses chamados conhecimentos científicos operam como ferramentas centrais para eliminar as ambigüidades, constituindo classificações, categorizações e ordenações, determinando o espaço-tempo que cada um deve ocupar. O outro é definido e avaliado por aparatos técnicos de distintos campos de saber. O outro é examinado “sob a lupa de um processo estatístico e eugenésico, matemático e moral, físico e social” (SKLIAR, 2003, p. 186).

Há uma determinação de um “nós” como o mesmo, o interno, o dentro e a configuração de um inimigo, outro, presença externa, ameaçadora. À normalidade é concedido o pleno direito de envolver-se e recolher-se na interioridade. Uma interioridade que persegue e dilacera o outro. “A norma quer ser o centro de gravidade. O eixo divino a partir do qual tudo se ordena e se organiza, tudo se cataloga e se classifica, tudo se nomeia e se define, tudo se ampara do dilúvio provocado pela ambigüidade e pela ambivalência” (SKLIAR, 2003, p. 188).

O dentro corporifica uma idéia de estilização da mesmidade. Os sujeitos são governados por um espaço-tempo do mesmo. A normalidade torna-se o referencial absoluto de toda a norma, apesar de ela própria não se sustentar senão por esse fora. O normal depende do anormal para sua auto-afirmação. “É a negação do estar dentro que serve, ao mesmo tempo, como uma afirmação desse espaço dentro” (SKLIAR, 2003, p. 93). A partir de um normal é que se nomeia um anormal, ou seja, paradoxalmente, um exterior é constituído de um interior. O anormal reflete e representa algo que é familiar ao normal. A diferença, incorporação do fora, origina-se no dentro (COHEN, 2000). Uma operação de reconhecimento e de ordem que configura um espaço-tempo do mesmo e um espaço-tempo do outro.

A espacialidade de interioridade e de exterioridade produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local e, sobretudo, de que foi sempre assim [...] Imagens de ordem que reduzem a violenta complexidade do mesmo a uma espacialidade egocêntrica do centro, e que esfumam o outro em uma espacialidade de margens pouco definidas, de periferias (SKLIAR, 2003, p. 66).

Esse binômio dentro/fora é constituído através de mecanismos de poder, de saber e de controle sobre os sujeitos, que se fixam, inertes, nessa trama espaço-temporal de dois únicos lugares. Um interior e um exterior irreconciliáveis e irreduzíveis. Um espaço-tempo cômodo, de sentido comum, dominante e hegemônico que responde à lógica de um mundo estático, sistemático, congruente e coerente. Mundo que é representado como um espaço-tempo do mesmo (dentro) ou do outro (fora), sujeitando todos na dicotomia isto ou aquilo. É com essa demarcação de categorias e de fronteiras que se assegura esse mundo.

A diferença fica centrada nos outros, sem nenhuma implicação do “eu-mesmo”, da mesmidade. A diferença é pura exterioridade e a mesmidade pura interioridade. A diferença é o outro de fora. A mesmidade constrói uma essência regular, coerente, completa, “benigna, positiva, satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal” (SKLIAR, 2003, p. 118). O que importa à mesmidade é seguir administrando e governando as fronteiras, entre o dentro e o fora, o saber e o não saber, o mesmo e o outro. Seus objetivos fundamentais são capturar, desativar e governar a potência desestabilizadora da diferença. Um saber-poder que reparte os corpos, extrai e acumula um espaço-tempo.

Saber-poder que, em educação, tem a tarefa de fabricar mesmidades. A educação assume um formato prescritivo que tende à manutenção da ordem, valorizando o modelo e a generalidade:

uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos (LARROSA, 1994, p. 52).

Como um processo de homogeneização, a educação tenta acabar com toda ambigüidade existente. “O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 27). O outro da oposição binária, sua expressão negativa. O outro que necessita de uma correção normalizadora. As diferenças são repudiadas, dissimuladas, mascaradas, desativadas, expulsas para fora. A mesmidade da educação tenta proibir a diferença... Uma mesmidade que, como modelo, produz uma pedagogia de um espaço-tempo único, sem variações.

Uma pedagogia que nomeia, define, ordena e classifica.

Os sistemas educacionais ficam responsáveis por uma formação-formatação normativa que inclui heterogeneidades em uniformidades como garantia de equilíbrio e de progresso em um futuro demarcado. Uma distribuição de espaço-tempo que distribui pessoas e regula a vida interna dos sujeitos:

“A professora é ruim pra caramba... Você não pode nem levantar pra perguntar nada, que a professora já briga, já, ué... Lá, se você brincar dentro da sala de aula, a professora já fica com raiva... As professoras aqui são melhores que as do colégio... Aqui não dá bronca à toa... Quando eu tô conversando, ela já vai lá e dá suspensão, né?”

Com os corpos disciplinados e controlados, organizam-se os discursos e as práticas escolares. Um espaço-tempo de escolarização costuma ser decalque, só deseja a ordem, a mesmidade, é obsessivo por homogeneidade, classificações, ausência de fissuras...

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (KOHAN, 2005, p. 79).

Para que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade, reduzindo-se os desvios, a escola funciona, como formula Foucault (1977 [original 1975]), disciplinando e controlando o espaço-tempo (filas, atrasos, ausências), as atividades (desatenção, negligência, falta de zelo), a maneira de ser (grosseira, desobediência), o corpo (postura, higiene)... Um ritmo imposto que obriga uma submissão a uma norma espaço-temporal que acelera um processo de aprendizagem e ensina a rapidez como virtude.

“Lá na escola... Você pergunta uma coisa pra professora, você

tá fazendo uma coisa, aí se tem gente bagunçando, aí a professora vai e fala o seu nome e depois fala: 'oh?! Não é você não! É não sei lá quem...' Aí na hora que cê tá fazendo alguma coisa, aí a professora fala: 'anda! Que não sei lá o quê!' Grita".

O processo educativo-escolar torna-se uma espécie de aparelho de exame que traça uma perpétua comparação de cada um com todos (FOUCAULT, 1977 [original 1975]). Uma norma que cria o que significa falar bem, ler bem, escrever bem, aprender bem, representar bem, comportar-se bem também inventa o outro do mal, aquele que não fala ou fala mal, não lê ou lê mal, não escreve ou escreve mal, não aprende ou aprende mal, não representa ou representa mal, não se comporta ou se comporta mal.

"Ah, tia, eu não fico mais na sala, não... Porque eu faço bagunça todo dia, aí a professora não quer que eu fique mais lá não... Tem dia que todo mundo tá fazendo bagunça e eu pego e fico quieto, eu também fico de castigo, nunca vi isso... Ah, tia, eu não sei ler, eu sei ler, só mais ou menos, o negócio é se eu ler, os outros vão falar, vão rir da minha cara".

Uma educação escolar. Espaço-tempo separado, ajustado e decomposto em seqüências. Imposição de um ritmo coletivo e obrigatório. Um espaço-tempo que penetra em um corpo e faz com que este seja controlado minuciosamente por um saber-poder.

O outro foi persuadido para deixar de ser outro.
Manipulado em cada um de seus detalhes para ir atrás da mesmidade.
O outro foi naturalizado como anormal.
E a normalização foi naturalizada (SKLIAR, 2003, p. 178).

Marcas da anormalidade vão sendo procuradas em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações, dos desvios, das patologias, dos vícios, das qualidades, das

virtudes... Uma norma “coloca-se, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115). Uma lógica da mesmidade que assujeita alunos, família, servidores, profissionais da educação a um consistente mecanismo que objetiva esses sujeitos em um jogo de verdade que lhes é posto.

Semana das Crianças

Estudantes atendidos em um “Serviço Especializado” são reunidos para assistir a um filme. Uma animação computadorizada. Cadeiras organizadas em fileiras. Os menores na frente, os maiores atrás. As professoras posicionam-se nas laterais e no fundo da sala.

Na penúltima e na última fileiras, à direita, estão sentados quatro meninos, com idades entre 13 e 15 anos. Dois na frente e dois atrás. Aparentemente são os mais velhos do grupo de estudantes. Começam a brincar... Não parecem muito interessados no filme.

A professora, sentada ao fundo da sala, fica incomodada... Num primeiro momento, pede ao quarteto que faça silêncio. Os demais presentes parecem não perceber tal movimentação. Depois, um pouco mais enfaticamente, diz que não está conseguindo assistir ao filme. Rian, que está sentado na segunda fileira, do lado esquerdo, olha para trás e percebe o que está acontecendo... Parece ser o único.

Um dos meninos do quarteto é Ari. Na escola em que estuda é da mesma sala que Rian. Ari tem 13 anos e está no quinto ano do Ensino Fundamental. Rian parece ser mais novo.

Rian, do lugar onde está, começa a participar da brincadeira do quarteto com caretas e risadas. A professora, agora irritada, diz que quer assistir ao filme e que o quarteto está atrapalhando... Só o quarteto...

Então, não é mais a professora que se manifesta... É Rian que passa a reclamar... Especificamente de Ari. Pede que a “tia” o retire da sala... Diz que ele sempre atrapalha... Solicita uma... Duas... Três vezes... Até que, não sendo atendido, diz que irá sair da sala. Levanta-se e sai.

O quarteto permanece... Mas, há uma tensão no ar...

O filme termina. Hora do lanche. Cachorro quente com refrigerante. Rian pega seu lanche no corredor e não volta para sala. A professora recusa-se a servir o quarteto, outra professora os serve.

Seres fazedores de histórias, configuradores de mundos. Necessitamos dar nomes para representar o que existe e o que somos, estabelecer princípios de identificação e de diferenciação. Um de nossos grandes riscos é que

acabemos considerando como naturais essas nossas construções e, enclausurados na nomeação e na representação, coloquemos a diferença apenas como fonte de reparação e regulação, à espera de ser entendida e administrada por especialistas, e apontemos o outro como vítima a ser socorrida, com o qual devemos nos solidarizar, ou como a origem do problema, como culpado, que deve ser desmascarado, denunciado, perseguido e expulso.

Uma simples evocação de um coitado e de um culpado que produz “uma sensação de orientação enquanto reduz a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 125).

Costuma-se colocar o outro em um espaço-tempo de fora, de exterioridade, de falta, de ausência, de impotência. A diferença é figurada e configurada como uma entidade fechada, essencialmente constituída, totalitária, explicada em termos de traços fixos e estáticos. O outro é colocado em um espaço-tempo sedentário, “são marcados os territórios de uma geografia do reconhecimento do *mesmo* e rejeição do *outro*” (VILELA, 2001, p. 236).

O outro deixa de ser enigmático, uma inescrutável fonte de paixões, um desafio ao intercâmbio, uma ocasião de interpelação à identidade, à diferença, ao espaço, ao tempo, às palavras, às imagens, aos valores e princípios de um modo de ser. Tratamos antes de torná-lo conhecido, identificá-lo, fazê-lo visível e enunciável, registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças, suas diferenças, suas ameaças e suas periculosidades, legislamos seus direitos e deveres e regulamos seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. Atuamos sobre ele para fazê-lo testemunho, réu e prova de nossa universalidade. Preferimos nos ocupar da mesmidade, de um ideal, do que da diferença, do cosmos (PLACER, 2001).

Corpo-trágico sente-se enrijecido, propõe um movimento, nomadismo, outros exercícios... Quer colocar-se sensível para sentir o outro, desgastar esse mundo ideal, de formação-formatação, mensurações e classificações, abrir um espaço-tempo de silêncios inesgotáveis, de intensidades. Explodir a homogeneidade, dissolver totalidades, fraturar o contínuo. Sente que está sendo entre outros. Uma ressonância...

O reconhecimento do outro-diverso é também a evidência da impossibilidade da totalidade dentro de mim e a colocação em

perspectiva de minhas certezas. A verdade do outro, diferente da minha, revela-se a mim como uma vontade singular e, portanto, não acabada. A presença de uma outra vontade me faz presente, através da evidência de minha própria incompletude, o caráter não-fechado dos sentidos que minha vontade produz. Em sentido positivo, através desta diferença com o outro percebo-me como potencialidade de diferenciação, posso retomar minha existência como perspectiva-em-devir e não mais como totalidade consagrada (HOPENHAYN, 2001, p. 258).

Corpo-trágico desagarra-se de uma ordem. Volta-se para um trabalho e um cultivo de um espaço-tempo comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Um lugar em que o espaço-tempo da mesmidade não é o único espaço-tempo possível. Vive na incongruência, aproxima-se do caos... Em vez de um espaço-tempo homogêneo, cumulativo, linear ou circular, deseja um espaço-tempo labiríntico, turbulento, plissado, heterogêneo (PELBART, 1996).

Em um labirinto descarrilha-se de um espaço-tempo previsível, dominado por cálculos, deixa-se compassar e embalar em um espaço-tempo de ida e volta, um espaço-tempo elástico que se recusa a ser medido e contabilizado.

É à margem do círculo que se encontram possibilidades de fuga, um convite para se explorar outros modos de estar no mundo... Um desalinhar, desencaixar, ficar surpreso.

Uma “experiência do exterior”... Não penetrar na espessura da cultura; ser flutuante, estrangeiro; exterior à interioridade; não sucumbir à exigência de interiorização do mundo, de naturalização do homem; dispersar todas as figuras da interioridade; deixar ser o que se é; deixar um espaço-tempo passar e regressar; infinito; um movimento doce e violento que se introduz na interioridade, põe-na fora de si, virando-a do avesso; ao atrair a interioridade para fora de si, escava o próprio espaço-tempo onde uma interioridade estava habituada a encontrar seu recuo e a possibilidade de seu recuo; um duplo à distância, uma semelhança que faz frente (FOUCAULT, 2001 [original 1966]).

Corpo-trágico está aberto a encontros... Machado (1999a) aproxima-se.
Uma produção!

Viver a diferença não pressupõe apropriações de espécie alguma, nem de si e nem do outro. Viver a diferença é uma experiência da própria produção de diferenças, tanto com relação a si, como nas relações com o mundo.

Téllez (2001) se avizinha:

o pensamento da diferença é o da singularidade do acontecimento, da experiência do advir que acontece a partir do outro e o outro da experiência irreduzível ao previsível ao programável, pois remete ao outro e a outro que não posso e não devo determinar de antemão, ao outro que não pode nem deve permitir que se o determine de antemão (p. 61).

O outro presente expressa um constante diferir, um modo sempre diverso do atual. A diferença não está fundada nas polarizações interior e exterior ou sujeito e objeto: “o outro não é entendido como uma unidade separada e exterior a uma unidade-eu” (MACHADO, 1999a, p. 153).

Recolhido, corpo-trágico procura um espaço-tempo de silêncio...
Aconchega-se no sussurro de Larrosa (2003)...

O silêncio é o som peculiar do estudo.

Não esse calar intimidado que se produz quando o poder é o único que fala. Tampouco a mudez, essa incapacidade para a palavra. O silêncio que o estudo guarda é o do respeito pelas palavras, o da delicadeza para com as palavras. O silêncio do estudo é o silêncio das palavras.

O estudo exige calar o bulício que, sobrepondo-se às palavras, mata o silêncio que as palavras ainda contêm. O silêncio do estudante é um exercício de ascese. Anulação de toda essa verborrêia, de todo esse ruído que torna impossível qualquer experiência da palavra. O silêncio do estudante é atenção e pureza, escuta e recolhimento. (p. 37).

Em um momento de ócio... Um outro som toma seu corpo... Uma música o afeta. Um encontro com uma banda mineira, Pato Fu. Corpo-trágico vibra com a letra “Dentro/Fora”, de Ricardo Kóctus:

3 a 3 melhor que 2 a 2
 Não depende da largura
 É entrada de fora, de dentro é saída
 Já pensou? Estar dentro, nunca fora
 Já pensou? Estar dentro, nunca fora
 Já pensou? Uo uo uo uo uo uo uo
 3 a 3 melhor que 2 a 2
 Invadindo toda rua
 Todos fora indo e vindo mais e mais, já pensou?

Letra e música embalam seu caminhar em um labirinto...

Larrosa (2008) retorna com uma indagação:

será que não somos nós que estamos enjaulados junto à experiência e damos volta e mais volta sobre nós mesmos, sem real algum, sem nenhum outro, sem exterior algum, sem acontecimento algum, sem surpresa alguma, sem nada diferente a nós mesmos (ou a nossas projeções, ou a nossos desejos, ou ao que já sabemos, ao que já pensamos, ao que já queremos...), que nos toque, ou nos passe, ou nos aconteça, ou que nos faça frente? (p. 192).

Não estaremos enclausurados pela mesmidade? Já pensou estar dentro, nunca fora?

O desenvolvimento humano, como um processo previsível e fechado, necessita da educação para superar suas deficiências e preencher suas lacunas. A falta é uma lei comum, uma impossibilidade diante de um ideal; há uma lei negativa da falta. A educação é a possibilidade de completude, de um futuro, progresso... “Há uma hierarquia que mede os seres segundo seus limites e segundo seu grau de proximidade ou distanciamento em relação a um princípio” (DELEUZE, 1988 [original 1968], p. 77). O desenvolvimento humano só progride mediado por uma formação-formatação educativa.

Nesse sentido, o desenvolvimento é visto como uma relação entre potencial e ato: uma atualização de habilidades (potencial) desenvolvidas no contato com o meio social (ato). Há uma possibilidade de desenvolvimento de capacidades já existentes nos sujeitos, mas que se encontram em estado latente ou potencial. No

entanto, muitas vezes, esse estado potencial é considerado tão invisível e inativo que se supõe necessária uma intervenção educacional especial. Um dispositivo pedagógico/terapêutico que define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, no mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa ainda não formada ou insana (LARROSA, 1994).

Fichas de Encaminhamento

Terça-feira. Estou na sala da coordenação de um “Serviço Especializado” conhecendo as Fichas de Encaminhamento que os professores das escolas municipais têm que preencher quando necessitam encaminhar um estudante para tal Serviço. Um pouso da atenção... Nessas Fichas de Encaminhamento há um item para que os professores preencham “quais são as dificuldades apresentadas pelo aluno” e “quais são as habilidades apresentadas pelo aluno”. Na área das dificuldades, várias são citadas, principalmente, “dificuldade de aprendizagem” e “problemas de comportamento”. Contudo, a área das habilidades geralmente está em branco ou é preenchida com a seguinte resposta: “ainda não foi possível observar”. Um campo problemático é traçado...

O interesse é estabelecido na falta do outro. O outro é persuadido a uma vida dura e pesada devido a sua falta. Um “eu-outro” que não consegue se adaptar perfeitamente às normas sociais. Exerce-se sobre esse “eu-outro” uma pressão constante para que se submeta a um modelo, a uma atenção nos estudos, à prática dos deveres... É-lhe sugerido que procure nele mesmo o erro: “a palavra falta remete agora à falta que cometi, à minha própria falta, à minha culpa” (DELEUZE, 1976 [original 1962], p. 62). Uma política de existência que prima pela interiorização de uma cultura, uma lei, uma falta. Uma diminuição da potência de agir, má consciência... Uma secreta violação de si mesmo, desprezo; um marcar-se e modelar-se; uma alma partida ao meio.

Reconhece-se como não pleno, como não íntegro, como vivendo uma vida que não é desejo de viver. Sente-se cada vez mais espectador do que se faz, porque viver é um deixar de viver... Um mundo que passa. Permanece-se exterior, alheio, impassível (LARROSA, 2007).

“Repeti quatro anos... Não sabia nada, minha mãe batia em mim, ué. Falava dentro de sala, ué. Eu fico sentada lá atrás, aí os moleque fica sentado na frente. Aí depois os moleque passa lá na minha carteira, fica falando. Falava bastante”.

Considerando que o sujeito é estável, homogêneo, totalizado, universal e individualizado, torna-se central a existência de identidades fixas e bem definidas. Instaure-se a distinção entre um mundo interior e um mundo exterior. Um “eu” essencializado, unificado, centrado e interiorizado, responsável pela forma que assume. Um sujeito autônomo que deve primar por certezas e segurança. Um sujeito que é o centro e a origem de toda ação, soberano senhor de seus atos, fundamentalmente racional e consciente.

Essa vivência do sujeito como sendo a origem de suas ações se deve ao modo como as relações com o “exterior” têm se dado: invaginando, interiorizando, forjando um “lado de dentro” que faz referência a um “lado de fora”, ordenado e solidificado. Reconhece-se uma possibilidade de plenitude do “eu”. Compreende-se que a identidade dos sujeitos toma forma a partir de poderosos determinantes externos. A identidade funciona como uma captura social da subjetivação. Uma noção de internalização que remete à idéia de que o “mundo interior” se configura a partir do efeito que sobre ele exerce a sociedade e a cultura,

servindo para definir como a estrutura da sociedade se reflete na estrutura do eu e gera indivíduos competentes em seus contextos sociais [...] Nessas versões a subjetividade pré-existe às influências posteriores. Ela simplesmente recebe sua “forma” do exterior. Ela é in-formada a partir de fora (DOMÈNECH, TIRADO e GÓMEZ, 2001, p. 116).

Uma auto-realização pode ser alcançada a partir do momento em que o sujeito se compromete em encontrar sua verdadeira identidade: os sujeitos não estão em uma posição de silenciamento, são sujeitos falantes, que devem construir ativamente uma “verdade” sobre seu “eu”. São definidos como agentes que constroem a si próprios como um “eu”; como se esse “eu” estivesse pronto à espera de ser encontrado – em um busca-te a ti mesmo – e à espera de ser “conhecido” – em um conheça-te a ti mesmo (CLARETO, 2007).

A “interiorização” de “formas de ser” se dá por meio da mímica e da imitação, por meio da competição e do individualismo, por meio do copiar e do diferir, como se o desejo de ser o que se é fosse uma aspiração interna e pudesse ser controlado. Criam-se modelos e simulacros de “eus” desejáveis que funcionam como espelhos que refletem na produção de identidades aspirantes a uma imagem

de um “eu” padrão. Essa procura por um certo tipo de “eu” é conduzida não só por identificação, mas também por processos de diferenciação, pois se existe um tipo que se deseja ser é porque existe um outro tipo de “ser” que não é desejável. Assim, tornar-se um “eu” desejado é uma cópia recorrente que compete com outros “eus”, deles diferindo.

A distinção entre um mundo “interior” e outro “exterior” permite avaliar e descrever os sujeitos, que passam a ser registrados, localizados e explicados. Opera-se um constante e intenso auto-exame, com avaliações das experiências pessoais, das emoções e dos sentimentos em relação às imagens de realização e autonomia que se determinou como ideais.

“Foi porque eu tava com dificuldade. Foi quando a minha irmã nasceu. Foi assim. Assim, a princípio, assim, como eu era a única filha da minha mãe, eu entrei um pouquinho em crise, sabe? Porque, aí eu fiquei assim, meio enciumada. Aí quando eu ia pra escola não conseguia ficar pensando na matéria, sabe? Ficava pensando na mesma coisa. Aí nisso, eu ficava só pensando naquilo, quando a professora me perguntava as coisas eu não sabia. Aí foi por isso que eu repeti, por causa de ciúmes...”

Os sujeitos devem se anexar a um projeto de identidade associado a um projeto de estilo de vida, como se isso fosse construído de acordo com uma escolha pessoal. Criam-se valores de normalidade e patologia, formulando diagnósticos e objetivando retificar ou melhorar o “mundo interior” de cada sujeito, adaptando-o às exigências cotidianas e fazendo com que alcance a imagem que se tem de um “eu” desejado. “A vida como uma adaptação interior, cada vez mais eficaz, às circunstâncias exteriores” (NIETZSCHE, 1985 [original 1887], p. 46).

“Sinceramente, eu achei até bom, pra mim tomar vergonha na cara. Achei. Porque aí eu aproveito e pego meus cadernos e vou estudar. Sinceramente. Porque aí eu já sei que repeti, eu tomei vergonha na cara e tô estudando. Por isso que eu achei bom, entendeu? Porque eu achei bom que eu repeti, porque é

bom que eu tomava vergonha na cara e agora eu começo a estudar pra mim passar de ano, entendeu? Vergonha na cara de não estudar, sinceramente. Agora minha mãe fala assim: ‘vê se toma vergonha na cara e estuda agora’. Porque, assim, às vezes é bom a gente repetir pra gente tomar vergonha na cara... Eu vi que repetir é doloroso. Depois, quem paga o material não somos nós, é o nosso pai e nossa mãe, né? Então, tem que conscientizar de tomar vergonha na cara e estudar, ué”.

Em todo espaço-tempo escolar um aluno deve estar aplicado em seus exercícios. Visto e vendo-se como um indivíduo, acredita-se ser possível falar em nome próprio, tenta-se organizar e administrar a vida para recuperar o que falta. A partir de seu saber, de seu poder e de sua vontade um sujeito pode conformar não só a sua “natureza interna”, como o mundo a sua volta. As expectativas centram-se na melhoria do rendimento escolar, no domínio de conteúdos curricularizados.

O conhecimento é uma descoberta, uma acumulação progressiva de verdades objetivas, sendo seu caráter universal o que assegura sua possibilidade de transmissão. É nessa transmissão de conteúdos que se baseia o processo de formação-formatação: os conhecimentos adquiridos vão sendo acrescidos de outros conhecimentos, ao longo de um desenvolvimento que se dá cronologicamente. É pressuposto que existe algo como um núcleo essencial no sujeito que pode ser “pedagogicamente manipulado para fazer surgir seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente” (SILVA, 2000, p. 13).

Uma Ariadne sufoca nosso corpo-trágico... Estamos sem ar... Falta arejar?!

Corpo-trágico precisa prender-se a um fio arraigado e endurecido para puxá-lo. Um fio de conteúdo, conteudismo...

“Eu tava muito fraca na escola, principalmente na escrita. Em

Português eu era ótima, igual eu tô falando, eu sou ainda. Só que assim, eu às vezes escrevia... Eu pensava as coisas certas, mas escrevia as coisas erradas. Aí a professora falou assim: 'se você continuar assim não vai dar certo', entendeu? Aí ela me colocou aqui... Não dá certo, por causa que eu escrevia errado. Eu pensava certo, mas eu escrevia errado, entendeu? A minha letra tá melhorando a cada dia... Eu não tô errando mais na escrita, sabe? Só algumas coisas assim, alguns detalhes, só que assim, só alguns detalhes, assim, sabe? Aí, depois com o tempo, eu vou acertando esses detalhes, mas eu tô indo bem na escola, menos no horror que eu não gosto de dizer, da Matemática”.

Um espaço-tempo de ordem, de coerência, de significado preciso, de certeza das palavras, de aprisionamento de tudo o que é vago; um futuro certo e seguro, um passado nostálgico do “ser” que não foi, do “ser” que não pôde ser. Um caráter não angelical da transmissão educativa: uma “diabólica da transmissão” (LARROSA, 2001). Uma noção de aprendizagem por acúmulo (KASTRUP, 2008a). Um conteudismo educacional que tenta criar o comum, anular a diferença, mediar o heterogêneo... Uma lógica de transmissão e de aquisição na qual “o aluno deve descobrir o que o professor já sabe e já previu e, na maioria das vezes, o que o professor escondeu cuidadosamente e furtivamente para que os alunos encontrem” (LARROSA, 2007, p. 146).

Um conhecimento exterior, utilitário e mercadológico. Uma educação que busca uma transmissão de conhecimentos sistemáticos que devem ser compreendidos por todos de forma homogênea. Um processo de transformação das diferenças em igualdades, das variações em permanência. Um saber padronizado

em uma cadência, frequência e circuitos onde o educador é uma figura importante e cuja premissa é a equalização dos educandos. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem traz como expectativa a produção de boas formas pela diminuição de distorções, de possíveis deformações, através da criação permanente de dispositivos compensadores do que pode fazer diferença. (ROCHA, 2007, p. 37-38).

Uma transmissão educativa pensada como uma prática que garante a conservação do passado e a fabricação do futuro. Um saber-poder que se articula controlando um espaço-tempo linear, cujos momentos integram-se uns nos outros, orientando-se para um ponto terminal e estável; um espaço-tempo evolutivo; um espaço-tempo orientado, serial e cumulativo; uma evolução em termos de progresso.

Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (FOUCAULT, 1977 [original 1975], p. 145-146).

Uma forma espaço-temporal que tem a ver com a idéia de progresso, que pressupõe um espaço-tempo contínuo de direção e sentido cronologicamente orientados. Uma reconstrução totalizadora e integradora, uma mediação entre passado e futuro.

Sempre um problema...

Hoje a professora tem um compromisso no “Serviço Especializado” e o atendimento se encerra meia hora mais cedo... Enia pergunta se pode permanecer na sala durante essa meia hora que falta, pois gostaria de digitar nossas produções sobre Política. Nos últimos quatro encontros conversamos sobre Política: quem são os candidatos à Prefeitura, quem são os candidatos a vereadores, como escolher um candidato, quais são as qualidades necessárias em um político, quais são nossas reivindicações para a cidade... E escrevemos alguns textos: “Eleição”, “Vamos melhorar através da política”, “Respeito é bom e eu gosto: saiba escolher um candidato”, “Melhorias para a Cidade”... A professora autoriza, desde que eu possa ficar acompanhando a estudante. Na própria sala onde o “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” é realizado há um computador, no momento sem internet, destinado para esse grupo de estudantes.

Assim acontece... E, quando termina de digitar, na hora de ir embora, Enia chama sua mãe, que excepcionalmente hoje tinha ido ao “Serviço Especializado” encontrá-la, para ver seu trabalho de digitação. Sua mãe se surpreende ao ver a atividade da filha, diz que a menina tem melhorado bastante no colégio e que seu problema, agora, é com a Matemática.

Corpo-trágico está amarrado em um fio-conteúdo... Como escaparemos de sua sentença de morte? Existirá uma potência de fuga?

O conhecimento é instituído como um juiz da vida, nega a possibilidade de experiência. Uma “diabólica da transmissão” que nos encerra, aprisiona nosso pensamento, mata nosso sentir... Um encerramento do ser que se nutre dessa letal persistência de aniquilação do sentimento (LARA, 1998). Uma aniquilação do sentir que se realiza de modo suportável e sutil, ou até mesmo de modo imperceptível, tornando o conhecimento algo necessário e imprescindível. Uma compulsão por adquirir e processar informação. Um “saber informação” (LARROSA, 2002).

Corpo-trágico resiste... Movimentos fugazes. Deseja reverter valores que estão enfraquecendo a vida. Vitalizar... O desdobramento de normas no interior de aparatos como a educação não pode ser suficiente para assegurar que elas configurarão uma paralisia... Uma problematização que não se origina em corpo-trágico. As pessoas estão sempre no meio de um empreendimento. Afirmemos os cruzamentos e não as reduções... A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. Um estudante desabafa...

“Foi a diretora, lá da escola... Aí eu já tomei cinco advertências. Aí outro dia ela me pôs lá pro lado de fora e trancou o portão. Aí eu pulei, fiquei do lado de dentro. Ah, tia, ficar lá do lado de fora, não tinha ninguém”.

Seres irreduzíveis... Inventam estratégias de exílio para fugir à narrativa de si já sempre terceirizada pelos outros, os mesmos. Não se submetem ao sonho alheio. Desprendem-se de estruturas de vida aprisionantes e fazem tudo voar pelos ares, empreendendo uma luta pela vida... Fluxos intempestivos que rompem o instituído. “Nascidos para uma experiência subterrânea, para uma vida de combate” (NIETZSCHE, 1985 [original 1887], p. 16)...

As táticas de resistência sugerem que o desdobramento de normas até estruturam seu campo de ação, porém, elas não são simplesmente internalizadas. Larrosa (2003) nos encanta com uma melodia:

viver é sem por quê. Fazemos isto ou aquilo para preencher a vida, para dar um motivo à vida. Mas sabemos, talvez sem sabê-lo, que a

vida não é senão esse sentir-se vivo que às vezes nos comove até às lágrimas.

Viver é sentir-se vivendo, gozosa e dolorosamente vivendo. As ocupações da vida, até as mais necessárias ou mais belas, se tornam costume. Mas o sentimento de viver se dá sempre sem buscá-lo e como uma surpresa.

Então é como se tocássemos a vida da vida. O que poderia ser como que seu centro vivo, sua entranha viva, seu latejar. Ou talvez seu exterior, o outro da vida, aquilo que não se deixa viver, que não pode viver, mas ao qual a vida algumas vezes aponta, ou assinala, como o seu fora impossível.

Um instante calado e gozoso. Pleno e vazio ao mesmo tempo. Plenitude e inocência. (p. 79).

Um jogo de nomes

A professora chega com um bloco de folhas na mão. A atividade é um jogo... Um jogo de nomes. Sentamos em volta da mesa de reunião: do lado esquerdo da professora fica Enia, depois Nair e Aide em uma cabeceira, depois Edna e Dari e, na outra cabeceira, eu.

Uma folha para cada; nela há uma tabela com doze colunas e dez linhas, sendo que na primeira linha está escrito, respectivamente, em cada campo: "Nome de pessoa...", "Sou assim...", "O que mais gosto de comer...", "O que gosto de fazer...", "Namorado(a) tem que ser assim...", "Nome de objeto que tenha na sua casa...", "Nome de algo que tenha nesta sala...", "Nome de carro...", "Nome de cidade/pais...", "Nome de filme/programa de TV...", "Nome de cantor(a)/banda..." e "Pontos:".

A professora lê os doze títulos especificados e explica, com exemplos, como cada um deve ser preenchido. Para poder escrever os nomes requisitados, primeiramente, o grupo coloca, ao mesmo tempo, uma das mãos sobre a mesa, mostrando de nenhum até cinco dedos. Em seguida contamos quantos dedos foram colocados e verificamos a que letra do alfabeto a posição desse número corresponde. Caso o número de dedos colocados seja superior a vinte três, pois as letras "K", "W" e "Y" não são contadas, retorna-se ao número um e, assim, sucessivamente. Terminada a contagem dos dedos e encontrada a letra correspondente, começamos a preencher os onze campos de uma linha com palavras que se iniciam com essa letra, respeitando o que é solicitado nos títulos e sendo permitida apenas uma palavra em cada campo. A coluna dos pontos permanece em branco até o final da rodada, quando a pontuação é estabelecida.

Assim que o grupo termina de preencher uma fileira, passamos para a contagem dos pontos. Em sentido horário, a partir de Enia, cada pessoa fala o que escreveu no primeiro campo, depois é visto como o segundo campo foi preenchido e assim em diante: se a palavra for lembrada por somente uma pessoa, essa pessoa faz dez pontos; se mais de uma pessoa escrever a mesma palavra, cada uma marca cinco pontos e se o campo ficar em branco, não marca ponto. Ou seja, cada campo vale zero, cinco ou dez pontos. Então, coloca-se o somatório dos onze campos de uma rodada no campo dos pontos e inicia-se uma nova rodada. No final do jogo se faz um somatório dos pontos de todas as rodadas e quem tiver a maior pontuação ganha.

A primeira letra que sai é "X"... As dúvidas aparecem: é com "X" ou "CH"?! A professora traz um dicionário. Vamos preenchendo com o que

lembramos... Quando alguém tem dúvida pergunta em voz alta e o grupo discute como a palavra é escrita... Muito difícil! O grupo acha melhor passarmos para outra letra. Então, falamos as palavras que conseguimos escrever, mas não contamos ponto.

A próxima letra é “E”... Silêncio... Individualmente vamos preenchendo em nossa folha. Só falta Aide, que não está conseguindo completar a linha... A professora pergunta se ela está precisando de ajuda e ela faz que não com a cabeça. Esperamos... A professora pergunta se podemos fazer a contagem dos pontos e o grupo diz que sim. Dos onze campos, Aide completou dois. Hora da pontuação: cada pessoa conta o seu; Aide não consegue fazer o cálculo, Edna que está ao seu lado a ajuda: quinze pontos.

Agora é a letra “F”. Vamos escrevendo... Sou a primeira a terminar. Edna vem me consultar, em voz baixa, sobre algumas palavras. Dari também tira dúvidas comigo. O grupo está terminando, menos Aide. A professora pergunta se ela está precisando de ajuda e ela diz que sim... Enia pergunta se pode ir ajudá-la e a professora deixa... Enia a auxilia... Depois me chama para perguntar sobre uma palavra que está em dúvida no jogo de Aide. Vou até elas e mostro para Aide como se escreve a palavra que elas queriam. Escrita a palavra, Enia volta para seu lugar. Vejo que Aide não preencheu “O que mais gosto de comer...” e pergunto se ela não sabe essa. Ela diz: “feijão” e pede que eu a auxilie na escrita da palavra. Sento à quina da mesa, entre Edna e Aide e vou soletrando, em voz baixa, letra por letra para que Aide possa escrever. Passamos para a coluna seguinte “O que gosto de fazer...”: Aide pensa na palavra, me diz, e soletro letra por letra para que ela escreva... Esse processo acontece em mais quatro campos até que a professora pergunta se acabamos. Faltavam dois campos para Aide, mas passamos para a contagem dos pontos, pois só ela não tinha terminado e grupo estava se dispersando. Retorno para o meu lugar e combino com Aide que na próxima rodada volto para continuar ajudando-a.

Letra “P”. Mais uma rodada... Termino meu jogo e vou para o lado de Aide para auxiliá-la: retomamos nosso processo... O grupo está concentrado, tentando lembrar as palavras... O grupo termina... Aide ainda não. Peço para esperarem mais um pouco... Aide acaba. Volto para meu lugar. Contagem dos pontos...

E assim o jogo segue...

Um outro dia: uma avaliação...

Último encontro antes das férias de julho... A professora propõe que estudantes façam uma avaliação desse primeiro semestre... Qual atividade mais gostaram? Aide rapidamente responde: “jogo de nomes!”. Fico surpresa com sua resposta...

Corpo-trágico... Um corpo aberto a conexões, agenciamentos, circuitos, conjunções, superposições, limiares, intensidades, passagens (DELEUZE e GUATTARI, 1996 [original 1980]). Uma Ariadne nos atravessa... No ar se instala uma potência incorpórea; uma mudança de substâncias, uma dissolução de formas; matéria liberada, sem figuras, deliberadamente não-formada; passagem ao limite, fuga dos contornos, em benefício das forças fluidas, dos fluxos, de uma matéria

intensa...

Corpo-trágico é seqüestrado pela experiência... Um fio de experiência... Desterritorialização. Potência incorpórea que serve para constituição de uma corporeidade sem limites... “É o desconhecido – não só enquanto experiência, como também enquanto modo de experimentar – que passa a percorrer as superfícies dos encontros” (BARROS, 1996, p. 97).

Uma experiência, não um experimento; pois enquanto este é genérico, repetível, previsível e preditível; aquela é singular e irrepitível, sua lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade,

tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’ (LARROSA, 2002, p. 28).

Uma experiência deixa marcas, produz outras configurações... É “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Um “saber de experiência”. Ir além de um “saber informação”. Necessidade de um gesto de interrupção...

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Conhecimento não mais definido como descoberta, mas como invenção. “O ‘conhece-te a ti mesmo’ dá lugar a um ‘inventa-te a ti mesmo’” (ROCHA, 2006, p. 272). Nega-se a existência de uma verdade universal, inscrita a priori no mundo, não há um conjunto de conhecimentos universais que configure um ponto de

chegada. Todo conhecimento remete a uma perspectiva e um caminho, necessariamente singular, relativo e contingente. “Nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE e GUATTARI, 1992 [original 1991], p. 166): o “não sei” torna-se positivo e criador, sendo condição da criação mesma. O conhecimento não se encontra fora de subjetividades, mas somente tem sentido no modo como configura singularidades no mundo.

Do ponto de vista da formação-formatação, a memória é a faculdade por excelência, pois é condição para adquirir e manter o conhecimento. Conhecimento que tenta capturar os movimentos de vida para elaborá-los em forma de ensinamentos que devem ser aprendidos. A pedagogia é “atravessada por uma perspectiva normativa em que as ervas do rizoma, a grama, cedem lugar às raízes, às estruturas” (LINS, 2005, p. 1237).

Ao contrário, em uma pedagogia da invenção, a memória está na ordem dos agenciamentos e o esquecimento não é apenas uma ausência de memória, uma vez que como aquela, ele não ocorre passivamente. Ambos são faculdades ativas: é preciso saber esquecer, deixar o passado passar para ser capaz de seguir o movimento da vida. “É o esquecimento que nos abre para o imprevisto, para o devir. O excesso de memória conduz a uma cristalização do passado” (ROCHA, 2006, p. 273-274).

Enquanto formação-formatação, a educação fica encurralada por um dever-ser, propõe uma transformação radical daquilo que se é, segundo o que se acredita que deveria ser. O desenvolvimento humano é definido por transformações sucessivas e seqüenciais que resultam em uma forma final, centrando-se no produto ao invés do processo, na pausa em vez do movimento, no invento e não no processo de invenção (KASTRUP, 2000).

Ao invés de conduzir à identidade, como é o caso de uma educação vista como formação-formatação, uma concepção imanente de educação abre-se para a diferença, não estabelece finalidades a priori, não julga algo como errado ou um caminho como desacertado, apresenta-se disponível para tratar de forma afirmativa e inventiva o movimento, o devir, os acontecimentos, a complexidade, as multiplicidades. Trata-se de saber “se um ser ‘salta’ eventualmente, isto é, ultrapassa seus limites, indo até o extremo daquilo que pode, seja qual for o grau” (DELEUZE, 1988 [original 1968], p. 78).

Uma pedagogia que se abre para múltiplas possibilidades é uma

ciência nômade ou itinerante, está no entre, na imanência, na ética e na estética da existência. Emerge como vida, como puro devir. “O ser é destituído em proveito do devir; a unidade em função das multiplicidades [...] a transcendência é preterida a fim de que se consagre a imanência; a sucessão linear do tempo é substituída pela duração complexa” (COSTA, 2001, p. 198).

O ser humano é tido como um ser subjetivado. Nessa dimensão, Rocha (2006) salienta que o ser humano

não é nada além de uma sucessão de afetos e impressões, nada senão uma configuração instável de instintos que predominam em determinado momento [...] não é a rigor outra coisa senão o efeito sempre mutante e sempre provisório que resulta da configuração de forças e efeitos (p. 270).

Um processo de subjetivação que se faz por dobra, como se as relações do “lado de fora” se dobrassem, se curvassem para formar um forro, fazendo surgir uma relação com o “lado de dentro”, constituindo esse “lado” que se desenvolve segundo uma dimensão própria (DELEUZE, 1991 [original 1986]). Uma vez que essa dimensão tenha se constituído, configuram-se, como num caleidoscópio, novos modos de existência; como se esse novo modo de existir que apareceu incidisse sobre os outros modos de existência. Deleuze (1991 [original 1986]) compreende que

o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro *do* lado de fora [...] um dentro que seria apenas a prega do fora, como se o navio fosse uma dobra do mar (p. 104).

O “lado de dentro” atua tanto sobre si mesmo, como sobre os outros, nesse mesmo processo. O poder de incidir sobre si mesmo e sobre os outros é sempre reconfigurado numa relação de forças entre o “lado de dentro” de um com o “lado de dentro” de outro. “A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose” (DELEUZE, 1991 [original 1986], p. 113).

O dobramento, produtor de efeitos de subjetivação, não é um movimento passivo. O processo de subjetivação se produz no curso de relações de forças, o que é dobrado é sempre alguma força. Forças que atravessam o mundo e as pessoas, forças que constituem o mundo e constituem as pessoas no mundo.

Há um complexo jogo de forças que forma uma rede que não possui nem começo e nem fim. O emaranhado dos seus fios vai tecendo contornos variados e vai constituindo formas. Essa rede conjuga forças variadas que se atravessam, que estão em luta, onde o combate não fala de vitórias ou derrotas, mas de ultrapassamentos, de transformações no próprio jogo das forças (MACHADO, 1999b, p. 213-214).

Nessa dimensão, as pessoas não são colocadas como núcleo das atividades, uma vez que elas são invocadas por um “exterior” inerente a elas, sendo esse “lado de fora” sempre “a abertura de um futuro, com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se metamorfoseia” (DELEUZE, 1991 [original 1986], p. 96). É no jogo de forças que a existência se produz. “O movimento da dobra tem lugar entre um lado de dentro e um lado de fora que não equivalem a um interior e a um exterior” (DOMÈNECH, TIRADO e GÓMEZ, 2001, p. 131). Questiona-se a presença de uma interioridade separada de uma exterioridade:

as dobras constituem então formas provisórias. Uma espécie de um “dentro” que não é fechado e que continua sendo parte de um “fora”-rede [...] as dobras não são nem interiores e nem exteriores mas formações provisórias de um entre que mistura finitos materiais de expressão em ilimitadas combinações (MACHADO, 1999b, p. 212-213).

A identidade é substituída pela multiplicidade, as singularidades são um espaço-tempo de conexões e de montagens: “entre o lado de fora e o lado de dentro não há separação, mas confusão, inversão, intercâmbio” (DOMÈNECH, TIRADO e GÓMEZ, 2001, p. 132). Uma exibição de inacabamento: impossibilidade de completude, saturação, unificação e totalização.

Um emaranhado de tecido espaço-tempo... Expansão de mundo... Corpo-trágico renuncia à segurança. Caminha... Abre-se para experiências... Afirmação de modos de existência singulares. Um estrondo... Exclamação: “o mundo

é uma ebulição de forças em luta na qual flutuam homens que se afogam” (SALINAS, 1998, p. 128)!

Uma educação que vê a subjetividade como relação de forças não pode se constituir por objetivos e caminhos definidos a priori. Não é pensada como um processo de formação-formatação, mas como condição de existência humana, como processo de produção de subjetividades em imanência, ou seja, “educação como **condição de existência** e não como **condição para existência**” (CLARETO, 2007, p. 52). Não se define antecipadamente o resultado de um processo de aprendizagem, não se entende a educação teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação.

Educação como um campo produtor de subjetivações, pura matéria fluida em agitação e movimento. Reúne forças heterogêneas que entram em agenciamento e entrelaçam-se, desfazendo nós amarrados e promovendo um desmanchamento de formas, produzindo outros modos de existir. Uma pedagogia rizomática, molecular, da diferença vê o sujeito como singularidade, imanência; não trabalha com formas, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas; é vivenciada permanentemente como uma relação singular, a partir das correlações das forças em jogo.

Ao contrário da maioria de sistemas educativos, assentados na representação, a proposta que aqui se esboça não pretende repetir as pedagogias arborescentes, mas pensar, imaginar, engendrar, embora de modo sucinto, uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas [...] é justamente em oposição ao caráter hierárquico e asfixiante da árvore que o projeto rizomático emerge como *possíveis* ao *possível* da educação (LINS, 2005, p. 1234).

Um espaço-tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer orientar-se para o mesmo, para mesmidade... “Não se sustenta a imagem de uma flecha que nos anuncia com clareza, num ou noutro sentido, alguma direção previsível” (SKLIAR, 2003, p. 40). Uma irrupção do presente. Perplexidade. Um

espaço-tempo inconstante, não somente linear, não somente circular. Um espaço-tempo poroso, “não há um passado definitivamente superado nem um futuro prefigurado. Tudo se torna dobra, recorrência, mescla do que já foi e do inédito” (HOPENHAYN, 2001, p. 266).

O desenvolvimento humano, como um processo imanente, dá-se pela coexistência do atual com o virtual; é propiciador tanto de caminhos considerados possíveis, como de caminhos tidos como impossíveis; é um plano de acontecimentos e de devires; “é prenhe de possibilidades, fervilha de multiplicidades” (ROOS, 2004, p. 03). Multiplicidades que de modo algum precisam ser unidade. Como ressalta Kastrup (2000b, p. 375), “a evolução não segue uma só direção, não possui uma trajetória única, mas desenvolve-se em forma de feixe, de modo rizomático”.

É no movimento rizomático do existir, entre o atual e o virtual, na imanência da experimentação, que é possível o acontecimento da criação; criação como um ato ético, um agenciamento vibrátil, um encontro nômade. Uma relação entre atual e virtual que

constitui sempre um circuito, mas de duas maneiras: ora o atual remete a virtuais como a outras coisas em vastos circuitos, onde o virtual se atualiza, ora o atual remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual cristaliza com o atual. O plano de imanência contém, a um só tempo, a atualização como relação do virtual com outros termos, e mesmo o atual como termo com o qual o virtual se permuta. Em todos os casos, a relação do atual e do virtual não é a que se pode estabelecer entre dois atuais. Os atuais implicam indivíduos já constituídos, e determinações por pontos ordinários, enquanto a relação do atual e do virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos notáveis a serem determinados em cada caso (DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 81).

Como rizoma, o conhecimento está vinculado a uma singularização. Não se nega a importância do conhecimento acumulado historicamente, mas ele deixa de ser o foco da aprendizagem, passando a ser um instrumento da invenção, que seria o que é relevante na educação.

Uma política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumulação. Aprender é uma transposição de barreiras e limites, ocorre de maneira transversal, é imprevisível. Um movimento que impede uma simples

explicação: “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE e GUATTARI, 1997 [original 1980], p. 29).

“Aqui é legal... Eu gosto de fazer as atividades daqui... Eu tava ruim na escola... Acho que tem uns dois anos. Eu entrei na oficina... Era bom também... Ensina as coisas à gente... Ensina a gente a jogar jogos novos, que a gente nunca tinha jogado. Ensina a gente a ler, a fazer de zero até cinqüenta, de zero até cem. Depois ensina lá, uns negócios de soletrar também...”

“Todo organismo é uma soma de contrações, de retenções e de expectativas” (DELEUZE, 1988 [original 1968], p. 131), em nossos elementos receptivos e perceptivos, como também em nossas vísceras... O mundo agita-se e suas agitações nos atravessam...

“Tudo é
agora
antes
d’agora
nada
só
agora”

(LARROSA, 2003, p. 15)

A aprendizagem é um modo de “existir como experimentação” (VASCONCELLOS, 2007, p. 06). Emerge de encontros que não são previsíveis. Um “saber de experiência” que tem uma qualidade existencial, está diretamente relacionado com a configuração de singularidades, dando-se na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002). A aprendizagem abre um espaço-tempo de acontecimentos e trocas simbólicas. É rica em produção rizomática. Emerge nos acontecimentos engendrados pela multiplicidade. Aprender

é um

acontecimento sem local ou hora previstos, sem um caminho determinado. Sentido que se desenvolve no que ocorre *entre*, no meio das vivências e experimentações [...] Um encontro, ao acaso, com algo que nos assola e inquieta, que deflagra os limites do já pensado e do já sabido, à espreita de um pensamento novo (ROOS, 2004, p. 04).

Uma potência criacionista está presente, enquanto virtualidade, em todos os processos de constituição das pessoas, independente de idade cronológica. Aprendizagem como algo da experiência... Um sujeito receptivo, disponível, aberto para re-configurar-se, um sujeito que Larrosa (2002) chama de “sujeito da experiência”:

um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (p. 24).

Um percurso singular que, a cada momento, abre-se para o novo. A aprendizagem instaura algo novo no modo de existir, “se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior” (DELEUZE, 1991 [original 1986], p. 94). Como prega o Zaratustra de Nietzsche (s/d [original 1884], p. 185): “a vontade liberta porque a liberdade é criadora. Assim é que eu ensino. E só para criar precisa aprender!”

O tema da aprendizagem é ressignificado a partir de uma perspectiva inventiva: aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto. A aprendizagem surge como processo de invenção de si e do mundo, dando-se pela experiência e em devir (KASTRUP, 1999). Devir que implica errância, mergulho, movimentos de dessubjetivação e de desprendimento de um “eu”. O devir é da ordem do paradoxo, “não se pode prever, nem calcular; o devir é imprevisível, é o não-prescritivo. A lógica linear cede lugar ao agenciamento” (LINS, 2005, p. 1239).

Essa concepção de inventividade não exclui as teorias sobre o desenvolvimento humano focadas na formação. O que se propõe é uma ampliação

de um domínio teórico e prático, fecundando-o com uma filosofia da diferença. Com uma perspectiva inventiva, o que se propõe é ir além das estruturas e das formas. Ao invés de se focar apenas no plano de desenvolvimento e organização, acolhem-se os movimentos involutivos, dissipativos, de desmanchamento das formas.

Aprender “refere-se à necessidade de colocar em movimento uma dinâmica intensa e viva com o risco, com o novo, com o diferente” (DIAS e BREIA, 2007, p. 56). Envolve, portanto, movimento e risco, “risco de ter de se confrontar com o *nonsense*, com a morte e com a alteridade” (GUATTARI, 1987, p. 102), nada está garantido a priori. É nos encontros singulares que somos impulsionados a habitar uma imprevisibilidade de maneira sensível, permitindo que algo “nos passe”, “nos aconteça”, para além do que está instituído, possibilitando uma invenção de outros modos de relações com o outro, com o conhecimento.

“A aprendizagem envolve não apenas processos de territorialização e subjetivação, mas também de desterritorialização e dessubjetivação. Habitar um território é como ser íntimo, mas também ter a possibilidade de acolher o estrangeiro” (KASTRUP, 2001, p. 217). É isso que gera novas configurações, que provoca, que convida ao movimento.

Um jogo de equipes

Terça-feira... Um atendimento se inicia... Uma apresentação: hoje, uma fonoaudióloga, de um “Serviço Especializado”, irá coordenar as atividades. O grupo já a conhecia de outros momentos. Também estão presentes uma estagiária de Psicologia e uma estagiária de Comunicação que, nesse semestre, estão acompanhando o trabalho do “atendimento especializado”.

A atividade proposta é um jogo. É necessário que o grupo se divida em duas equipes. A fonoaudióloga explica: uma pessoa pega uma carta com quatro palavras, escolhe uma e, no tempo da ampulheta, desenha a palavra escolhida no quadro branco para que sua equipe adivinhe o que é. O mesmo acontece com a outra equipe. A equipe que conseguir acertar mais palavras ganha o jogo.

De frente para o quadro existem duas mesas de reunião, com oito cadeiras cada. Edna escolhe sua equipe, que se senta à mesa do lado direito: ela, Nair, Erina, Enia e a estagiária de Comunicação. Na outra equipe, que se senta à mesa do lado esquerdo, ficam: Aide, Aneida, Ari, a estagiária de Psicologia e eu. A fonoaudióloga coordena a brincadeira e ajuda na leitura das palavras da carta.

Edna e Ari batem par ou ímpar. Edna ganha e sua equipe começa. Quem irá fazer o primeiro desenho? Ninguém se manifesta. A fonoaudióloga alerta: “todo mundo vai desenhar, tá? Cada hora vai ser um...”. Edna então diz que ela vai agora... O jogo começa...

Todos estão sentados. Edna começa a desenhar... Logo sua equipe

grita em conjunto: “televisão!”. Certo! Ponto para essa equipe.

Está na vez da outra equipe. Quem irá desenhar? Aneida e Aide logo dizem que não irão. Mais uma vez a fonoaudióloga alerta: “todo mundo vai desenhar!”. Ari diz que não quer ser o primeiro. Ninguém se manifesta... Então eu faço o primeiro desenho da nossa equipe.

Todos sentados... A estagiária de Psicologia fala: “não é aquele negócio do cavalo, não?”. A outra equipe diz que sabe o que é. Ari fala: “ferradura”. Certo! Ponto para nossa equipe também.

E agora, quem vai desenhar da outra equipe? Mais uma vez ninguém se manifesta... A fonoaudióloga chama Erina, que aceita ir desenhar. Silêncio enquanto Erina desenha... Até que Enia fala: “pastel?!” É, certo! Mais um ponto para essa equipe.

E agora, quem vai desenhar da nossa equipe? Ari diz que quer ser o último... Aneida e Enia também dizem que não vão. Ninguém quer ir... Então vai a estagiária de Psicologia.

Todos sentados. Mal a estagiária de Psicologia começa a desenhar e Ari fala baixinho: “violão”. Certa resposta! Ponto para a gente.

Está na vez da outra equipe. Enia diz que não irá. Vai a estagiária de Comunicação. Ela começa a desenhar e, pela primeira vez, uma equipe vai dizendo várias palavras, tentando acertar... Erina acerta: “dormir!”.

Nossa equipe. Quem vai agora? Ninguém se manifesta... A estagiária de Psicologia diz para Aneida ir e ela aceita. Nossa equipe também começa a falar as palavras, buscando adivinhar... Todos sentados... A outra equipe diz que já sabe o que é. Fica torcendo para o tempo acabar. O tempo acaba. Não acertamos... Era sopa.

Enia se levanta para ir desenhar, é a vez da sua equipe, que vai tentando acertar... O tempo acaba. Também não acertaram... Era brinco.

Na nossa equipe, Aide se levanta para ir desenhar... Estamos buscando adivinhar... A outra equipe já sabe o que é. O tempo acaba... Era pacote. Não acertamos...

Na outra equipe só falta Nair, que se levanta para ir desenhar. Sua equipe vai tentando acertar... Nossa equipe já sabe o que é. Torce para o tempo acabar... A outra equipe vai aumentando o tom de voz, estão gritando, buscando adivinhar... O tempo acaba. Não acertaram: era pote de café.

O último que falta desenhar: Ari, da nossa equipe. Começa a desenhar e eu logo falo: “machado!”. Certo! Mais um ponto...

O jogo está empatado... Vamos começar de novo... A seqüência para desenhar será a mesma. Numa equipe: Edna, Erina, estagiária de Comunicação, Enia e Nair. Na outra: eu, estagiária de Psicologia, Aneida, Aide e Ari.

Estamos jogando há uma hora... O jogo está empatado... O tempo do “atendimento especializado” está terminado... Como desempataremos o jogo? O grupo propõe novas regras... Fica decidido que a fonoaudióloga sorteará uma carta e que as quatro palavras dessa carta deverão ser desenhadas, sendo que as duas equipes podem tentar acertar as palavras, independente de quem as esteja desenhando. A equipe que acertar mais palavras ganha o jogo.

Somente duas pessoas de cada equipe desenharão. Em uma equipe Edna e Erina pedem para desenhar. Na outra é Aide e Aneida que se oferecem. Em pedaços de papel são escritos números de zero a quatro. Cada uma dessas meninas pega um pedaço de papel e desenha a palavra equivalente ao número que sorteou. A fonoaudióloga lê a palavra e fala, do lado de fora da sala, para quem irá

desenhá-la.

Edna começa desenhando. As duas equipes vão tentando acertar... A estagiária de Comunicação fala: “perfil”. Ponto para sua equipe.

Aide se levanta para ir desenhar... As equipes se levantam e se aproximam do quadro buscando adivinhar a palavra... Estão todos em pé em volta do quadro... As vozes se elevam... Estão gritando para acertar... Erina grita: “camelo!”. Mais um ponto para sua equipe, que comemora...

Todos permanecem em pé... Erina pega a caneta para desenhar. Os gritos logo começam... Todos tentam acertar... Eu grito: “caminho!”. Certo! Primeiro ponto da nossa equipe, que também comemora...

O último desenho é o de Aneida. Todos estão a postos em volta do quadro, gritando... Ninguém está acertando... A fonoaudióloga dá uma dica: “é um verbo”. Todos continuam tentando... Gritam palavras... Verbos... Muito difícil! Aneida vai desenhando de outras maneiras... Gritos... Verbos... O grupo não desiste... Edna grita: “parar!” É, acertou! Ouvem-se mais gritos... Agora de comemoração... Acertaram a palavra e sua equipe ganhou...

O atendimento termina... O grupo sai agitado e falando do jogo... Um acontecimento!

Uma experiência de bagunça. Um movimento que faz transbordar uma organização. Uma experimentação de existir em uma complexidade, situando-se no chão de um mundo, em embates de força; um clima de indagação, um espaço-tempo problemático (VASCONCELLOS, 2002). Problematização dos hábitos, suspensão do sentido exclusivamente pragmático das ações, das repetições desalmadas dos gestos... Reativação da possibilidade de criação de outros territórios existenciais nos gestos cotidianos. Abertura de um espaço-tempo, que é o próprio espaço-tempo intraduzível. Nas palavras de Vilela (2008)

um deslocamento sutil, como um passo que se ensaia. Começar por uma respiração em suspensão, a aprendizagem começa por um acontecimento: um abismo anterior ao instante, na breve diferença que nasce de um eco de tudo aquilo que se repete no idêntico, mas que, na realidade, não se repete (p. 141).

Aprendizagem se dá por desassossego, é uma violência: “não é da ordem da necessidade, mas da possibilidade; não diz respeito ao reconhecimento, à recongnição, mas à produção, à criação, sempre a cada vez” (COSTA, 2001, p. 201). O aprender está no entre, no interstício, na disjunção, no entremeio do saber e do não saber:

para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois, há que se deixar movimentar pela inquietação primeira, pelo desassossego, sem métodos, sem conteúdos programáticos, sem garantia de resultados. Não se configura em um caminho de doçuras e prazer constante, mas constitui-se por um “violento adestramento”, uma cultura do pensamento que percorre inteiramente todo o indivíduo, que o atravessa e o arrasa em suas certezas; constitui-se como um movimento: o movimento de aprender, a aventura do involuntário (ROOS, 2004, p. 06).

É por se constituir como “um violento adestramento”, que a aprendizagem inventiva pressupõe uma disciplina, idéia que, à primeira vista, pode parecer “contraditória com a invenção, aparentemente afeita à espontaneidade. Mas atribuir a disciplina apenas à aprendizagem mecânica é por certo confundir a noção de disciplina com a de controle” (KASTRUP, 2001, p. 216).

Disciplina diz respeito à necessidade de embarcarmos obstinadamente nos fluxos, atentando para sua singularidade. No campo da disciplina ficamos entregue às forças. Disciplina gera autonomia, suas regras emergem dos próprios agenciamentos. Já o controle busca impor regras de ação, que não sendo geradas nos agenciamentos, levam ao controle, propriamente dito, das pessoas. Enquanto uma prática disciplinada trabalha a favor da aprendizagem inventiva, o controle é seu grande adversário.

Uma sedimentação do aprendizado ocorre através de um treino, que se apresenta como um conjunto de sessões consecutivas e regulares: utilizam-se rotinas e algumas regras básicas. É criado um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afetivas inesperadas, que fogem ao controle de um “eu” e, com uma regularidade de sessões, tem-se como efeito uma criação de familiaridade com tais experiências, desenvolvendo-se uma atitude distinta de uma atitude natural (KASTRUP, 2008a).

Uma aprendizagem inventiva se dá em experiências de problematização: “a questão não é que, a princípio, não sabíamos algo e, no final, já o sabemos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado” (LARROSA, 2004, p. 52). Trata-se de uma relação interior com o conhecimento, de uma experiência com o conhecimento, na qual o aprender gera novos modos de configuração de singularidades.

Aprender é lançar-se em um caminho desconhecido: é no encontro

com o desconhecido que a aprendizagem leva a um desmembramento de uma singularidade, leva a penetrar em um novo mundo. Algo novo acontece quando se é atravessado transversalmente pelo conhecimento. “O que transversaliza funciona como uma espécie de dinamismo criador, instaurando rupturas, descontinuidades, determinando inflexões, desvios, diferenciações, novos possíveis” (ROOS, 2004, p. 06-07).

Ir ao extremo, desenvolver toda a potência... Corpo-trágico está longe de um equilíbrio... Errância. Um espaço-tempo aberto, sem limites precisos...

Estamos juntos com Foucault (2001 [original 1966]): silêncio... Não a intimidade de um segredo. Puro exterior... As palavras se desenrolam indefinidamente...

Pra ser alguém na vida...

Há dois meses os “atendimentos especializados” vêm sendo gravados em áudio e filmados em DVD. Hoje irei passar para o grupo de estudantes os vinte minutos finais do DVD do dia “Um jogo de equipes”, observando quais serão as manifestações do grupo ao assistirem à filmagem. A professora concorda em se ausentar nesse momento, para que o grupo fique mais à vontade. Essa atividade também será gravada em áudio e filmada em DVD.

Logo que o vídeo começa, o grupo vai dizendo o nome das pessoas que vão aparecendo e acha divertido se ver na televisão. Comenta-se sobre a aparência das pessoas, como: o jeito do cabelo, a roupa, se estava bonita, quem estava agitado, quem não parava de falar... E aponta-se que o jogo em questão é muito engraçado e ficou mais engraçado ainda quando visto na televisão.

Terminado o vídeo, o grupo faz as seguintes considerações: “tava todo mundo falando junto”, “foi a maior bagunça”... Além de conversar sobre o referido dia, também falamos sobre o “atendimento especializado” e a escola. Nesse movimento o grupo afirma naturalmente: “A gente estuda pra ser alguém na vida!”. Uma afirmação geralmente dita, freqüentemente escutada... Mas, me soou estranho... Estudar para ser alguém na vida? Como assim? Como isso é produzido? Ou, o que isso produz?

Fez pensar...

Uma Ariadne nos leva a pensar subjetivações contemporâneas...

Em junho de 2007, cinco rapazes, com idades entre 19 e 21 anos, são indiciados por espancar uma doméstica de 32 anos na cidade do Rio de Janeiro. Na delegacia, a doméstica os reconhece como envolvidos na agressão. A vítima foi espancada e roubada por volta das 4 horas e 30 minutos de sábado, dia 22 de junho de 2007, quando estava em um ponto de ônibus na Barra da Tijuca. A partir da placa do carro usado pelos rapazes, anotada por um taxista que testemunhou a agressão, a polícia encontrou os suspeitos. Em depoimento, um dos suspeitos admitiu o espancamento e disse que **o grupo pensava que a vítima fosse uma prostituta** (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007).

“Numa brincadeira de fim de noite, garotos de classe média de Brasília mataram Galdino Jesus dos Santos, 44, índio pataxó. O divertimento consistia em **atear fogo em quem eles pensavam ser um mendigo** - os rapazes disseram que não tinham nada contra índios. Queriam só assustar um miserável qualquer” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997).

Corpo-trágico sente-se perturbado, incomodado, envergonhado. Comporta vazios e desertos... Reclama uma distância em face da verbiagem do mundo. Um recolhimento. Solidão. Ascese. Deseja uma escritura sem destinação determinada... Simplesmente respira no interior de fios que sente que o atravessam. Simplesmente flutua nas variações...

Uma educação que se relaciona com uma fabricação de um futuro é uma figura de um tempo *chrónos*; pura cronologia. Um caminho reto... Um sujeito definido por seu saber, seu poder e sua vontade; um sujeito que sabe o que quer e pode alcançar o que almeja. O futuro é uma conquista. Quem tem um futuro pela frente, provavelmente, tem um presente, particularmente, estreito. O futuro está relacionado com o estreitamento do presente.

Corpo-trágico está aliado com o pensamento de Larrosa (2001):

quando dizemos de um adolescente que ele “tem muito futuro”, estamos dizendo que “ele tem muito claro aquilo que quer”, que “ele tem um projeto nítido sobre si mesmo, no futuro”, e que toma o presente como um tempo utilitário, como um tempo que tem de aproveitar, que tem de tornar rentável, que tem de converter em meio ou instrumento, e da forma mais eficaz possível, para a consecução daquilo que ele antecipou. Quando dizemos que um adolescente “tem muito futuro” dizemos que ele é capaz de fabricar-se a si mesmo, de “fazer-se a si mesmo”, de “chegar a ser alguém”. Quando dizemos que um adolescente “tem muito futuro” dizemos que ele é uma pessoa ambiciosa e, ao mesmo tempo, realista, entendendo por “realista” o que se conforma com o possível, o que se resigna ao possível, a um possível às vezes tão estreito que margeia o necessário. E dizemos também que ele é uma pessoa à qual a vida situou entre circunstâncias especialmente favoráveis pela condição, naturalmente, de que seja capaz de aproveitá-las de forma eficientemente oportunista e calculadora (p. 286-287).

Mais uma vez corpo-trágico silencia. Silêncio... É de todos e não é de ninguém. Uma experiência... Viver o silêncio é dizê-lo a si mesmo... Um ruído, um grito que não se encerra na cavidade de um abrigo.

“Não há um ‘mal’ que seja absoluto ao qual caberia o contraponto de um ‘bem’ absoluto. As sociedades atuais enfrentam vários problemas. A questão é que nunca houve uma sociedade que não os teve. Os problemas decerto eram diferentes mas não inexistentes” (MACHADO, 1999a, p. 157-158).

É preciso lutar, mas não há um fim da batalha!

Um fio... Uma Ariadne envolve corpo-trágico. Expansão de conexões... Agenciamento. Uma resposta que dança. Uma resposta, ela mesma questão. Um retrocesso suficiente para abrir a escritura. Oco das palavras... Involução. Pensamento em devir. Forças... Linhas em dispositivos... Um fio que dispara.

Regimes de enunciação e de visibilidade o sustentam. Um espaço-tempo de conhecimento tomado pelo emaranhado de linhas de muitas histórias que nele se cruzam. Um dispositivo é derivado, resultado de uma negociação, de um acordo, de uma relação de forças, de um enfrentamento violento,

não um produto espontâneo da natureza, do espírito. Um dispositivo – não uma unidade, nem uma totalidade – uma processualidade. Nele está imbricada produção de um saber, de um poder e de uma subjetivação.

Foucault, ao privilegiar uma análise de dispositivos institucionais – como prisões, quartéis, fábricas, hospitais, asilos, escolas – enfatiza que as relações que eles estabelecem em uma época específica produzem efeitos de coerção e assujeitamentos. Os dispositivos funcionam através de um conjunto de técnicas disciplinares minuciosas que, com operações de vigilância e controle, objetivam docilizar os corpos, esquadrihando o espaço-tempo, formatando seus ritmos e movimentos e penalizando os que se desviam dos padrões estabelecidos.

Os dispositivos são, para Foucault (1979 [original 1977]), de natureza essencialmente estratégica e se apresentam como uma formação, sem sujeito, que manipula relações de forças buscando responder a uma urgência, determinada por uma conjuntura histórica. O elemento histórico impõe um modo específico de pensar e de sentir. Como aborda Larrosa (1994), as modalidades concretas dos mecanismos óticos, discursivos, jurídicos e práticos que constituem os dispositivos só podem ser entendidas no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação.

Foucault (1979 [original 1977]) entende que a sociedade funciona como um dispositivo produtor e produzido por uma certa organização social. Um dispositivo que não só produz, como se reproduz e consome a si próprio. A sociedade, como um dispositivo, articula uma rede de elementos estratégicos que funcionam para governar, modelar, conduzir e controlar os sujeitos.

Para além de seu funcionamento coercitivo, o escritor (1979 [original 1977]) aponta para uma dimensão produtiva ou mesmo subversiva existente nos dispositivos: “entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (p. 244). Ou seja, apesar de serem assujeitados pelo dispositivo social no qual estão imersos, os sujeitos também exercitam estratégias de resistência, inclusive, com a criação de outros dispositivos.

Deleuze colhe essa linha de fuga do vôo de bruxa que é o pensamento

de Foucault e, de acordo com Vasconcellos e Burnier (2008), desloca o foco da atenção foucaultiana: “fiel à fecundidade do pensamento de Foucault capta e afirma no conceito de dispositivo um ponto de vista potente, que lhe interessa para pensar a possibilidade de resistência e criação” (p. 03). Como mostram as escritoras (2008), Deleuze retoma o conceito de dispositivo criado por Foucault,

revira-o para arrancar dele um ponto de vista que o potencializa [...] reafirma o dispositivo como uma meada de linhas não homogêneas, que se conectam em direções variadas numa processualidade em constante equilibração, ou seja, numa metaestabilidade (p. 01).

Um dispositivo pode, então, fortificar-se sobre linhas mais duras, sólidas e rígidas ou, definido por seu teor de novidade e criatividade, pode pautar-se em sua capacidade de modificação, cindindo em proveito de outros dispositivos. Como indica Pellejero (2008), esses dois aspectos estão presentes em um dispositivo: uma estratificação mais ou menos dura e pontas de desterritorialização, linhas de fuga por onde o próprio dispositivo se desarticula e se metamorfoseia.

Um dispositivo é composto por elementos heterogêneos que estão em constantes arranjos, produzindo efeitos. Esses elementos heterogêneos são tanto “internos”, como “externos” ao dispositivo; ou seja, apesar de ser uma intervenção racional e organizada, o território criado por um dispositivo é atravessado por forças que escapam ao seu controle, tanto por seu próprio movimento, como pelos fluxos dos dispositivos já constituídos e disponibilizados socialmente. Nessa dobra do dispositivo, intervêm linhas de diferentes espécies: sociais, econômicas, políticas, históricas, pedagógicas... É dessa fecunda tensão das linhas que um dispositivo pode configurar algo novo.

Há uma variabilidade não só de natureza dos elementos heterogêneos que compõem um dispositivo, mas também do modo como esses elementos se relacionam e das posições e funções que assumem no jogo que disputam. Deleuze (1996 [original 1988]) destaca que nesse emaranhado multilinear que é o dispositivo, Foucault encontrou inicialmente curvas de visibilidade e de enunciação. Um dispositivo implica uma rede de relações que se podem estabelecer entre o visível e o enunciável. As máquinas de ver abrem o objeto ao olhar e abrem o olho que observa, determinam aquilo que se vê e como se deve ver. Do mesmo modo, as

máquinas enunciativas estabelecem o que pode ser dito e a maneira de dizer.

Um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” responde à urgência de uma sociedade contemporânea de uma “sólida formação” de um sujeito racional, estável, reconhecível, centrado e interiorizado. O que pode exigir que o outro seja enquadrado a distância para que, após um processo de normalização, retorne à condição de um “eu” normal; o que garante o equilíbrio e o progresso dessa sociedade.

O visível e o dizível se referem aos regimes de luminosidade que vigoram em determinadas épocas: o visível e o dizível, o invisível e o indizível que fazem nascer ou desaparecer o que se pode ver e o que se pode dizer. “As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer” (LARROSA, 1994). A distribuição histórica do que se vê e do que fica invisível vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. São os dispositivos, como regimes de verdades, que definem o visível e o dizível, suas derivações, transformações, mutações. A realidade é feita de modos de iluminação e regimes discursivos.

Em um “atendimento especializado”, algumas relações entre alunos, entre professor-aluno e entre família-aluno envolvem uma posição de enquadramento da diferença. Há uma visibilidade de um “corpo-anormal”; ser-da-falta, que deve corrigir a si mesmo, pois é responsável por seu erro. O conteúdo educacional é visto como uma forma de diminuir distorções, de fabricar um futuro. Aqueles que não correspondem a um padrão estabelecido como ideal são nomeados, marcados como seres desviantes. Tornam-se invisíveis: o outro como potência; uma existência em devir; os movimentos de resistência como um empreendimento de luta pela vida; a surpresa diante de um desconhecido. Só é permitido dizer a mesmidade como o que é natural e positivo, negando seu caráter despontencializador de criação. Não se pode falar do sentir como um modo de conhecer, apenas a razão é permitida.

Na leitura que faz de Foucault, Deleuze (1996 [original 1988]) cita que os dispositivos são constituídos por linhas de força, linhas que se relacionam com a

natureza estratégica dos dispositivos de sustentar saberes e, simultaneamente, serem sustentados por eles. O saber é essa combinação dos visíveis com os dizíveis, não havendo nada antes dele. As linhas de força operam na batalha do vai-e-vem entre o ver e o invisível, entre o dizer e o indizível. Estão no jogo entre naturalização e desnaturalização dos modos de viver, acompanhando os fluxos que se deslocam em um espaço-tempo e produzindo modificações nos territórios de um dispositivo.

Em um “atendimento especializado” acontecem processos de invenção, um ultrapassamento de formas, desterritorializações, agenciamentos vibráteis, encontros nômades, desassossegos, um espaço-tempo de experiências, quebra de continuidades.

Os efeitos de um dispositivo podem fazer transbordar os limites do mundo conhecido, apontando para a instauração do novo, produzindo outros modos de existir. Em dispositivos são produzidas linhas de subjetivação, processos de produção de subjetividades. Deleuze (1996 [original 1988]) afirma que Foucault descobriu essas linhas como um modo de remanejar os dispositivos, encontrando para eles uma outra orientação possível, não os deixando simplesmente se fecharem em contornos definitivos.

Os processos de subjetivação são dobras das relações de força de um dispositivo. Linhas de invenção de modo de existir. Pellejero (2008) concebe que se trata da constituição de modos de existência, de invenção de possibilidades de vida, de criação de territórios existenciais, seguindo regras facultativas.

Um dispositivo força o processo de subjetivação a se encontrar com um desconhecido, ultrapassando um reconhecimento e disparando movimentos de resistência-criação; processos que levam a sair de uma forma. Pode produzir modos de subjetivação que escapam dos poderes e dos saberes desse mesmo dispositivo, para se reinvestirem nos poderes e saberes de um outro dispositivo. Um dispositivo pode pôr a funcionar outros modos de existir, inventar fugas e possibilitar uma penetração em um plano molecular de constituição.

Barros (1996) ressalta esse caráter ativo dos dispositivos, propondo uma análise de suas ações: linhas de subjetivação se fazem no dispositivo para que ele as mantenha ou as descarte; entretanto, sempre haverá linhas de subjetivação

em contato com os fluxos das forças em jogo. Pensar em dispositivos é pensar em efeitos sem causas. Segundo Barros (1996), é se aliar à possibilidade de criação, situações que articulem elementos heterogêneos que acionam modos de funcionamento outros.

Em posturas de estudantes em um “atendimento especializado” são expressas possibilidades de fuga, transposição de barreiras, exploração de outros modos de existir, uma “experiência do exterior”, movimentos irreduzíveis ao previsível, resistência, desprendimento de um “eu”, uma vitalização.

Um novelo, com linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação, que traz conseqüências para se pensar em uma “filosofia dos dispositivos” (DELEUZE, 1996 [original 1988]). Uma mudança de orientação, que se desvia do mesmo para apreender o novo. Como todas as linhas são de variação, não mantendo nem mesmo suas coordenadas, propõem-se um repúdio aos universais – o uno, o todo, o verdadeiro, o “eu”.

É na esteira dessa “filosofia dos dispositivos”, proposta por Deleuze (1996 [original 1988]), que um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” e uma escola são dispostos em relação. Um rastreamento das forças em jogo é feito pelo mapeamento da manutenção/desmanchamento das instituições, da naturalização/desnaturalização de modos de existir.

Um dispositivo funciona no embate de forças que se dá não apenas no eixo verticalidade-horizontalidade, mas na transversalidade, desmontando as linearidades. Deleuze (1996 [original 1988]) considera que pertencemos a dispositivos e só agimos neles: levados pelos fluxos das forças, somos colocados sempre no meio. No meio, no entre, não se sustentam mais identidades, só a provisoriedade é assegurada, o que existe é um sujeito descentrado.

Um plano molar – de segmentariedade dura, organizado, de representação – que recorta um plano molecular – flexível, fragmentado, nômade – sendo que este também não pára de atravessar aquele. “É justo no encontro dos dois planos – o primeiro que codifica e generaliza e o segundo que cria e comporta variações – que os embates se dão, que as linhas se entrecruzam, se infiltram”

(BARROS, 1996, p. 102). Ao promover tensão e movimento, um dispositivo desloca, gera outros agenciamentos; é feito de certas conexões e produz outras.

“Ah, porque cada um tem sua maneira de ensinar, né? Aí, assim, eu entendi aqui, mas não entendi na escola, entendeu? Ah, porque aqui vocês ensinam bem mais legal, não ensina igual à professora... Ah, a professora faz tudo rápido. É igual “deflech”, falei assim: ‘calma, o mundo não vai fugir, não, filha! Dá pra mim aprender muito!’ Ah não, a professora ensina muito rápido... Ah não, não dá certo não... Às vezes a professora explica de uma outra maneira e a gente não entende, mas se a gente vier, assim, num lugar onde que as pessoas explicam com mais carinho, a gente entende. Ah, sei lá, não explicar assim correndo, tipo assim, porque essa escola é assim, um lugar muito barulhento, aí, assim, ter tempo pra explicar melhor, assim. Não é que as professoras não ensinam com carinho, ensinar elas ensinam. Só que o problema é que assim, um grita no teu ouvido, não dá pra você prestar atenção, entendeu? Aí é muito corrido”.

Uma aresta... Fanny, esposa de Deleuze, conta um sonho:

há o deserto. Não teria ainda qualquer sentido dizer que eu estou no deserto. É uma visão panorâmica do deserto. Este deserto não é trágico nem desabitado, ele é deserto só por sua cor, ocre, e sua luz quente e sem sombra. Aí dentro uma multidão fervilhante, enxame de abelhas, confusão de jogadores de futebol ou grupo de tuaregues. Estou na borda desta multidão, na periferia; mas pertenço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé. Sei que esta periferia é o meu único lugar possível, eu morreria se me deixasse levar ao centro da confusão, mas também, certamente, se eu abandonasse a multidão. Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num

mesmo lugar em relação aos outros. Conseqüentemente, encontro-me também permanentemente móvel; tudo isto exige uma grande tensão, mas me dá um sentimento de felicidade violenta, quase vertiginosa (DELEUZE e GUATTARI, 1995 [original 1980], p. 40).

Um dispositivo exerce uma ação impessoal e singular. Ao propiciar uma mistura de elementos heterogêneos que se afetam mutuamente, produz territórios de experimentação, engendrando outros modos de pensar e de existir. Viabiliza a problematização das relações de saber-poder. Pode deslocar visões e enunciados estabelecidos, criar outros modos de ver, de dizer e de ser, experimentar outras sensações, outros espaços e temporalidades. Esta é a ação de maior grau de intensidade de um dispositivo, pois ela leva aos mais variados limiares de desterritorialização nos modos de subjetivação dominantes.

“É porque na escola é difícil. Porque lá na escola a professora fala pra todo mundo. Aí ela explica pra um, igual se ela for explicar pra você, aí ela cansa, aí ela não explica. Aqui não, aqui ela explica e, se precisar, ela explica de novo. E, aqui, é mais tranqüilo... Por que que eu venho? Pra aprender as coisas que eu não consigo aprender na escola. Lá é difícil e aqui não. Porque na escola é diferente daqui. Lá na escola tem que escrever, se você demorou um minuto pra escrever, tá apagando o quadro. Aqui não, aqui vocês explica, se precisar, vocês explica de novo. Se precisar, de novo. E assim vai”.

Um dispositivo está conectado a processualidades. Dispositivos constituem uma multiplicidade difusa, heterogênea; relação de forças; processos em devir; uma forte cumplicidade de “contraditórios” (DELEUZE, 1996 [original 1994]). São capazes de abalar pensares estabelecidos, ultrapassando uma concepção hegemônica de um sujeito centralizado, internalizado, racional e homogêneo. Não há dispositivo que não implique fluxos de criatividade, de mutação, de resistência (PELLEJERO, 2008).

Dispositivos não são um estado-de-coisas determinados e

determinantes, estão suscetíveis a variações, mobilidades de forças sempre em luta. A regularidade, a estabilidade e a permanência de um dispositivo favorecem uma abertura para diferença. É a partir dos limites existentes que sua transposição é acionada.

Há uma problematização em falas de estudantes na relação com um “atendimento especializado”: não estariam reivindicando um espaço-tempo de um “saber de experiência” em detrimento de um espaço-tempo de um “saber informação”?!

Em um dispositivo existem gretas, rachaduras, fendas, linhas de escape... Uma ameaça de ruína, um perigo de esvaziar-se completamente. Novidade de um dispositivo em relação aos seus precedentes. “Nossa atualidade”, atualização (DELEUZE, 1996 [original 1988]). O atual é o novo, não é o que somos, mas aquilo em que estamos nos tornando, isto é um outro, tornar-se outro. Em um dispositivo é contemplado “o que não somos mais”, o lado histórico, e “no que estamos nos tornando”, o lado atual. Linhas emaranhadas. História, arquivo daquilo que paramos de ser. A história nos separa de nós, por não sermos mais. Atualização, um processo de tornar-se.

Um processo de produção rizomático... Questões que circulam... Movimentos. Um atravessamento... Entradas e saídas... Um campo de pensamento “psi” anuncia-se. Um dispositivo entre dispositivos. Relações contemporâneas...

Marques *et al* (2004), ao analisarem os impasses e as perspectivas presentes na formação de professores e psicólogos nas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, no que se refere ao atendimento à diversidade, concluem que:

os professores e os demais recursos humanos da escola, incluindo os psicólogos, têm apresentado uma visão restrita dos alunos, desconsiderando a realidade em que eles se inserem. Na maioria das vezes, apenas realizam avaliações, rotulando os que se encontram “fora do padrão”. Fica evidente que não basta apenas medidas legais com promulgações de leis, sem que haja uma discussão envolvendo todos estes profissionais, no que se refere a uma visão crítica da prática escolar (p. 219).

Além disso, as autoras (2004) observam que a formação de pedagogos e de psicólogos está voltada para uma valorização de um sujeito “padrão”, tendo uma forte influência de uma visão “médico-hospitalar”, que imprime

na ação dos psicólogos uma linha nitidamente clínica, norteadas, sobretudo, por atuações diagnósticas e curativas, nas quais predominam um atendimento psicoterapêutico individualizado. O trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar centra-se no aluno, ficando em segundo plano a atuação junto à escola, aos professores e aos pais: isenta-se do processo de ensino-aprendizagem a escola e a política pedagógica adotada, enfocando-se, apenas, as deficiências dos alunos e os possíveis atrasos cognitivos (p. 222).

Pesquisando os trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar, promovidos pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, entre os anos de 1991 e 1998, Neves *et al* (2002) caracterizam uma evolução das discussões sobre formação e atuação na área de psicologia escolar no Brasil, percebendo que não há um consenso sobre a atuação do psicólogo escolar, fazendo-se necessária uma discussão sobre essa relação da psicologia com a educação.

Cunha e Betini (2003) entrevistam psicólogas que atuam na área de educação, visando refletir sobre suas diferentes formas de pensar e de fazer. As entrevistadas relatam que as principais solicitações que recebem estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento dos alunos. O atendimento a essas queixas escolares pode variar de um atendimento psicológico individual a uma ação mais integrada nas instituições de educação. A partir das entrevistas, as autoras (2003) dividem as formas de atuação descritas em dois tipos: as práticas psicológicas tradicionais e as práticas psicológicas compartilhadas.

O primeiro tipo se caracteriza por intervenções direcionadas

diretamente às crianças, desenvolvendo-se atendimentos clínicos individuais e/ou em grupo e/ou atendimentos ludoterápicos, partindo-se de uma visão acrítica das queixas recebidas. Nesses atendimentos, segundo Cunha e Betini (2003), observa-se uma concepção de queixa escolar que culpabiliza a criança tida como fracassada.

Já as práticas psicológicas compartilhadas são aquelas que visam intervir no contexto da escola, não apenas no âmbito de uma intervenção junto à criança. Buscam responder às queixas com ações gerais sobre o cotidiano escolar em parceria com os outros profissionais envolvidos no processo educacional. Nessa prática as ações partilham de uma reflexão crítica das queixas apresentadas e procuram saídas em conjunto com os outros profissionais, explicitando os mecanismos envolvidos para a produção da queixa (CUNHA e BETINI, 2003).

Desenvolvendo uma investigação acerca das concepções de psicologia escolar e de sua prática em instituições de ensino superior, Câmara (2004) analisa relatórios de estágios na área escolar de alunos da graduação em Psicologia. Como resultado, a autora (2004) destaca uma coexistência de dois modelos de atuação psicológica comuns no meio educativo: o modelo clínico e o educacional. O primeiro é caracterizado por um atendimento individualizado ao aluno, com base apenas nas queixas do professor; no segundo, as atividades desenvolvidas são, predominantemente, participação em reuniões com a equipe técnica da escola e formação de grupo de estudos com professores.

Cruces (2006), através de questionários dirigidos a alunos do último ano do curso de Psicologia e a psicólogos recém-formados, investiga quais são os interesses por área de atuação, as práticas que desenvolvem e as expectativas de egressos desse curso, enfocando, especificamente, suas posições sobre o papel do psicólogo na área da educação e sobre questões relativas ao fracasso escolar. Sobre esses dois últimos pontos, Cruces (2006) aponta que

na área escolar, mais especificamente, convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizada, que é denunciada por ser estigmatizadora e por fazer recair sobre o próprio indivíduo, de modo exclusivo, a culpa pelo problema (p. 97).

Angelucci *et al* (2004), ao traçarem um estado da arte de pesquisas

sobre o fracasso escolar, citam a existência de concepções inconciliáveis que caminham em paralelo, com destaque especial para permanência de uma visão psicologizante das questões escolares. As autoras (2004) consideram que se parte

do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”. Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar [...] Predomina uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver [...] Cabe ao aluno adaptar-se, com a contribuição de professores e psicólogos. No interior de uma concepção de normalidade como adaptação, o não ajustamento à escola ou a insatisfação com características do ambiente escolar são incapacidade individual de orientar-se pelo princípio de realidade (p. 60).

Cabral e Sawaya (2001), com o objetivo de conhecer a atuação dos psicólogos diante das queixas escolares, realizam entrevistas com esses profissionais, as quais indicam que “embora os profissionais apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças, o foco de intervenção dos problemas apresentados ainda é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares” (p. 143).

Andrada (2005), ao apresentar teoricamente os “novos paradigmas na prática do psicólogo escolar”, observa que o lugar da psicologia na escola é garantido “por uma sala de atendimento dentro da escola, que em nada mudaria o cotidiano escolar se tal atendimento fosse realizado na clínica, fora da escola” (p. 197). Para a autora (2005), a expectativa que se cria, por conseguinte, é a de que a psicologia escolar deve trabalhar “com o aluno problema, com o aluno desviante, para que este se adapte às normas, à aprendizagem, enfim, à escola como um todo” (p. 197).

Martins (2003), fazendo uma discussão teórica sobre a noção de clínica no contexto da psicologia escolar, ressalta que, muitas vezes, as expectativas depositadas sobre a atuação do psicólogo escolar se estruturam no eixo doença X saúde: “as expectativas sociais acerca do trabalho do psicólogo na escola ainda esbarram no modelo médico” (p. 41). Andrade (2003) realiza grupos de

discussão com professoras, como uma forma de refletir sobre questões de fracasso escolar. A autora (2003) aborda que

a atuação do psicólogo está grandemente pautada pelo modelo clínico médico, buscando a correção do desvio, para anular diferenças que supostamente possam trazer uma melhora do aproveitamento do ensino. Grande parte dos professores apropriou-se dessa idéia que indica o psicólogo como aquele que possui os instrumentos necessários para resolver os problemas referentes ao aluno e sua aprendizagem (p. 11).

Nunes (2005) faz entrevistas com professoras buscando entender o que elas pensam sobre seu trabalho cotidiano com os alunos e o que esperam do psicólogo escolar. A autora (2005) verifica em sua pesquisa que

todas as professoras demonstraram ter uma visão médica do Psicólogo Escolar e das dificuldades escolares. Parecem deduzir que os alunos, em determinado momento e por motivos obscuros, são acometidos por dificuldades escolares, que precisam ser diagnosticadas e tratadas (p. 134).

A partir de entrevistas com coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, professores e alunos, Dalsan (2007) analisa um projeto de intervenção psicopedagógico com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização. Nesse seu estudo a autora (2007) compreende que nas escolas há uma grande demanda por avaliações psicológicas, pois a visão de muitos dos profissionais da educação está pautada na dicotomia de normalidade X anormalidade, esperando-se um padrão de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Pan (2003), investigando a configuração do lugar discursivo que a criança ocupa nas práticas pedagógicas contemporâneas, utiliza as observações participantes em uma escola, as entrevistas com equipe técnica e administrativa de uma escola, com professores e com alunos e as diversas atividades com os alunos desenvolvidas por suas estagiárias e relata que

a instituição escolar responsável pela socialização da criança e

detentora dos padrões instituídos socialmente, investida com as contribuições das teorias psicológicas, como as do desenvolvimento humano, passa a esperar de seus alunos comportamentos compatíveis a tais padrões (p. 111).

Cassoli (2006), a partir de observações de uma criança em situação de fracasso escolar e de análise de documentos e relatórios produzidos sobre ela por uma escola, ressalta que

os mitos presentes sobre o fracasso escolar possuem raízes na própria história da Psicologia. A representação que A Escola mostra ter do trabalho de psicólogo que atua em educação e profissionais externos à escola, está ainda ligado às concepções que fizeram surgir e cristalizaram esses mitos, que a própria Psicologia vem questionando há um longo tempo (p. 153-154).

Souza (2005), após analisar prontuários de crianças e adolescentes encaminhados a serviços psicológicos por apresentarem dificuldades no processo de escolarização, passa a compreender que “desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares” (p. 102).

Tuleski *et al* (2005), ao proporem uma intervenção junto a uma escola, iniciam seu trabalho escutando a equipe técnica da instituição, os professores e os alunos sobre a questão da indisciplina, que é a queixa apresentada. A partir desses dados, concluem que a própria sociedade e os integrantes da escola cobram

que a Psicologia ofereça soluções imediatas e remediativas a problemas de ordem pedagógica e estrutural da escola, que é influenciada pelo contexto social. Busca-se então, “soluções” no âmbito individual e não no coletivo, negando-se a reflexões críticas em relação à própria escola e sociedade (p. 132).

Tuleski *et al* (2005) enfatizam que essa busca em nível individual ocorre porque o olhar que os professores têm sobre as crianças está pautado “em uma visão organicista e naturalista e passiva de desenvolvimento, em que elas têm um momento certo para aprender. Isso justifica o posicionamento dos professores de procurar normatizar os alunos nos padrões que conhecem” (p. 135). Nesse contexto,

há muitos alunos “desviantes, não adaptados” ao objetivo final da escola que tem sido socializar conhecimento científico acumulado. Contrariamente a essa posição, Tuleski *et al* (2005) destacam a queixa escolar como “uma produção da escola e da sociedade e não como um processo individual, passível de ser resolvido a partir de uma intervenção clínica – o que responsabilizaria unicamente o indivíduo” (p. 131).

Angelucci *et al* (2004) caracterizam que um outro caminho que vem sendo percorrido pela psicologia no campo educacional é uma culpabilização dos professores, por incapacidade técnica: “leva-se em conta a escola na produção dos reveses da aprendizagem, mas reduzida a uma relação dual abstrata em uma escola abstrata, ou seja, desvinculada da sociedade que a inclui” (p. 61). As teses dessa vertente estão embasadas em uma lógica tecnicista, preocupada com a eficácia da prática pedagógica (DALSAN, 2007). Sobre essa temática, Pan (2003) traz que há uma valorização de práticas profissionais respaldadas por modelos técnico-teóricos totalizantes e atemporais.

Fazendo uma ruptura com uma visão descontextualizada das questões escolares, tratadas como fenômenos estritamente individuais, Angelucci *et al* (2004) relatam a existência de alguns trabalhos que desenvolvem uma contextualização micro e macropolítica da educação, caracterizando-se por conjugar as políticas educacionais, a cultura escolar e a cultura popular. Para as autoras (2004), são pesquisas que atentam para uma dimensão política da escola, além de contemplarem relações de saber-poder estabelecidas no interior de instituições escolares.

Questionam-se crenças incrustadas no cotidiano escolar, como a de que a inserção precoce no mercado de trabalho é causa de fracasso escolar, e a alardeada “democratização da escola” pela simples passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares. Discutem-se instrumentos de avaliação psicológica, categorias diagnósticas de dificuldades de aprendizagem em seus aspectos epistemológicos e ético-políticos, aprofunda-se a discussão da relação da cultura escolar com a cultura popular e da desvalorização desta em projetos pedagógicos oficiais. Problematizam-se, enfim, as abstrações e inversões presentes na pesquisa educacional (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 64).

Como argumenta Martins (2003, p. 45), a atuação do psicólogo, a partir de discussões sobre situações, sentimentos e atitudes relacionadas com o processo

de ensino-aprendizagem, proporciona criação de um espaço-tempo para se pensar sobre a prática docente e sobre os aspectos psicológicos envolvidos nela:

o psicólogo, nesse lugar, tem a condição de sair da desconfortável situação de bombeiro – onde sua ação se restringe a “apagar incêndios” – e contribuir para com a organização dos envolvidos com a escola, criar no coletivo novas pautas de compreensão da realidade vivida, sugerir novas formas de avaliação dos processos que se desdobram no contexto escolar (de aprendizagem, de avaliação, referentes a organização, a instituição, etc...).

Uma experiência... Corpo-trágico sente-se insatisfeito. Engaja-se na produção de uma outra política, colocando em funcionamento outros modos de pensar, de desejar, de produzir e de questionar.

Insatisfeito com as verdades vigentes, ousa tomá-las pelo avesso e nelas pesquisar outras redes possíveis... Um problema engendrado. Atos de rebeldia e insubmissão. Um desassossego em face das verdades tramadas. Um exercício de suspeição e de interrogação sobre o que se vê e o que pode ser visto e sobre o que se diz e o que pode ser dito. Deixar o que seja ser... Deixar-se tocar... Um processo de produção de si. Tornar-se. Um não-saber que experimenta... Acontecimentos. Um emaranhado de linhas...

“Algo (se) passa
entre
algo (se) passa
aqui
melancolicamente
algo (se) passa
agora
no alvorecer
no silêncio
algo (se) passa
no labirinto
adentro
algo (se) passa

distraidamente
 como quem
 nada quer”
 (LARROSA, 2003, p. 11).

Corpo-trágico tumultuado, inquieto... Começa vislumbrar que uma força específica vigora em todo agenciamento em um labirinto... Não sabe por que só agora é possível sua revelação. Inexplicavelmente, sente seu gosto... Depois, seu odor... Seu som... Sua textura... Como pode tocá-lo se ainda não consegue vê-lo? Sensações... Estranhamentos...

Um minotauro, pura diferença. Corpóreo e incorpóreo. Ambigüidade... Um minotauro em todo espaço-tempo labiríntico. Um minotauro em um corpo-trágico. Um minotauro em mim. Um minotauro em nós.

Um anúncio: será que chegou o momento de abandonar? Sair de um labirinto... Lembranças vêm à tona...

Como forma de ocultar monstruosidade e perversão de um minotauro, ele é aprisionado por Rei Minos em um labirinto. Um minotauro questiona nossas representações de mundo... Um monstro que ameaça um “eu” ideal. Corpo incoerente, em risco de desagregação; uma perturbadora sugestão de que esse corpo pode ser nosso próprio corpo. Como agir, então?

Mataremos um minotauro como fez Teseu? Fugir da raia, da raia da vida, sucumbir ao que exige um esforço de criação... Mesmo morto, um minotauro sempre reaparece, de algum modo, em um outro espaço-tempo... Sua ameaça não é essa eterna propensão a mudar?! Após derrotar e matar um minotauro Teseu sai de um labirinto e desposa Ariadne; contudo, na ilha de Naxos, é obrigado a deixá-la, pois Dioniso se apaixona por ela. Uma derrota de nosso herói Teseu? Dioniso, uma outra configuração de um minotauro? Metamorfoses em afirmações múltiplas...

Com asas de cera de Dédalo, sairemos voando de um labirinto? Um corpo-trágico morto... Apolo sem Dioniso. Uma vida de reconhecimentos... Solução superior. Negação. Um templo para Apolo em Sicília. Uma unidade interiorizada de querer e de aparência. Falsas virtudes, redenção... Retorno de ideais.

Nos entregaremos ao calor do caos? Encantados pela beleza do sol,

uma potência cósmica, renunciaremos a qualquer abrigo e, junto com Ícaro, voaremos bem perto do astro rei, deixando que seu fogo queime nossas asas de cera e, caídos no mar, morreremos afogados? Será essa a única possibilidade? Ser morto pelo caos?

Corpo-trágico depende do que não sabe... Hábitos agarrados. Planos dilacerados. Lembranças despedaçadas. Fios... Vida. Uma pressão violenta... “Potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 1997 [original 1993], p. 77-78).

Constrangido, nosso corpo-trágico, um ser impessoal, sente que seu tecer se deu ao acaso das composições de forças em um labirinto. Violência de uma diferença posta em circuito (ROLNIK, 1993). Um minotauro, nem sempre corporificado. Estados vividos em um corpo-trágico, no encontro com outros corpos. Um acaso de encontros, estranhamentos... Necessidade de corporificação. Uma improvisação de figuras.

Fios de Ariadnes... Tecer um silêncio... E toda fadiga, toda intimidade, toda alegria, toda nostalgia, toda tristeza, toda memória instalaram-se nesse silêncio, passaram a fazer parte desse silêncio. Só um instante. Um silêncio de ninguém, tão de ninguém que poderia ser de qualquer um. Um silêncio que fez sentirmos vivos... “Perguntas no princípio e no final do estudo [...] caminhar de pergunta em pergunta em direção às próprias perguntas sabendo que as perguntas são infinitas inapropriáveis de todos e de ninguém”. (LARROSA, 2003, p. 101).

Um campo de pesquisa... Entrada. Um rastreio... Uma atenção intuitiva. Abertura aos encontros, um processo de acolhida do inesperado. Tudo é digno de atenção. Uma “atenção intuitiva não procura algo definido, não busca estímulos ou informação, mas caracteriza-se pelo consentimento pleno. Com ela, tudo que chamamos de ‘eu’ desaparece” (KASTRUP, 2008c, p. 194).

Um toque... Receptividade ativa. Uma estudante começa a chamar atenção... Sinto que nos agenciamentos de um “atendimento especializado para

alunos em situação de fracasso escolar”, no contato com essa estudante, fios são produzidos. Um tecer da escrita. Uma Ariadne!

É necessário retroceder... Antes de entrar em campo, um texto associa-se fortemente a processualidades em curso... Um outro Grupo de Pesquisa. Na ordem do dia, a leitura de “Mistério de Ariadne segundo Nietzsche” de Gilles Deleuze (1997 [original 1993]). Uma experiência fragmentada, sem sentido imediato. Pontas de desterritorialização, movimentos emergentes.

Depois de um toque, um pouso da atenção é requerido. Iniciam-se conversas individuais. Relatos de experiências. Matérias de experimentação fabricadas. Situações marcantes na escola. Como é em um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar”?

Entrevistas narrativas que possibilitam um relato de experiências no modo como foram experienciadas pelo narrador (FLICK, 2004). Às vezes, entraram em cena, narrativas de episódios, o que nos faz aproximar, também, de entrevistas episódicas. Uma entrevista narrativa-episódica aproxima-se mais de experiências: “não é uma tentativa de estilizar artificialmente as experiências como um ‘conjunto narrável’ [...] presta-se atenção especial a situações ou episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam relevantes à questão do estudo” (FLICK, 2004, p. 117).

Nesse processo, percebo que não é somente nos encontros com uma estudante, em um “atendimento especializado”, que fios são produzidos. Todos os estudantes participam da produção de fios. Então, não existe uma Ariadne; são várias Ariadnes?! Por que não?! Estudantes são Ariadnes...

Não, ainda não é isso... Essa não é uma história de sujeitos pessoais. Uma Ariadne não é um nome próprio. Procura-se uma leitura de porosidade nas formas, uma potência não pessoal. A vida não é algo pessoal. Um labirinto, cosmos... Um jogo de forças. Fluxos desterritorializados. Nomes que designam “um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 14). Sim! Essas são Ariadnes, forças... Sempre coletivos, agentes. E nós estamos no meio... Estudantes estão no meio. Não é à toa que seus nomes são compostos com as letras de ARIADNE. Nomes de tribos, populações...

E, de repente, lançamo-nos ao Mito de Ariadne (BRANDÃO, 1985, 1995 e 1998; PASSERINI, 1998). Mitologia, um fator de a(fe)tivação em nossa

existência (ROLNIK, 2007). Descentramento, percepção de um horizonte. Agenciamentos... Um contato com uma história de Ariadnes; um devir corpo-trágico; encontros com outros modos de existir... Composição de um labirinto não resolvida previamente, vai acontecendo à medida que uma escrita se dá...

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa (DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 15).

Um trabalho clandestino. Uma solidão inevitavelmente absoluta. Uma solidão extremamente povoada, núpcias... Corpo-trágico encontra-se com Ariadnes. Produção de fios-metodologias! Um pinçar de metodologias de pesquisa qualitativa... Não uma opção por um ou outro método determinado e, sim, uma prática de pesquisa que nos "toma".

"Se falamos em método, falamos *a posteriori*; só é possível identificar o caminho da invenção, da criação, depois que ele foi percorrido" (GALLO, 2008, p. 126). Não se pode ignorar, em nome de um rigor metodológico excludente, uma disponibilidade de múltiplos métodos, com os quais se realizam complexas negociações. Um trabalho com metodologias plurais, sem referência a uma base estável (CORAZZA, 2007). Uma bifurcação que permite acesso a uma transgressão metodológica; uma transgressão constituída, pelo que entende Corazza (2007), por uma "pluralidade imetódica" de práticas de pesquisa, na qual às práticas existentes acresce-se àquelas que puderam e necessitaram ser criadas.

Aproveita-se de quaisquer campos que forem necessários para um projeto investigativo: "o processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas [...] alquimia que rompe com as orientações metodológicas

formalizadas na e pela academia” (CORAZZA, 2007, p. 118). Conexões, campos de indiscernibilidade, zonas de bifurcação, pontos de divergência; um território propício de invenção.

O percurso que conduz alguém é da ordem de agenciamentos: pelo encontro com a diferença, pelas configurações que se assume em meio a essa intensa luta de forças que é viver. Um contínuo estar sendo que rompe com a noção de identidade, implicando uma total disponibilidade de ruptura com aquilo que se reconhece. Clareto (2007) salienta que “não há metas estabelecidas para se tornar o que se é, não há um ‘eu’ pronto esperando para se fazer. Não há uma essência esperando para ser atualizada. O *tornar-se o que se é* é pura inventividade, puro devir...” (p. 50). Sobre o “tornar-se o que se é”, ainda para escritora (2007), essa expressão usada por Nietzsche sugere “um caminhar sem caminhos, sem metas, entrando no fluxo do devir” (p. 54).

Não há uma representação antecipada que permita uma elaboração da diferença e a encerre dentro de um resultado. O que se realiza é uma criação em continuidade, um ato que nunca termina porque não comporta nenhuma finalidade definida com antecedência e externa a uma contigüidade.

Quando há uma finalidade previamente estabelecida, pode-se traçar um caminho ideal para atingi-la, é o que Rocha (2006) caracteriza como a função de um método. Contudo, diante de uma perspectiva de devir, a escritora (2006, p. 274) argumenta que: “se não há uma finalidade, torna-se impossível estabelecer a priori o percurso: o caminho se configura no ato mesmo de caminhar. Cabe aqui a observação de Alice (‘se você não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve’). Como uma espécie de princípio metodológico, uma cartografia

não é um método no sentido tradicional, pois não é um meio ou conjunto de passos para atingir um fim determinado. Ela orienta para detectar forças tendenciais, direções, movimentos, que escapam ao plano das formas. As formas existentes – que são abordadas pelo princípio de decalcomania – resultam de uma amarração de linhas ou de um agenciamento de fluxos. O movimento coexiste as formas, que são pontos de desaceleração relativa e restam imersas no plano de onde emergiram (KASTRUP, 2000a, p. 08).

Um fio-método-cartografia se compõe por interrogações e traça um mapa de movimentos de um coletivo de forças, processualidades de modos de

existir; um mapa que não busca uma origem, mas trata de deslocamentos; um mapa que se confunde com o próprio movimento que explora. “O mapa do movimento é por isso mapa em movimento” (KASTRUP, 2000b, p. 379). Uma cartografia que vai se fazendo ao se visitar ou se revisitar afetos, compondo, nesse movimento, territórios para eles. “É sempre uma constelação afetiva” (DELEUZE, 1997 [original 1993], p. 76).

Mapas, em uma concepção cartográfica, constituídos de intensidades e densidades, não sendo compreendidos só em extensão, em relação a um espaço-tempo de trajetos. Uma invenção de procedimentos em função daquilo que pede um contexto. Em uma cartografia o que se faz é acompanhar linhas diversas que funcionam imbricadas: seus cruzamentos, pontos de ruptura e de enrijecimento.

Uma cartografia desenha subjetividades em movimentos e que estão sendo continuamente produzidas. Acessa um mundo “feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos, que configuram uma multiplicidade movente, instável, sempre longe do equilíbrio, uma espécie de matéria fluida” (KASTRUP, 2000b, p. 379). Acolhe os movimentos de desterritorialização e de territorialização, envolvendo “os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (ROLNIK, 2007, p. 11).

Distinguindo-se de uma política identitária, um modo de subjetivação proposto em uma cartografia

se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias (ROLNIK, 2007, p. 19).

Ao apontar para uma subjetividade descentrada, múltipla, nômade, volta-se para movimentos que marcam o estar-no-mundo. Uma cartografia capta, segue e acompanha processos de experimentação, devires que os engendram e neles são engendrados. Segundo Vasconcellos (2007, p. 03), “os nômades aprendem a se relacionar com uma paisagem em contínua mutação, o que os força a traçar cartografias que se fazem e refazem em continuada mutação de si”.

Uma cartografia requer que sempre se considere um “limiar de

desterritorialização”; uma percepção de que estratégias inventadas estão sendo usadas para proteger a vida; o que é possível em cada momento da existência; o quanto é possível desterritorializar sem que se corra o risco de ficar fragilizado.

O princípio do cartógrafo é extramoral: a expansão da vida é seu parâmetro básico e exclusivo [...] o que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação [...] tanto seu critério quanto seu princípio são vitais e não morais (ROLNIK, 2007, p. 68).

Em vez de valores morais absolutos e homogeneizadores, como bem e mal, uma cartografia aposta nos encontros, na possibilidade de afetar e ser afetado. Cartografando processos de subjetivação, enfatiza-se menos aspectos molares – que sugerem tipos de sujeitos que estão sendo produzidos – e mais moleculares, que se referem àquilo que produz singularidades, o modo como estão sendo maquinadas e compostas.

Em detrimento de questionar que tipos de sujeitos estão sendo formados, busca-se observar os modos de subjetivação: o que tem sido potencializado; o que tem sido bloqueado; que modos de resistência estão sendo experimentados; o quanto se está aberto para os encontros, afetando-se e deixando-se afetar; que outros devires se anunciam... Subjetivação, como indica Kastrup (2008b), que

não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa exatamente embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior [...] fala de um engendramento recíproco e incessante, de uma definição e redefinição constantes das fronteiras entre o interior e exterior (p. 59).

As questões a serem tratadas têm a ver não com um julgamento a partir de padrões previamente estabelecidos sobre que alunos estão sendo formados, mas com um olhar sobre conexões, fluxos, forças, procedimentos, tecnologias, arranjos temporais e espaciais, devires engendrados, agenciamentos colocados em jogo, possibilidades geradas na produção de singularidades. De acordo com esse pensamento, a procura pelo verdadeiro perde seu sentido,

revela-se como falso problema.

Para uma cartografia, entender algo “não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar [...] o problema para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro [...] mas sim o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo” (ROLNIK, 2007, p. 66). As idéias não se oferecem como uma resposta apaziguadora e verdadeira que solicita obediência; configura-se uma necessidade de fazer pensar, questionar, produzir afirmações-problematizantes. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1992 [original 1991]), “se o pensamento procura, é menos à maneira de um homem que disporia de um método, que à maneira de um cão que pula desordenadamente” (p. 74).

Uma cartografia não “revela” sentidos, mas os “cria”: abre seu pensamento à possibilidade “de participar da processualidade de elaboração de cartografias e de constituição de territórios, embarcando nas linhas de fuga, enfrentando os impasses de sentido e para eles inventando saídas” (ROLNIK, 2007, p. 74). Uma questão que se coloca é como se continua com a dobra, uma vez que ela varia, bifurca-se, metamorfosea-se, como se faz para continuar dobrando, desdobrando, recobrando. “O foco para a análise da construção do duplo não está nem no sujeito, nem no objeto. Nem no primeiro eu, nem no segundo. O importante são os procedimentos de desdobramentos ou de fabricação e captura do duplo” (LARROSA, 1994, p. 80).

O que se propõe é dar um giro no ponto de partida da investigação, fazer um deslocamento, como sugere Kastrup (2000b, p. 376), “das formas estabilizadas para o movimento que as retira dessa condição, ou antes, daquilo que é transformado para aquilo que é o próprio movimento de transformação”. Uma ciência que se permite pensar de outro modo; um modo afirmativo de vida. De acordo com Deleuze e Parnet (1998 [original 1977]), uma ciência mais em movimento:

hoje parece, antes, que a ciência tem um novo ganho de delírio. Não é somente a corrida às partículas impossíveis de serem encontradas. É que a ciência torna-se cada vez mais ciência dos acontecimentos, em vez de estrutural. Ela traça linhas e percursos, salta, mais do que constrói axiomáticas. O desaparecimento dos esquemas de arborescência em prol de movimentos rizomáticos é um sinal disso. Os cientistas ocupam-se, cada vez mais, com acontecimentos singulares, de natureza incorporal, que se efetuam em corpos, em estados de corpos, agenciamentos totalmente heterogêneos entre

eles (daí o apelo a interdisciplinaridade). É muito diferente de uma estrutura com elementos quaisquer, é um acontecimento com corpos heterogêneos, um acontecimento como tal que cruza estruturas diversas e conjuntos específicos (p. 81).

Uma cartografia assume uma política de alianças, o que nos permite aproximá-la de uma “pluralidade imetódica” proposta por Corazza (2007). Além disso, autoriza-nos puxar um fio-método-etnografia. Um “entre”, que se configura em práticas de pesquisa e metodologias, potencializando

pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É nesse lugar silencioso que reside o diferente, que se espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (CORAZZA, 2007, p. 122).

Predominantemente descritiva, uma pesquisa de cunho etnográfico privilegia a produção de um campo problemático, não se estabelecendo relações de causa e efeito para o que é produzido. Como uma abordagem indutiva e intensiva, importa descrever acontecimentos como aparecem para um pesquisador, não se enquadrando um cotidiano “em esquemas teórico-acadêmicos, em categorias (mesmo aquelas consideradas ‘categorias não prévias’), em classificações, em organizações” (CLARETO, 2004, p. 10).

Um dos desafios de uma etnografia, geralmente inscrita em observações participantes, é captar o dinamismo de um cotidiano, uma complexidade de múltiplas forças que estão agindo no espaço-tempo de uma pesquisa. Exige-se que o pesquisador coloque-se no meio. Um constante estranhamento.

Uma pesquisa etnográfica é um modo de experienciar conhecimentos de um cotidiano. Em uma etnografia fica-se imerso em um campo de investigação; há uma produção de “dados” de pesquisa; é preciso tatear um espaço-tempo de um campo de investigação, como descreve Oliveira (2006),

mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capazes de engolir variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas, deixando-se tocar por elas, cheirando cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário [...] um movimento de emoções, de anseios, de descobertas, de medo, de paixões, de entrega. Neste momento, com seus instintos e seus sentimentos, o pesquisador irá dar um sentido às suas construções (p. 46-47).

Um estudo etnográfico, continua Oliveira (2006), assume multiplicidades enredadas em um cotidiano, admitindo experiências vivências por um investigador e por participantes de uma pesquisa, produzindo-se novas relações. Caminhos alternativos que propiciam uma criação. Uma preocupação maior com processo do que com produto.

Esses fios-metodologias aliados às entrevistas narrativas possibilitam sentir o modo como experiências foram vivenciadas. Uma prática de pesquisa muito menos de uma aderência pegajosa que restringe. Uma “pluralidade imetódica” que permite que práticas investigativas nos atravessem como pesquisadores, fazendo um trabalho de criação de outros modos de existir, com a invenção de possibilidades outras de vida. Uma construção de um texto: suporte expressivo de metamorfoses, inauguração de territórios existenciais (VASCONCELLOS, 2002).

Um modo de pesquisar labiríntico. Uma prática de pesquisa que nos cerca e nos constitui. Uma criação ética e estética. Um modo pesquisador de existir em um labirinto-pesquisa-vida.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2007, p. 121).

Pesquisar “é como se se jogasse uma rede, mas o pescador arrica-se sempre a ser arrastado e de se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar

ao porto” (DELEUZE e GUATTARI, 1992 [original 1991], p. 261). Corpo-trágico sente-se como esse pescador... Sabe que não chegou e não chegará a um porto seguro. Perguntas não param de se desdobrar e as respostas tornam-se, incessantemente, outras perguntas, não se constituindo nem mesmo como respostas, mas como um movimento próprio de um modo de existir problematizante, labiríntico.

Talvez investigar seja mesmo um desdobrar de interrogações que ora estão mais claras, ora obscurecem... Por vezes parecem próximas, outras muito distantes... É um processo caótico, cheio de meandros, de avanços e retrocessos, de idas e vindas, no qual distante e próximo, claro e escuro são complementares entre si, não opostos: entram na composição do mesmo movimento, o movimento investigativo (CLARETO, 2004, p. 02).

Habitar um labirinto é ser um estranho, um estrangeiro. Um minotauro. Um labirinto não é um espaço-tempo de saber, esse lugar não cabe nele, não existe esse espaço-tempo. Não é possível delimitar uma única posição, um único território. É um constante encontrar-se e perder-se... Ao se buscar o que surge é a inexistência, um não-lugar. Não é possível estabelecer-se, o que se saboreia é uma metamorfose. Perde-se em repouso e encontra-se em movimento, errância infinita.

Um labirinto é um lugar infinito e inapropriável, sem fim e sem finalidade, interminável. Espaço-tempo aberto... Não tem princípio, nem percurso. Seu espaço-tempo é sempre agora. Um espaço-tempo livre, liberado de um transcorrer crônico, feroz, linear, cumulativo e sempre urgente que escraviza e destrói com suas rodas aos que nele vivem. Não é um espaço-tempo mercadoria, um espaço-tempo de dinheiro, um espaço-tempo ouro. Seu espaço-tempo não tem que ser aproveitado, rentabilizado, recuperado. Seu espaço-tempo é liberado, fora da extensão de lugares concretos e de territórios marcados. Espaço-tempo aberto, indeterminado. Por isso é possível vagar, divagar, vagabundear, extravasar, dá voltas e mais voltas, mover-se lentamente, rodopiar, parar...

Um labirinto, uma dobra. Sua saída é permanecer em um labirinto... “O

labirinto é o que nos conduz ao ser, só há ser do devir, só há ser do próprio labirinto” (DELEUZE, 1976 [original 1962], p. 86).

Um labirinto oferece um espaço-tempo onde diversas linhas de força podem se cruzar, fecundando-se mutuamente de um modo produtivo. Sentir um minotauro, conviver com sua presença... Um outro que permanece como outro e não como um “eu-outro”, um outro não a partir de um “eu-mesmo”. Uma proclamação de possibilidades, outros modos de existir! Um minotauro, um meio... Uma incorporação do fora em um labirinto. Rachaduras, fissuras... Não negar o sol-caos, fazer dele uma afirmação. Um labirinto – um convite à abertura, mais que à clausura – um abrigo com um mínimo de espessura que permite que se fique “quase nu, no fogo do virtual” (BADIOU, 1996, p. 69).

Em uma pesquisa labiríntica o que cabe é uma escrita labiríntica. Inventar-se um modo de pensar labiríntico, ou seja, um modo de existir labiríntico. Como afirma Deleuze (2007 [original 1965]), “os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver” (p. 18). Um deixar-se tomar por um estado de questão, envolver-se em problematizações, configurando outros mundos e subjetivações. Uma criação permanente à borda do caos. Um labirinto de vida e do “Ser como vivente” (DELEUZE, 1997 [original 1993], p. 121).

Corpo-trágico diz um poema de Bob Dylan (citado por DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 15-16):

Sim, sou um ladrão de pensamento não, por
 favor, um ladrão de almas
 eu construí e reconstruí
 sobre o que está à espera
 pois a areia nas praias
 esculpe muitos castelos
 no que foi aberto
 antes de meu tempo
 uma palavra, uma ária, uma história, uma linha
 chaves no vento para que minha mente fuja
 e fornecer a meus pensamentos fechados uma corrente de ar fresco
 não é coisa minha, sentar e meditar
 perdendo e contemplando o tempo
 pensando pensamentos que não foram pensados
 pensando sonhos que não foram sonhados,

idéias novas ainda não escritas,
 palavras novas que seguiriam a rima...
 e não ligo para as novas regras
 já que elas ainda não foram fabricadas
 e grito o que soa em minha cabeça
 sabendo que sou eu e os de minha espécie
 que faremos essas novas regras,
 e se as pessoas de amanhã
 tiverem realmente necessidade das regras de hoje
 então juntem-se todos, procuradores gerais
 o mundo não passa de um tribunal
 sim
 mas conheço os acusados melhor que vocês
 e enquanto vocês se ocupam em julgá-los
 nós nos ocupamos em assobiar
 limpamos a sala de audiência
 varrendo varrendo
 escutando escutando
 piscando os olhos entre nós
 atenção
 atenção
 sua hora há de chegar.

Um instante que chama... “O autor deveria morrer depois de escrever.
 Para não perturbar o caminho do texto” (ECO, 1985, p. 12). Uma pesquisadora
 arrisca-se... Está em um labirinto. Um jogo com a vida, com um devir. Acasos...
 Corpo-trágico irrequieto... Uma curiosidade. Um encontro entre corpo-trágico e uma
 pesquisadora. Um como e um por quê de uma escrita. Conhecimento de um
 processo. Problemas sentidos em uma produção. Um ato de pensamento...
 Corpo-trágico tira uma pesquisadora para dançar...

Uma dança...

Um contato “entre” psicologia e educação. Classificações... Um “isso
 ou aquilo”; uma segurança no viver. Uma acomodação que incomoda. Um passado
 revisitado, redescoberto (DELEUZE, 2006 [original 1964]). Mudanças em um
 caminho ou um caminho de mudanças. Perdições... Um campo habitado por
 minotauros. Desejos. Produções de subjetividades. Jogo de forças em uma
 pesquisa. Uma pesquisa cósmica.

Eco (1985) participa da dança: “entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo” (p. 21). Um campo de pesquisa, leituras, mitologia. Construção de um mundo. Um mapa de velocidades e lentidões. Uma escrita se inicia... “É o mundo construído que dirá como a história deve avançar depois” (ECO, 1985, p. 26).

Entrada em um labirinto. Um espaço-tempo rizomático. Sem centro, sem periferia, potencialmente infinito. Uma criação ficcional. Elaboração. Um encontro com um “Serviço Especializado”. Contato com dissertação de mestrado de Costa e Lopes (2006). Uma autorização da Secretaria Municipal de Educação. Conversas com cada uma das coordenadoras das três unidades de um “Serviço Especializado”. Elaboração de um diário de campo e produção de notas de campo expandidas (FLICK, 2004). Leituras de projetos de um “Serviço Especializado”.

Exclusão de uma unidade de um “Serviço Especializado” devido a dificuldades com espaço físico: *alguns atendimentos não têm sido disponibilizados em decorrência do reduzido espaço físico, que ainda enfrenta uma ausência de privacidade e presença de constantes ruídos* (nota de campo de 06/03/2008). Observações participantes em uma unidade de um “Serviço Especializado” durante três manhãs e três tardes e em um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar” de uma outra unidade de um “Serviço Especializado”, durante três dias. Um campo de experimentação... Apresentação de um projeto de qualificação.

Consentimento livre informado da coordenadora, de responsáveis por estudantes e de estudantes de um “atendimento especializado para alunos em situação de fracasso escolar”. Quatro meses de observações participantes, gravações em áudio e filmagens em DVD. Um diário de campo e notas de campo expandidas. Uma construção narrativa de gravações e filmagens (FLICK, 2004). Uma descrição de atmosferas, cenas, posturas, falas, gestos, expressões, olhares, jeitos, trejeitos, titubeios, indecisões, escapes, ações, resistências, relações...

Estudantes e uma pesquisadora assistem a um trecho de uma filmagem de um “atendimento especializado”. Entrevistas narrativas com estudantes, gravadas em áudio e registradas em notas de campo expandidas. Uma transcrição literal de entrevistas (FLICK, 2004). Uma contação de histórias... Narração de uma trama... Fragmentos vivos de existência.

Um narrador principiante que busca uma cumplicidade com

escritores-Dioniso... Corpo-trágico incorpora Eco (1985): “os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada” (p. 20). Aquisição de um ritmo. Uma vida não pessoal, uma escrita intensiva... Criação de uma máscara... Um corpo-trágico que livra uma pesquisadora de qualquer suspeita. Uma máscara... Um “entre” um “eu” narrante, “uma pesquisadora narrante” e personagens narrados. Uma voz narrativa... Um constituir a si próprio e um exercício de narrar um contexto no qual se está constituindo. Experiência de uma escrita cósmica...

Desejo um “saber de experiência”... Corpo-trágico foi muito importante para mim: um corpo que, atravessado por acontecimentos, não os explica, simplesmente os sente. Palavras que não explicam, mas produzem uma escrita de sensações. Aproximação com uma arte-trágica (DELEUZE, 1976 [original 1962]). Linhas de fuga de uma emoção pessoal. Inserção em um cosmos, linhas virtuais de variação infinita. Arte não como um fim,

a arte nunca é um fim, é apenas um instrumento para traçar as linhas de vida, isto é, todos esses devires reais, que não se produzem simplesmente *na* arte, todas essas fugas ativas, que não consistem em fugir *na* arte, em se refugiar na arte, essas desterritorializações positivas, que não irão se reterritorializar na arte, mas que irão, sobretudo, arrastá-la consigo para as regiões do a-significante, do a-subjetivo e do sem-rostro (DELEUZE e GUATTARI, 1996 [original 1980], p. 53).

Uma história de Ariadnes. Palavras vêm quase que por si só... Entre “isso ou aquilo”: um impessoal. Uma abordagem de acontecimentos, sem classificações. Fragmentos de experimentação... Uma escrita por fragmentos. Economia de uma narrativa. Uma respiração que irrompe, um fôlego interrompido. Cenas... Cisões inseridas seguindo ritmos de um corpo. Impossibilidade de completude, de totalidade. Um trabalho que não pensa nas regras de um processo... Não se sabe que se conhecem as regras. Uma pesquisadora incorpora Eco (1985):

não estou falando de como resolvi meus problemas, mas apenas da maneira como os formulei. E se eu dissesse que os formulei conscientemente, estaria mentindo. Existe um pensamento compositivo que pensa até mesmo através do ritmo dos dedos que batem nas teclas da máquina (p. 38).

Uma pesquisa labiríntica. Uma metodologia de pesquisa qualitativa híbrida e multifacetada. Uma escrita labiríntica. Uma escrita lentamente trabalhada. Uma escrita que transborda o escrito. Um salto. Não se sabe quem fala... Corpo-trágico? Uma pesquisadora? Devires... “O escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para a outra” (DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 65). Uma escrita que deseja uma experiência, um devir, um tornar-se outro, um encontro consigo. Não uma escrita de um autor; nunca se esteve tão povoado.

Um modo de existir labiríntico. Um deserto cada vez mais povoado... Um bando. Cada um tira seu proveito. Um devir se delinea. “Um bloco, que já não é de ninguém, mas está ‘entre’ todo mundo” (DELEUZE e PARNET, 1998 [original 1977], p. 17). Um modo de pensar labiríntico. Uma potência não pessoal. Um escritor em si... Produção de um outro leitor. Um foco de criação. Um escritor que se diverte. Um desejo que um leitor se divirta. Diversão como aprendizagem (ECO, 1985). Um tornar-se diferente (diferença), produção de mundos...

Prelúdio de uma escrita inexistente... Noite. Invenção. Uma música em uma dança...

Onde ir

(Vanessa da Mata)

Eu não sei o que vi aqui

Eu não sei pra onde ir

Eu não sei por que moro ali

Eu não sei por que estou.

Eu não sei pra onde a gente vai

Andando pelo mundo

Eu não sei pra onde o mundo vai

Nesse breu vou sem rumo.

Só sei que o mundo vai de lá pra cá

Andando por ali, por acolá

Querendo ver um sol que não chega

Querendo ter alguém que não vem.

Cada um sabe dos gostos que tem
Suas escolhas suas flores, seus jardins
De que adianta a espera de alguém
O mundo todo reside dentro em mim.

Cada um pode com a força que tem
Na leveza e na doçura de ser feliz.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 196-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

ANDRADE, Christiane Miller do Amaral. **Possibilidades de atuação de uma psicóloga na escola**: procurando enfrentar o fracasso escolar. 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 51-72, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BADIOU, Alan. Deleuze em quatro tópicos. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, n. especial, p. 69-70, jun. 1996.

BARROS, Regina D. Benevides. Dispositivos em ação: o grupo. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, n. especial, p. 97-106, jun. 1996.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego**: tragédia e comédia. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Mitologia Grega**. Volume 3. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Mitologia Grega**. Volume 1. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CABRAL, Estela e SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Rio Grande do Norte, v. 06, n. 02, p. 143-155, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7269.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

CÂMARA, Rosa Angélica de Mendonça. **Concepções e práticas da Psicologia Escolar**: um olhar através do estágio curricular supervisionado. 2004. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

CASSOLI, Raquel Alves. **As várias faces da produção do fracasso escolar**: em nome da inclusão, uma história de exclusão. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CLARETO, Sônia Maria. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004. Bauru. **Anais...** Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2007.

_____. Espaço escolar e o tornar-se o que se é: educabilidade e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche. In: LOPES, Jader Janer Moreira e CLARETO, Sônia Maria (orgs.). **Educação e Espaço**: travessias e atravessamentos. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007. p. 43-56.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Pensar e viver: problema micropolítico de orientação e de construção. In: LINS, Daniel (coord.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 193-205.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias e ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

COSTA E LOPES, Ana Lúcia Adriana. **A criança nomeada e seus lugares ocupados**: (des)montando discursos sobre “dificuldades de aprendizagem”. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CRAIA, Eladio C. P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, Luiz B. L. (org.). **A diferença**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 55-90.

CRUCES, Alacir Villa Valle. **Egressos de cursos de Psicologia**: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. 280f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando e BETINI, Gilmara. Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 23, n. 03, p. 42-49, set. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 jun. 2007.

DALSAN, Joseana. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública**: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976 [original 1962]. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/guaikuru0003/Nietzsche_ea_filosofia.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [original 1968].

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991 [original 1986].

_____. Desejo e prazer. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, n. especial, p. 15-25, jun. 1996 [original 1994].

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja-Passagens, 1996 [original 1988]. p. 83-96.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997 [original 1993].

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 [original 1964].

_____. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007 [original 1965].

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 [original 1991].

_____. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 [original 1980]. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/polis_contemp/Gilles%20Deleuze%20F%20E9lix%20Guattari%20-%20Mil%20Plat%20F4s-%20Capitalismo%20e%20esquizofrenia%20vol%201.pdf>. Acesso em: 06 set. 2007.

_____. **Mil platôs 3: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 [original 1980]. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/polis_contemp/Gilles%20Deleuze%20&%20F%20E9lix%20Guattari%20-%20Mil%20Plat%20F4s%20%20Vol.3.pdf>. Acesso em: 06 set. 2007.

_____. **Mil platôs 4: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997 [original 1980]. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/polis_contemp/Gilles%20Deleuze%20&%20Felix%20Guattari%20-%20Mil%20Plat%20F4s%20Vol.4.pdf>. Acesso em: 06 set. 2007.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: São Paulo: Escuta, 1998 [original 1977]. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/polis_contemp/Deleuze%20Parnet%20Di%20E1logos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2008.

DIAS, Rosimeri de Oliveira e BREIA, Vanessa. Política e epistemologia: experiência e trajetórias de aprendizagem na formação de professores. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias e ROCHA, Marisa Lopes da. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 49-66.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco e GÓMEZ, Lúcia. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111-136.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O Nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. Assassinato em Brasília. **Opinião**, São Paulo, 22 abr. 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz220401.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. Suspeitos de agressão se recusam a fazer acareação e devem ser transferidos. **Folha Online**, São Paulo, 26 jun. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u307347.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977 [original 1975].

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 [original 1977].

_____. **O pensamento do exterior**. Lisboa: Fim de Século, 2001 [original 1966].

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. p. 115-130.

GIL, José. Metafenomenologia da monstrosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-183.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 255-268.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. A psicologia na rede e os novos intercessores. In: FONSECA, Tânia Galli e FRANCISCO, Deise Juliana (orgs.). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nucc/texto/virginia/004.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2007.

_____. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 03, n. 13, p. 373-382, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a06.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2007.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (coord.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 207-223.

_____. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia e PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008a. p. 156-174.

_____. Autopoiese e Subjetividade: Sobre o Uso da Noção de Autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia e PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008b. p. 46-63.

_____. O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade em cegos numa oficina de cerâmica. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 01, p. 186-199, 2008c. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a14.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 180-192.

_____. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-15.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, Experiência e Formação. Entrevista concebida a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

_____. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. p. 185-193.

LINS, Daniel. Mangues's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2006.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Idéias que rimam. In: BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. p. 329-339.

MACHADO, Leila Domingues. Ética. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros (org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999a. p. 145-162.

_____. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999b. p. 211-229.

MARQUES, Luciana Pacheco *et al.* A diversidade nos/dos currículos de pedagogia e psicologia das IFES mineiras. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2004, Rio de Janeiro. **Textos Completos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 216-231.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 08, n. 02, p. 39-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

NEVES, Marisa M. Brito da J. *et al.* Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 02, p. 02-11, jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 jun. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1974 [original 1873]. p. 51-60. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Escala, s/d [original 1884]. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal 1).

_____. Ecce Homo. Como tornar-se o que se é. In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1974 [original 1888]. p. 371-384. (Coleção Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Genealogia da Moral**. São Paulo: Editora Moraes, 1985 [original 1887].

NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. **No cotidiano da escola (pública)**: algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2005.

OLIVEIRA, Flávia Lousada Gravina de. **“O mundo que se exploda, eu tô aqui e dane-se o resto. Pensando bem...”**: questões educacionais do ponto de vista de adolescentes. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Infância, discurso e subjetividade**: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. 2003. 321f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne**: um caminho para a narração de histórias. São Paulo: Antroposófica, 1998.

PELBART, Peter Pál. Um mundo no qual acreditar. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, n. especial, p. 59-63, jun.1996.

PELLEJERO, Eduardo. Dos dispositivos de poder ao agenciamento da resistência. **Revista Comciência**, n. 98, maio 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=35&id=419>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

PETIT, Santiago López. Mal estar no social. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 79-89.

ROCHA, Marisa Lopes da. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias e ROCHA, Marisa Lopes da. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 37-48.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de e PINHEIRO, Paulo (orgs.). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 267-278.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, v. 01, n. 02, p. 241-251, 1993.

_____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROOS, Ana Paula. Nunca se sabe como alguém aprende... In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2, 2004. Rio de Janeiro. **O Devir-mestre: entre Deleuze e a Educação**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

SALINAS, Héctor A. O personagem em seu labirinto ou uma aproximação a outro modo de ler. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 120-134.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____ (org.). **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso da criança-aluno. 2002. 249f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2002.

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

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, jun. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/estic/v10n18/v10n18a08.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45-78.

TULESKI, Silvana C. *et al.* Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. **Revista do Departamento de Psicologia. UFF**, Niterói, v. 17, n. 01, p. 129-137, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a10.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007.

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão. **Devir-água do texto**: uma escrita em intensidade - O livro Água Viva de Clarice Lispector. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A escrita nômade de Clarice Lispector. **Alegrear**, n. 04, dez. 2007. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/04/textos_A_04/03_escrita.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2007.

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão e BURNIER, Frederika de Assis. Oficina literária: dispositivo de invenção de pensamento? In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2008. Rio de Janeiro. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 233-253.

_____. A criança imemorial. Experiência, silêncio e testemunho. In: BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. p. 133-149.

ÍNDICE DE ASSUNTO

A

Acontecimento 07, 09, 12, 15, 33-34, 44-45, 49-51, 54, 56, 62, 73, 77, 79, 81-83, 88, 100.

Agenciamento 09-10, 43, 45, 48-49, 51, 55, 58, 62, 64, 74-75, 77-78, 80-81, 89.

Aluno 08, 10, 14-18, 30, 35, 38-40, 61, 63, 67-72, 76, 80, 87, 100.

Anormalidade 19-20, 22, 24-26, 29, 61, 70.

Apolo 08, 13-14, 74.

Aprendizagem 15, 28-29, 35, 39, 44-45, 48-52, 54-56, 64-65, 67, 69-73, 79, 89, 93, 95-98, 100, 101.

Ariadne 08-10, 14-16, 38, 43, 56, 58, 74-77, 88, 99.

Atendimento especializado 08, 10, 15-16, 23, 30, 35, 40, 52-54, 56, 61-63, 66-69, 75-76, 87, 100.

C

Caminho 07, 09, 12-14, 23, 34, 44-45, 47-49, 51, 54-55, 57, 72, 75, 77-78, 83, 86, 92, 97, 99, 101.

Caos 24, 32, 74-75, 84-85.

Cartografia 10, 78-82, 100.

Classificação 19-20, 24, 26-29, 31, 82, 86, 88.

Conhecimento 09, 12, 18, 23, 25-26, 31, 36, 38-39, 41, 44-45, 49-50, 52, 55-56, 58, 61-62, 71-72, 82, 86, 88.

Conteúdo 09, 18, 38-40, 55, 61.

Corpo-trágico 08, 10, 13-17, 23, 31-33, 38, 40-41, 43-44, 47, 56-58, 73-75, 77, 84-86, 88-89, 91.

Culpabilização 16-17, 19, 31, 35, 68, 72.

D

Desconhecido 08, 12, 15, 24-25, 44, 55-56, 61-62.

Desenvolvimento humano 09, 18, 34, 38, 45-46, 49, 51, 55-56, 69, 71.

Desterritorialização 09, 44, 52, 60, 62, 65, 76, 79-80, 88.

Desvio 19-21, 24-25, 28-29, 56, 59, 61, 63, 69, 70, 72.

Devir 10, 32, 45-46, 49-51, 58, 61, 65, 77-80, 85-86, 88-89, 95-96, 100-101.

Diferença 08, 18-27, 30-34, 36-37, 39, 41, 44-46, 48, 52, 54, 56, 61, 66, 70, 74-75, 78, 82, 89, 93, 95-97, 99-101.

Dioniso 08, 13, 74, 88.

Dispositivo 10, 16, 27, 35, 39, 58-66, 91, 94, 99, 101.

Dobra 46-47, 49, 60, 62, 81, 84, 95.

E

Educação 08-09, 17-18, 27-28, 34, 39, 41, 45, 48-49, 57, 67-68, 72, 86, 92-95, 97, 99-100.

Entrevista 67, 69-70, 76, 83, 87.

Escola 08-10, 14-18, 28-30, 35, 37-39, 41, 50, 56, 59, 63-65, 67-73, 76, 93.

Escrita 07-08, 10, 23, 57-58, 76-77, 85-89, 95, 101.

Espaço-tempo 07-08, 12-13, 15, 19-22, 24-29, 31-33, 38-40, 44, 46-50, 54, 56, 58-59, 62, 64-66, 73-74, 79-80, 82, 84-85, 87, 92.

Etnografia 10, 82-83, 92.

Experiência 07-09, 13, 16, 21-22, 31-33, 37, 41, 44-45, 47, 49-51, 54-55, 58, 62-63, 65-66, 73, 76, 82-83, 87-89, 95-98, 101.

Exterior 21, 25-27, 31-37, 39, 47, 56, 63, 80, 95.

F

Falta 20, 22, 28, 31, 34-35, 38, 61.

Fio 08-10, 14-16, 38, 40, 44, 47, 57-58, 75-78, 82-83, 99.

Força 08-10, 43, 46-48, 54-55, 58-63, 65-66, 74-76, 78, 80, 82, 85-86, 90.

Forma 09, 14, 18, 25, 36, 38-39, 43, 45, 47-49, 52, 58, 61-62, 76, 78, 80-81, 96.

Formação-formatação 08-09, 18, 28, 31, 34-35, 38, 45, 48, 51, 59, 61, 100.

Fracasso escolar 08, 10, 15-17, 40, 61, 63, 68-72, 76, 87, 91-93, 99-100.

Fuga 09, 14, 23, 32, 40-41, 43, 59-60, 62-63, 81, 88.

Futuro 09-10, 13, 28, 34, 39-40, 47, 49, 57-58, 61.

I

Ideal 08, 17-18, 31, 34, 37, 61, 69, 74, 78.

Identidade 09, 31, 36-37, 45, 47, 63, 78-79.

Informação 41, 44, 66, 75.

Interior 15, 21, 24-28, 32-33, 35-38, 47, 51, 61, 65, 74, 80.

Invenção 07, 09-10, 19, 21, 29, 41, 44-45, 49, 51-52, 55, 62, 77-83, 85, 89, 96, 101.

L

Labirinto 07-08, 10, 12-16, 32, 34, 73-77, 83-87, 89, 92, 100.

Linearidade 32, 40, 46, 49, 51, 63, 84.

M

Mesmidade 07, 19-22, 24-32, 34, 41, 48, 61, 63, 85, 97.

Metodologia 10, 55, 77-78, 81-83, 89.

Minotauro 74-75, 84-86.

Modelo 09, 20-21, 27, 35-36, 59.

Modo de existir 09-10, 13, 35, 46-48, 50-51, 54, 61-63, 65, 77, 79, 83-85, 89, 92.

Multiplicidade 09, 45-47, 49-50, 65, 79, 83, 89.

N

Narrativa 07, 41, 76, 83, 87-88.

Naturalização 10, 19-20, 22-23, 29, 32, 55-56, 61-63, 71.

Nome 08, 16, 19, 25-26, 28-31, 61, 76, 93, 95.

Norma 08, 18-20, 25-26, 28-30, 35, 41, 45, 69, 71.

Normalidade 18-22, 24-27, 29, 37, 61, 69-70.

O

Outro 12, 18-27, 29-35, 37, 40-42, 44, 46, 52, 61, 65-66, 75, 85, 89, 95, 97, 99-100.

P

Padrão 18, 21, 37, 39, 59, 61, 67, 70, 71, 80.

Passado 12, 39-40, 45, 49, 86.

Pesquisa 07-08, 10, 13, 15, 17, 67-68, 70, 72-73, 75-77, 82-83, 85-89, 91-92, 95.

Pluralidade Imetódica 10, 77, 82-83.

Potência criacionista 07-08, 10, 45, 48-49, 51, 54, 56, 60-63, 65, 74, 77-79, 81, 83, 85, 89.

Professor 15-17, 23, 28-30, 35, 37, 39-40, 42-43, 56, 61, 64-73, 94, 101.

Progresso 09, 18, 20-21, 28, 34, 38, 40, 61.

Psicologia 08, 12, 15, 26, 66-73, 80, 86, 91-96, 98-101.

Q

Questão 08, 10, 12-13, 15, 17, 24, 47, 55-56, 58, 66, 68-74, 76, 80-81, 85, 98-99.

R

Reconhecimento 07, 13, 19, 25-26, 31, 35-36, 54, 61-62, 74, 78.

Representação 16, 20-21, 24, 27, 30-31, 48, 63, 71, 74, 78.

Resistência 23, 41, 59-63, 65, 80, 83, 87, 99.

Rizoma 45, 48-50, 66, 81, 87, 98.

S

Saber-poder 09-10, 16, 18-21, 25-27, 29, 38, 40, 57, 59, 62, 65, 72, 82-84, 95-96, 99.

Silêncio 14-15, 22, 30-31, 33, 36, 43, 53, 56, 58, 73, 75, 82, 101.

Subjetivação 09, 18, 36, 45-48, 51-52, 56, 59, 62-63, 65, 79-80, 83, 85-86, 88, 93, 95-96, 98-99.

T

Territorialização 16, 25, 27, 31, 51-52, 54, 60, 62, 65, 78-79, 81, 83, 84.

Transmissão 09, 18, 38-41, 97.

U

Universal 09, 18, 21, 28, 31, 36, 38, 44, 63.

V

Verdade 09, 13, 19, 30, 32, 36, 38, 44, 61, 63, 73, 80-81, 83, 98.