

CLEVER MANOLO COIMBRA DE OLIVEIRA

**OS EFEITOS DAS REDES EM EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO  
MUNICÍPIO DE SERRA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação. Orientadora Professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros.

VITÓRIA

2015

CLEVER MANOLO COIMBRA DE OLIVEIRA

**OS EFEITOS DAS REDES EM EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO  
MUNICÍPIO DE SERRA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação. Orientadora Professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros.

Aprovada em 30 de março de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profª Drª Maria Elizabeth Barros de Barros  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço - UFES

---

Profª Drª Ana Lúcia Coelho Heckert - UFES

---

Profª Drª Silvana Mendes Lima - UFF

---

Profª Drª Heliana de Barros Conde Rodrigues - UERJ

Aos meus pais, Getro e Creuza  
e aos meus amores, Flávia e Alice

## **AGRADECIMENTOS**

Esta tese foi forjada a muitas mãos, mãos que nos acompanharam, nos deram suporte, nos empurraram quando paramos, nos puxaram de volta quando deslizamos. E que, sem sombra de dúvidas, foram fundamentais para que ela pudesse ser feita.

Agradeço à Flávia, minha companheira, que esteve sempre presente comigo em cada trecho do caminho, suportando os momentos de dedicação ao trabalho. Agradeço por dividir comigo a empreitada de levar a vida, e por tecer junto comigo as muitas histórias que ainda serão escritas.

Agradeço também aos companheiros do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) pelo companheirismo que fortalece, pelas apostas que nos permitem criar possíveis em um campo demasiado árido como o acadêmico.

À minha orientadora Beth Barros, por me acolher como orientando e suportar todas as dificuldades enfrentadas durante esses quatro anos. Muito obrigado pela aposta e pelo muito que me ensinou ao longo de minha trajetória acadêmica.

Tenho que agradecer também aos (às) professores (as), funcionários (as) e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação. Agradeço a vocês, que desconhecem a força que me deram, por fazerem parte dessa história. A força que encontrei em vocês levarei comigo no corpo.

Aos meus pais, que sempre estiveram presentes na minha vida, especialmente quando sua continuidade parecia improvável. Por terem lutado e acreditado que eu era possível, sem nunca desistir. Vocês são uma parte boa que levarei sempre comigo, essa é mais uma história que escrevemos juntos.

À Heliana Conde, Ferraço e Ana. De alguma forma, todos vocês ajudaram neste trabalho, e mais que isso, tiveram a generosidade de compor uma banca não burocrática. Mais do que avaliar o projeto de qualificação, nos ajudaram a compor um caminho para a realização da tese.

À Silvana, muito obrigado pela generosidade com que aceitou o convite, mesmo sendo de última hora. São apostas como a sua que nos fazem também apostar em outras relações no meio acadêmico.

Aos trabalhadores e trabalhadoras das redes em educação em Serra, pela imensa generosidade com que sempre nos acolheram em todas as nossas andanças.

À Alice, por encontrar sorrisos onde, às vezes, só havia cansaço, por me lembrar de passar na “fila da paciência” e nunca me deixar esquecer que a alegria é sempre possível.

À Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (FAPES) por apoiar este e outros projetos de pesquisa no estado do Espírito Santo.

“Se escondida em algum bolso ou ruga dessa circunscricão transbordante existe uma Pentesiléia reconhecível ou recordável por quem ali esteve, ou então se Pentesiléia é apenas uma periferia de si mesma e o seu centro está em todos os lugares, você já desistiu de saber. A pergunta que agora começa a corroer a sua cabeça é mais angustiante: fora de Pentesiléia existe um lado de fora? Ou, por mais que você se afaste da cidade, nada faz além de passar de um limbo para o outro sem conseguir dali?”

Italo Calvino

## RESUMO

Esta tese pretende discutir o modo como as redes em educação vêm sendo pensadas. O termo rede é utilizado amiúde para descrever um certo modo de organização que aglutina diferentes instâncias e aparelhos conectados por uma política pública. Entretanto, as redes que se tecem no cotidiano das políticas operam também por linhas de desterritorialização, conectando-se com outras políticas e aparelhos e engendrando arranjos singulares. A escola, objeto central nas políticas de educação, pode ser pensada como um ponto em uma rede delimitada pela própria política de educação, mas também pode ser pensada como uma multiplicidade em uma rede que está sempre se fazendo. Pensar a escola deste modo implica considerá-la a partir das conexões que a constituem como um efeito na rede. Na construção de nossas análises os principais referenciais teóricos foram Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault e Paul Veyne. Além de outros autores e pesquisadores do campo social. Esta pesquisa pretendeu analisar as práticas de rede em educação e seus efeitos no contemporâneo.

**Palavras-chave:** Redes em Educação. Políticas Públicas. Escola. Educação. Práticas de Educação.

## ABSTRACT

This thesis discusses how networks in education have been thought. The term network is broadly used to describe a certain mode of organization that brings together different instances and devices connected by a public policy. However, the networks that are woven in daily policies also operate by lines of deterritorialization, connecting with other policies and instruments and engendering singular arrangements. The school, central object in education policy, can be thought of as a point in a network defined by the education policy, but can also be thought of as a multiplicity in a network that is always in construction. Think the school this way implies consider it from the connections that constitute it as an effect on the network. In building our analyzes the main theoretical references were Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault and Paul Veyne. In addition to other authors and researchers of the social field. This research aims to analyze the practices of network in education and their effects on contemporary.

**Keywords:** Education Networks. Public Policy. School. Education. Education Practices.



## **LISTA DE SIGLAS**

ASSOPAES - Associação de Pais e Alunos do Estado do Espírito Santo

CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

COSATE - Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação

DMST - Departamento de Medicina e Saúde do Trabalho

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PFIST - Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PURIAP - Programa de Urbanização, Regularização e Integração de Assentamentos Precários da Região de Jacaraípe

SUAS - Sistema Único da Assistência Social

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	11
1.1 DA POLISSEMIA DA PALAVRA REDE .....	14
<b>2 DA EMERGÊNCIA DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO</b> .....	17
2.1 DA PROVENIÊNCIA DA REDE COMO UM ETHOS .....	25
2.2 INTRODUÇÃO ÀS REDES EM SERRA.....	28
<b>3 CAMINHANDO PELAS REDES EM SERRA</b> .....	30
3.1 UMA ESCOLA: ATRAVESSANDO A COSTA DAS SEREIAS.....	32
3.2 A ESCOLA INVISÍVEL 1: AS ESCOLAS E AS SEDUÇÕES.....	40
3.3 UMA PORTA, MIL PORTAS, REDE CRIANÇA .....	41
3.4 O EFEITO BOMBEIROS .....	50
3.5 O EFEITO FÓRUM (AS COSATES) .....	57
<b>3.5.1 Acompanhando os efeitos do dispositivo</b> .....	75
<b>3.5.2 Efeito Espelho</b> .....	76
<b>3.5.3 Com quem se conversa? Efeito grupelho</b> .....	83
3.6 MAIS UMA PORTA QUE SE ABRE: A REDE DE JACARAÍPE .....	88
<b>3.6.1 A escola invisível 2: as escolas e as trocas</b> .....	95
<b>3.6.2 Seguindo na Rede de Jacaraípe</b> .....	96
<b>4 A REDE COMO SAÍDA E A SAÍDA COMO REDE</b> .....	98
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	110

## 1 APRESENTAÇÃO

As redes vêm sendo discutidas como modelo de funcionamento e também de organização ao longo das últimas décadas, tanto no Brasil como no mundo. Porém, como modo de funcionamento ela preexiste a qualquer modismo ou mesmo tentativa de captura. Afirmamos, na esteira de Capra (1996) que a rede é um padrão de organização da vida. Com a vulgarização do termo no cotidiano, cabe-nos entender um pouco mais sobre as rede e afirmar qual a nossa aposta em relação a esse conceito que nos move neste trabalho. A polissemia da palavra rede convoca a um exercício ético-político conceitual e ao mesmo tempo a uma análise das práticas de rede que se forjam no cotidiano.

Há, por exemplo, modos de falar e produzir redes que remetem a um modelo organizacional piramidal, onde uma instância superior ou reguladora da própria organização pertence à trama que ela coordena. Além disso, esse modelo tende a um fechamento sobre uma certa estrutura reticular que se estenderia até os pontos limítrofes da organização. Nesse modelo, as ações tendem a ser referidas a um centro organizador, tanto partindo dele como retornando a esse centro. Esse modo de pensar as redes distancia-se do modo que pretendemos adotar neste trabalho.

Diferencia-se em dois aspectos fundamentais: um primeiro seria a hierarquização como efeito de uma instância superior reguladora; o segundo, o fechamento sobre os pontos aglutinados em sua organização. Não pretendemos com este trabalho produzir um quadro de referências que nos permita classificar os diversos tipos de organização, mas é necessário afirmar o caminho que pretendemos seguir para realizar nossas análises em meio a tantas possibilidades que se colocam quando abordamos a temática das redes.

A concepção de rede que utilizaremos ao longo do texto diz respeito a um modo de funcionamento que tem como um de seus efeitos uma certa organização, provisória e sempre aberta. Nessa acepção, a saber, do Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a linha tem primazia sobre o nó. E mesmo os nós são pensados como multiplicidades,

como bulbos de composição heterogênea, como linhas que se agenciam produzindo rizomas.

Nesse sentido, não há unidade possível. Os nós de uma rede, ou de um rizoma, são eles mesmos tomados como multiplicidades, ou seja, eles não são sujeitos ou objetos, mas determinações, grandezas, dimensões que mudam sua natureza à medida que novas conexões se fazem (*Idem, Ibidem*). Nosso esforço passa principalmente por essa tarefa de subtrair das multiplicidades os efeitos de estratificação que as fazem parecer unidades, ao mesmo tempo em que realçamos as linhas que conectam e derivam em um movimento incessante de produção. Produção por trama que se engendra conectando e reconectando linhas e bulbos. Rede que se tece como efeito das forças que a produzem.

Nesse modo de operar, pensar, fazer, algo a ser evitado são as distinções do tipo acadêmico/não acadêmico, prática/teoria, política/conhecimento teórico, etc., pois todas essas objetivações coexistem no rizoma. É prático e teórico e político e acadêmico e biológico e matemático e midiático e... E nesse sentido a noção de prática (VEYNE, 1998) nos ajuda. Pois não estamos em busca de purismos conceituais ou mesmo ideológicos e sim realizando uma pesquisa em educação.

A noção de prática que Veyne (1998) nos traz, a partir de sua leitura de Foucault<sup>1</sup>, possibilita-nos pensar as redes em educação à medida em que conseguimos analisar os modos como a educação tem se constituído em meio a diversas práticas heterogêneas. Além dessa visão sobre o fazer-se da educação, práticas de rede em educação coexistem afirmando possibilidades de conexão com outros serviços e outras linhagens de práticas. O nosso trabalho não se restringe à tentativa de classificação dessas redes, pelo contrário, pretendemos visibilizar as práticas que constituem modos de operar em rede na educação.

Considerando-se que este pesquisador foi forjado em outras linhagens de conhecimento, notadamente na psicologia, propomos uma pesquisa que se pauta pelas

---

<sup>1</sup> No texto "Foucault revoluciona a história" (1998) Veyne faz referência direta às seguintes obras de Foucault: Arqueologia do saber, 1969; As palavras e as coisas (1966) História da sexualidade 1: A vontade de saber, 1976; A ordem do discurso, 1970; Annuaire du Collège de France, 1976; Nascimento da Clínica, 1963.

conexões com a educação. Um estrangeiro que se percebe em meio a uma rede que também o produz. Retomando a escrita de Calvino (1990, p.143), “A pergunta que agora começa a corroer a sua cabeça é mais angustiante: fora de Pentesiléia existe um lado de fora?” Como é esse não-lugar em que vive o estrangeiro na rede que não tem fora? Talvez essa perspectiva nos dê a possibilidade de produzir rupturas, trilhas, aberturas, etc. no que se tornou natural para os habitantes do campo da educação.

Nosso trabalho é traçar as linhas que produzem as múltiplas dimensões das redes que nos propusemos cartografar no decorrer deste trabalho de pesquisa. Não para encontra-las e defini-las circunscrevendo o campo da educação, mas realçando essas linhas, subtrair as unidades enclausuradas em interioridades fechadas. Realçando a potência de conexão e deriva que essas conexões produzem.

Quando falamos de rizoma, estamos nos referindo a múltiplas dimensões que se conectam produzindo uma espécie de teia multidimensionada. O rizoma têm o conectivo E como meio pelo qual afirma suas multiplicidades. Os autores destacam o conectivo E como seu tecido de contínua composição.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Partindo desse princípio, podemos afirmar que a educação é um campo heterogêneo no qual se conectam N dimensões, N multiplicidades que atualizam constantemente modos de operar efêmeros, ou seja, são modos de operar que necessariamente se tornarão outros. De modo que aquilo que denominamos campo da educação é um efeito impermanente dessa produção que não cessa de acontecer. Estamos falando de um campo movediço e aberto que muda sua natureza ao conectar-se com outras multiplicidades. Efeito, portanto, de relações que o objetivam sempre provisoriamente.

Na proposta que adotamos, as relações são sempre autônomas em relação aos termos que se relacionam. Acompanhando os dizeres de Dias (1995, p. 18) sobre a obra de Deleuze, as relações são “entre-seres que afectam os seres de um coeficiente de devir.” O campo da educação é um complexo de relações autônomas que estendem em diversas direções produzindo mudanças no próprio campo da educação.

## 1.1 DA POLISSEMIA DA PALAVRA REDE

Latour (2012, p.190) destaca que “a palavra rede é tão ambígua que já deveríamos tê-la descartado há muito tempo.” Porém, o autor retoma o termo com sua importância dentro de uma certa tradição. Segundo ele, a rede é uma maneira informal de associar agentes humanos. Por outro lado, consideramos que a rede se coloca como uma questão pelos efeitos das práticas que se atualizam cotidianamente. Em se tratando de políticas públicas, o termo é utilizado de várias formas e com diversos sentidos.

No campo da educação, particularmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a palavra rede aparece referindo-se ao conjunto de estabelecimentos de ensino da educação municipal e estadual. Nesses termos, poderíamos pensar em uma maneira de associar agentes humanos, como nos disse Latour. Porém, cabe-nos considerar que esse modo de pensar a rede difere um tanto do que afirmamos, especialmente no que diz respeito à abertura.

A rede é pensada como estrutura fechada, encerrada sob a organização dos estabelecimentos de ensino nos níveis municipal e estadual. Ou seja, pensa-se os termos ligados por uma organização que forma uma rede. No modo como pensamos, o que importa são as dimensões que se conectam por meio de relações que produzem mudanças nos termos. As relações tornam-se operadoras no modo como pensamos as redes: elas tecem as N conexões que produzem a rede de educação, N dimensões ligadas pelo conectivo E das relações.

Nas produções acadêmicas, outros autores, como Bruno Latour (2012) também operam com a noção de rede como uma ferramenta fundamental. O autor desenvolve o tema das redes como modo de operar e fazer pesquisa. Partindo do campo da sociologia desenvolve a teoria do ator-rede que é um esboço metodológico de como operar em pesquisa no campo social. Em alguns aspectos a teoria do ator-rede de Bruno Latour aproxima-se da proposta enunciada no Rizoma (1995), em outros nem tanto.

Por exemplo, quando o ator define que a rede é tecida por uma relato que conecta as N dimensões que atuam ao mesmo tempo para que uma ação seja produzida, aproxima-se da noção que propomos utilizar como referência. Porém, Latour opera em um campo de produção que pretende produzir cientificidade para a sociologia. Como podemos ver em suas próprias palavras:

As explicações sociais não podem ser “estendidas” à ciência, e por isso não podem ser estendidas a nenhuma outra coisa. Se a sociologia pretende tornar-se um tipo de ciência – e nós compartilhamos essa pretensão –, ela precisa enfrentar esse obstáculo sem hesitar (LATOURE, 2012, P. 140).

Os autores que nos servem de referência, ao contrário, não almejam cientificidade. “De forma alguma pretendemos ao título de ciência. Não reconhecemos nem cientificidade nem ideologia, somente agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, P. 34). Nesse sentido, os autores se distanciam de forma inegável. Porém, Latour (2012) levanta algumas questões relevantes para o estudo das redes que ele formula como cinco fontes de incerteza. Algumas delas, especialmente, nos interessam por nos ajudarem a afirmar o pensamento da multiplicidade em se tratando de pesquisa acadêmica. Falemos um pouco sobre essas fontes de incerteza.

Latour (2012) realça as fontes de incerteza como norteadores para sustentar as controvérsias que, segundo ele, devem alimentar o trabalho de pesquisa. Essas controvérsias nunca devem ser descartadas ou mesmo substituídas por categorias sociais apaziguadoras. Pois essas categorizações encortinam a própria produção social sob a condição de um éter que lhes daria explicação ao mesmo tempo em que agrega acontecimentos, ciências, atores, grupos, etc.

A primeira fonte de incerteza, “não há grupos, apenas formação de grupos”, diz respeito à constante produção de grupos e seu caráter processual ininterrupto. Ou seja, quando estamos trabalhando com grupos, estamos falando de processos de produção e não de entidades estáticas compostas por vários atores.

A segunda fonte de incerteza, “a ação é assumida”, fala das ações como efeitos. Segundo Latour (2012), a ação não ocorre sob o controle da consciência, mas sim um nó, um conglomerado de conjuntos de funções que ocorre ao mesmo tempo naquele que age. “O ator é aquilo que muitos outros levam a agir” (LATOUR, 2012, p. 75).

A terceira fonte de incerteza, “os objetos também agem”, reafirma a radicalidade da metodologia desenvolvida pelo autor quando aponta que o que faz diferença no curso das ações deve ser, por isso mesmo, considerado um agente. Nesse caso, os objetos e as tecnologias interferem diretamente no curso das ações e não devem ser desconsiderados nas análises das conexões sociais.

A quarta fonte de incerteza é: “questão de fato *versus* questão de interesse”. Nessa fonte Latour analisa as relações entre ciência e sociologia, refutando de forma veemente toda análise que faça uso do “social” como explicação para qualquer fenômeno, objeto, acontecimento, agrupamento, etc. realçando que por sob o véu do social subsistem diversas conexões que explicam tal ou qual fato. É ao rastreo dessas conexões que a ANT (Actor Network Theory) se dedica. Descrevendo como o que chamamos de social é produzido, sem toma-lo como ponto de partida ou chave de explicação.

Finalmente, a quinta fonte de incerteza: escrever relatos de risco. Esta fonte de incerteza destaca a necessidade de produzir relatos nos quais todos os atores fazem diferença nas ações produzidas. Nas palavras de Latour (2012, p. 189): “cada participante é tratado como um mediador<sup>2</sup> completo”. Em tal tipo de relato o que se observa é o tecer de uma rede na qual os atores transformam o que se passa. Esse

---

<sup>2</sup> Os mediadores, no sentido que Latour (2012) dá ao termo, são agentes transformadores. Ele faz uma distinção em relação aos intermediários que seriam apenas reprodutores. Tratar os participantes como mediadores significa toma-los como atores que transformam o curso das ações, destacando essa transformação que os atores realizam.



modo de fazer relatos pretende multiplicar o número de mediadores que nos permitiriam rastrear as conexões que produzem o social.

Em “Reagregando o social” (2012), Latour realiza um esforço para resumir as diretrizes que norteiam os pesquisadores da ANT. Além de realizar importantes discussões sobre seu surgimento, suas interfaces com a filosofia e a epistemologia e também importantes discussões dentro do próprio campo das ciências sociais.

Algumas das fontes de incerteza que Latour enuncia em seu livro ajudam-nos a pensar a produção de redes e, principalmente, possibilitam-nos afirmar as múltiplas dimensões que se conectam produzindo os arranjos que se atualizam na política de educação. A segunda fonte de incerteza, “a ação é assumida” como também a terceira, “os objetos também agem”, permitem-nos afirmar as diversas dimensões interconectadas que produzem as ações. Mesmo que Latour não seja extensamente utilizado em nossa tese como uma referência, utilizaremos dele aquilo que nos serve e não se contradiz com o que as nossas referências afirmam. Vale destacar que Latour também se serve de Deleuze e Guattari para formular a teoria do ator-rede.

## **2 DA EMERGÊNCIA DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO**

Para falar da emergência do campo problemático recorreremos a Foucault (2013) quando trata da emergência e da proveniência. Ao mesmo tempo em que tentaremos situar esse campo não como algo de nossa autoria, mas situando este trabalho justamente como efeito de diversos vetores que lhe dão sentido e força.

Segundo Foucault (2013, p. 281) “a emergência sempre se produz em um determinado estado de forças”. E como vimos afirmando, as redes passaram a ocupar extensamente o cenário das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas, das produções sociais, dos meios de informação, etc. De forma que diversas práticas discursivas e não discursivas de redes vêm se forjando no contemporâneo.

Destacariamos como uma das emergências desse campo no âmbito das políticas públicas a constituição da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Pois essa política coloca em cena alguns embates que se forjaram e ainda se forjam todos os dias no plano das práticas de rede em políticas públicas. Notadamente com o advento dos CRAS, começam a surgir uma série de questões no que tange à produção de redes. Quando, por exemplo, em suas prescrições em relação ao trabalho dos Psicólogos e Assistentes Sociais postula o fortalecimento das redes sociais e de sustentabilidade como via de empoderamento<sup>3</sup> e produção de autonomia para famílias em situação de risco vulnerabilidade social.

Estamos trazendo essa discussão por sua importância no âmbito das práticas de rede em políticas públicas, e também porque na atual configuração da sociedade o risco e a vulnerabilidade social se colocam como questões centrais para a educação. As pessoas ou as famílias que vivem em situações de precariedade financeira, educacional, habitacional, etc. são elegíveis para participar de programas sócio-assistenciais. Programas que, não raro, têm o cunho de prevenir situações de risco e vulnerabilidade social. E a educação assume uma participação central nesse processo. A noção de risco está associada à de periculosidade, que representa uma ameaça virtual constante. De forma que muitos fatores como a pobreza, a precariedade do vínculo familiar, a falta de educação, etc., tornam-se como justificativas para ações em conflito com a lei, e, ao mesmo tempo, para ações “preventivas” em relação aos possíveis infratores.

Porém, a noção de risco social está fundada em grande parte em referenciais que naturalizam a condição de miséria de grande parte da população, bem como, tomam essa mesma condição como ponto de partida para a construção de políticas voltadas para essas populações. A lógica capitalista, que produz miséria em massa, não é colocada em questão, não é contra ela que se luta, mas contra seus efeitos tomando-os como um *a priori* histórico, político e social.

---

<sup>3</sup> Não pactuamos com a noção de empoderamento, justamente por nos alinharmos com a perspectiva de poder enunciada por Foucault ao longo de sua obra. O poder é exercido e não está situado ou situável. Não pode ser dado ou tirado de ninguém. Ele é exercício que forja modos de estar no mundo.

Temos observado práticas como o atual Programa Bolsa Família, que é voltado justamente para famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. Esse programa, que tem como uma de suas condicionalidades a frequência dos filhos na escola, atua como um modo de controle<sup>4</sup> sobre a vida cada vez mais refinado. Atualmente, não são mais os aglomerados de pessoas que interessam, mas sua condição em todos os seus detalhes. É um refino do controle sobre a massa que já não está agrupada, é uma espécie de controle, ou governo das populações, uma biopolítica nos dizeres de Michel Foucault (2008).

Programas como o bolsa família implicam em práticas um tanto diferenciadas. Pois não somente presume a operação das redes que se tecem em meio às vidas dos usuários das políticas de educação, saúde e assistência social, mas força os trabalhadores a operar nessa mesma dimensão colocando em cena sua formação, os domínios de cada política pública, os fóruns comunitários, etc. como espaços em questão a partir da implementação dessas práticas.

Ou seja, a partir da efetivação dessa política as redes tornam-se espaços necessários de atuação desses profissionais. Há, contudo, um certo modo de pensar as redes nessa afirmação que destoa da compreensão que pretendemos utilizar neste trabalho. Na perspectiva que adotamos, as redes não se caracterizam como espaços, mas como multiplicidades de forças agenciadas, sempre abertas e modulando-se a cada nova conexão.

O modo de compreensão das redes presente na PNAS presume-as como agregados, grupos, ou mesmo como interseções entre as políticas. Contudo, o que se tece no cotidiano das políticas explicita movimentos muito diversos. E, às vezes, algumas mudanças são percebidas como efeitos desse modo de operar, dessa aposta nas redes.

Esses traços podem ser percebidos cada vez que os limites de atuação de cada política são forçados em seus redutos. Fazendo-as derivar em direção às zonas de indiscernibilidade que as cercam, produzindo outros horizontes de atuação e

---

<sup>4</sup> A noção de controle será retomada ao longo do texto.

desconstruindo os limites que se constituíram ao longo de sua história. É quando as relações atuam produzindo diferenciação.

As zonas de indiscernibilidade que se produzem ao efetivar ações que implicam a atuação de diversas políticas públicas para a sua realização, não muda apenas o modo como é praticada a assistência social. São mudanças que produzem relações dentro de uma certa racionalidade governamental e têm como um de seus efeitos produzir mudanças nos termos relacionados. A criação do programa bolsa família tem efeitos claros sobre a educação, como veremos ao longo desse trabalho.

O refinamento das práticas de controle sobre a vida atuam na escola e nos demais espaços destinados à educação. O controle se exerce no cotidiano escolar, nas secretarias de educação, nos fóruns de educação, etc., como modo de governo da vida. Afirmamos na esteira de Foucault (2000) quando fala sobre os exercícios de poder no curso ministrado no *Collège de France* entre os anos 1975 e 1976, que não seria apenas deixar viver, mas como vive o que se deixa viver. O controle incide justamente sobre como vivem as pessoas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei 10.162 de 9 de janeiro de 2001, por exemplo, nas metas e estratégias, está o seguinte texto:

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

Como podemos ler no texto do PNE, já estão enunciadas as bases do que mais tarde se tornaria uma condicionalidade do Programa Bolsa Família. E mais uma vez retomamos o citado programa por entendermos que as conexões que entrelaçam atualmente as políticas de educação e assistência social servem também a essas estratégias de controle sobre a vida que se atualizam. Como deve viver o que se deixa viver?

A emergência das redes em políticas públicas como um campo problemático nos atravessa enquanto éramos ainda trabalhadores da assistência social. E para que

possamos compreender como se dá essa produção realizaremos um exercício de seguir as linhas que tecem as redes que nos movem. Passeando pelas experiências na assistência social tentaremos demarcar o campo de forças em conflito no qual as redes tornam-se uma questão.

No trabalho dos psicólogos e assistentes sociais que atuaram entre 2007 e 2009 no campo da assistência social em Cariacica, o tema das redes era constante. Por exemplo, na implementação de uma rede de assistência social, o que implicava ampliar as vias de comunicação entre os níveis de atenção: básica, de média e alta complexidade. Reuniões mensais eram marcadas com todas as equipes de todos os programas da secretaria de assistência social com o intuito de alargar essas vias de comunicação e ampliar as conversas entre os diversos programas. Além disso, essas reuniões objetivavam a preparação para uma tentativa mais ousada, que seria estender as conversas às políticas de saúde e educação de forma coletiva.

A tentativa de criar vias de comunicação com as outras políticas justificava-se pelas práticas cotidianas que colocavam em cena seus diversos atores. Seja os coordenadores de UBS, os Coordenadores de CRAS, os diretores de escola, a população do município, os trabalhadores dessas políticas, etc. Como gerir e pensar ações em conjunto com as outras políticas sem que houvesse um mínimo de pactuação?

As ações nos diversos territórios do município tornavam-se pontuais, dependentes das equipes e não funcionavam como uma diretriz para as políticas. Tornava-se um encargo das equipes nos territórios. Como estava preconizado na política de assistência social, tentava-se fortalecer as redes como via de produção de autonomia, e também fortalecimento dos serviços.

Durante esse mesmo período nos CRAS aconteciam reuniões mensais com as lideranças comunitárias, denominadas reuniões de rede, onde compareciam também alguns profissionais de outras áreas como saúde e educação. No CRAS de Campo Verde, estavam sempre presentes alguns profissionais da UBS e o diretor de uma escola.

Para compreender melhor como esses trabalhos em rede eram realizados durante os primeiros cinco anos da implementação da PNAS em Cariacica, destacamos o grupo de idosos de Campo Verde. Os encontros deste grupo aconteciam semanalmente no CRAS, funcionando inicialmente como um grupo de convivência.

Em determinado momento os profissionais da Unidade Básica de Saúde (UBS) começaram a participar do grupo por ser uma reunião que lhes permitia atender vários dos idosos da região. Durante os encontros a pressão era auferida, eram aplicadas vacinas e boa parte do acompanhamento, que seria realizado em forma de visitas domiciliares, podia ser realizado.

Ao mesmo tempo, um professor de educação física e uma fisioterapeuta eram destacados pela Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer para realizar atividades com os participantes. No início o trabalho de agregar os profissionais das diferentes secretarias foi realizado pelos trabalhadores do CRAS. Porém, um dos efeitos produzidos por esse trabalho foi a participação dos idosos na gestão do grupo. De tal forma que quando a Secretaria de Cultura remanejou o professor, foram os próprios idosos que requisitaram outro professor para a realização do trabalho. Um efeito de autonomização no grupo.

Os participantes, cujo discurso a princípio era de que precisavam que algo fosse feito pelos idosos da região, começaram então a organizar um modo de funcionar e gerir o grupo. Os profissionais já não faziam por eles, mas atuavam de forma conjunta na elaboração e fortalecimento das ações que o grupo buscava.

Ao mesmo tempo cabe afirmar, que não há grupos, como entidades estanques, mas permanente formação de grupos (LATOUR, 2012). E esses movimentos que se produziam no grupo de idosos não partiam de deliberações ou gerências de instâncias superiores. À medida que o grupo se fortalecia a autonomia aparecia como um efeito. Esse fortalecimento, porém, não se dá em um movimento de interiorização no próprio grupo, mas é efeito das relações transversais que o constituem e também de seu permanente movimento de produção de novas conexões que alteram seu próprio funcionamento a partir das relações que estabelecem.

Em outra experiência, no Programa Cesta Cidadã, foram realizados trabalhos em parceria com os serviços de Nutrição da própria Secretaria de Assistência Social e também com o serviço de Enfermagem da UBS. Na PNAS, esse tipo de ação é associado à intersetorialidade. O uso do prefixo “inter” presume que existem pontos de partida para cada política e que esses lugares se manterão estáveis após a realização das ações. São ações conjuntas nas quais cada órgão, setor, aparelho, etc., atua dentro de suas especialidades de forma a complementar ações distintas.

Nessa experiência podemos perceber as relações produzindo seus efeitos. Não somente para os usuários que são também termos envolvidos nessas relações, mas principalmente nas políticas e nos profissionais. Essas relações que são produzidas a partir de ações conjuntas atuam produzindo modos de operar nos quais os desafios do trabalho a ser realizado são enfrentados com os recursos e as diretrizes de cada política, das formações dos profissionais, das especificidades de cada trabalho, dos espaços a serem utilizados para a realização dos encontros, etc.

Colocando em cena toda uma dinâmica diferente para os profissionais e forçando-os a produzir caminhos nos interstícios que se abrem nas zonas de indiscernibilidade que se formam. O que são as políticas públicas senão as práticas que se forjam no cotidiano? Como dissemos, há estratégias de controle que exercem por meio das políticas, no entanto, as relações de poder estão em correlação direta com as resistências.

Dessa forma, essas práticas que aproximam e forçam o contato entre as políticas públicas abrem espaço para a criação de novos modos de atuar e novos meios de controle ao mesmo tempo. O que há de interessante nessa produção, o que nela fortalece o trabalho dos profissionais e também as vidas em questão, são esses deslocamentos e realocações que forjam outras possibilidades.

O que é previsto como intersetorialidade opera no fazer cotidiano das políticas públicas produzindo interferências no próprio modo de operar dessas políticas, ao mesmo tempo em que ensejam esses arranjos que produzem alguns efeitos de singularização. Os processos de singularização são processos criativos que se constituem em meio ao processo de subjetivação.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela *é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares*. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 42).

Como são processos criativos, esses processos de singularização se inventam de diversas maneiras. Porém, destacamos o prefixo *inter* por ser um prefixo que reafirma as fronteiras entre as políticas. Há situações em que o vocabulário nas políticas públicas atua dessa forma, ratificando os especialismos e mantendo distantes, em seus respectivos lugares, cada ator das políticas. Entretanto as práticas cotidianas se atualizam de incontáveis formas. Como disse Certeau (2011, p. 38): “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”. Cabe-nos analisar o que se tem produzido nas práticas cotidianas.

O efeito de singularização, nesse caso, é justamente um arranjo que dissolve as fronteiras entre as políticas criando zonas de indiscernibilidade, ao mesmo tempo em que as hierarquias esmaecem no grupo fazendo-o derivar com efeitos de autonomia. Guattari (1985) descreve os grupos sujeitos e sujeitados, porém, mais do que classificar esse grupo, estamos falando de uma produção de grupalidade que tem como um de seus efeitos a autonomia. De tal forma que em dado momento as ações nesse grupo, que se estendem muito além dos encontros, já não são localizáveis como ações de um ou mais sujeitos, mas como efeitos de uma multiplicidade grupo.

É em meio a essas práticas que as redes se tornam uma questão, uma questão política, sobretudo. Pois essas práticas de rede efetivam deslocamentos nos modos de atuar em políticas públicas. Como pretendemos nos movimentar em meio a essas práticas e com que forças nos aliançamos quando permeados por essas redes? Já afirmamos o caráter de controle e também o caráter criativo desses espaços. Como profissionais, cabe-nos a tarefa de indagar essas práticas para compreender como nos tornamos profissionais em rede. O que essas redes atualizam? Com o que nos aliançamos?



O corpo forjado nesse fazer é marcado pelos deslocamentos que se afirmam nas multiplicidades que se agenciam produzindo contínuo movimento e formas temporárias. O movimento, apesar de contínuo, não vai em uma única direção, ao contrário, ele não só não cessa de se fazer, mas muda de sentido e direção a cada nova conexão, cada nova multiplicidade que se conecta.

As formas temporárias que ele assume dizem respeito ao modo como as intensidades que o percorrem encontram suas matérias de expressão. Seja no grupo de convivência, de idosos, de ginástica, de fisioterapia, de oficinas, pouco importa. Todas essas formas são efêmeras, pois efeitos desse movimento de produção constante:

Um agenciamento maquínico é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significativa, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para um *corpo sem órgãos*, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribui-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Ou seja, ao mesmo tempo em que se produzem formas no grupo, forças desestabilizadoras atuam desfazendo-o. Criando, por meio deste movimento, espaços para a produção de outras formas. Nesse sentido, a noção de rizoma nos ajuda a acompanhar essas construções e desconstruções que se fazem nos grupos, nos indivíduos, nas instituições, etc.

## 2.1 DA PROVENIÊNCIA DA REDE COMO UM ETHOS

[...] por trás de cada coisa há “algo completamente diferente”: não absolutamente seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 2013, p. 275).

A proveniência tem a ver com o pertencimento a um grupo, uma tradição, uma família, etc. Porém, sua finalidade não é de classificação, mas de “descobrir as marcas sutis,

singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaralhar” (FOUCAULT, 2013, p. 278). Nesse sentido, nosso trabalho seria de escavar a história em que nos constituímos realçando essas marcas para compreender como a rede afirma um *ethos* em nós.

Podemos afirmar os trabalhos realizados na assistência social foram cruciais para a composição desse corpo. De fato, trouxemos algumas situações que nos ajudam no mapeamento dessas linhagens que se entrecruzam produzindo uma postura. Não por sua prescrição de trabalhar em rede com os outros serviços e também com os fóruns nas comunidades, mas pelos efeitos desses trabalhos.

Além do trabalho na assistência social a nossa pesquisa de mestrado – realizada também na Assistência Social – nos levou ao tema das redes. Àquela época interessava-nos o trabalho dos psicólogos na assistência e nosso questionário de pesquisa era voltado para o nosso tema. Entretanto, as redes que operavam na assistência apareceram como um ponto a ser trabalhado na pesquisa. Não havia nenhuma pergunta sobre rede, porém os entrevistados as trouxeram para as entrevistas como algo fundamental para compreender o funcionamento da atenção básica.

Uma outra marca que compõe esse corpo foi produzida no Projeto de Extensão e Pesquisa Redes no Território, do qual fizemos parte desde 2009 até 2012. Esse projeto propunha realizar um trabalho entre as Políticas de Educação, Assistência Social e Saúde, e foi lá que pela primeira vez apareceu a rede como *ethos*. Essa expressão surge dos nossos esforços coletivos na compreensão do que seria trabalhar em rede, e mesmo que àquela época não tivéssemos muito bem elaborada essa noção, ela nos mobilizava a avançar nos desafios que enfrentávamos.

Todas essas experiências produziram marcas em nosso corpo. Em outros termos, produziram uma corporeidade-rede. Um certo modo de pensar e estar atento a processos que antes não nos mobilizavam.

[...] No corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados, assim como dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também se ligam e subitamente se exprimem, mas nele também se desligam, entram em luta, se

apagam uns e outros e prosseguem seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2013, p. 280).

Um dos efeitos que vivenciamos nesses espaços de trabalho e formação é o movimento de lateralização das ações. Este movimento presume ao mesmo tempo um descentramento e uma quebra de hierarquias, e tem como um de seus efeitos sobre os corpos a produção desse *ethos* rede: proceder por conexão, grupalidade e abertura.

Tem menos a ver com uma forma e mais com um movimento, uma força que impele ao fazer-se sempre em meio às relações, ou seja, sempre nos distanciando das centralidades, das completudes, dos fechamentos. O que se fala, é falado como multidão de outras multiplicidades que falam em nós, que nos fazem falar, ao mesmo tempo em que abrem espaço para tantas outras multiplicidades e produzem diversas rupturas, “o ator é aquilo que muitos outros levam a agir” (LATOURE, 2012, p. 75). Uma mutabilidade que se faz pelas conexões, em meio às relações e se atualiza nos corpos produzindo movimentos de rede.

A ação não ocorre sob o pleno controle da consciência; a ação deve ser encarada, antes, como um nó, uma ligadura, um conglomerado de muitos e surpreendentes conjuntos de funções que só podem ser desemaranhados aos poucos (LATOURE, 2012, p. 72).

Não há voluntarismos, apenas produção. Efeitos de múltiplas produções. Diversas forças que produzem em nós um *ethos* rede. Uma aposta que se dá em meio aos efeitos de ações diversas, também múltiplas em suas origens. Um emaranhado difícil de desembaraçar que tece uma teia e afirma multiplicidades em nós.

A rede como *ethos* não diz respeito a um modo ideal de proceder, mas a essa linha de produção de modos de vida que se afirma nos interstícios. Essa linha de produção opera nos modos de vida quando agenciada com outras multiplicidades, em meio a processos coletivos de produção. Jamais por prescrições, alusões ou mesmo ensinamentos. “Essa herança não é de forma alguma adquirida, um ter que se acumula e se solidifica; é antes um conjunto de falhas, fissuras, estratos heterogêneos que a tornam instável [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 279). Ou seja, tecemos e somos tecidos nessas redes em um processo de coengendramento.

É quando o Eu, como interioridade fechada, vai se tornando o eu que desaparece à medida que se faz. Desaparece como dissolução da centralidade do sujeito nas relações e emerge como efeito das relações que o objetivam. Inclusive aquelas que o fizeram viver como indivíduo encerrado em si mesmo. A rede como *ethos* é uma força anti-cêntrica que desloca afirmativamente as subjetividades, os grupos, as unidades, quaisquer que elas sejam, de sua centralidade. Dando relevo às relações que as constituem e afirmando a heterogeneidade da vida.

Para compreendermos como se forja o interesse pelas redes foi necessário um rastreamento pelas múltiplas origens dessa proveniência. Foi na experiência de trabalho na assistência que pela primeira vez tivemos contato com as redes de educação. Foi a partir da pequena quebra que se produz com a implementação da PNAS que pudemos perceber que as redes de educação estendem-se e ramificam-se por muitos espaços além dos muros das escolas.

Conectando-se, por exemplo, com os CRAS, Unidades de Saúde, Conselhos Tutelares, fóruns comunitários, políticas de transporte público, política de segurança pública, projetos sociais, sindicatos, políticas de governo, etc., que compõem a trama na qual a política de educação se constitui, e em meio à qual somos constituídos.

## 2.2 INTRODUÇÃO ÀS REDES EM SERRA

A educação, como um campo heterogêneo, será abordada na perspectiva das redes. Nesse âmbito, o da educação, um elemento crucial é a escola. Não daremos à escola centralidade no trabalho, justamente por se tratar de uma pesquisa que pretende ampliar os horizontes em relação ao que chamamos de redes na escola, com a escola e a escola como rede. Contudo, pretendemos construir um campo de análise que nos permita pensar esse objeto escola a partir dos atravessamentos e conexões que a constituem.

Quando afirmamos que a educação é um campo heterogêneo, estamos afirmando que sua constituição como um campo de conhecimento se dá a partir do entrelaçamento de múltiplas linhagens e que o campo educação é efeito desse entrelaçamento, assim como estamos afirmando que a produção das políticas de educação se faz em meio a diversos atravessamentos e conexões. Seria inócuo, partindo desse entendimento, se esta pesquisa em educação fizesse da escola um ponto de partida ou mesmo uma finalidade.

Realizar um esforço no sentido de pensar a escola na perspectiva das redes, implica deslocar nossa atenção para as conexões que se forjam na e com a escola, visibilizando os efeitos dessas relações. Nessa perspectiva, a escola torna-se uma multiplicidade em uma rede e não o centro a partir do qual a rede é tecida. Múltiplas linhas que se agenciam dando contorno à escola, ao mesmo tempo em que atuam afetando-a de um coeficiente de devir.

Ou seja, trata-se de uma multiplicidade em meio a N conexões agenciadas de forma que a escola se torna um estrato efeito em uma rede. Uma composição de forças em conflito que conjugadas de certa forma produzem o que percebemos como sendo a escola. Ao mesmo tempo em que essas forças continuam seus embates e desfazem o que percebemos para dar surgimento a novas formas. Como seria pensar a escola a partir de conexões?

Essa aposta nesse modo de pensar o que chamamos de escola visa à ampliação das vias de intervenção na escola. Para tanto, pretendemos partir das práticas que a efetivam no contemporâneo. Seguindo na esteira de Veyne (1998), pretendemos dar visibilidade às práticas que fazem da escola um “bibelô de época”, um objeto raro e efêmero que emerge em meio a práticas datadas que o objetivam. Dizemos de um objeto efêmero por entendermos que ele está agora mesmo em um incessante processo de produção que a fará outra em relação a si mesma. Neste momento temos em jogo determinadas forças, em outro momento outras serão as forças e outros os efeitos desse processo.

Considerando essa efemeridade, não pretendemos construir receitas, o que seria um tanto inútil, mas em meio ao que se passa produzir uma inteligibilidade do plano de emergência desse objeto, sabendo que estamos analisando o que estamos deixando de ser (DELEUZE, 1992). É a dimensão das práticas, a parte oculta do iceberg (VEYNE, 1998), que nos permitirá construir modos de intervenção a partir do pensamento das redes. O que nos leva a afirmar a necessidade de pensar a escola em meio a práticas vizinhas que produzem efeitos no modo como a escola se constitui em rede:

Práticas vizinhas que, como múltiplos pedaços de vidro, se deslocam, dando lugar a um vazio que “outro” certo pedaço vem a preencher, por uma confluência de acasos. Se identifico certo pedaço-acontecimento-atualização, enquanto historiador devo intensificar sua raridade, seu improvável, seu rosto de época, relacionando-o a séries de deslocamentos de pedaços outros (RODRIGUES, 1998, p.57).

### **3 CAMINHANDO PELAS REDES EM SERRA**

Essa historia começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão táctil de apropriação cinésica. (CERTEAU, 2011, p. 163)

Nossa tentativa consiste em uma análise das práticas em educação na escola a partir das conexões. Nossos passos então seriam guiados pelo princípio de que a escola não se encerra em si mesma, e tampouco poderia ser descrita a partir de uma interioridade qualquer. Tentamos traçar os fios constituem a escola como uma multiplicidade e que são, ao mesmo tempo, os fios que nos trariam sua inteligibilidade.

A qualidade de nossos passos seria traçar em cada um dos nós que percorremos, as linhas, os fios que os conectam e reconectam. Percorrer os corredores que se intercalam com salas, entradas-saídas, espaços abertos, etc., trazendo as memórias dos nossos passos como um mapa de como eles se ligam uns aos outros. Seguir pelos

meandros<sup>5</sup> que se voltam para si mesmos, não como interioridades, mas como rios que correm. Às vezes seguindo adiante, às vezes para trás, desfazendo suas margens e construindo outras paisagens.

Nosso desafio nesse caso, seria trazer à luz o desenho que produzimos enquanto percorríamos os múltiplos caminhos que nos levam à escola. As múltiplas entradas que são também saídas por onde a escola foge de si mesma. Foge de sua interioridade e abre-se à experiência que a faz diferir, tornar-se outra em relação a ela mesma.

Um aviso, porém: o desenho que se traça não é senão um mapa que desenha momentos de um movimento sem fim. As mesmas entradas-saídas que cartografamos estão abertas a novas conexões com outros tantos corredores, entradas, saídas, que produzirão outros mundos, outras escolas.

Ao começar nossa caminhada, nos mobilizam a volta e a missão: ao caminhar produzir um rastro que diga àqueles que percorrem este texto, um pouco do que experimentamos nessa experiência. Como cada corredor se abre para outros produzindo a um mapa em constante movimento de construção, desconstrução, combinação, recombinação... Mas, como voltar, sabendo que essa experiência nos leva para fora do lugar para onde queremos ir?. Pensando com Foucault:

[...] se em uma tal experiência é preciso passar para “fora de si”, é para finalmente reencontrar-se, se envolver e se recolher na fascinante interioridade de um pensamento que é legitimamente ser e palavra. Discurso, portanto, mesmo se ele é, além de qualquer linguagem, silêncio, além de qualquer ser, nada (FOUCAULT, 2006, p. 222).

Nossa primeira entrada foi pela escola. Porém, seria necessário caminhar em direção às conexões que nos levam a outras multiplicidades. Sendo assim, o que será descrito a seguir é um começo e não a nossa finalidade. Isso não foi pensado assim, apenas fomos para a escola como uma entrada, mas a própria trama da rede nos conduziu a outras paragens.

---

<sup>5</sup> O Rio Meandro é descrito na mitologia grega como um rio que corre às vezes para frente e às vezes para trás (BULFINCH, 2002).

### 3.1 UMA ESCOLA: ATRAVESSANDO A COSTA DAS SEREIAS<sup>6</sup>.

Ulisses seguiu estas instruções. Tampou com cera os ouvidos de seus homens e fez com que estes o amarrassem solidamente ao mastro. Ao se aproximarem da Ilha das Sereias, o mar estava calmo e sobre as águas vinham as notas de uma música tão bela e sedutora que Ulisses lutou para se libertar e implorou aos seus homens, por gritos e sinais, que o desamarrassem. Eles, porém, obedecendo às ordens anteriores trataram de apertar os laços ainda mais (BULFINCH, 2002, p. 289).

Para falar da escola a partir de suas conexões, foi necessário entrar e sair da escola. A escola era uma entrada, porém, não poderia ser a única, caso quiséssemos visibilizar as conexões que a constituem. Em um modo de pensar acentrado não podemos assumir um ponto de vista como privilegiado, só podemos acompanhar as conexões e traça-las à medida que as percorremos.

Foi numa segunda-feira, de manhã bem cedo, acompanhado por dois colegas: “O professor” e “A motorista”. Pegamos o carro e fomos pela BR 101 que margeia o oceano. Uma rodovia de tráfego pesado que nos rendeu boas risadas depois que a motorista engatou, pela primeira vez em sua vida, a quinta marcha.

Chegamos à entrada do bairro um pouco perdidos, pois o professor, que já fazia pesquisa nessa escola, sempre fazia o trajeto de ônibus. Perdemos-nos umas duas vezes dentro do bairro, ou melhor, conhecemos duas outras escolas, já que os moradores não conheciam a escola que procurávamos pelo nome. Algo digno de nota, pois a escola a que nos referimos foi criada em 2002 e atendia 1.059 (um mil e cinquenta e nove) alunos contando os turnos matutino e vespertino no ano de 2011 (SERRA EM NÚMEROS, 2011).

Quando chegamos à escola que buscávamos, nosso primeiro contato, o vigia daquele turno, chamou nossa atenção para a segurança. Pediu para colocarmos o carro no estacionamento da escola e relatou os recentes assaltos a professores na hora da saída da escola. Fato que chama nossa atenção para as relações que se estabeleciam

---

<sup>6</sup> Na mitologia grega a costa das sereias é descrita na viagem de regresso de Ulisses à Ilha de Ítaca. Sua jornada está descrita na Odisseia de Homero (Bulfinch 2002).



entre aquela escola e seu entorno. Como as redes que se tecem com a escola produzem esse cotidiano de ameaça e medo constantes para os docentes que lecionam naquele bairro? Como será ir trabalhar e enfrentar a ameaça constante de assaltos?

Essas questões que atravessavam o fazer da escola influenciavam diretamente no cotidiano escolar, alterando, por exemplo, a dinâmica dos professores ao saírem da escola. Estes procuravam sair juntos, se possível de carona, de carros estacionados dentro da escola, mesmo que a carona só os levasse até a BR 101, com o intuito de evitar outros assaltos.

Seguimos escola adentro conhecendo novas pessoas. As pedagogas, a diretora, os professores na sala onde se reuniam, mais barulhenta que as salas de aula que eles conduziam. Todos rindo, lanchando, gracejando...

Continuando nossa visita, conhecemos a quadra poliesportiva. Nosso companheiro de viagem é professor de Educação Física, e relata suas alianças com a escola e mais precisamente com os colegas de profissão. Às vezes, ele dava aulas no lugar de seus colegas, o que também colaborava para que ele circulasse por entre os alunos com certa familiaridade, conhecendo-os pelos nomes e sendo cumprimentado por onde passávamos.

Em todos os ambientes que estivemos pudemos constatar os rastros do trabalho que nosso colega vinha desenvolvendo na escola. Um trabalho direcionado à saúde dos professores, e também em aliança com as redes que se teciam naquele ambiente escolar. Uma entrada quente que nos possibilitou participar de parte das atividades e discussões que vinham se forjando naquela escola.

Em outra de nossas visitas, tivemos a oportunidade de acompanhar e participar de um desfile de moda promovido pela escola. Muitas crianças eufóricas com o momento de apresentar suas composições. Havia também muita correria para que tudo estivesse pronto e nós fomos aproveitados pela organização do evento (pedagogas e professores) para que tudo saísse a contento.

Os professores, por sua vez, também desfilaram. Quando os professores passavam pela passarela organizada no pátio central da escola causavam enorme furor entre os alunos e alunas. Nosso colega professor também desfilou. Uma grande brincadeira que mobilizou a equipe de trabalhadores da escola, os alunos e nós.

Muitas crianças estavam fantasiadas de forma improvisada, com materiais reciclados e papel nas fantasias. Outras alugaram fantasias para ir ao desfile. Chamou a nossa atenção uma menina que deveria ter não mais que 6 ou 7 anos. Uma menina de pele escura e de cabelos lisos que parecia saída de uma aldeia indígena. Sua fantasia era uma saia, alguns barbantes pendendo dos braços com pedaços de cartolina amarrados, um *top* e um pouco de tinta guache no rosto.

Ao fim, o desfile se tornou competição, que foi vencida por uma fantasia alugada, mas nossa campeã era ela, a Índia. Apesar de pensarmos que não deveria haver campeões, que o desfile poderia ter apenas a brincadeira e não vencedores e vencidos. A alegria e a euforia foram gerais até o anúncio dos vencedores.

Como dissemos, em todo rizoma há linhas de estratificação que produzem segmentos. Linhas que promovem separações entre vencedores e vencidos, por exemplo. Essas linhas não estão presentes apenas na escola, mas nos constituem também, pois que também fizemos torcida pela nossa favorita. Porém, ao mesmo tempo, coexistem e atuam linhas que fazem fugir desses esquemas binários de hierarquização.

Na nossa incursão pretendíamos também pactuar a realização de nossa pesquisa naquela escola. Tentamos então uma conversa com a diretora que, apesar do pouco tempo disponível, nos recebeu. Além de mim, nossa colega Motorista também pretendia realizar ali sua pesquisa de iniciação científica. Sua proposta era uma intervenção na forma de oficina de fotos<sup>7</sup>. Esta pesquisa de iniciação científica estaria vinculada à pesquisa no campo da saúde do professor coordenada por nossa orientadora.

---

<sup>7</sup> Este método consiste em reunir-se com os trabalhadores para a formação de um grupo associado à pesquisa destinado a discutir os processos de trabalho deste mesmo grupo. Em seguida, elegem-se grupos menores que fotografarão cenas em seus espaços de trabalho a partir de questões formuladas pelos pesquisadores. Em seguida as fotos são selecionadas para serem apresentadas e discutidas no grupo associado (OSÓRIO, 2010).

A motorista falou primeiro, e a diretora acolheu de forma muito receptiva a proposta apresentada de fazer a oficina de fotos e também as análises que se seguiriam ao trabalho fotográfico. Nós ficamos exultantes. A seguir, apresento a proposta de realizar uma pesquisa que visava analisar a escola em suas conexões com o território, a comunidade e as outras políticas públicas, como as de saúde, assistência social e segurança.

A diretora sugere que pode ser pesquisa demais para uma escola só. Pergunta como seria realizada a pesquisa, e eu digo que possivelmente precisaria conversar com os funcionários, professores, pedagogos, vigias, merendeiras, etc., para discutirmos acerca das redes que aquela escola estabelecia. E à medida que as outras políticas e os outros equipamentos fossem surgindo, haverá conversas nesses outros equipamentos também. Além disso, tem as relações com a comunidade e com o território que também seriam analisadas.

Após apresentar à diretora, conversamos com a equipe que estava toda reunida no horário da formação, que se dava sempre ao fim do expediente. Os professores e demais funcionários aceitaram de certa forma. Alguns ouviram a proposta até o final, outros não. Fizeram perguntas, mas a conversa voltada para a rede não os mobilizou. Algo como um esmaecimento atravessou a assembleia de profissionais.

Como fomos aceitos, continuamos a frequentar as reuniões de formação. Essas reuniões aconteciam no fim do expediente, e segundo o relato de nosso colega Professor, há pouco tempo atrás estavam quase sempre esvaziadas, pois muitos professores têm empregos em outras escolas, em outros municípios e precisam sair às pressas para conseguirem almoçar e chegar à outra escola.

Nessa conversa notamos o quanto fazer pesquisa envolve lidar com uma política de educação que força o docente a ter uma jornada estendida de trabalho para conseguir sobreviver como professor, e ao mesmo tempo produzir espaços para se qualificar dentro de sua jornada de trabalho. É essa qualificação que garante sua progressão funcional e também permite, pelo menos no caso daquela escola, um espaço de discussão das questões enfrentadas no cotidiano em um fórum ampliado.

O panorama que encontramos havia mudado. Os professores estavam mais frequentes, as pedagogas estavam sempre presentes e os outros profissionais da escola também marcavam presença nas reuniões. A saúde do trabalhador docente, analisada sob a perspectiva da atividade e também das políticas educacionais, parecia mobilizá-los. De tal forma que o espaço destinado à formação – outrora burocratizado e esvaziado – se tornou um espaço potente onde as lutas e as discussões sobre as políticas ganhavam força e sentido.

Fomos ainda a alguns encontros, porém deixamos de lado nosso tema de pesquisa. Não seria por essa entrada que acessaríamos a discussão que nos interessa. Por mais que ela fosse sedutora, óbvia, nítida, deveríamos seguir em outras direções. Não porque a rede de educação não constituísse também aquele espaço, pois ali emergiam questões de suma importância para pensar as redes em educação. Porém, essa discussão sobre redes não ganhou força no grupo, e desde o início pretendíamos caminhar por outras entradas.

É um rizoma, uma toca. O castelo tem “entradas múltiplas” cujas leis de uso e distribuição a gente não sabe muito bem. O hotel de América tem inúmeras portas, principais e auxiliares, às quais velam outros tantos recepcionistas, e mesmo entradas e saídas sem portas. [...] Entrar-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão, etc. Procurar-se-á somente com quais outros pontos conecta-se aquele pelo qual se entra, por quais encruzilhadas e galerias se passa para conectar dois pontos, qual é o mapa do rizoma, e como ele se modificaria imediatamente se se entrasse por outro ponto (DELEUZE & GUATTARI, 2014, P.9)

Porém, o inusitado da experiência, o seu quinhão de imprevisibilidade nos convocava a experimentar esse espaço como um campo de produção de outras possibilidades. Na sociedade de controle, “nunca se termina nada” (DELEUZE, 2010, p. 220), a formação é continuada e a comunicação instantânea. No espaço destinado à formação percebemos esse controle contínuo, mas também a produção de outras possibilidades no que diz respeito a produzir formas de ação que escapem ao adoecimento.

Um espaço destinado à qualificação como exigência para progressão funcional que se torna campo de debate das políticas educacionais. Um espaço para produzir saúde ao

colocar em cena os processos de trabalho e atividade docente. Produz saúde na medida em que escapa ao cotidiano de trabalho exacerbado que impele ao trefismo. Cria espaços onde havia sufocamento.

O horário da formação torna-se um espaço de criação, de reinventar-se em meio aos processos de trabalho que muitas vezes consomem e adoecem. Quando este espaço se abre ao debate e à construção coletiva, ele escapa aos processos de comunicação do tipo emissor-receptor. Permitindo inflexões nos modos de agir e fazer em educação. E nesse sentido, re-existindo.

Precisávamos, porém, escapar à sedução de uma única entrada. Sentíamos a necessidade de experimentar os outros modos de acessar essa rede. Para isso era necessário negligenciar atentamente ao canto que nos dizia que se ali permanecêssemos mais um pouco entenderíamos a rede, compreenderíamos como ela se constitui com a escola e na escola. Não era bem um canto, mas “uma promessa de um canto futuro” (FOUCAULT, 2013, p. 234) que nos fazia ver com clareza as dimensões da rede que nos interessavam:

As sereias são a forma mais inapreensível e proibida da voz sedutora. Em seu todo, elas são apenas canto. Simples sulco prateado no mar, oco da onda, gruta aberta entre os rochedos, praia de brancura, o que são elas, em seu próprio ser, senão o puro apelo vazio, o vazio feliz da escuta, da atenção, do convite à pausa? (FOUCAULT, 2013, p. 234).

Para acessar as muitas entradas da rede deveríamos atravessar, como Ulisses o fez, algo como a costa das sereias. O lugar onde se pode ouvir o mais doce dos cantos. Mas esse canto que inebria não nos permitiria seguir no caminho que nos levaria pelos outros corredores, outras vias, outras entradas. Deveríamos seguir adiante, encontrar outra entrada para entender como ela se conecta com aquela que acabamos de deixar, assumindo que o mapa mudará quando acessarmos a rede por essa outra entrada. Porém, antes de seguirmos em frente, tentaremos traçar um pouco do que essa entrada nos permitiu entrever.

Os alunos com suas criações, seus medos, seus corpos em educação que traçam linhas que desconstroem as durezas dos supostos lugares dos professores, dos

pesquisadores, da escola. Um desfile de moda em uma região pauperizada em que os alunos alugam fantasias para participar, mostrando a importância daquele espaço para eles e para suas famílias. Crianças que compõem fantasias com pedaços de papel desafiando a lógica hegemônica, a fantasia pronta, a moda.

Ao mesmo tempo em que a alegria em fazer parte daquele evento percorre seus corpos promovendo gritarias, euforias e risos. Não falamos aqui de uma divisão, muito pelo contrário, as linhas que fogem ao modelo hegemônico e também as linhas que dividem e hierarquizam percorrem todos nós, a escola, os professores, os alunos... o que ressaltamos aqui são as linhas e seus efeitos.

Os professores com seus barulhos, suas dores, suas questões que os fazem produzir esses pequenos respiradouros coletivos, como o espaço destinado à formação. Professores também permeados pelas rebeldias que escapam à disciplina institucional, e também ao modo capitalístico que os separa pelas vias da própria organização do trabalho. Que resistem e se agrupam para ampliar as discussões e as forças transformando espaços burocráticos em fóruns onde se pode lutar coletivamente.

Que precisam trabalhar em três turnos por serem mal remunerados e que se tornam visados na saída das escolas nas comunidades onde lecionam. Que saem agrupados para se protegerem e chegarem à próxima escola. Professores que devêm matilha, que enfrentam o medo e perseveram no seu fazer agrupando-se para seguir adiante:

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (DELEUZE, 1997, p. 11).

Uma política de saúde que não se atenta para o fato de os professores adoecerem, quase como uma epidemia de classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, pesquisadores

da UFES produzem intervenções visando ampliar o poder de agir<sup>8</sup> dos professores, e os espaços de coletivização das experiências, discussão das políticas e produção de saúde se fortalecem. Uma micropolítica de saúde que se tece nas conexões com a Universidade.

Como pensar a escola como um ponto de partida, quando a escola é um espaço de produção de possíveis? Como privilegiar apenas os processos de ensino e aprendizagem? Como menosprezar todas as outras forças que operam em conflito ao mesmo tempo, ou em espaços-tempo diferentes, produzindo o cotidiano escolar?

A própria tentativa de pensar a escola a partir de uma funcionalidade preestabelecida já presume uma linearidade impossível no processo de produção da escola. Funções se delineiam em meio a práticas datadas e também a um jogo de forças em conflito que operam funcionalidades como efeitos. Pensá-la a partir de uma função inerente seria considerá-la como uma unidade encerrada em si mesma, na qual essa suposta função existiria para além das forças que a atravessam e também das relações que a objetivam.

Pensamos a escola como uma multiplicidade que se faz em conexão com a política de educação e também de saúde e de assistência e de segurança e com o conselho tutelar e a universidade e com as políticas de governo e com a mídia e os sindicatos e os fóruns escolares e os fóruns comunitários e as tecnologias e os transportes e... É sempre em meio a um jogo de forças em conflito que essa multiplicidade escola se faz e, como efeito desse jogo de forças, funções se delineiam.

Políticas que se entrelaçam e produzem um arranjo todo específico para uma multiplicidade escola. Vidas que se entrecruzam e sobrevivem nos usos desse espaço. Perambulando pelos corredores e pátios cheios de gentes que se esbarram produzindo inesperadas fagulhas de vida.

---

<sup>8</sup> Conceito formulado por Yves Clot (2010) a partir da noção de afetação encontrada em Spinoza. Diz respeito à capacidade do sujeito de aumentar sua possibilidade de ação à medida que sua capacidade de afetar e ser afetado aumenta.

Não há necessidade de negar que os processos de ensino e aprendizagem tenham um lugar relevante e mesmo central na constituição da escola. Contudo, se reduzirmos a isso a educação e um de seus principais espaços de produção, reduzimos também as vidas que ali se encontram a um amontoado de gente que troca lições, quando de fato, muito mais que isso que relatamos acontece todos os dias. Ou melhor: o que é ensinar? O que é aprender?

### 3.2 A ESCOLA INVISÍVEL 1<sup>9</sup>: AS ESCOLAS E AS SEDUÇÕES

Poderíamos falar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eurídice<sup>10</sup> descrevendo-a por seus largos corredores que à esquerda conduzem às salas das autoridades. Por sua escada central que corta e conecta os pisos, ou mesmo falar do corredor sombrio à direita que se ilumina no final descortinando um grande pátio e uma quadra coberta onde sempre há atividade.

Podemos ainda descrevê-la por sua grandiosidade e pela dificuldade em encontrá-la. Pois que não se fazia bem conhecida naquelas paragens. E dizer de como se entra, de como sair, onde parar, etc. Falar dos perigos e dos riscos que soubemos assim que chegamos.

Mas também podemos descrever como a percebemos no momento em que ali chegamos: uma bela e grandiosa construção quase na borda de um grande bairro. Onde encontramos pessoas dispostas a conversar, sorrisos de crianças e adultos que se deslocam rapidamente pelos espaços tão bem conhecidos. De solidariedades e músicas e afetos que também a compõem tal qual ela se mostra.

Dizer de brincadeiras, jogos e desfiles onde se sucedem alegrias e tristezas que se mesclam ao sentimento de estar participando de algo importante.

---

<sup>9</sup> Fazemos aqui uma escrita inspirada em Calvino em *as Cidades Invisíveis* (1990).

<sup>10</sup> Nome fictício que faz referência ao mito de Orfeu. Eurídice era uma ninfa, e segundo a leitura de Foucault (2006) era parente próxima das sereias.



Essa escola, na qual fomos bem recebidos e vimos passar de relance uma jovem índia que perdeu uma coroa para uma princesa de contos de fadas, mesmo sendo disputada em terras tupiniquins. Escola onde fomos acolhidos e incluídos, e poderíamos ali demorar sempre um pouco mais, uma prosa a mais.

É uma escola que te faz parte dela, te toma por seus cantos e encantos. Se você não estiver atento e negligente aos seus apelos, se torna parte dela sem que perceba. E no dia seguinte, volta a encontra-la de braços abertos, mas dessa vez, não mais estrangeiro, senão parte do pátio, do ginásio, ou mesmo uma pessoa diferente.

### 3.3 UMA PORTA, MIL PORTAS, REDE CRIANÇA<sup>11</sup>

Seguimos então nossa viagem em direção a outra entrada, uma entrada que se abre para outras tantas que também se redobram sobre os caminhos que nos levam à escola. Essa entrada foi construída com o esforço de muitos e opera produzindo novas conexões e outras entradas que compõem a escola-rede. Essa entradas margeia a escola pela via da atenção à criança e ao adolescente.

Quando falamos das margens, pensamos nas práticas vizinhas (VEYNE, 1998), naquelas que permeiam a educação e também a constituem. São práticas que atravessam o campo da educação sem que sejam chamadas práticas educacionais. Porém, elas também compõem a paisagem que acompanha a escola, a secretaria de educação, o cotidiano dos professores, as vidas dos alunos, os fóruns, etc.

Como dissemos, em uma rede linhas há de estratificação e também linhas de desterritorialização. As linhas de desterritorialização operam desmanchando os contornos constituídos fazendo-a fugir de si mesma (DELEUZE & GUATTARI, 1995). As zonas de indiscernibilidade, assim como as margens, são também marcadas por essas linhas.

---

<sup>11</sup> A Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente nasce das conversas entre o Centro de Atenção Psicossocial para usuários abusivos de álcool e de outras drogas e o Juizado da Infância e Juventude. Os encontros acontecem desde fevereiro de 2008 até os dias atuais. Com o passar do tempo novos atores envolvidos com questões relativas à criança e ao adolescente foram convocados a participar. (FREIRE, 2013).

Entretanto, a margem como limite das formas instituídas enuncia a potência de desterritorialização como presença constante. Abrir-se ao fórum, ao espaço coletivo de discussão das políticas, implica colocar em jogo suas margens, permitir que as forças no fórum atuem sobre os seus contornos e vivenciar a abertura que pode fazer fugir de si mesma a forma instituída. Ao mesmo tempo a potência de produção de outros contornos é colocada. A Rede Criança é aposta na criação de outros modos atuar em políticas públicas.

A nossa entrada se constitui a partir da formação de uma frente de trabalho dentro do nosso grupo de pesquisa coordenado pela Professora Maria Elizabeth Barros de Barros, o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST). A Frente “Redes” começa com o objetivo de mapear as redes que constituem a educação em Serra, com especial atenção às relações que interferem nas questões relativas à saúde do trabalhador, visando potenciais parceiros na constituição do Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação de Serra-ES (COSATE).

A Rede Criança constitui-se como um fórum (e seus múltiplos desdobramentos) que se reúne mensalmente em Bairro de Fátima no Centro de Formação de Professores de Serra e congrega muitos trabalhadores de diversas políticas ligadas à infância e à juventude, inclusive a política de educação. Foram vários encontros de que participamos. Durante cerca de um ano e meio passaram pelas reuniões trabalhadores de diversas áreas, alguns estiveram presentes em quase todas as reuniões, outros vinham e se ausentavam ou mandavam representantes. Dentre eles, trabalhadores das Políticas Públicas de Educação, Saúde, Assistência Social, representantes do Poder Judiciário, do Ministério Público, do Conselho Tutelar, da Secretaria de Segurança Pública, de algumas ONGs, além de representantes da sociedade civil, por exemplo, os representantes da associação de pais da Serra, e mais recentemente o PFIST-UFES.

Nas reuniões da Rede Criança eram realizadas apresentações dos trabalhos desenvolvidos por cada secretaria, órgão, ONG, enfim, cada participante apresentava o trabalho do qual fazia parte. Durante nossa participação diversas ações dos atores em questão foram apresentadas, inclusive algumas situações emergenciais trazidas pelos participantes foram debatidas coletivamente durante as reuniões da Rede.

Uma das características que nos chama a atenção na Rede Criança é o esforço no sentido de reunir-se coletivamente e na heterogeneidade que a atenção à criança e ao adolescente envolve. Era uma tarefa árdua e complexa, pois em constante movimento de expansão. Sempre chegavam novos participantes de outros serviços que apresentavam e mudavam as características e as temáticas das reuniões.

Os encontros são agendados com pautas específicas e tempo para o debate, por exemplo, a implementação do primeiro Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) no município, apresentação da pesquisa sobre a saúde dos professores de Serra-ES, apresentação do Consultório de Rua, apresentação sobre doença falciforme, etc. Os temas são os mais diversos, como era de se esperar com tamanha diversidade, e são debatidos por todos.

As reuniões são realizadas com o aval das respectivas secretarias, e os profissionais têm liberação para participar. Segundo os relatos dos participantes mais antigos no fórum, essas liberações não aconteceram a partir de um impulso de coletivização das questões de cada secretaria, mas por convites feitos por participantes do fórum, e também pela institucionalização do fórum como um espaço reconhecido no município por discutir questões relativas à criança e ao adolescente.

Atualmente a Rede Criança promove inclusive uma formação que debate a cada ano um tema específico – escolhido no fórum – com palestrantes de diversas áreas. O curso é realizado anualmente e aberto à participação dos integrantes do fórum, com inscrição e número de vagas divulgado nos meios de comunicação que o fórum dispõe.

Nota-se também um esforço para que representantes de todos os órgãos envolvidos com as políticas que dizem respeito à criança e ao adolescente estejam presentes. Esse tipo de movimento é raro, pois coloca em questão inclusive a temporalidade dos serviços. Podemos observar, por exemplo, o quão difícil é conseguir um espaço de debate com os professores em uma escola pública. Justamente pela sobrecarga de trabalho e também pelas características do trabalho do professor.

Assim também é na assistência social, na saúde, no conselho tutelar, etc. Em muitos desses serviços a temporalidade do trabalho é constituída pela urgência. Seja a

demanda espontânea, os atendimentos agendados, as reuniões, os relatórios, as pautas, as aulas, etc., são consideradas o trabalho dos profissionais. Pensar as relações com os outros serviços, ampliar os espaços de discussão e as vias de comunicação exigem um outro tempo que não é comumente disponibilizado ao trabalhador. Esse tempo precisa ser produzido.

O tempo do controle é o tempo ininterrupto, o tempo da produtividade, o tempo da empresa, da formação permanente (DELEUZE, 2010). Essa lógica é levada a todos os espaços: escolas, CRAS, conselhos tutelares, unidades de saúde, etc. As modulações que ocorrem nas estratégias de exercício do poder impelem à criação de outros modos de resistir.

A concepção de resistência que faremos uso durante nosso percurso neste trabalho é aquela trazida por Michel Foucault<sup>12</sup>. A resistência é analisada pelo autor no diagrama das relações de poder. Ele desenvolve um estudo sobre o poder imbricado na produção de sujeitos, afirmando que estes são efeitos dessas chamadas relações de poder. Outrossim, o poder se exerce nas relações nas quais existe a possibilidade de escapar à sujeição, à dominação, essa é a sua condição. É sobre a possibilidade de não ser aprisionado, de afirmar a liberdade – como exercício de pensar como nos tornamos sujeitos – que os exercícios de poder exercem sua força. Ou seja, a resistência como afirmação de uma potência de liberdade não se opõe às relações de poder, mas é antes sua condição, uma vez que, as resistências se dão justamente como as forças que escapam às tentativas de dominação das relações de poder, que afirmam a todo tempo que a vida não pode ser dominada totalmente (HECKERT, 2004).

Espaços em que se escape da temporalidade da urgência e do trefismo, onde se possa repensar o trabalho de forma coletiva, onde as questões deixem de ser privativas de cada profissional, onde se podem visibilizar as zonas de indiscernibilidade das políticas. Certeau (1998) define espaço como um encontro de móveis, animado pelos movimentos que aí se desdobram.

---

<sup>12</sup> Foucault trabalha as noções de poder e resistência em várias obras, como *Vigiar e Punir* (1987), *História da Sexualidade 1* (1985), *O sujeito e o poder* (1995), etc. São noções centrais em sua obra, e serão utilizadas ao longo do texto.

Esses espaços não são dados, eles precisam ser criados para que se possa vivenciar espaços-tempo diferentes.

[...] o acto criador representa sempre uma tentativa de libertar a vida do que a prende, um esforço para fazer passar uma corrente de vida, para afirmar a vida como força supra-pessoal. Haverá assim um estreito laço entre criação e vida, um vitalismo intrínseco de toda a criação tanto filosófica como estética (DIAS, 1995, p. 141).

A resistência como afirmação da potência criativa é justamente a força sobre a qual incidem as relações de poder. “[...] criar não é comunicar, mas resistir” (DIAS, 1995, p. 142). Criar espaços em que se possa escapar à lógica do controle contínuo afirmam a potência de resistir ao controle. Com isso não estamos dizendo que esse espaço se constitua de resistências apenas, tampouco que o controle não se exerça ali. Mas afirmando que a Rede Criança escapa à lógica do isolamento e da urgência que tanto aparecem no serviços públicos atualmente.

No município de Serra foi possível criar esse espaço. A compreensão por parte das secretarias de que participar da Rede Criança é algo que faz parte das atividades dos trabalhadores das políticas públicas, permitindo sua participação em horário de trabalho, é algo que se torna possível como efeito das lutas empreendidas nesse município. Lutas que concretizaram o fórum e lhe deram expressividade como espaço de discussão de políticas relativas à criança e ao adolescente. Essa entrada também compõe a escola-rede.

Pautamos nossa participação em sintonia com o que vimos afirmando ao longo de nossa trajetória: como parte do fórum, e não como alguém que procura informações para alimentar uma pesquisa. Pois entendemos que os dados produzidos nesta pesquisa são também efeitos dessa rede com a qual a pesquisa se conecta. Nossa participação parte da rede como um *ethos* que se afirma no fazer das práticas cotidianas, ou seja, proceder por conexão, grupalidade e abertura<sup>13</sup>. E isso também indica o nosso *hódos*, ou seja, delineia um trajeto, um caminho, uma trilha que partilhamos com o próprio fórum, na medida em que também nos constituímos fórum. O

---

<sup>13</sup> A noção de abertura será melhor explanada ao longo do trabalho.

que isso poderia gerar, não sabíamos. Poderia ter nos levado a lugar nenhum, mas curiosamente nos reconduziu à escola.

Fazer pesquisa em rede implica em acompanhar os movimentos que se tecem no fazer da própria rede. Não há determinismo possível nesse aspecto. Nosso esforço, ao contrário, é acompanhar as mudanças que ocorrem, as novas conexões que se fazem, as rupturas, as redes em suas derivas (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

“Em um sistema acêntrico, como conceber a direção metodológica?” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p. 10). Essa pergunta que já fora feita outrora, e que conduziu muitos autores como Deleuze, Guattari, Rolnik, etc. a realizar importantes avanços no campo da cartografia e da pesquisa intervenção, também se colocava diante de nossos olhos. Afinal, não era a Rede Criança, mas as redes em educação que nos interessavam. O caminho que traçamos levou-nos à Rede Criança e essa rede nos levou a tantos outros espaços como veremos no decorrer do texto.

Para pensarmos a rede como um *ethos* é necessário que a conectividade de nossos corpos esteja alinhada com as diretrizes ético-políticas que norteiam nossas práticas, neste caso, a prática de pesquisa. Sendo assim, muito mais que informações teremos experimentação que produz pesquisador e pesquisa como efeito dos encontros que fazem circular em seu corpo as intensidades que percorrem as redes com as quais se conecta.

Logo que começamos fomos apresentados como pesquisadores da UFES e convocados a fazer uma apresentação sobre o nosso trabalho, eu e o colega Professor com o qual seguimos para escola Eurídice. A apresentação da pesquisa foi ensejada pela Frente Redes, que foi criada em nosso grupo de pesquisa. Essa coalizão de trabalho foi criada no grupo concomitantemente à criação da Frente Sindicato.

A Frente Redes começou participando do Fórum Rede Criança e tinha como objetivo mapear os possíveis parceiros na criação das COSATEs<sup>14</sup> no município de Serra.

---

<sup>14</sup> Comissões de Saúde e Ambiente de Trabalho da Educação. As COSATEs têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho na educação no município de Serra no Espírito Santo. São formadas por trabalhadores da educação e distribuídas por local de trabalho, no caso, escolas e CMEIs do

Realizamos também um levantamento entre os relatórios de iniciação científica anteriores para mapear as tentativas de implementação das COSATEs, pois esse objetivo já esteve presente em outros momentos das pesquisas do PFIST. A Frente Redes teve uma duração breve, porém logrou contribuir para a constituição do fórum COSATE por meio do mapeamento dos possíveis parceiros. Após a dissolução das frentes de trabalho tornamo-nos novamente uma única frente que se mobilizou em torno da implementação das COSATEs.

Ainda como Frente Redes, apresentamos a pesquisa sobre saúde do trabalhador docente no município de Serra conduzida pelo PFIST em 2011<sup>15</sup>. Os dados produzidos pela pesquisa e apresentados no fórum geraram boas discussões, algumas divergências e também discordâncias. Algo que apresentamos como resultado que gerou discussão foi que o processo de adoecimento dos professores não era uma questão individual já que os dados produzidos destacaram os processos de trabalho como principal fonte de tensão: salas superlotadas, carga horária intensa, política de gestão, ruído excessivo, entre outros.

Os casos de adoecimento e as saídas para escapar ao adoecimento eram levadas para o âmbito pessoal. Além do que as medidas procuradas pelos docentes eram também dessa mesma ordem. Buscava-se atendimento individual aos casos de adoecimento e medidas preventivas que responsabilizavam individualmente os docentes por sua saúde.

Porém, o que 75,4% dos professores que participaram das pesquisas afirmaram foi que para realizar o trabalho adequadamente não dependem deles somente. É um processo coletivo que envolve infraestrutura, melhores condições de trabalho, planejamento coletivo das atividades, gestão dos recursos, etc. Além disso, 78,5% afirmam participar do planejamento da atividade de trabalho, entretanto, 41,5% afirmam ser insatisfatório,

---

município. São uma iniciativa pioneira no campo da educação, porém funcionam segundo os mesmos princípios e diretrizes de outras COSATs.

<sup>15</sup> Condições De Trabalho E Saúde Dos Professores Do Ensino Fundamental Da Rede Pública Da Serra/ES (PFIST/NEPESP/UFES).

ou muito insatisfatório o processo de comunicação com os outros profissionais para realizar bem seu trabalho.

Esses dados especificamente geraram questões em torno da questão do adoecimento por parte de um professor que atuava no sindicato da categoria. Alegando que o necessário não seria ampliar as vias de discussão acerca das políticas de educação no município, mas sim de profissionais de saúde para cuidar daqueles que adoecem e também de uma outra política no que diz respeito à perícia, pois havia grande dificuldade em conseguir licença médica para os profissionais.

Interessante como a apresentação da pesquisa sobre saúde do professor nos convoca a uma conversa com atores que não são da educação estritamente falando. Entre os interlocutores que sustentaram a discussão está o Conselho Tutelar. Eles apontavam a fragilidade das vias de discussão com a escola em termos do trabalho que realizavam, e também do modo como as conversas com o conselho se efetuavam, comumente por meio de encaminhamentos. O conselho corroborava com os dados da pesquisa e levantava a possibilidade de uma pesquisa como aquela ser realizada com os conselheiros tutelares.

A UFES já havia realizado muitas pesquisas no município, inclusive o próprio PFIST já realizava suas pesquisas em Serra há cerca de oito anos. Esse histórico de pesquisas do PFIST nos permite chegar ao fórum apresentando pesquisas realizadas no município. Essa já foi uma entrada incomum. E, além disso, chegamos como pesquisadores que não fazem entrevistas vislumbrando colher dados, mas participam de forma ativa do fórum, interferem, discutem e pensam conjuntamente as estratégias que estão sendo traçadas, participam das discussões de casos, etc.

Estranho, mas estranhamente bem vindo. Aquele espaço tinha algo de singular em sua composição, uma forma de lidar com a heterogeneidade como algo que constitui um de seus movimentos. Não importava tanto ao fórum se era a saúde do professor, a política de habitação, o judiciário, uma situação de violência contra uma criança ou mesmo a escola. Importava que a diversidade de políticas públicas e serviços que se mobilizavam e atuavam direta ou indiretamente nas questões relativas à criança e ao



adolescente estivessem presentes, com espaços de fala, de troca de informações, de conversas.

A princípio, sentíamos as reuniões como algo estranho. Perguntávamos se seriam apenas as apresentações dos serviços que estariam em pauta. E mais ainda, o que isso poderia gerar? Com o tempo, percebemos como efeito em nós que a Rede Criança tece redes, cria atrações, produz relações. As apresentações dos serviços criam um campo de possibilidades e de arranjos nessa trama que a faz derivar, produzir outros modos de fazer política. A Rede Criança aproxima e produz vias de aproximação entre serviços, políticas e, no nosso caso, muitas conversas que alimentaram nosso trabalho.

Ao mesmo tempo, produziu-se a necessidade de estabelecermos outros tipos de relação além daquelas dos encontros mensais com duração média de três horas e meia. Principalmente para acompanharmos as derivações do que era gestado na rede. Para que nossas ações não fossem pautadas por um suposto saber distanciado das práticas cotidianas que envolvem e atravessam as redes em educação que se atualizavam no fórum.

Nós, como estrangeiros bem vindos, percebemos a necessidade de habitar os espaços em construção que atravessam o fórum. Não para uma melhor compreensão do que se passa, mas por entender que a rede que o constitui não se resume a ele. O fórum emerge como um espaço de coletivização, um campo de construção de outros modos de atenção. Um espaço no qual a rede se atualiza, mas que não resume a rede, o fórum é a rede na mesma medida em que qualquer nó de uma rede é também a rede.

Um nó, um agenciamento, linhas que se entrelaçam produzindo um bulbo no rizoma. Uma proliferação de conexões e reconexões como um movimento afirmativo nesse “encontro de móveis” (CERTEAU, 1998, p. 202). Um espaço de deriva no qual as forças se agenciam e produzem novas relações, fazendo derivar a rede.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 17).

Nesse nó estão presentes as forças que produzem a rede, as linhas de desterritorialização que a desfazem, bem como as linhas duras de estratificação que produzem segmentos. Um aumentar as dimensões à medida que se conecta com outras linhas, ao mesmo tempo em que as linhas de desterritorialização produzem fissuras nos contornos e abrem espaço para o surgimento de novas formas, novos territórios.

A Rede Criança será uma entrada diferente. É uma entrada que vai e volta, que nos remete a outras entradas, a outras conversas e nos faz retornar também. Esta foi uma entrada que conduziu a outras, portanto, daqui por diante as entradas se ramificam, se desdobram pela rede até chegar novamente à entrada escola.

### 3.4 O EFEITO BOMBEIROS

Nosso contato com o conselho tutelar começa na Rede Criança, na apresentação da pesquisa do PFIST. Como dissemos as apresentações têm criam possibilidades de aproximação. A conselheira que nos abordou na apresentação da pesquisa para discutir uma possível intervenção no conselho tutelar aceitou nos receber no conselho para uma conversa, na qual nós também apresentaríamos o fórum COSATE.

Ao chegarmos ao Conselho Tutelar, nosso primeiro interlocutor foi o vigilante, que nos recebeu e com o qual conversamos durante um tempo. A seguir fomos para a recepção e esperamos bastante. A recepção estava lotada e a conselheira com quem tínhamos pactuado o encontro ainda não havia chegado. Descobrimos que ela estava apagando um incêndio.

Ela estava em uma escola ajudando a resolver uma situação que envolvia adolescentes que tinham se embriagado na praça de Laranjeiras. Eles compraram as bebidas alcoólicas em um supermercado. As câmeras de segurança registraram tudo e foram testemunhas oculares no julgamento dos adolescentes. Uma das consequências dos seus atos seria participar de uma campanha de conscientização na escola e com a

comunidade sobre os efeitos maléficos do álcool. Campanha que funcionaria como punição, produção de debate, movimentação, envolvimento de várias pessoas, etc.

O acionamento do Conselho por parte da escola, nesse caso, expressa um dos modos como essa conexão produz uma função de socorristas para os conselheiros tutelares. É justo no momento em que a escola fica com poucos recursos para lidar com a situação emergencial que o Conselho é acionado. Uma emergência, no sentido de uma urgência em resolver uma situação.

O que observamos nesse tipo de encaminhamento é a distância que se interpõe entre a escola e o conselho tutelar. Uma conexão que mantém os atores em suas respectivas competências e atribuições. Não há transversalização das ações e nem gestão coletiva das questões enfrentadas. Ao contrário, tenta-se remediar situações dividindo-as naquilo que concerne a cada ator.

Nas sociedades disciplinares<sup>16</sup> a escola funcionava, entre outras coisas, como meio de confinamento. E o poder é ao mesmo tempo massificante e individuante (DELEUZE, 2010). Na sociedade de controle os indivíduos tornaram-se individuais, circulando pelo espaço aberto de um contínuo controle. A escola atende em suas especificidades e o que transborda é levado a outras instâncias, como o conselho tutelar, por exemplo.

O modo como o Conselho Tutelar se conecta com a rede de educação tem como um de seus efeitos a constituição dessa função socorrista. Lembrando apenas que nessa trama um dos fatores que fazem com que o conselho seja objetivado dessa forma é a questão do direito, ou melhor, da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Porém, os conselheiros tornam-se socorristas **nessa** relação. Ela não é natural ou inerente aos Conselhos Tutelares.

As atribuições dos conselhos tutelares estão descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 136. Algumas delas são: atender crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção; atender e aconselhar os pais ou responsável e aplicar

---

<sup>16</sup> Não pensamos que as sociedades disciplinares tenham deixado de existir, ou melhor, que a disciplina dos corpos tenha deixado de estar presente como forma de exercício do poder. Estamos analisando o que estamos deixando de ser (DELEUZE, 2010). Portanto, as disciplinas e o controle como modos de exercício do poder coexistem no contemporâneo.

medidas de proteção; promover a execução de suas decisões; encaminhar ao Ministério Público notícia e fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou do adolescente; encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; tomar providências para que sejam cumpridas medidas protetivas aplicadas pela justiça a adolescentes infratores; entre outras (BRASIL, 2005). O atendimento emergencial de situações de indisciplina envolvendo a escola só ganha forma no cotidiano, não é inerente às suas atribuições.

Com o intuito de conhecer melhor o trabalho dos conselheiros, perguntamos por que essa situação – dos adolescentes embriagados – diz respeito ao Conselho Tutelar. A conselheira responde que envolve uma violação de direitos por parte do supermercado ao vender bebidas alcoólicas para adolescentes. Entretanto, as consequências mencionadas recaem sobre os adolescentes, e não sobre os que violaram os direitos. A conselheira sequer menciona alguma penalização para o supermercado.

O motivo, porém, de a escola ter acionado o conselho, segundo a conselheira, é a indisciplina na escola, que é uma das principais demandas das escolas em relação aos Conselhos Tutelares no município. Isso porque os alunos retornam para escola alcoolizados. A indisciplina, que muitas vezes está associada à violência, e o Conselho Tutelar que muitas vezes está associado à polícia.

Não foi por mero acaso que encontramos o Conselho quando encontramos o vigia. Um portão fechado e uma pessoa armada responsável pela segurança logo à frente. Em um tempo que já se foi, quando atuava como psicólogo em Cariacica, o Conselho Tutelar era recorrentemente visto como uma polícia da infância e juventude, à qual se poderia sempre recorrer quando as crianças estivessem passando dos limites. Às vezes tornava-se mesmo um personagem como o bicho papão: *não faz mais isso, ou eu vou entregar você para o Conselho Tutelar*. Assim:

Ainda em relação à rebeldia dos alunos, permanece uma confusão entre as atividades exercidas pelo Conselho e pela polícia. No interior das escolas, as conselheiras têm apaziguado brigas entre alunos, briga de aluno com professor e, ainda, procuravam averiguar a destruição do patrimônio escolar por parte dos alunos. Diversos casos, que deveriam ser encaminhados para outros órgãos públicos, são resolvidos pelas próprias conselheiras (FERNANDES, 2009, p. 63).

Prosseguindo no encontro com o conselho, a conversa nos conduziu a outros domínios, por exemplo, às discussões sobre os jovens e adolescentes que estão cumprindo medidas sócio-educativas. Os desafios que se colocam a partir de medidas judiciais que integram à escola alguns jovens e as implicações que se sucedem a essa integração, muitas vezes indesejada pelos jovens e excedente do número de vagas das escolas.

Além desse modo emergencial que se atualiza na rede, pudemos observar outros tipos de ação por parte dos Conselhos Tutelares. Interessante como articulam e circulam por diversas políticas com o intuito de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Eles participam de reuniões na saúde, na assistência social, na educação, etc. com a finalidade de garantir aos seus “tutelados” o acesso aos seus direitos. Além, é claro das reuniões da Rede Criança que foi onde encontramos a conselheira com quem conversamos.

Os direitos da criança e do adolescente, contudo, nem sempre foram considerados dessa forma. De fato, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a legislação não era destinada à infância e à adolescência, mas a situações de intervenção estatal. Em 1927 foi promulgado o primeiro código de menores (BRASIL, 1927), que em linhas gerais, destinava-se às crianças e aos adolescentes – à época chamados de menores – em condições irregulares, tais como abandono e delinquência.

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), e foi uma primeira tentativa de assistência aos menores em instituições oficiais, seus objetivos consistiam em “reintegrar” à sociedade os indivíduos aptos a trabalhar, tornando-os úteis. Em 1964, primeiro ano do regime militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Entre os seus objetivos estava a implementação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e na esfera estadual foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor. Essas últimas funcionavam como instituições carcerárias para crianças e adolescentes (FERNANDES, 2009).

Na década de 70 foi criado o novo código de menores, esse código sinalizava uma retomada do antigo código, também conhecido como lei de Mello Mattos

(FERNANDES, 2009). E ampliava os poderes da autoridade judiciária sobre as questões relativas aos menores.

Foi na década de 80 que as constantes rebeliões, denúncias de tortura e maus tratos infligidos aos internos deram visibilidade ao fracasso do sistema e do código de menores em vigência. Os movimentos que se tornaram visíveis nessa época, pois a ditadura sempre enfrentou resistências, ganharam expressão na constituição de 88 na forma de garantias para a infância e juventude.

Os “menores” que eram até então objeto de intervenção, contenção, violência, etc. por parte do estado deixam de ser o único alvo das regulamentações para a infância e juventude. A criança e o adolescente tornam-se sujeitos de direito, e os deveres do estado, da família e da sociedade para com eles são garantidos pela constituição (FERNANDES, 2009).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 148).

No início da década de 90 é promulgada a lei que regulamenta as garantias constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Essa lei segue pelo caminho da proteção integral, ao mesmo tempo em que abre espaço para um maior controle regulamentação da vida. Enquanto a direção do código de menores era reprimir e isolar as ditas situações irregulares.

Retomando a conversa com o conselho tutelar, os conselheiros exemplificam o seu trabalho com um caso de uma criança, que para frequentar a escola precisava de um laudo médico atestando suas necessidades especiais. Como os pais da criança ainda não haviam conseguido o laudo, os conselheiros foram às reuniões da equipe de saúde mental, encaminharam a situação e após dois anos o acesso à educação pública foi garantido.

Nessa ação percebemos um outro modo de funcionar do conselho tutelar. Esse modo funciona por articulação e vai ao encontro das prerrogativas do conselho. As dificuldades encontradas pelos conselheiros passam também pelas atribuições que foram outorgadas à política de saúde: o laudo. É necessário conversar, articular, debater, na esfera da saúde para que a criança tenha seu acesso à educação pública garantido. E ainda assim, foram necessários dois anos para que a criança pudesse frequentar a escola.

Os embates de forças que operam produzindo escolas, educações e educandos, empurram o dever e o direito ora para um lado, ora para o outro. O Conselho Tutelar parece comparecer nessa trama de forma muito peculiar. Pelo que entendemos, seu trabalho no sentido de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes fazem-nos circular de equipamento em equipamento, equipe em equipe, instâncias judiciais, fóruns, etc. Ao mesmo tempo em que sua existência é ainda vinculadas a práticas policiais de ajuste das crianças e adolescentes em conflito com as normas e as leis.

Outro desafio desse trabalho vem de sua vinculação com o Ministério Público e com a Vara da Infância e Juventude. Segundo eles, no município de Serra, o Ministério Público da Educação<sup>17</sup> funciona em parceria com a prefeitura. E as denúncias que chegam ao Ministério Público são respondidas com as vozes da política de governo. Denúncias são respondidas com promessas de mais escolas que serão ou estão sendo construídas.

Um órgão que deveria ser autônomo em relação ao judiciário, ao legislativo e também ao executivo, assume uma aliança com o governo e por esse mesmo motivo engessa algumas ações por parte do Conselho Tutelar. Em grande parte o trabalho do Conselho envolve realizar denúncias aos órgãos competentes em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em relação à educação, o Ministério Público da Educação seria o órgão ao qual seriam encaminhadas muitas dessas denúncias.

---

<sup>17</sup> O Ministério Público da Educação no município de Serra tem por objetivo a defesa dos direitos difusos e coletivos relacionados à educação.

Por não estarem vinculados ao poder executivo, o meio pelo qual os conselhos tutelares conseguem atingir seus objetivos passa muitas vezes pela denúncia. É o modo que os conselheiros encontram de fazer as leis de proteção à infância e juventude garantidas na constituição e regulamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Situações diversas levam a escola a acessar o Conselho Tutelar. Por exemplo, violência doméstica, uso de drogas lícitas e ilícitas, brigas, depredação do patrimônio público, violência sexual, etc. Na escola muitas dessas questões aparecem de forma mais clara. No convívio ou nas relações de confiança que alunos estabelecem com os professores ou com os funcionários, muitas situações desse tipo são confidenciais.

E a escola revela-se um espaço onde outras relações se estabelecem, mesmo que não estejam prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A vida, bem como a sua normatização, perseveram e encontram caminhos naquilo que não é da ordem da prescrição do trabalho do professor na escola. Atraindo para outros domínios as relações e também os seus limites. Nessa rede que se tece com o conselho tutelar os limites de atuação da escola são desestabilizados. Tanto a garantia de direitos como o as práticas de regulamentação da vida passam a fazer parte do cotidiano escolar.

Em relação à escola, ora o Conselho Tutelar é socorro para alguma situação emergencial, ora é órgão que cobra que o acesso à educação seja garantido a todos. Ou seja, o conselho tutelar interfere diretamente no modo de funcionamento da escola, exerce força que produz deslocamentos, ao mesmo tempo em que compõe a trama de relações quando a garantia de direitos torna-se uma questão que permeia o cotidiano escolar.

Essa conexão produz práticas que envolvem o Conselho e a escola em uma trama com efeitos diretos no modo como se faz a educação. Quando, por exemplo, a indisciplina na escola se torna uma questão a ser levada para outro âmbito, e o controle sobre a vida se intensifica por meio de vigilância e denúncia.

Novas parcerias aproximam instituições da rede pública de ensino, como é o caso do conselho tutelar, ampliando as formas de controle. E é fundamental



evidenciar que o processo de judicialização da sociedade chega à escola como alternativa para velhos e novos problemas, prometendo aos educadores o apoio para o cumprimento da estressante jornada solitária de trabalho (HECKERT; ROCHA, 2012, p.88).

Ao nos atentarmos para as conexões que o conselho tutelar estabelece com a escola, tornou-se possível discutir as políticas de inserção e ingresso de crianças e adolescentes no município de Serra. O conselho tutelar, que a princípio não teria uma conexão direta com as questões relativas à educação, emerge como uma instituição que não somente indaga as práticas educacionais no município, mas também produz conexões entre a escola e outras instâncias da esfera pública, tais como o Ministério Público (municipal e estadual), associações de pais, o Poder Judiciário, etc.

Segundo o relato da conselheira com quem conversamos, quando as denúncias feitas ao Ministério Público da Educação (municipal) não são investigadas e encaminhadas, o conselho faz a denúncia ao Ministério Público Estadual. Incluindo em suas denúncias o modo como o Ministério Público da Educação procedeu. Cria-se então uma via de interferência entre o Ministério Público Estadual e a escola. Em geral, segundo a conselheira, essas denúncias ocorrem com o objetivo de garantir os direitos das crianças e adolescentes, que seria o objetivo geral principal dos conselhos tutelares. Entretanto, em muitas situações, essa conexão intensifica o controle sobre a vida.

O Poder Judiciário, mais especificamente a Vara da Infância e Juventude, também está em relação direta com o Conselho. Pois muitas situações que o Conselho atende devem ser encaminhadas para essa instância. Tanto o Conselho Tutelar, como a Vara da Infância e Juventude e o Ministério Público da Educação se fizeram presentes nas reuniões da Rede Criança. Pudemos observar foi um esforço em dialogar visando ampliar os modos de atenção à criança e ao adolescente, ao mesmo tempo em que se atualizam práticas de regulamentação da vida.

### 3.5 O EFEITO FÓRUM (AS COSATES)

O Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) foi constituído em agosto de 2012 com o objetivo de implementar as comissões no município de Serra, Espírito Santo. Foram diversas reuniões mensais em que se discutiu a proposta de Projeto de Lei a ser apresentada aos órgãos competentes para a implementação das COSATE.

Nessas reuniões, uma preocupação foi a de construir uma lei com a participação dos sujeitos que operam diretamente nesse campo – uma política pública formulada com os trabalhadores. Ao mesmo tempo procurou-se investigar criteriosamente a viabilidade de tal projeto. Um projeto piloto foi pensado uma vez que não se conhecem registros de outras Comissões de Saúde em local de trabalho no âmbito da educação no Brasil.

As reuniões se estenderam de agosto de 2012 até o início de 2014 quando foram escolhidas as escolas para implementação do projeto piloto. A partir daí começa a ser gestado o curso de formação a partir do qual o projeto piloto foi se construindo nas escolas. No curso de formação foram realizados 11 encontros semanais, com duração de 4 horas cada. O primeiro encontro data de 29 de setembro de 2014.

A implementação desse projeto só foi possível graças à autorização da Secretaria de Educação do Município de Serra (SEDUSerra), que oportunizou reorganização de carga horária dos profissionais que compuseram as Comissões, de modo a destinar quatro horas semanais de suas jornadas de trabalho às atividades da comissão. As escolas que participam do Projeto Piloto, durante o ano de 2014 foram o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Olindina Leão Nunes” e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Manoel Carlos de Miranda”, ambas escolhidas em processo de intensa discussão no Fórum.

Importante ressaltar que a construção coletiva da Lei COSATE era tomada no grupo como um dispositivo. Ao mesmo tempo em que havia uma atenção à viabilidade do projeto, buscávamos ampliar o debate sobre saúde, condições de trabalho, políticas educacionais, políticas de governo, etc. Produzindo um conhecimento sobre as especificidades de implementar uma COSATE na escola. A discussão passava por

muitos âmbitos, e desdobrava-se em muitos outros à medida que o dispositivo Lei COSATE fazia ver e falar a educação em Serra.

Às vezes a nossa questão fica muito abstrata. As nossas escolas, há 15, 20 anos atrás, eram um espaço onde havia troca de conhecimentos. As pessoas buscavam para se aprimorar e se desenvolver intelectualmente. O que acontece hoje, o perfil da escola mudou. Nós não somos mais, nós somos uma instituição de acolhimento de uma juventude totalmente desestruturada. Então, ali nós temos que, não desenvolver o conhecimento daquelas pessoas. Um professor chegou pra mim esta semana, semana passada: professora, o que é aquilo? Eu não sei nem o que eu classifico aqueles meninos, como eu classifico. Eles vêm pra escola pra... pra nada, pra botar o terror, pra provocar. Por quê? O pai obriga, porque ele vai receber a bolsa família. Então, atrelou-se à escola várias questões sociais. Não é? Então, o trabalhador da educação, como é que nós estamos? (Fala de uma professora na reunião do Fórum COSATE)

Começamos este trecho do trabalho com essa fala de uma professora em um fórum que pretende instaurar no município as Comissões de Saúde do Trabalhador. Esse fórum, que no nosso percurso, está conectado à Frente Redes e à Rede Criança, é engendrado a partir de uma proposta do PFIST. Uma proposição que ganha força e traça sua trajetória em aliança com outros atores, como o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), algumas escolas, a ASSOPAES, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Educação, o Ministério Público da Educação, Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho (DMST).

Nessa fala, a professora coloca uma questão que nos impele a uma discussão mais acurada das práticas que constituem a educação. O que ela fala vem do cotidiano escolar, vem da escola, e ao mesmo tempo de fora dela. E não estamos nos referindo aos limites institucionais da escola, mas àquilo que a constitui como um objeto no contemporâneo. De fato, interessam-nos as condições para que esse discurso ganhe força em um fórum ampliado; em outra dimensão, que ele esteja associado à saúde do trabalhador da educação; e ainda, às práticas que constituem o objeto escola.

Algo que importa ressaltar antes de prosseguirmos é que não estamos tomando o que foi dito pela professora como uma verdade apenas por vir do cotidiano escolar. Ou ainda como uma verdade a respeito do que é a escola no contemporâneo. Mas importa

que essas questões possam ser enunciadas em um fórum com outros professores e com profissionais de diversos setores que permeiam a educação:

[...] assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (FERRAÇO, 2007, p. 78).

O que permite que essas questões sejam colocadas dessa forma são as práticas que objetivam não somente o trabalho dos professores, mas esse objeto que chamamos escola. A escola era uma coisa há quinze ou vinte anos atrás, e hoje é outra. Isso faz todo o sentido falando de instituição. O processo instituinte é contínuo e opera produzindo novas paisagens na história (LOURAU, 1977).

Porem, a noção que nos ajuda a pensar o que se passa é a de prática. Como nos diz Veyne (1998, p. 264) “[...] pois, justamente, não há coisas: só existem práticas.” A escola lugar de ensino e aprendizagem só existe quando as práticas de ensino e aprendizagem a definem como tal. A fala da professora realça ainda que não existem alunos e professores para além das práticas que se atualizam no cotidiano educacional.

Os alunos vêm “para provocar”, “para botar o terror”, “porque são obrigados”. Não são, nas palavras dela, as pessoas que vêm para se aprimorar e desenvolver intelectualmente. Alunos, professores, escola: práticas que se objetivam em meio a um modo de governo da vida. Outrora, eram corpos a serem disciplinados, e a escola era um dos espaços onde esses “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987) eram produzidos. Estamos diante de um discurso que nos faz indagar: que práticas têm se atualizado no âmbito da educação, e o que elas têm produzido?

“A nossa questão fica abstrata.” Ela destaca a abstração a que se remetem as questões atuais da educação, enquanto era forjada no fórum a lei que estabeleceria as diretrizes e as normas para a constituição das COSATEs no município de Serra. A lei funciona-atua-é pensada como um dispositivo para discutir o que se pretende em relação à constituição das COSATEs. Deleuze, analisando a obra de Foucault, nos diz que o dispositivo:

É antes de mais nada um emaranhado, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua, etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras (DELEUZE, 1996, p.83).

Neste emaranhado destaca-se a curva de dizibilidade do dispositivo. O dispositivo é uma máquina de fazer falar. Mas o que o dispositivo Lei COSATE faz falar? Ele faz falar as práticas que constituem o objeto escola e ao mesmo tempo objetivam o trabalho dos professores, os próprios professores, os alunos, etc.

A questão fica abstrata quando utilizamos uma lei que era geral e já constituída como base para traçar o diagrama que resultaria na formatação da lei COSATE. O dispositivo lei faz falar as práticas que produzem os contornos desse objeto em relação com o qual a lei estava sendo forjada. São comissões de saúde por local de trabalho! Que local de trabalho é esse? Onde estamos trabalhando? De que trabalho estamos falando? Que aluno, ou qual o público que faz usos desse trabalho?

Importa notar que ela não se remete a um objeto estático, ou mesmo ao que ele deveria ser. Mas aponta que “a escola já não é o que era há quinze ou vinte atrás.” Ou seja, precisamos forjar um documento que considere e se dirija a essa configuração que assume o nosso local de trabalho. Se vamos fazer uma lei, que ela considere as modulações produzidas no trabalho do professor.

Em todo dispositivo, é preciso distinguir aquilo que nós somos (aquilo que nós já não somos mais) e aquilo que nós estamos nos tornando: *a parte da história, e a parte do atual*. A história é o arquivo, o desenho daquilo que nós somos e que paramos de ser, enquanto que o atual é o esboço daquilo que nós nos tornamos. De modo que a história ou o arquivo é o que nos separa ainda de nós mesmos enquanto que o atual é este Outro com o qual nós já coincidimos (DELEUZE, 1996, p.91).

É justamente sobre essa atualidade da escola que a fala da professora incide. Justamente sobre esse esboço do que a escola está se tornando. Ela fala da matéria que tem sido usada para produzir o cotidiano escolar. Não se trata de desprezar o arquivo, de esquecer que em outros tempos outras práticas forjaram outra escola, outros professores e outros alunos. Mas, de sair da abstração de uma lei geral, e

produzir uma que contemple o que se passa, forjando-a com os fragmentos das práticas cotidianas.

O que o dispositivo faz falar é, em suma, a raridade da saliência que se produz a partir das conexões com outras políticas. É o que se constitui como composição a partir de uma conexão que faz fugir de si mesma a escola. Ela enuncia um objeto raro, forjado na conexão com práticas vizinhas que operam produzindo um deslocamento, uma fuga de si mesma, um descentramento em relação àquilo que seriam suas atribuições institucionais.

A intuição inicial de Foucault não é a estrutura, nem o corte, nem o discurso: é a raridade<sup>18</sup>, no sentido latino dessa palavra; os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio ao redor deles para outros fatos que nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente (VEYNE, 1998, p. 239).

É a raridade que interessa a Foucault e também a nós, nesse caso. Estamos diante de uma prática (discursiva) que visibiliza o cotidiano da instituição escola a partir de linhas que lhe são adjacentes, tangentes, constituintes e vizinhas. Nos interessam as condições que possibilitam esse enunciado. Seja na dimensão concreta das práticas que se efetuam no fazer cotidiano (e que se atualizam naquela fala), seja nesse fórum onde essa fala é feita. Importa que essa fala seja possível.

Ela diz que muitas questões sociais foram atreladas ao fazer da educação. Além da curva de dizibilidade, também temos a curva de visibilidade: o dispositivo é uma máquina de fazer ver. Eles não trazem uma luz em geral que ilumina objetos pré-existentes, mas em sua dimensão de visibilidade é formado por linhas de luz que formam figuras variáveis inseparáveis do próprio dispositivo. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, maneira pela qual a luz cai, se esfuma, se expande, distribuindo o visível e o invisível, fazendo nascer ou desaparecer um objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1996, p.84).

Sua curva de visibilidade traz à luz – ou leva nossos olhos à flor d’água – a parte imersa do *iceberg* (VEYNE, 1998). Do que se trata, afinal, uma lei para a constituição de

---

<sup>18</sup> No sentido latino, Raro deriva de *Rarus*, que quer dizer espalhado, esparso, escasso. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?raro>. Acesso em 01/10/2014.

comissões de saúde por local de trabalho na escola? Trata-se antes de mais nada de dar a ver as práticas que se atualizam nesses locais de trabalho.

O trabalho é meio de transformação, como nos diria Marx (1971). Qual a matéria a que tem se destinado essa transformação? Primeiramente, é preciso fazer ver e falar essas práticas cotidianas; que constituem professores, que já não são aqueles buscados para se aprimorar, como disse a professora, mas os que foram atrelados a várias questões sociais e que operam acolhendo essa juventude.

Frisamos mais uma vez que são práticas. Não pensamos como a professora, não entendemos que em algum momento histórico a escola tenha sido apenas meio de aprimoramento pessoal e profissional, porém cabe-nos entender que escola está sendo enunciada. E que práticas coexistem no cotidiano das vidas desses profissionais, alunos, comunidades.

alunos, comunidades.

O próprio social, nessa perspectiva das práticas, é algo que não existe em essência! E nesse sentido, o social é essencialmente produção. Não nos serve como um universal que nos faria compreender – como um gabarito de testes psicológicos – o real dos acontecimentos e dos objetos (LATOIR, 2012).

As “questões sociais” a que se refere a professora foram atreladas à educação na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Nessa lei, tributária da Constituição de 1988, estão ratificadas as diretrizes da constituição que ensejaram a atual forma de organização da assistência, além de algumas garantias e direitos que em 2004 serão consolidados na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e na criação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

É nessa política que estão previstas as condições para que o Programa Bolsa Família, citado pela professora, ocorresse na forma como ele se constitui atualmente. Interessante destacar que não é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que preconiza o modo como a escola terá que lidar com essas questões sociais, mas as práticas. São as práticas que produzem as saliências e reentrâncias que aí se formam.

É nessa dimensão que o poder se capilariza, e como exercício, produz formas escola, aluno, professor. É a relação que produz os objetos e não o contrário (DIAS, 1995). Essas relações são permeadas por essas práticas vizinhas que as objetivam de certa forma. Há um jogo de forças e constante produção que antecede a constituição dessas formas. Como nos diz Veyne:

Aí está, pois, um universo inteiramente material, feito de referentes pré-discursivos que são virtualidades ainda sem rosto; práticas sempre diversas engendram nele, em pontos diferentes, objetivações sempre diversas, rostos: cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado e, como veremos, nada é inexplicável; longe de depender de nossa consciência, esse mundo a determina (VEYNE, 1998, P. 268).

O que o dispositivo faz ver é o que a professora pinta com os ladrilhos do chão em que trabalha. É um “rosto” para essa objetivação escola. E nos faz pensar: Não adianta produzir uma lei se não se conhece a quem ela deve proteger. Tampouco adianta estabelecer normas para questões abstratas. É necessário entender com o que estamos lidando!

Se em uma certa dimensão o dispositivo lança luz sobre um rosto da escola, em outra nos faz ver que o que chamamos de escola e trabalhadores da educação está diretamente ligado a práticas que em nada se assemelham ao que se poderia chamar de educacionais. Mas, talvez, a práticas de governo dos vivos (FOUCAULT, 2008). Ou, como nos diz Veyne:

Em resumo, em uma certa época, o conjunto de práticas engendra, sobre tal ponto material, um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer o que chamamos, com uma palavra vaga, ciência histórica ou ainda religião; mas em outra época será um rosto particular muito diferente que se formará no mesmo ponto, e inversamente, sobre um novo ponto, se formará um rosto vagamente semelhante ao precedente (VEYNE, 1998, p. 268-269).

A professora destaca que “a nossa questão fica meio abstrata”. Essa abstração, entendemos tratar de um problema um tanto mais crucial, a saber, uma questão de práticas políticas, pedagógicas e governamentais ao mesmo tempo. Em certa medida, poderíamos nos perguntar: até que ponto queremos produzir uma escola como a



professora descreve? Porém para realizar esse exercício de liberdade, é necessário entender “como nos tornamos o que somos”?

Uma questão ético-política que diz respeito à reprodução de práticas hegemônicas que forjam no cotidiano uma escola acolhedora de questões sociais. Entretanto, qual o sentido que se dá ao acolhimento na fala da professora? O acolhimento é uma prática muito debatida no campo da saúde, especialmente na atenção básica. No documento da Política Nacional de Humanização (PNH) está expresso um sentido de acolhimento que parece distanciar-se da prática que a professora sinaliza.

Acolher é dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a, agasalhar, receber, atender, admitir (FERREIRA, 1975). O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão (BRASIL, 2008, p. 6).

Como a escola tem se colocado frente a essa juventude? Ela tem sido ouvida? O que se passa em suas vidas? Suas diferenças e singularidades são percebidas nesse acolhimento? O que tem sido possível escutar na relação com essa juventude? Acolher seria o mesmo que controlar?

A fala da professora enuncia um certo modo de pensar o acolhimento no qual a escola funciona como depósito. Uma destinação para aqueles que estão desestruturados. Não parece que “estão com” os alunos, mas que se tornaram vigias do depósito. E qualquer sinal de desajuste chama-se a polícia, no caso, o conselho tutelar. Não se percebe na fala dela um interesse por “estar perto”, muito ao contrário, ela sequer sabe como classifica-los. Produz-se uma escola depósito, professores vigias e alunos risco social.

A que serve essa escola em meio às atuais práticas de governo dos vivos. Pois, certamente podemos afirmar que essas práticas governamentais, essa racionalidade governamental, essa arte de governar, enfim, produzem efeitos em professores, alunos, demais profissionais da educação, famílias, comunidades, políticas pedagógicas, etc. Desta maneira, os professores:

Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas

possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica) (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.29).

Pensando-a, a escola, nessa dimensão de uma racionalidade governamental, podemos então pensa-la em uma função nessa paisagem. Apenas destacamos que, como não há essência da escola, não há também função essencial da mesma. Há práticas e as funções só existem em virtude destas:

É preciso pensar do ponto de vista global, quer dizer, das práticas sucessivas, pois, segundo as épocas a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente; além disso, a função só existe em virtude de uma prática, e não é a prática que responde ao “desafio” da função (VEYNE, 1998, p. 269).

Algumas questões que se colocam são: porque essa escola se torna enunciável? Porque ela ganha força no cotidiano da vida e não outra? Em que paisagem ela se encaixa (como prática no contemporâneo) e qual a moldura que lhe dá assento? Para Foucault:

[...] não se trata de mostrar – o que de todo modo é uma tarefa inútil – que ele teria sido necessário, tampouco que é um possível, um dos possíveis num campo determinado de possíveis. Digamos que o que permite tornar inteligível o real é mostrar simplesmente que ele foi possível. Que o real é possível: é isso a sua inteligibilização. (FOUCAULT, 2008, p. 47).

A escola de que tratamos é um conjunto de práticas em meio à arte neoliberal de governar. A educação e as escolas sempre tiveram um lugar fundamental dentro dos regimes de governo dos vivos, porém, como conjuntos de práticas datadas, suas funções sempre estiveram atreladas às práticas de governo e a outras práticas vizinhas que as objetivam.

Foucault, em “Vigiar e Punir” (1987), destaca que nos séculos XVII e XVIII a função da escola, bem como de outros dispositivos, passa pelas disciplinas sobre os corpos. Uma disciplina minuciosa que seria capaz de produzir corpos dóceis. Que atuava em cada particularidade dos movimentos, dos horários, dos espaços, dos modos como os corpos se portavam.

Importante ressaltar que o objeto a que se prestavam as disciplinas eram os corpos em todas as suas minúcias. A disciplinarização se tornava uma arte, no sentido que Foucault dá ao termo: disciplinar a fim de obter o máximo dos corpos, e ao mesmo tempo uma reflexão sobre o melhor modo de disciplinar (FOUCAULT, 2008). A escola funcionou como um dispositivo disciplinar durante muitos anos, e ainda funciona. Porém ampliou suas funções com as modulações do capitalismo.

No entanto, o que a professora destaca em sua fala sobre o que é a escola atualmente aponta para práticas diversas. Primeiramente, ela não destaca as disciplinas. Por outro lado, ela fala de práticas de acolhimento que se dirigem a uma juventude, práticas destinadas a uma massa também abstrata, porém, com a característica de ser forçada por programas da assistência social a estarem na escola. É um controle que opera sobre a vida dos jovens, que permite às suas famílias um subsídio caso eles estejam vinculados à escola. Desta maneira:

Com processos de trabalho que pouco viabilizam o compartilhamento de experiências e isolam cada vez mais a escola em si mesma, em sua sacrossanta tarefa de governar a vida, aliado à oferta de serviços e programas desiguais para os sujeitos tratados desigualmente e, ainda, envolto em processos de trabalho fragmentados, a escola pública situada em regiões de periferia das grandes cidades vai sendo reduzida a uma espécie de missão evangelizadora a atuar na prevenção dos chamados riscos sociais que hoje os mais pobres poderiam trazer (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 87).

Se juntarmos a essa informação da professora o caso que o conselho tutelar estava atendendo enquanto estávamos esperando na recepção, a situação na qual as imagens da câmera de segurança seriam testemunhas oculares da venda de bebidas alcóolicas aos jovens, e que essas informações chegaram ao conselho por meio de informações da escola, fica claro o quanto esse novo objeto que emerge no contemporâneo esboça um rosto na sociedade de controle. O que sem dúvidas não quer dizer que só haja práticas de controle na escola.

Para que a escola se torne “acolhedora de questões sociais” é necessário que haja um povo que demande acolhimento, ao mesmo tempo em que é necessário que esse

acolhimento seja o modo de operar frente a esse povo. Em outro trabalho<sup>19</sup> utilizamos o termo “povo miséria necessária” que seria o contingente de miséria que mantém a desigualdade necessária ao bom funcionamento do modo neoliberal de governar. Não faremos aqui toda a discussão que nos levou a usar esse termo, apenas o utilizaremos como um recurso para discutir como as artes de governar se articulam com a escola “acolhedora de questões sociais”.

Essas mesmas questões sociais que são atreladas à escola estão ancoradas em noções como risco e periculosidade. Ou seja, deve-se acolher e cuidar para que amanhã não precisemos prender ou internar. Essa juventude que a professora nomeia de “desestruturada”, que “toca o terror”, deve ser controlada, vigiada de perto. E a escola, a praça e o supermercado são espaços onde esse controle se exerce.

Assim como a disciplina, o controle tem seus efeitos. Se as disciplinas produzem corpos habilmente e minuciosamente entalhados para obedecer, dos quais se poderia extrair o máximo de energia, o controle produz vidas, ou melhor, modos de vida que já não servem aos mesmos fins. Essa modulação não é um aprimoramento, mas um efeito das próprias mudanças do capitalismo.

Se a marca das sociedades disciplinares eram os meios de confinamento, e os corpos eram trabalhados para servir em um modelo em que havia a concentração dos meios de produção, nas sociedades de controle os meios de produção estão esparsos e disseminados. Assim:

O capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia do Terceiro Mundo, mesmo sob as formas complexas do têxtil, da metalurgia ou do petróleo. É um capitalismo de sobreprodução. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações (DELEUZE, 2010, p.228).

São os fluxos que interessam ao capitalismo atualmente, e não mais a concentração dos meios de produção. Não mais a fábrica, nem o produto acabado, mas as ações.

---

<sup>19</sup> Dissertação de mestrado em psicologia institucional intitulada “Assistência básica na assistência social: entre miséria necessária, artes de governar e redes de solidariedade”. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppgpsi/dissertacoes.html>

Nesse contexto, já não interessa tanto a força de trabalho e a energia do trabalhador, mas sua vida. Uma economia subjetiva que produz massas a serem controladas, utilizadas como massas que sustentam a lógica neoliberal de governar.

Como dissemos, algo que devemos incluir em nossa discussão a respeito da escola como objeto no contemporâneo são as artes de governar. Segundo Foucault (2008) as artes de governar não seriam propriamente a forma como os governantes atuaram no decorrer da história, mas uma certa “racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (*idem, ibidem*, p. 4). As artes de governar seriam, então, o modo de governar o melhor possível, e ao mesmo tempo, a reflexão sobre o melhor modo de governar.

No modo neoliberal de governar, o mercado é o objetivo a ser sempre melhorado. E é nesse âmbito que atuam as ações de um governo que pretenda ser considerado um bom governo. Mas como a escola entra nesse cômputo? Como um dispositivo. Falávamos da linha de visibilidade do dispositivo Lei COSATE. Pois ele nos faz ver a linha de subjetivação que se atualiza no dispositivo escola.

O que fazer com essa juventude “desestruturada”? Nós devemos acolhê-la. A juventude passa por um acolhimento que os objetiva como um contingente desestruturado a ser controlado. Enquanto os professores passam de profissionais formados para capacitar a profissionais que acolhem essa demanda. Isso não os faz menos capacitados, mas importa para entendermos porque essa fala é feita em um fórum que pretende discutir a saúde dos profissionais da educação.

E com isso não estamos buscando os culpados pelas práticas que vêm se atualizando na escola. Tampouco estamos dizendo que professores e alunos são inocentes despolitizados que servem cegamente aos objetivos do neoliberalismo em uma sociedade em que as práticas de controle se tornam cada vez mais presentes. A própria fala da professora situa a questão como uma questão política, e demonstra a tentativa de qualificar a luta por outras vias, outras vidas. Estamos afirmando que a escola funciona como um dispositivo e produz como um dos efeitos de sua linha de

subjetivação uma juventude desestruturada e professores acolhedores de demandas sociais.

As aulas, as atividades, as diversas estratégias que os profissionais criam todos os dias para afirmar uma educação que dê sentido às suas apostas ético-políticas afirmam-se em meio a uma produção subjetiva que lhes produz algo como uma função secundária. Obviamente, a escola, os professores e os alunos escapam a essas objetivações o tempo todo, com exercícios de resistência e liberdade que são justamente os pontos sobre os quais o poder se exerce. E é justamente em espaços como o Fórum COSATE que essas questões podem ganhar outros rumos. Pois:

[...] um dispositivo comporta as linhas de força. Dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a um outro nas linhas precedentes; de certa maneira elas "retificam" as curvas precedentes, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha à outra, operam o vai e vem do ver ao dizer e inversamente, agindo como flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas. A linha de força se produz "em toda a relação de um ponto a outro", e passa por todos os lugares de um dispositivo (DELEUZE, 1996, P. 84-85).

As linhas de força do dispositivo Lei COSATE percorrem as multiplicidades presentes no fórum. Fazem-nas falar e ver, e principalmente situam a discussão sobre a saúde dos profissionais da educação de Serra em relação com as práticas vizinhas. Levam para o âmbito político a discussão sobre a saúde, e criam um espaço em que circulam a escola, os professores, os alunos, a gestão, a secretaria de educação, o CEREST, o DSMT, a UFES, o Ministério Público da Educação.

Essa aproximação em torno da saúde do trabalhador da educação produz uma fuga em termos de âmbito das questões da escola. Muitas queixas que ouvimos ao longo desse percurso dizem respeito à solidão que a escola vivencia e ao fato de muitas questões que seriam do âmbito de outras políticas que aportam à escola como demandas a serem ali resolvidas. Como nos diz a professora, a nossa questão fica abstrata. Porém:

A separação da escola com relação aos demais equipamentos sociais é efeito de uma economia de poder que esquadrinhou o tecido social, visando ao controle dos corpos e do espaço social, e a otimização da produção. Hoje, estes dispositivos de controle operam por meio de novas tecnologias, borrando o direito à educação com novos matizes (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 88).

O que aparece como um dos efeitos das linhas de força desse dispositivo é justamente levar as questões de um ponto a outro, é fazê-las circular, dobrarem-se sobre si mesmas e saírem por linhas tangentes dos horizontes que até então pertenciam à escola. As questões eram tomadas como referentes a si mesmas, ou antes referentes à educação. Fazendo com que o cotidiano do professor e da escola se tornassem um campo para onde convergem todas as questões. O que a linha de força do dispositivo Lei COSATE faz é levar essas questões a outras fronteiras. E as questões que eram da escola, do professor, dos alunos, tornam-se questões no fórum.

Elas circulam e produzem deslocamentos que desfazem a centralidade da escola como um ponto de convergência de todas as questões à medida que as questões são debatidas no Fórum COSATE. Práticas como essa permitem aos trabalhadores repensarem a escola, e situam ao mesmo tempo a questão da saúde do trabalhador dessa escola como uma questão que escapa em muito ao âmbito escolar, apenas.

De fato, é uma produção que faz com que a escola deixe de olhar para o espelho, ou melhor, que uma outra imagem e uma outra relação com o espelho possam emergir. Faz com que o espelho não só reflita, mas também possa refratar as forças que produzem a imagem da escola, seu rosto. E isso nos permite olhar para as formas que se produzem e ao mesmo tempo para as forças que as objetivam, produzindo uma abertura para que outras relações se efetivem. Ensejando que a escola seja também pensada a partir das relações e não apenas a partir de si mesma, como um ponto de partida e convergência de demandas. Deste modo:

[...] em vez do ser das coisas e dos estados de coisas, da interioridade da essência e do atributo, o extra-ser das relações e sua autonomia, a experiência das relações, do E, como multiplicidades de natureza diferente dos elementos e dos conjuntos por si relacionados, ou como exteriores aos seus termos e independentes do respectivo número (DIAS, 1995, p.18).

Algo que também se produz como efeito na escola como efeito da organização atual do capitalismo é uma certa expropriação do tempo. Ao mesmo tempo em que reforçam-se os isolamentos, o tempo do trabalho na escola torna-se sempre o tempo da urgência.

Uma gama de encomendas em relação ao que se tornou o trabalho dos profissionais de educação – notadamente os professores – associada a uma múltipla jornada de trabalho que torna as coisas sempre urgentes.

Em uma fala de uma professora:

Eu coloquei também como desafio – no Manoel<sup>20</sup> – que a gente enfrentou muito no começo, a desconfiança. Ninguém acreditava muito no que a gente estava fazendo. Era motivo de piadinha, achavam que a gente só queria estar fora da sala de aula, que a gente não estava fazendo nada. Mas eu percebi que isso tem mudado muito, a gente já fez vários contatos, fez uma reunião com o grupão para estar passando o que a gente está fazendo. (fala de uma professora na reunião de avaliação de fim de ano do Fórum COSATE).

A pergunta feita era sobre os desafios encontrados nos ambientes de trabalho para a implementação das COSATES. E a professora ressalta a desconfiança por parte dos colegas em relação ao que eles – membros da comissão – estavam realmente fazendo, já que não estavam nas salas de aula naqueles períodos. Importante ressaltar que esses questionamentos partem dos colegas de profissão.

O controle se exerce como um modo de gerir a vida. Ele está pulverizado e não concentrado em alguma instância gestora. São os colegas que conhecem os desafios da profissão que exercitam o controle. O tempo na escola deve ser utilizado na sala de aula, ou os professores tornam-se motivo de piadinhas por parte dos colegas.

Somente por meio de reuniões com o grupo para prestar contas do uso que se faz do tempo que se passa na escola foi possível mudar a situação. Quer dizer, somente cedendo às tentativas de controle e demonstrando o que se está fazendo é possível instaurar uma nova relação com a COSATE naquela escola. Isso nos lembra da instituição disciplinar, porém, a distribuição do tempo e a disciplina dos corpos já pode prescindir do panóptico. As modulações da sociedade de controle perpassam todos espaços, inclusive a escola.

---

<sup>20</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Carlos de Miranda. Uma das escolas escolhidas para o projeto piloto das COSATES.



Se em dado momento a escola funcionava predominantemente como meio de confinamento e disciplinarização dos corpos, hoje se observa concomitantemente a presença de outras modulações capitalísticas. Deleuze (2010), fala da lógica da empresa e do princípio modulador do “salário por mérito”. Distingue também o ambiente da fábrica do ambiente da empresa.

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. (DELEUZE, 2010, p. 225)

O modelo da sociedade de controle é a empresa. A competição entre os pares, a formação permanente, o controle a céu aberto, a comunicação instantânea, o salário por mérito. E esse modelo também perpassa a escola produzindo seus efeitos no cotidiano dos profissionais e nas relações que eles estabelecem.

Afinal, que temporalidade é essa que não é a da sala de aula? Como esse tempo precioso está sendo utilizado? Que tempo é esse que foge das urgências tão presentes no funcionamento das escolas? E que história é essa de professor na escola fora da sala de aula?

As COSATEs provocam estranhamentos nas escolas e as vias de controle e regulamentação da vida atualizam-se como desconfiança. Não é apenas sobre a “juventude desestruturada” que o controle se exerce. Ele constitui um modo de operar que se atualiza na escola e se exerce tanto sobre alunos, como professores, profissionais, visitantes, pesquisadores, etc. Porém, aos poucos, uma outra relação com o tempo pode emergir:

E eu acho que a gente já começou com esse movimento de fazer as pessoas questionarem as próprias condições de trabalho e que já está posto como normal. “Ah, mas eu sempre fiz desse jeito...” Mas talvez esse jeito não seja o melhor. Então eu acho que esse questionamento: porque que você sempre fez daquele jeito é o que vai trazer reais mudanças, né? Eu acho que o questionamento é o ponto principal, e eu acho que isso a gente já está conseguindo produzir lá na escola. (fala de uma professora na reunião de avaliação de fim de ano do Fórum COSATE).

O tempo para o questionamento é justamente o tempo que o controle tenta impedir. Esse tempo é perigoso, pois pode levar os profissionais a realizar o que Foucault (1995) chamou de exercícios de liberdade. Empreender tais exercícios significa compreender como nos tornamos o que somos? Como eu, professor, me tornei uma pessoa que faço piada dos meus colegas que estão tentando uma iniciativa no campo da saúde dos profissionais da educação?

Ainda nesta linha de pensamento, ao referirmo-nos a um outro tempo, estamos falando de acessar um outro plano:

Referimo-nos a um plano de composição – impessoal e pré-individual – do qual não basta conhecer-lhe as proveniências herdadas das vivências, enfim, daquilo que fomos e está sempre ali inclinado sobre o presente que se lhe vai juntar. É preciso que consideremos o afrontamento de suas marcas, seu estado de luta no jogo casual das dominações de uma sobre as outras (BARROS; FONSECA, 2010, p. 104-105).

Como eu me tornei um acolhedor de questões sociais, ou melhor, um vigia do risco social? Como eu passei a achar “normal” fazer tudo às pressas e não ter tempo sequer para me reunir com meus colegas sem sacrificar o meu horário de almoço? O que se passa nesse lugar que eu trabalho que me fez achar isso tudo normal? A professora percebe que isso pode produzir mudanças de fato no que se tem feito da escola atualmente.

São questões que podem levar a escola a outros modos de operar e também de lutar por melhores condições de trabalho. Sem a pretensão de conscientizar, mas com sobriedade, trabalhando para produzir espaços-tempo diferentes, nos quais sejam possíveis esses questionamentos. Pois o jogo de forças em questão está em constante mudança, e não existe liberdade possível para além das relações nos objetivam nesse próprio jogo de forças.

Não é para lhes dar voz, ou para fazê-los falar. Mas produzir espaços não preenchidos pelo tempo da urgência. Não como solução, pois a aposta do grupo é na autonomia, no

fortalecimento dos espaços coletivização das experiências, das questões, dos entraves. Mas, seguindo na esteira de Deleuze:

Talvez a fala, a comunicação, estejam apodrecidas. Estão inteiramente penetradas pelo dinheiro: não por acidente, mas por natureza. É preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar do controle. (DELEUZE, 2010, p. 221)

A experiência do Fórum COSATE tem produzido aberturas para a criação desses espaços-tempo de questionamento, de repensar o que se tem feito, de pensar nos efeitos do que se vem produzindo incessantemente. Repensar aquilo que se repete como algo naturalizado, como sendo assim mesmo: talvez residam aí algumas possibilidades para processos de diferenciação em relação aos modos como a escola tem operado no cotidiano.

Vale lembrar que o Projeto Piloto das COSATES está em andamento apenas desde setembro de 2014. A fase anterior, de elaboração da Lei COSATE, estendeu-se por cerca de dois anos com muitas discussões e modificações até que se tornaram o texto que ainda será apresentado à Câmara de Vereadores de Serra-ES como proposta de Lei para apreciação e votação.

Uma proposta que inverte a lógica da validação legal para a execução de um trabalho. A aposta é de que o melhor modo de fazer as COSATES funcionarem como dispositivos é implantando-as. Para que essa proposta ganhe força junto aos profissionais e não apenas como mais uma lei.

A própria liberação dos profissionais que compõem as COSATES de suas atividades regulares durante o expediente é negociada com a Secretaria de Educação pelo Fórum. Algo que foi tentado muitas vezes em diversas pesquisas realizadas pelo PFIST, finalmente é alcançado quando a mobilização se amplia em direção a outras parcerias. É quando as iniciativas ganham força no coletivo que elas se afirmam como possibilidades e conseguem produzir espaços-tempo diferenciados no cotidiano dos profissionais da educação.

### 3.5.1 Acompanhando os efeitos do dispositivo

A seguir analisaremos o trabalho no Fórum COSATE sobre dois dos efeitos do modo capitalístico. Primeiramente falaremos do que denominamos efeito espelho, que em linhas gerais tende a fazer com que a escola procure sempre em si mesma as soluções para as questões enfrentadas no cotidiano. Em seguida do efeito grupelho, que torna difíceis as discussões em outros âmbitos que não o da própria escola.

### 3.5.2 Efeito espelho

Suas lágrimas caíram na água, turbando a imagem. E, ao vê-la partir, Narciso exclamou: — Fica, peço-te! Deixa-me, pelo menos, olhar-te, já que não posso tocar-te. Com estas palavras, e muitas outras semelhantes, aticava a chama que o consumia, e, assim, pouco a pouco, foi perdendo as cores, o vigor e a beleza [...] (BULFINCH, 2002. p.127).

Começamos este texto com uma breve explicação, não no intuito de sermos compreendidos. O que se segue é uma releitura do mito de Narciso, personagem célebre da mitologia grega, que foi diversas vezes interpretado, utilizado e extensamente comentado (BULFINCH, 2002. p.127). Mas, é importante frisar, não pretendemos interpretar, ou mesmo justificar condutas com nosso trabalho, apenas colocamos a questão em relação ao citado mito: e se ele fosse pensado no “exterior” (FOUCAULT, 2006)?

E era tão liso, mas tão liso, que nada nele se pegava. A poeira passava por ele sem deixar vestígios, nada além de um pálido reflexo nele se percebia. Uma superfície sem rugas, sem poros, sem pelos, sem nada além de liso escorregadio e reluzente.

Havia uma fonte clara, cuja água parecia de prata, à qual os pastores jamais levavam rebanhos, nem as cabras monteses frequentavam, nem qualquer um dos animais da floresta. Também não era a água enfeada por folhas ou galhos caídos das árvores; a relva crescia viçosa em torno dela, e os rochedos a abrigavam do sol. Ali chegou um dia Narciso, fatigado da caça, e sentindo muito calor e muita sede. Debruçou-se para desalterar-se, viu a própria imagem refletida na fonte e pensou que fosse algum belo espírito das águas que ali vivesse (BULFINCH, 2002. p.127).

Uma fonte de água prateada, uma fonte imaculada onde as folhas não caiam e os animais não bebiam, uma fonte cercada de relva viçosa, abrigada do sol. Uma fonte só é uma fonte quando verte, e essa fonte além de água pura vertia reflexos argentinos, como em um espelho. Intocada, tranquila, sua beleza consistia em sua pureza, consistia em não turvar-se, em ser lisa como um espelho. Narciso foi conduzido a essa fonte que seria sua perdição. Perdido em sua própria imagem sem deixar perturbar-se com mais nada além da preocupação de que aquela imagem nunca desaparecesse.

Assim viveu a partir daquele momento, até definhando e tornar-se adorno na paisagem que acompanhava a fonte. No lugar de seu corpo foi encontrada uma flor. Narciso não foi cremado, seu corpo tornou-se fonte. Sua beleza e sua memória tornaram-se pétalas púrpuras, imaculadas, imperturbáveis, tranquilas como a imagem que, refletida nas águas, tornou-se fonte.

Mas por que Narciso? Não queremos falar dos modos de vida aprisionados em suas próprias imagens, ou ainda, explicar determinadas atitudes que encerram a vida em um ensimesmamento danoso, muitas vezes considerado moralmente inadequado. Não vamos por aí.

O mito fala de uma conexão com a fonte que absorve Narciso a ponto de ele não mais se importar com qualquer outro estímulo, nem alimento, nem a própria água à sua frente. A fonte deixa de ser água e torna-se apenas beleza. Porém, a fonte é movimento, água, reflexo, pureza, relva, sombra, frescor, juventude, espírito das águas, e ao mesmo tempo nada disso.

Ao mesmo tempo em que Narciso se perde a contemplar a beleza refletida nas águas, verte como inexorável rio de potência o exterior. A fonte não é mais que uma forma que só existe sobre a potência do seu próprio fora, do seu próprio exterior. Daquilo que não é senão um quase, um frêmito, um impulso disforme, sem objetivo ou sentido. Aquilo que **não é** e que sustenta toda e qualquer possibilidade de vir a ser.

Narciso só existe no plano das formas. A fonte, seus adjetivos, sua força, só existem no mesmo plano. Nesse plano o exterior é força que percorre tudo como um rio que afirma

a porosidade de toda a solidez. Um tipo de certeza de dissolubilidade que garante a incompletude de todas as formas em um eterno fluir de potência. O limite intrínseco de toda tentativa de estagnação.

Mas voltemos ao mito, nossa superfície de análise.

Ficou olhando com admiração para os olhos brilhantes, para os cabelos anelados como os de Baco ou de Apolo, o rosto oval, o pescoço de marfim, os lábios entreabertos e o aspecto saudável e animado do conjunto. Apaixonou-se por si mesmo. Baixou os lábios, para dar um beijo e mergulhou os braços na água para abraçar a bela imagem. Esta fugiu com o contato, mas voltou um momento depois, renovando a fascinação (BULFINCH, 2002. p.127-128).

Narciso é atraído em direção à imagem que reluz na superfície lisa da fonte. Diz o texto que “apaixonou-se por si mesmo”. Mas talvez pudéssemos pensar essa atração de outra forma. Quando se diz que ele se apaixonou por si mesmo, estamos falando que uma interioridade apaixonou-se, ou sentiu-se atraída, por uma interioridade, que esta exerce atração sobre aquela, que no caso é a mesma.

Pensando a atração como nos suscita Foucault (2006) analisando a obra de Blanchot<sup>21</sup>, longe de ser uma interioridade que atrai outra, ou mesmo uma atração para o exterior, a atração “[...] é antes experimentar, no vazio e no desnudamento, a presença do exterior e, ligado a essa presença, o fato de que se está irremediavelmente fora do exterior” (FOUCAULT, 2006, p. 227).

Seguindo o mesmo pensamento, a atração afirma a presença do exterior, não como uma coisa, nem como uma possível futura interioridade, mas como experiência. Um vazio que atrai como em uma queda livre sem fundo, uma miragem de vazio. É jogar-se esperando um chão que não necessariamente existe, é na promessa de um chão que reside a atração, e não em um fundo concreto.

É na promessa de um rosto que reside a atração de Narciso, e não nele mesmo, em sua interioridade. Quando ele tenta tocá-lo, o rosto desaparece para reaparecer em seguida como a brincar com ele. Vale ressaltar que Narciso nunca se havia avistado.

---

<sup>21</sup> Maurice Blancot (1907-2003).

Não havia experimentado a sensação especular. Antes que preso aos próprios dotes de beleza e jovialidade encontrava-se absorto no exterior diante uma promessa, uma promessa de beleza, de rosto, e também de desfazimento.

Nessa experiência insólita, Narciso se desfaz. Aos poucos o que denota sua presença como Narciso deixa de existir. Tudo o que diz respeito à sua existência vai sumindo, fome, sono, sede. Poderíamos então dizer que Narciso tonou-se exterior? Talvez seja mais adequado dizer que a experiência do exterior o dissolveu como forma, que a atração da promessa de um rosto desfez seu próprio rosto, sua capacidade de simular, de subjetivar. Assim:

Narciso não pôde mais conter-se. Esqueceu-se de todo da ideia de alimento ou repouso, enquanto se debruçava sobre a fonte, para contemplar a própria imagem. — Por que me desprezas, belo ser? — perguntou ao suposto espírito — Meu rosto não pode causar-te repugnância. As ninfas me amam e tu mesmo não pareces olhar-me com indiferença. Quando estendendo os braços, fazes o mesmo, e sorris quando te sorrio, e respondes com acenos aos meus acenos (BULFINCH, 2002. p. 128).

Mas seria o exterior uma experiência a ser temida? Almejada? Buscada de alguma forma? O exterior é o não ser que nos percorre como afirmação da finitude de qualquer forma, e ao mesmo a possibilidade da existência de qualquer forma. Não há o que fazer quanto a ele em termos de um voluntarismo, pois “[...] o exterior jamais libera sua essência; ele não pode se oferecer como uma presença positiva [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 227). A atração nada tem a oferecer além de um vazio que se abre cada vez mais, uma ausência que se intensifica e faz mover-se em direção a ela como se fosse possível encontra-la (FOUCAULT, 2006).

A abertura é então efeito da atração e não o contrário, não há abertura para o exterior a ser buscada, mas abertura produzida pela atração. Como um vazio que se abre e se distancia enunciando uma experiência que se afirma na própria existência desse vazio: o exterior. Quanto mais Narciso busca a imagem refletida, mais ela se mostra inacessível, permanece como promessa, um quase ser, um aceno, um sorriso sem interioridade (FOUCAULT, 2006).

Porém, a atração tem um correlativo necessário: a negligência. É necessário ser negligente para ser atraído. Uma negligência em relação ao que se faz, às suas relações e feitos, família, passado, tudo isso é jogado no inacessível exterior. Narciso já não sabe que não sente fome, nem sede, nem sono. Nesse sentido, o que o fazia Narciso não é somente esquecido, mas negligenciado. Negligenciado em vigília ante a promessa de um rosto. Ele não está ébrio, nem perdido, está vigilante, atento e negligente (FOUCAULT, 2006).

Considerando a atração, observamos que ela não produz conexões, mas abertura. Abertura como movimento de expressão no exterior, correlacionada à negligência, “vazio que se abre infinitamente sob os passos daquele que é atraído” (FOUCAULT, 2006, p.227). Essa atração dissipa as formas constituídas à medida que a negligência as dissimula.

A atração expressa em seu movimento a finitude das formas, o rasgar das interioridades, um desmanchar-se nos contornos. Poderíamos pensar então a atração como uma força que atrai em direção à morte? Sim, mas não a qualquer morte. O que se desfaz são as interioridades, as formas constituídas, os estados de coisas, não necessariamente a vida biológica:

Prepararam uma pira funerária, e teriam cremado o corpo, se o tivessem encontrado; em seu lugar, porém, só foi achada uma flor, roxa, rodeada de folhas brancas, que tem o nome e conserva a memória de Narciso (BULFINCH, 2002. p. 128).

A forma Narciso deixa de existir, morre, nunca mais será vista, porém, em seu lugar foi encontrada uma flor que guarda sua memória e seu nome. Ao lado da fonte, onde se viu atraído para fora de si, onde negligenciou suas necessidades formais, nasceu uma flor, uma outra forma, uma conexão com a fonte que já não tinha as mesmas necessidade que a forma anterior.

Mais um detalhe que podemos observar. A atração não produz conexão, mas conexões se produzem a partir do efeito de desfazimento que a atração produz. Outras formas também se produzem a partir desse mesmo efeito, outras superfícies de contato



emergem ensejando outros tipos de conexão. Já não é mais especular a relação que se estabelece entre Narciso e a fonte. Narciso que outrora definhara de frente à promessa de um rosto, agora viceja ao lado da fonte que alimenta suas raízes.

Dissemos que ali havia a fonte e ao mesmo tempo nada disso. A atração produzida pelo encontro singular de Narciso com a fonte abre para a experiência do exterior a forma Narciso, desfazendo-a. A fonte se torna espelho e a atração o consome nesse encontro, torna-se de novo fonte que alimenta a vida de Narciso, a flor; Narciso que era belo e amado pelas ninfas torna-se rejeitado diante da promessa de um rosto, e depois de fenecer, torna-se flor que viceja.

Uma outra forma emerge e outras relações se atualizam. Mas é importante afirmar que na concepção que utilizaremos, as relações são autônomas, ou seja, elas não são determinadas pelos termos relacionados, mas ao contrário, as relações imprimem variações nos seres (DIAS, 1995). A relação que se forja na conexão de Narciso com a fonte transforma-os. Na relação, Narciso se esvai como em um relógio de Dali<sup>22</sup> e a fonte se torna espelho que o absorve de si mesmo. “É necessário pensar as coisas e os seres em função das relações, não o inverso” (DIAS, 1995, p.18).

É no domínio das relações que se dá essa transformação. Não havia uma relação entre Narciso e a fonte anterior ao momento em que eles coemergem como espelho e rosto. A relação produz um Narciso rosto e uma fonte espelho, o encantamento de Narciso pela imagem no espelho d’água é efeito dessa relação que se estabelece na conexão entre Narciso e a fonte.

Nosso intuito ao trazer o mito de Narciso e discutir o aprisionamento em uma relação especular é ampliar as possibilidades de análise no que diz respeito aos modos de relação mais intimizados, ou mesmo identitários. Formas de relação que buscam em sua própria imagem, ou em uma identidade, saídas para questões que emergem nas relações, vivenciam um efeito de impermeabilidade às outras possibilidades que as conexões produzem.

---

<sup>22</sup> Aqui nos referimos à obra “A Persistência da Memória”, de Salvador Dali (1904-1989)

Tornam-se lisas, sem porosidade, sem superfície aderente. Ao contrário de Narciso, que não sabia o que era sua imagem, muitas instituições, como a escola, por exemplo, procuram naquilo que elas creem ser seus domínios, sua identidade, seus limites, o que está instituído, etc. as possibilidades de resposta às questões que se colocam. É “um dizer não” com o intuito de continuar a ser o que se “é”, uma tentativa de afirmação dos estados de coisas como solução para questões que impõem um reposicionamento. Uma defesa da interioridade que pode se perder no exterior. Nenhuma negligência é possível nesses modos lisos, as forças predominantes atuam construindo trincheiras.

Justamente na contramão daquilo que vimos afirmando sobre as relações, esses modos tentam determinar as relações por aquilo que está constituído, pela forma. É difícil transpor o espelho que lhes serve de medida para a construção da realidade. Porém, é indispensável considerar a presença do exterior na constituição de toda e qualquer forma que se atualiza. Tal como observamos em Narciso, o exterior é força incontrolável que atua desmanchando contornos ao mesmo tempo em que enseja novos arranjos, conexões, relações.

Terrível encruzilhada esta em que nos encontramos neste ponto. Pois, não há abertura possível para o exterior, nenhuma atitude voluntarista nos faz ver ou sentir o exterior. O que expusemos até aqui nos remete à atração e não ao exterior. Talvez no par atração/negligência resida uma possibilidade de produzir fissuras nesse modo especular. É necessário ser negligente em relação a si mesmo, ou seja, em relação à forma instituída, é necessário enamorar-se do que podemos vir a ser. É necessário ver que com o espelho temos uma relação e essa relação nos objetiva.

É necessário, em outras palavras, voltar-se para o entre, para esse entre-ser da relação que nos adiciona um coeficiente de devir. Negligenciando atentamente o que nos constitui como somos para que a atração possa exercer sua força. É no mínimo paradoxal a ideia de constituir uma atenção negligente para que forças incontroláveis nos desconstruam. Por outro lado, essas forças estão presentes e agem à nossa revelia, desfazendo o que somos, e abrindo espaço para a produção de outros contornos.

A escola já não é o que era há 15 ou 20 anos. E o dispositivo Lei COSATE permite-nos perceber algo desse contorno singular que se forma no entrecruzamento de uma série de forças que arrastam a escola para outros domínios de saber poder. Produzindo um objeto singular que emerge no contemporâneo em meio a práticas vizinhas heterogêneas que compõem um objeto de época.

Ao mesmo tempo, quando as questões relativas ao trabalho dos profissionais da educação são levadas ao fórum, a imagem que se rebate no espelho já não comporta apenas a escola. Mas a escola, as outras multiplicidades em contato no fórum e os espaços que vão aparecendo à medida que as intervenções se fazem.

Esses espaços vão sendo produzidos à medida que essas questões, que eram vistas como referentes a uma interioridade escola, são levadas ao espaço coletivo do fórum. As questões não deixam de ser da escola e da educação, porém, a solidão experimentada na intimidade dos muros perde força, a privatização das questões se dissipa e novas possibilidades de pensar começam a se forjar.

### **3.5.3 Com quem se conversa? Efeito Grupelho**

Somos cinco amigos, certa vez saímos um atrás do outro de uma casa, logo de início saiu o primeiro e se pôs ao lado do portão da rua, depois saiu o segundo, ou melhor: deslizou leve como uma bolinha de mercúrio, pela porta, e se colocou não muito distante do primeiro, depois o terceiro, em seguida o quarto, depois o quinto. No fim estávamos todos formando uma fila, em pé. As pessoas voltaram a atenção para nós, apontaram-nos e disseram: “os cinco acabam de sair daquela casa”. Desde então vivemos juntos; seria uma vida pacífica se um sexto não se imiscuísse sempre. Ele não nos faz nada, mas nos aborrece, e isso basta: por que é que ele se intromete à força onde não querem saber dele? Não o conhecemos e não queremos acolhê-lo. Nós cinco também não nos conhecíamos antes e, se quiserem, ainda agora não nos conhecemos um ao outro; mas o que entre nós cinco é possível e tolerado não é com o sexto. Além do mais somos cinco e não queremos ser seis. E se é que esse estar junto constantemente tem algum sentido, para nós cinco não tem, mas agora já estamos reunidos e vamos ficar assim; não queremos, porém, uma nova união justamente com base nas nossas experiências. Mas como é possível tornar tudo isso claro ao sexto? Longas explicações significariam, em nosso círculo, quase uma acolhida, por isso preferimos não explicar nada e não o acolhemos. Por mais que ele torça os lábios, nós o repelimos com o

cotovelo, no entanto, por mais que o afastemos, ele volta sempre. (KAFKA, 2002 p.112-113).

Aqui vamos discutir outro modo de produzir impermeabilidade, desta feita, o modo grupelho. Guattari (1985), indaga os modos como os grupos de esquerda têm se organizado e lutado, notadamente no que diz respeito à repetição dos modos de luta apontando para o fato de alguns já estarem caducos, e mesmo assim insistirem em permanecer reproduzindo os mesmos modos de militância.

Cinco amigos, um arranjo e nada mais. Porém, um arranjo que quer se manter assim. Um grupelho que pretende se bastar, e manter-se dessa forma, mesmo que seja necessário usar violência contra quem queira desarranjar o grupo. Um sexto que insiste, e não os deixa sossegados. Um companheiro desagradável à estabilidade, já que tenta fazer com que os cinco se tornem seis.

A figura do companheiro, no caso, o sexto que acompanha o grupo, intimida por que ameaça atrair essa forma para um desarranjo iminente. Nem sequer deve-se dar grandes explicações, pois isso significaria acolhe-lo como possibilidade. É imperioso afastá-lo a golpes de cotovelo, mesmo que ele sempre volte. Foucault nos fala que:

Prestar atenção na voz prateada das sereias<sup>23</sup>, se voltar para o rosto proibido<sup>24</sup> que já está oculto não é somente transpor a lei para afrontar a morte, não é somente abandonar o mundo e a distração da aparência, é sentir subitamente crescer em si o deserto no outro lado do qual (mas essa distância incomensurável é tão fina quanto uma linha) reluz uma linguagem sem sujeito determinável, uma lei sem Deus, um pronome pessoal sem personagem, um rosto sem expressão e sem olhos, um outro que é o mesmo [...] (FOUCAULT, 2006, p. 236-237).

Sabe-se ser tão fina quanto uma linha a distância que os separa de se tornarem outros, de desfazer aquilo que eles elegeram como um arranjo ideal, sua identidade. Aquilo que faz com que as pessoas os vejam e digam “os cinco acabam de sair daquela casa”. O companheiro, tão próximo e tão estranho, lembra-lhes a todo momento que não é necessário mais que uma pequena brecha para que aquela forma se desfaça. Por isso

<sup>23</sup> Referência à Odisséia de Ulisses (ou Odisseu) em seu retorno à ilha de Ítaca após a guerra de Tróia.

<sup>24</sup> Referência ao mito de Orfeu e Eurídice.

é necessário afastá-lo com uma organização tão coesa que se torne escorregadia, um arranjo que repele qualquer tipo de atração.

Porém, o companheiro não os deixa em paz. Não se afasta nem deixa de tentar intrometer-se. É um modo de organização que repele, porém, o companheiro, como presença indagadora do modo de organização endurecido, insiste em tentar desestabilizar o grupelho. “Por que é que ele se intromete à força onde não querem saber dele?” Esse companheiro pode ser pensado como uma sexta forma que quer participar daquele grupo, mas também pode ser pensado como a presença das forças de dissolução dissimuladas na forma de uma presença.

Como foi dito, a atração não conduz a nada em absoluto, pelo contrário, ela atrai em direção a uma promessa, em direção a um vazio que se abre cada vez mais à medida que se é atraído. Foucault nos diz que:

O companheiro seria, portanto, a atração no auge da dissimulação: dissimulada porque se apresenta como pura presença, próxima, obstinada, redundante, como uma figura em demasia; e também dissimulada porque repele mais do que atrai, porque é preciso mantê-la a distância, porque se é incessantemente ameaçado de ser absorvido por ela e comprometido com ela em uma confusão desmesurada.(FOUCAULT, 2006, p. 237)

Neste caso, a impermeabilidade está relacionada a um arranjo, ou poderíamos dizer, a um modo de portar-se coletivamente. Um arranjo que afasta qualquer possibilidade de atração para além de seus contornos, mais uma defesa do que uma coletivização. A presença do companheiro expressa bem as forças que tentam irromper nos grupelhos arrastando-os a caminhos desconhecidos. Desmanchando-os e, como efeito desse desmanche, produzindo outras formas, outros arranjos, outras conexões. Essas forças que nos acompanham e que às vezes repelimos com cotoveladas, são impessoais, pré-subjetivas, rostos sem expressão e sem olhos, miragens de rostos.

Pura força que repele qualquer tentativa de objetivação, formatação, etc. Nesse sentido, não são boas e nem más, apenas forças. Não há também garantias em relação a seus efeitos, apenas efeitos. Ou seja, diante da atração podemos afirmar que quando atraídos, somos arrastados em direção ao que não somos.

Em momento nenhum há por parte dos cinco qualquer tipo de negligência, sua atitude está voltada para a manutenção da forma cristalizada que se organiza, se reconhece e se afirma como “os cinco”. A atração, dissimulada na presença do sexto, é a todo o momento repelida com a força necessária à manutenção desse arranjo. E assim pretende permanecer. Mas o que pode o sexto? Os cinco talvez nunca descubram.

É nessa relação de repulsa e atração que os cinco se mantêm e não fora dela, não há cinco sem a presença da atração, da possibilidade de dissolução na experiência do exterior. Interessante notar no texto de Kafka (2002) que eles sequer se conheciam, e mesmo agora não se conhecem. Porém, mantêm-se como cinco.

Nesse sentido, todo grupelho com um alto grau de impermeabilidade tende a reduzir seu coeficiente de heterogeneidade e de heterogênesse. Um grupo, um estabelecimento, uma turma, uma rede, são tanto mais heterogênicos quanto menos impermeáveis à atração que os precipita na experiência do exterior. Temos então uma pista de como essa experiência do exterior se manifesta, ou antes, uma pista das pistas que ela deixa como efeito de sua ação: certo grau de heterogeneidade.

É necessário negligência para se misturar, para deixar-se tocar pelo que se pode vir a ser, por esse perfume de outra coisa que se sente quando se é atraído. Não mais que um perfume sem aroma definido, não mais que uma promessa de tornar-se outro de si mesmo.

Mas outro o quê? Para quê? Perguntam os cinco. O sexto talvez respondesse a essas questões com a promessa de um canto, um murmúrio, um frêmito. Algo que os faria querer escutar mais e melhor o que ele tem a dizer – mas ele não deve ser ouvido, não queremos acolhê-lo, sequer podemos dar-lhe explicações. Como um canto de sereia.

Sua música é o contrário de um hino: nenhuma presença cintila em suas palavras imortais; somente a promessa de um canto futuro percorre sua melodia. Aquilo com que elas seduzem não é tanto o que fazem ouvir, mas o que brilha no longínquo de suas palavras, o futuro do que elas estão dizendo. Seu fascínio não nasce do canto atual, mas do que ele se propõe a ser (FOUCAULT, 2006, p. 234).

Para sobreviver em seu regresso ao reino de Ítaca Ulisses prende-se ao mastro de seu navio e enche de cera os ouvidos de seus tripulantes. Ele sabia que havia morte no canto das sereias, e por isso aferra-se à embarcação que o conduziria de forma segura até o seu destino. Ele já tinha notícias desse canto e também do quão irresistível ele era. Para manter-se vivo e voltar a sua terra natal, ele deveria ignorar o canto a qualquer custo. O caminho para manter-se vivo era tornar-se imune à atração que o canto exercia sobre aqueles que passavam pela costa da praia das sereias.

Nesse caso poderíamos dizer que ele prendeu-se a um movimento que o faria passar indene por perigos que ele já conhecia. A embarcação segue rumo a Ítaca com um destino e um caminho já traçados. Muitas vezes, repetem-se movimentos que serviram para manter uma certa organização que se desejava. Seja a cera nos ouvidos, o atar-se ao mastro, as cotoveladas dos cinco. Porém, são soluções para problemas conhecidos, ou melhor, para um problema em especial: como continuarmos como somos? Seus movimentos têm por efeito a manutenção dos modos de existência como eles estão.

Tarefa de certa forma impossível, mas não estamos analisando as possibilidades de permanência dos modos instituídos, mas sim os movimentos de manutenção. Pois esses têm produzido efeitos de isolamento e baixos graus de heterogeneidade. Nosso intuito é indagar o que esses modos têm efetivado. Seja para romper com eles, seja para tentar produzir outros modos nos nossos campos de atuação.

O que está em questão agora é o trabalho da verdade e do desejo por toda parte onde pinte encanação, inibição e sufoco. Os grupelhos de fato e de direito, as comunas, os bandos, tudo que pinta no esquerdismo tem de levar um trabalho analítico sobre si mesmo tanto quanto um trabalho analítico fora (GUATTARI, 1985, p.16).

Guattari se referia ao esquerdismo, e não discordamos dele, porém, entendemos que esse trabalho analítico diz mais respeito aos efeitos que esses grupelhos têm produzido que ao esquerdismo. Podemos levar essa discussão para diversos campos, não apenas para os partidos, comunas, bandos, etc. Podemos, por exemplo, pensar a educação de uma forma mais ampla, ou mesmo a escola. E nesses domínios, cartografar como os coletivos têm se atualizado. O que tem sido possível produzir e o que tem emperrado por efeito de impermeabilização?

De fato, queremos indagar quanto às “velhas roupas coloridas” que já não servem mais, ou mesmo tornaram-se antiquadas. Relembrando que nossa questão não diz respeito ao estado de coisas. Estados de coisas atualizam-se a todo instante, e as formas não são nossas inimigas, pelo contrário. Elas só não servem quando deixam de dar passagem aos movimentos da vida.

Não pretendemos tornar-nos portadores das vozes de mudança, “[...] como se a voz precisasse de portador. Ela se porta bem sozinha e numa velocidade louca no seio das massas, quando ela é verdadeira” (GUATTARI, 1985, p.16). Mas intentamos, aliançados com o sexto que indaga os cinco, realizar um trabalho que abra e conecte com os diversos atores no campo social os coletivos intimizados pelo modo liso como alguns grupelhos têm se organizado.

A linha de força do dispositivo indaga a escola como uma coletividade que se encerra em “si mesma”. Ou melhor, leva a escola à Ágora para discutir a saúde dos seus profissionais. Essa força que se exerce sobre a escola desembaraça as linhas que a faziam parecer um objeto coeso que subsistia à revelia do tempo e das forças. Isso não era esperado, não era certeza. A linha de força do dispositivo se efetiva produzindo deslocamentos, o que podemos observar são os efeitos da ação dessa força.

A linha de força do dispositivo não seria o sexto do texto de Kafka, seria talvez a linha que descostura o arranjo muito bem arquitetado que fazia com que os cinco se voltassem sempre para si mesmos. Atravessando o arranjo e desconstruindo o modo como circulavam. Ao desarranjarem-se as forças de coesão perdem sentido, desaparecendo por um instante para produzir outro arranjo que se torna possível a partir da ação da linha de força do dispositivo.

### 3.6 MAIS UMA PORTA QUE SE ABRE: A REDE DE JACARAÍPE

Em uma das últimas reuniões do ano de 2012 da Rede Criança, pudemos ouvir um pouco do trabalho da Rede de Jacaraípe. Nesse encontro, uma professora da UFES



realizava uma apresentação que se tornou um debate acerca do tema das redes. Durante a apresentação ganhou força a discussão sobre o fazer cotidiano e os desafios que a aposta no trabalho em rede apresenta. A fala da professora ensejou o debate acerca da dimensão coletiva dos processos que se engendram no fazer das políticas.

Os trabalhadores que atuavam na Rede de Jacaraípe expõem os desafios que enfrentavam para articular as discussões entre as políticas de Saúde, Educação e Assistência Social em seu território. Ao mesmo tempo em que falam desses desafios trazem para a discussão uma zona de indiscernibilidade, algo que constitui as políticas públicas e tem a potência de fazê-las derivar.

Existem, sem dúvidas, prescrições em relação à composição de redes de atenção dentro das diretrizes das próprias políticas, como dissemos em relação à Assistência Social, por exemplo. Contudo, são as práticas cotidianas que visibilizam os desafios enfrentados pelos atores que fazem da rede uma aposta como modo de operar em políticas públicas.

Como dissemos, a Rede Criança funciona como um fórum que aproxima e cria outras possibilidades no âmbito das políticas públicas relacionadas à criança e ao adolescente. A Rede de Jacaraípe opera de forma similar, entretanto, os atores estão referenciados em um mesmo território<sup>25</sup> e têm em comum também um público alvo. Um tipo de prática de rede que envolve de modo diferente os mesmos atores. Suas falas traziam ao fórum o cotidiano da utopia da rede como modo de operar nas políticas.

O termo utopia (Ου – τοπια), que em sua etimologia grega quer dizer não lugar, foi ao longo do tempo sendo usado como sinônimo de ideal, e por isso não existente. Mas sustentamos a rede como utopia, e nesse sentido, tanto é idealização como é um não

---

<sup>25</sup> Segundo Milton Santos (*apud* SEABRA et al., 2001, p.22), “O território em si, para mim, não é um conceito. Ele se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em quem que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam”. Nesse sentido, o território pode ser pensado como um espaço privilegiado de análise do cotidiano das políticas e também dos efeitos das relações destas com as comunidades.

lugar. Uma região das políticas onde as fronteiras não são claras o suficiente para definir seu pertencimento. Uma indefinição, e não uma inexistência.

Por essa zona de indefinição, ou antes, predefinição, pre-objetivação, viceja a potência de tornar-se outro, de diferir em relação ao estado de coisas. E esta talvez seja uma das forças que arrastam os modos instituídos de fazer política pública para outros domínios. Nesse sentido, experimentar os fóruns como dispositivos permite-nos o contato com a experiência do coletivo, com o plano de produção:

No plano de produção, plano coletivo das forças, lidamos com o que é de ninguém, ou, poderíamos dizer, com o que é da ordem do impessoal. No coletivo não há, portanto, propriedade particular, personalidades, nada que seja privado, já que todas as forças estão disponíveis para serem experimentadas (BENEVIDES; PASSOS, 2009, p. 165).

É nessa zona de indefinição que entendemos se situar, por exemplo, a abstração que a professora traz em sua fala no Fórum COSATE. Somos professores ou profissionais da Assistência Social? Devemos ensinar ou acolher demandas sociais? Não nos cabe responder a esses questionamentos, mas sim sustentar que há uma dimensão utópica nas políticas, incluindo a de educação, que as modula frequentemente. Nossa aposta visa à aliança com esses movimentos que apostam nessa utopia como potência de diferenciação, ou como diriam Benevides e Passos (2009), a produção de redes quentes.

Importante ressaltar que esses fóruns produzem espaços de interlocução e reposicionamento que apontam para fora, para um não lugar, para a aposta no coletivo e a consequente dissolução da propriedade particular. As redes que se produzem quando falamos desses espaços dão visibilidade a processos heterogêneos de constituição dessas políticas e desses objetos, como vimos ao longo do texto.

Na Rede de Jacaraípe não era diferente. Fomos recebidos pelos trabalhadores da saúde mental e redescobrimos antigos parceiros que se tornaram aliados na nova entrada que se fazia. Nas reuniões estavam presentes atores do CRAS, da Saúde Mental, das escolas, do Programa de Urbanização, Regularização e Integração de

Assentamentos Precários da Região de Jacaraípe (PURIAP), da Associação Pestalozzi, da UFES.

Assim que chegamos fomos convocados a fazer uma apresentação sobre a temática das redes, nosso tema de pesquisa. Nessa mesma reunião eram discutidas estratégias para arregimentar os possíveis parceiros na rede, notadamente as escolas, que em outros momentos já haviam participado de forma mais efetiva das reuniões. Estava sempre presente às reuniões uma coordenadora de pais, que atuava em uma escola próxima à Unidade Regional de Saúde. E ela mesma falava da dificuldade de conseguir a participação dos profissionais da escola.

Este é um desafio que se coloca em todas as reuniões desse gênero das quais já participamos, uma vez que a própria criação da Frente Redes dentro do nosso grupo de pesquisa tem como um de seus objetivos construir essas parcerias. O dia a dia na escola, com todas as suas tarefas, dificulta o deslocamento dos profissionais para a efetiva participação em debates ampliados em outros espaços como o da Rede de Jacaraípe.

Além dessa dificuldade, os presentes propuseram que as reuniões do fórum pudessem circular nos equipamentos, deixando de acontecer apenas na Unidade Regional de Saúde como vinham acontecendo. Pensamos então conjuntamente uma estratégia. Faríamos convites formais às escolas da região e a próxima reunião do fórum aconteceria na escola mais próxima, justamente onde trabalhava a coordenadora de pais. Oportunidade em que tentaríamos a participação dos trabalhadores daquela escola.

Na reunião seguinte aconteceria a minha apresentação sobre o tema das redes. Ao entrar na escola, vimos muitos cartazes que falavam das violências cotidianas que aconteciam na região, um burburinho sobre um aluno que não comparecia à escola há mais de uma semana, e uma conversa sobre “Os meninos da Guarani<sup>26</sup>”.

---

<sup>26</sup> Documentário sobre o tráfico de drogas na região de Jacaraípe. Disponível em: <http://vimeo.com/28125142>. Acesso em 15/10/2014.

Algum tempo depois fomos recebidos por uma pedagoga que encaminhou para uma sala de aula onde havia *datashow*, e poderíamos fazer a apresentação utilizando esse recurso. A sala não era utilizada com frequência e logo começaram os desafios. Uma tomada funcionando para ligar o computador, a organização da sala que estava lotada de cadeiras velhas, os armários, o quadro, um estabilizador de energia. Mas principalmente, o fato de não sabermos no que poderíamos mexer, pois a pedagoga tinha outras tarefas e não podia nos acompanhar durante a reunião. A todo o momento tínhamos que sair da sala para tentar algo diferente. A reunião havia sido marcada com um mês de antecedência, e obviamente a equipe da escola foi convidada.

Seguimos tentando e após muitos ensaios conseguimos começar a apresentação. A apresentação teórica foi sintética, como pretendíamos que fosse. Utilizamos um conceito de rede, e alguns outros conceitos que nos ajudam a pensar nesse sentido. Uma apresentação breve, porém, como estratégia principal para falar da rede, utilizamos o território.

Uma participante da reunião trouxe um mapa de Jacaraípe, como havia sido combinado. E começamos a traçar as linhas que as políticas percorriam em seu fazer cotidiano. Conectando e cortando Jacaraípe seguimos produzindo um território que visibilizava as regiões de abrangência das políticas, os lugares onde não se conseguia atuar, as histórias que os caminhos recém-trilhados contavam sobre o modo de fazer política naquela região.

O modo como se circula, os caminhos traçados enunciam um espaço percorrido de atuação e configuram um uso para o território. O ato de caminhar encontra uma primeira definição como espaço de enunciação. Neste sentido, o ato de enunciar está para a linguagem assim como o ato de caminhar está para o sistema urbano. Fazendo-o atualizar modos de estar e circular na cidade, assim como criando outros espaços e usos no seu fazer (CERTEAU, 2011).

Ao traçar as linhas que se sobrepuseram ao mapa, apareceram os nós que conectavam as linhas. Nem sempre eles diziam respeito aos equipamentos das políticas, às vezes eram ruas onde ocorreram crimes, outras vezes eram lugares aos quais os profissionais

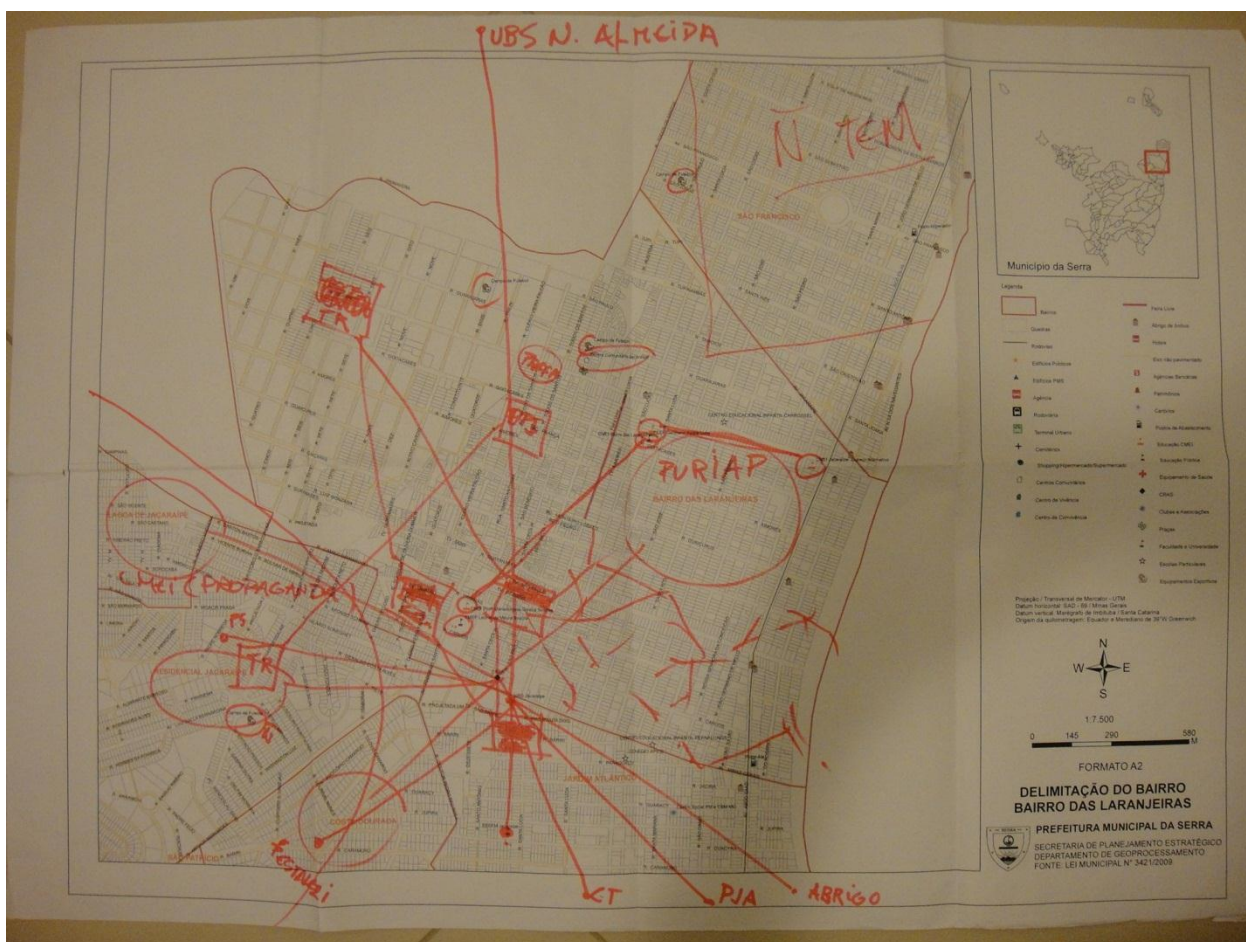
não conseguiam atender por serem controlados pelo tráfico de drogas, às vezes eram espaços de lazer, ou a sua inexistência onde haviam sido previstos.

Traçando as linhas que efetivavam os espaços percorridos pelas políticas e percebendo-se conectados pelo uso do território, os atores produzem um desenho singular, cujas linhas se conectam com outras e escapam ao mapa. Muitos se percebem próximos geograficamente dos outros, cuja existência, não raro, era desconhecida – o que justifica as constantes apresentações sobre os programas que atuam na região.

Conversas, até então improváveis, começam a acontecer, e Jacaraípe desterritorializa-se para logo depois se reterritorializar em um novo arranjo onde as políticas se aproximam e ensaiam movimentos comuns nesse território recém-descoberto. O mais interessante é perceber que não foi a exposição da conceituação acerca das redes que mobilizou os participantes, mas um mapa da região onde atuam.

Nem tanto o mapa, e muito mais traçar as novas conexões produzidas a partir da abertura para o plano coletivo que se efetua no fórum. Linhas traçadas de um equipamento a outro, lugares que não devem ser nomeados, mesmo que eles sejam do conhecimento de todos, ruas onde não se deve ir... O desenho sobre o mapa atualiza as forças que agem no território e sua abertura para o coletivo produz novos caminhos.

O mapa que se desenha expressa um território vivido pelos atores na rede de Jacaraípe. Ao traçar as linhas, experimentar o contato com os outros atores das outras políticas, outras possibilidades de atuação no território vão se forjando. As linhas que apresentam os caminhos percorridos encontram-se com os caminhos de outros atores. E outras relações vão sendo forjadas sobre o mapa.



**Figura 1:** Mapa territorializado no fórum.

A reunião seguiu por cerca de duas horas e meia, e ninguém da escola além da coordenadora de pais, que já participava das reuniões da rede de Jacaraípe, participou da reunião. Após aquele encontro fomos procurar a equipe pedagógica da escola, para agradecer por ceder-nos o espaço e convidá-los a participar da próxima reunião, que aconteceria daqui a um mês e seria realizada ali mesmo naquela escola.

Na reunião seguinte, fomos alojados na sala de informática, que era parcialmente utilizada durante a reunião. Tanto alunos, como profissionais da escola utilizaram a sala em questão enquanto nos reuníamos. Nenhum profissional da escola compareceu à reunião, apenas a coordenadora de pais, de novo. Porém, enquanto a reunião acontecia, uma trabalhadora da escola usava um computador.

Não se dirigiu ao fórum, a não ser quando entrou na sala para trabalhar. Ela esteve ali, sem falar, às vezes olhando de soslaio, mas sem se alterar, durante toda a reunião. Sua presença nos intrigava, às vezes ela parecia trabalhar no computador, às vezes parecia atenta ao que falávamos, virando-se mesmo para ouvir. Mas nada disse.

As duas reuniões que aconteceram na escola foram acaloradas, e muito se pôde conhecer sobre as ações que se engendravam naquele território. Programas que não eram conhecidos da maioria, como o PURIAP, puderam ser apresentados. E as carências de escolas nas regiões atendidas por esse programa, que cuidava dos assentamentos precários da região, também puderam ser mapeadas.

A estratégia de levar a reunião à escola não obteve sucesso em termos de participação. Não se conseguiu conversar com a escola. Entramos e saímos da escola sem sermos vistos por grande parte de seus trabalhadores. Nossa entrada era garantida pela coordenadora de pais, que parecia ser a maior interessada em que a escola participasse das reuniões, sempre reiterando os convites à participação. Era também a mais desconcertada com não adesão dos profissionais daquela escola.

### **3.6.1 A escola invisível 2: as escolas e as trocas**

Chegando à escola Alcatraz saltam aos olhos os portões. Grandes, fechados, sem vista para o lado de dentro. Só se pode entrar nela se as pessoas de dentro souberem que você vem. Os muros igualmente altos não permitem que se veja nada. Muitas perguntas e poucas respostas. Convites aceitos seguidos de ausências. Não se tem a dimensão de seu tamanho até passar pelos portões. É uma escola de muitos pátios, onde circulam muitos alunos que não olham pra você.

Às vezes, curiosos, ousam um olhar perscrutador, mas que logo se desfaz ao toque do seu próprio olhar. Muito se fala ali do que acontece com quem entra ali. Sabe-se coletivamente da frequência de todos individualmente, e as faltas são notadas com

medo. Medo de que não voltem. Medo de desaparecer nas sombras das ruas vizinhas que levam para caminhos conhecidos e de má reputação.

Ali pouco se troca e bolhas se formam em torno de quem entra. Você entra, mas não toca, e se toca, não troca. É possível permanecer ali durante horas sem encostar em nada e em ninguém. Passar pelos corredores sem ser visto, conversar sem ser ouvido, mudar as coisas de lugar sem que ninguém perceba ou se importe. Uma experiência fantasmagórica.

É necessário entrar acompanhado nessa escola, ou você pode acreditar que desapareceu. Está tudo lá, inclusive você, mas de alguma forma, sua presença é despercebida, mesmo ao conversar com as pessoas. É uma escola na qual se desaparece ao entrar para reaparecer ao sair.

### **3.6.2 Seguindo na Rede de Jacaraípe**

Após essas duas reuniões na escola, a reunião voltou a acontecer na Unidade Regional de Saúde, e as estratégias para conseguir a adesão das escolas seguiam em curso. Entre as estratégias pensadas estavam o email, o telefonema, a visita, entre outras. Tentamos o email, a reunião seguinte estava mais vazia que a anterior. O telefonema também não funcionou. As visitas sim. Depois que as outras escolas foram visitadas, pudemos contar com a presença de quatro pedagogas e uma professora de educação especial.

Duas pedagogas eram de uma escola e as outras duas eram de outra. A professora de educação especial circulava pelas escolas da região com um projeto de sua própria autoria. Foi uma reunião bem diferente, pois o contato com as escolas no fórum era há muito tempo esperado e ao mesmo tempo um tanto inédito, o que levava as discussões para outros âmbitos que o fórum ainda não contemplava.



Uma das duplas de pedagogas assumia uma postura de quem espera soluções. Como quem diz: pronto, nós viemos. Agora nós queremos soluções para os nossos problemas! O espelho não só faz com que se procure soluções no que se vê, mas também remete todas as questões que se passam a si mesmo. E o fórum, claramente, não funcionava como receituário de políticas públicas, muito pelo contrário, era atelier de artesãos, cuja matéria prima era o cotidiano das políticas, sempre em movimento.

Como dissemos, um dos efeitos do fórum era dissipar a propriedade privada, o que significa dizer que não se resolvia problemas da escola, da Regional de saúde, do CRAS, etc. Havia sim, uma construção que transversalizava essas questões recolocando-as de forma que elas se tornavam questões no fórum. De alguma forma, o que era seu, ou da sua escola, tornava-se público. E nessa dimensão das políticas as forças do coletivo exerciam seus deslocamentos.

As pedagogas da outra escola, por outro lado, compartilhavam as questões de forma diferente, falando do quanto eram escassos os espaços onde se podia discutir as questões cotidianas que perpassam a escola de forma a encaminhá-las junto a outros atores que não apenas seus pares dentro das escolas. Uma delas disse que foi a primeira vez em que era ouvida em uma assembleia desse tipo. Um certo estranhamento do que se passava.

Muitas questões foram pensadas de forma que o fórum pudesse contribuir e mesmo pensar projetos, que em outros espaços não pareciam possíveis, em parceria com outras políticas no mesmo território. Principalmente porque algumas questões extrapolavam os limites que eram impostos para a atuação da escola, e demandavam ações em parceria com outras políticas para se efetivarem.

Por outro lado, percebemos no fórum saídas para a escola que apontam para outras direções. Para fora. Não fora da escola necessariamente, mas fora do modo de pensar que a vitimiza. Um modo de pensar que a coloca no lugar de convergência de todas as demandas e a torna impotente diante da dimensão dos problemas enfrentados. Para fora da solidão dos muros que se erguem em torno da educação.

Poderíamos dizer que a dimensão coletiva que se afirma no fórum produz saídas diferentes para as questões da escola. Não em relação ao tipo de saída encontrada, mas em relação à própria escola, na medida em que pode ser pensada como um espaço em que outras conexões são possíveis, e não como uma interioridade para a qual convergem todas questões.

#### **4 A REDE COMO SAÍDA E A SAÍDA COMO REDE**

Como tentamos ao longo do texto afirmar, a palavra rede remete a várias significações diferentes e também a práticas diversas. Desde estruturas reticulares que nos remetem a pensar objetos e processos, até modos de pensar a produção social em curso. A questão que se coloca para nós nesse âmbito são os efeitos desses modos de pensar a rede e pensar em rede.

Utilizamos o Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) como uma referência que nos ajuda pensar nesse sentido, pois o citado texto nos desloca de um modo de pensar linear-binário com relações de causa e efeito para um modo no qual as relações produzem os objetos em um constante movimento de fuga de qualquer possibilidade de “si-mesmo”.

Quando dizemos dessa forma, estamos retomando o tipo relação que Deleuze e Guattari (1995) descrevem através da formulação  $(N-1)$ , onde  $N$  são as multiplicidades e 1 é o uno, a unidade. Segundo os autores, o modo de produzir o múltiplo é subtraindo dele a unidade. Nada é em absoluto para além das relações que o constituem e o produzem.

Não pretendemos invalidar qualquer modo de operar com pesquisa e produção de conhecimento, porém, pelo caminho que vimos seguindo até aqui, torna-se necessário visibilizar como eles suscitam conclusões e modos de pensar completamente divergentes.

Se adentrarmos por essa via, é porque as práticas de rede têm objetivado modos de fazer política e de pensar também completamente divergentes. Não há consenso ou purismo possível no que diz respeito a esse termo – rede. Como nos diz Latour (2012, p. 184), “a palavra “rede” é tão ambígua que já deveríamos tê-la descartado há muito tempo.”

Por rede têm-se entendido, por exemplo, certo modo de organização entre aparelhos de uma política pública. É comum ouvirmos falar da Rede de Educação do Município de Serra. E quando se diz isso, as pessoas entendem que se refere às escolas, à Secretaria de Educação, e demais instâncias que compõem a política de educação no município.

Ou ainda, poderíamos falar da rede pública, como muitas vezes é enunciado sem que sequer se pense a que se refere a palavra rede. O termo rede, nesse caso, resume um complexo jogo de forças que se atualiza produzindo um arranjo que extrapola de muitas formas diferentes esses aparelhos. A rede de educação envolve o território, a história, a política de governo, de educação, de saúde, etc.

No contato com o campo de pesquisa encontramos muitas práticas que são chamadas de redes. Por exemplo, a Rede Criança. Um grande fórum que se reúne mensalmente com diversos atores de diversas políticas de um mesmo município em torno das questões que envolvem as crianças e os adolescentes.

A Rede de Jacaraípe tem um formato parecido, porém a referência em um mesmo território de atuação diferencia as duas práticas não somente em suas dimensões e pretensões, mas também em suas características. Uma aproxima e visibiliza programas e políticas diversas em um mesmo município, ensejando interlocuções e transversalização das questões de uma forma mais ampla. A outra, com características mais operativas, faz o mesmo trabalho, porém as ações são praticadas em uma mesma circunscrição territorial.

Estivemos em contato direto com o que denominamos “a rede de educação de Serra” no Fórum COSATE, na Rede Criança, na Rede de Jacaraípe, no Conselho Municipal

de Educação, nas escolas que visitamos. Todos esses espaços eram permeados pelas questões relativas à Rede de Educação de Serra, e todos produziam e sofriam interferências nessa rede.

Quando pensamos e denominamos rede os aparelhos de uma política ou mesmo os atores de um fórum, é como se eles fossem objetivados como pontos finais em uma estrutura reticular que vai até eles e deles retorna para as vias de comunicação e produção dessa estrutura. Poderíamos pensar em termos de uma arborescência, tal qual a citada por Deleuze e Guattari ( 1995).

Ao escrever *Mil Platôs* (1995) os autores diferenciam o tipo de escrita que eles pretendiam com aquele livro de um tipo clássico: o livro raiz. Este tipo de livro é caracterizado por desenvolver a lei do Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro. “Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p.13).

Quando falamos de uma rede que se limita aos aparelhos que ela conecta, pensada como uma estrutura que liga, por exemplo, certo número de escolas a uma unidade central coordenadora, estamos falando de um modo radicular ou arborescente de pensar a rede. Ou seja, quando pensarmos a rede de educação em determinado município, estaremos tratando de uma espécie de estrutura fechada sobre os aparelhos que ela conecta e seu grau de conectividade é reduzido. “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Nesse sentido, importa menos se a figura que utilizamos é a da rede, e mais o quanto esse sistema é capaz de produzir diferenciação. Se tomamos as multiplicidades como tais, ou pretendemos encerrá-las em interioridades que se conectam com outras interioridades por meio de uma supra-estrutura que denominamos rede. Entendemos que isso vai ao encontro do que Kastrup fala a respeito da rede como figura empírica da ontologia do presente:

Pouco importam suas dimensões. Pode-se aumentá-la ou diminuí-la sem que perca suas características de rede, pois ela não é definida por sua forma, por seus limites extremos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação. Por isso a rede deve ser entendida com base numa lógica das conexões, e não numa lógica das superfícies (KASTRUP, 2004, p. 80).

A rede, no sentido rizomático do termo, desconhece a unidade. São apenas multiplicidades que se conectam, e essas conexões jamais estarão limitadas a qualquer forma que possa assumir essa rede. Um dos princípios do rizoma é da o conexão: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Seguir esse raciocínio traça um caminho que leva a muitas bifurcações e sempre alteram as dimensões de análise do pesquisador da rede. Poderíamos, para exemplificar, citar mais uma vez a fala da professora, quando ela diz em um fórum que discute a saúde do trabalhador da educação, que a questão tem a ver com a Assistência Social. Nessa fala a professora coloca em conexão apenas algumas políticas que perpassam a educação, porém, as conexões são muito mais complexas. Destarte:

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Ou seja, as conexões não são apenas entre aparelhos ou entre políticas, mas entre aparelhos, políticas, cadeias biológicas, econômicas, linguísticas, etc. retomando o que se passou na escola Eurídice, o desfile de moda coloca em cena um emaranhado de conexões de diversas ordens. Seja pela fantasia de princesa alugada especialmente para aquela ocasião, seja pela estética do desfile que estava em destaque nas telenovelas da época, seja pelos corpos que se expressam de forma totalmente diversa da sala aula.

Podemos dizer, sem dúvidas, que aquela escola também é influenciada pelas questões de mercado, da mídia; que professor também brinca. Ou, tomando-a como uma multiplicidade, perceber que diversas cadeias de diferentes ordens produziram como efeito um evento de desfile de moda. Mas em desfiles de moda não há vencedores, há? Naquele houve.

Ao mesmo tempo em que foge dos modelos instituídos deixando as salas de aula e promovendo um evento belíssimo, as hierarquias e as segmentações operadas pelas linhas de estratificação presentes naquela multiplicidade escola operam produzindo vencedores e vencidos. A escola não é influenciada pela mídia. A mídia constitui uma das cadeias semióticas agenciadas naquela multiplicidade. É um modo diferente de pensar esse objeto, e que certamente pode operar efeitos muito diferentes.

Em Latour (2012) encontramos uma análise próxima ao que Deleuze e Guattari afirmam em relação às conexões. Citando-os mesmo com referência para pensar algumas de suas propostas. “Nessa altura, a última coisa a fazer seria limitar de antemão a forma, o tamanho, a heterogeneidade e a combinação das associações” (LATOURE, 2012, p. 31).

Ou seja, é quando podemos perceber que as ações na escola são objetivadas por força das conexões que a produz que poderemos perceber uma trama na qual ela se torna um efeito. É um modo de pensar a produção social que nos leva a multiplicar os nós e as linhas que convergem para eles e deles partem em direção a outros nós, sempre multiplicando as multiplicidades que se conectam e produzem o real.

Dois modos de pensar e produzir redes bem diferentes e que produzem saídas bem distintas. Uma se dá limitando as tramas que lhe impedem de seguir conectando-se, a outra, enfrentando cada mudança de direção que se apresenta ao agenciar outras multiplicidades.

Poderíamos tentar produzir saídas “pelo alto” utilizando algum artifício conceitual que nos colocasse distante o suficiente para apenas dizer que há uma rede que conecta as escolas, a secretaria de educação, os fóruns, etc. Como uma imagem indistinta que nos manteria seguros e distantes ao mesmo tempo. Mas, preferimos seguir conhecendo

cada esquina, cada corredor, cada bifurcação, mesmo que *a priori* ela pareça não nos levar para uma saída. A questão que se coloca para nós é se precisamos buscar uma saída, ou se a educação “é apenas uma periferia dela mesma”? Será que fora das redes em educação “existe um lado de fora”? Ou será que nada mais fazemos que “passar de um limbo a outro sem conseguir sair dali” (CALVINO, 1990)? Talvez a saída seja a produção de redes, multiplicando as multiplicidades e retirando delas as unidades (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

No conceito de rizoma (1995) Deleuze e Guattari afirmam um modo de pensar que foge aos esquemas binários do dentro e fora, acima abaixo, escola e mundo, subjetividade e sociedade, etc. O rizoma funciona por conectividade, e o conectivo “e” é o que o define como modo de operar. A cada nova conexão, o rizoma ganha outras dimensões, complexifica-se.

Estaríamos então dizendo que a escola funciona como um rizoma? Não, não é isso. Principalmente porque a nossa tentativa distancia-se de uma classificação dos diferentes modos de operar: aqui tem rizoma, lá não tem. Como dissemos, entendemos o rizoma como um campo de possíveis, uma ruptura em relação aos modos de produzir conhecimento hegemonicamente instituídos, uma fissura no modo de pensar as relações que nos produzem.

Qual seria então nossa aposta em relação ao modo rizomático de pensar? Uma fissura não constitui por si só um fechamento, uma forma instituída de operar, ela abre possibilidades em nós como um rasgo na maneira de pensar que cicatriza produzindo novos relevos cujas saliências definem-se em um tempo mais ou menos curto como uma forma provisória.

É nas saliências que pretendemos operar, é no modo como esse conceito pode produzir novas paisagens seja na escola ou em outros espaços. Dissemos que o rizoma produz deslocamentos, estamos interessados na realocação. É na operação dessas saliências construindo modos escola, educação, alunos, professores, etc. Nesse sentido, não é aplicar o conceito, é operar nos deslocamentos produzidos por sua potência disruptiva.

Podemos então tentar pensar a escola – objeto contemporâneo que emerge em meio a um jogo de forças em conflito – como nó em uma rede que a atravessa e constitui. Efeito na rede, que se complexifica à medida que novas conexões se produzem nessa trama adicionando outras dimensões, desorganizando e reorganizando seus contornos, fazendo-a diferir em seu processo ontológico.

Entendemos a rede como “uma organização que é complexa, aberta, dispersa, sem centro unificador e que tem como princípio a conectividade” (KASTRUP, 2000, p 17). Ou seja, conexão e alianças entre atores em um campo de tensionamento permanente das práticas em funcionamento em cada equipamento social, em cada nó da rede. Como seria então pensar uma rede de educação nessa perspectiva que afirmamos?

Certamente não estaria restrita aos equipamentos (escolas) e a um órgão central (secretaria). E com isso, não estamos afirmando que tudo está conectado com tudo e, portanto, tudo interfere em tudo. Esse tipo de pensamento não nos movimenta em direção a outras possibilidades nesse campo da educação, pois torna impossível rastrear as conexões que produzem escolas, alunos, professores. Mas, em um exercício de descentramento buscar as conexões que nos permitam entender como a escola se tornou acolhedora de questões sociais, por exemplo.

É muito mais a partir da produção de um objeto-escola que emerge em meio a diversas relações que extrapolam em muito o campo Educação, criarmos possibilidades de intervenção com essas e nessas relações. Uma vez que esse objeto se nos apresente como efeito de diversas conexões de linhagens distintas, nosso campo de intervenção se amplia lateralmente em direção aos outros nós que constituem a rede que o objetiva.

Isso implica entender a escola em meio às relações econômicas, sociais, históricas, funcionais, etc. que a constituem como um objeto do contemporâneo. Que escola é essa? Que forças estão em jogo na sua emergência? Qual o seu grau de abertura para processos de comunicação que envolvam esses outros atores?

Entendemos ser necessário discutir um pouco mais a noção de rede, ou antes, continuar desenvolvendo o pensamento em outras direções, pois esse termo, além dos modos que já citamos, tem sido utilizado também para qualificar modos de gestão e



organização. Mas, não importa apenas a organização e descrição, importa-nos também os modos de funcionamento e os efeitos desses modos, pois eles produzem mundos.

Segundo Benevides e Passos (2009), as redes frias são aquelas que insistem em um funcionamento que denota uma verticalização, ou mesmo uma centralidade. É uma forma de funcionar que destoa da própria definição de rede, já que a rede prescinde de centro, regulação ou comando. Suas conexões se dão ‘condicionando sem determinar’ outras conexões:

Se toda rede opera de modo descentralizado, se ela se forma sem uma central de gerenciamento, como é que ela pode se dar de cima para baixo? De fato, há uma dissonância interna nesta ideia de uma rede fria, pois esta definição comporta o absurdo de supor um funcionamento em rede onde insiste a função de um centro (BENEVIDES; PASSOS, 2009, p. 12).

Insistimos no caráter heterogenético da rede, que agencia multiplicidades e processos de singularização. Porém esses efeitos que a noção de rede enseja demandam o trabalho de tomar cada nó como uma multiplicidade em conexão com outras multiplicidades. A rede esfria quando ela reflui sobre uma centralidade qualquer que determina seus limites e reinsere na equação rizomática a unidade, o centro. O que não quer dizer que não existam redes, ou modos de organização reticular que tentem afirmar uma centralidade regulatória dos processos que se atualizam no real. Como é o caso do Capitalismo Mundial Integrado (CMI), que aponta para um centro vazio e virtualizado que determinaria toda variação:

Experimentamos atualmente redes que se planetarizam de modo a produzir efeitos de homogeneização e de equivalência. A globalização neo-liberal é uma rede fria e de cima para baixo porque sua lógica é a do capital enquanto equivalente universal ou sistema de equalização da realidade. Já a rede quente se caracteriza por um funcionamento no qual a dinâmica conectiva ou de conjunção é geradora de efeitos de diferenciação, isto é, trata-se de uma rede heterogenética (BENEVIDES; PASSOS, 2009, p. 12).

Segundo os autores (BENEVIDES; PASSOS, 2009), as redes quentes são aquelas em que as conexões se efetuam por alianças e não por hierarquização. O desafio que se coloca é produzir redes que ampliem exercícios de autonomia e democratização na

escola. Para isso é necessário que a própria escola seja tomada como uma multiplicidade, assumindo os riscos que isso pode acarretar. Ou seja, como multiplicidade ela produz bifurcações que levam a outros nós, que levam a outros e voltam sobre os mesmos.

Na realização desse trabalho percebemos que os movimentos de resfriamento e aquecimento das redes não operam de forma estanque ou mesmo em separado. Há movimentos de aquecimento pela via da lateralização das ações, da abertura para outras conexões, etc. E há movimentos de resfriamento pela via do controle, da centralização das ações, da restrição da conectividade como efeito das estruturas reticulares que tendem ao fechamento.

Ao pensarmos de forma operacional nas práticas que constituem a escola, o conselho tutelar, o DMST, a Secretaria de Educação, o Conselho de Escola, os Sindicatos de Professores, as Associações de Moradores, a ASSOPAES, os fóruns que discutem políticas públicas, os CRAS, as UBSs, os Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), o Ministério Público da Educação, as Varas da Infância e Juventude, etc. são também outras multiplicidades agenciadas nessa rede que constitui a educação.

A questão é como operar processos de transversalização com os outros atores no cotidiano. O conceito de transversalidade foi forjado por Guattari (1985) e diz respeito ao grau de comunicação entre os diversos sujeitos e grupos. Como nos indica o próprio Guattari a transversalidade se coloca em direção contrária a:

Uma verticalidade que encontramos por exemplo nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes, etc.); uma horizontalidade como a que se pode realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou, melhor ainda no dos caducos, isto é uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitam-se como podem na situação em que se encontram. (GUATTARI, 1985, p.95-96)

Nesse sentido os fóruns podem funcionar como espaços privilegiados para transversalizar a comunicação tanto entre as políticas como com os representantes da sociedade civil e possivelmente os usuários das políticas. Entendendo que as redes aquecidas são heterogênicas, e as vias de comunicação que se constituem entre os

atores nesse território devem ser fortalecidas em sua multiplicidade de vozes, processos, dimensões, etc. para ampliar os exercícios de liberdade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Algo que nos tocou durante esses quatro anos de pesquisa foi o modo como as redes em educação produzem diversos tipos de efeitos, dentre eles, a própria escola. A nossa aposta nas redes como operadoras de mudanças no campo social tem sua proveniência das experiências que partilhamos ao longo de nossa jornada profissional e acadêmica.

O que pudemos observar ao tomar a escola como uma multiplicidade composta de diversas linhas diferentes, foi que os efeitos de controle e também os efeitos que escapam ao controle se forjam em rede. A rede não como conexões entre uma interioridade escola e outras interioridades quaisquer, mas como um modo de compreender o processo de produção social.

Muito além de restringir aos processos de ordem educacional e de produção de subjetividade e de controle e econômicos e... Pudemos observar, assim como disse Capra (1996) que o padrão de organização da vida é a uma rede. Não estamos aqui falando apenas do processo biológico, mas de todas as relações humanas e não humanas que se desenvolvem no processo do viver.

A escola não escapa a esse padrão, muito pelo contrário. O que nos permite sua inteligibilidade é justamente essa rede em que ela se forja. São cadeias de ordem cultural, econômica, subjetiva, histórica, etc. que se conectam produzindo efeitos em um complexo jogo de forças. Apenas lembrando que não há purismos nessas cadeias que enumeramos, apenas multiplicidades.

Ao observar as práticas em educação que se atualizam na escola, essas múltiplas linhas aparecem produzindo seus deslocamentos. As ações são forjadas de múltiplos

atravessamentos. Os atores são levados a agir por muitas forças de diferentes ordens. Os modos de agir dos profissionais em tal ou qual escola é também permeado por esse jogo de forças. Essa trama que não para de conectar e reconectar com outras multiplicidades produzindo uma vida.

Ao mesmo tempo, nesse intrincado jogo aparecem efeitos de isolamento. Como a encerrar a escola diante de um espelho, ou como se ela devesse conversar apenas internamente. Não existe internamente nessa lógica que estamos afirmando. A própria noção de interioridade e a experiência de vivenciar as questões em isolamento é um efeito nessa trama.

Mas, como dissemos, as saídas para produzir outros modos de viver a escola, a educação, etc. são produzidas também nessa trama. A cada vez que procuramos respostas dentro dos modos já instituídos de fazer, tendemos a entrar em processos de isolamento. Não há respostas prontas em nenhum lugar. Elas precisam ser inventadas, assim como outras perguntas.

As saídas dos modos interiorizados são produzidas pelos espaços que se conseguem produzir nos arranjos temporários que se formam na rede. Esses arranjos imprimem modos de funcionar, de agir de pensar, falar, etc. mas são apenas arranjos. O que não quer dizer que seja fácil desfazê-los. Veja-se, por exemplo, os desafios enfrentados pelo PFIST.

Em oito anos de pesquisa no mesmo município, somente quando as questões acerca da saúde do trabalhador ganharam força na rede, tornou-se possível a dispensa dos trabalhadores – por 4,5 horas durante a semana – para se dedicarem às COSATEs. Mesmo com os altos índices de absenteísmo por motivos de saúde.

Nesse sentido, tomando o PFIST também como uma multiplicidade, notamos que as suas relações com a educação também foram se modulando nessa rede. E os efeitos dessas relações produziram um outro modo de entrar. Entrada-rede, escola-rede, fórum-rede, etc. foram se produzindo nessa trama que o fez derivar. Ao mesmo tempo,

variações ocorrem nessa rede quando o PFIST se conecta com ela. Ou antes, constrói outras entradas.

Os fóruns funcionam na rede produzindo espaços-tempo diferenciados dos modos instituídos no cotidiano das políticas. Seja por colocar em contato direto algumas multiplicidades que compõem as redes, seja por escapar à massificação que se produz no cotidiano da educação. São espaços que se abrem. Como diria Deleuze (2010), “pequenos vacúolos” onde outras conexões se forjam, modulam, reconectam e ampliam a potência de criação de outros modos de fazer.

Além disso, retiram a escola de dentro da escola. Ou seja, rompem com sua interioridade à medida em que transversalizam as questões que nela se atualizam. Quando as questões da escola se tornam questões na rede outras possibilidades se fazem, e principalmente os efeitos espelho e grupelho se enfraquecem.

Para os que pretendem fazer suas pesquisas nas redes em educação, deixamos algumas poucas pistas que aprendemos nesta pesquisa, mas que podem ser úteis para avançar nesse campo: abandonar as interioridades, elas não levam para além dos muros que se erigiram em torno da educação; não existem entradas melhores que outras em uma rede, apenas entradas e entradas a serem produzidas; lembrar que os nós são emaranhados de linhas; as formigas são excelentes professoras, se um caminho se fechar, faça outro e outro e outro e...

## 6 REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. B. FONSECA, T. M. G. **Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação.** Fractal: revista de psicologia, v. 22 – n. 1, p.101-114, Jan./Abr. 2010.

BENEVIDES, R. PASSOS, E. **Clínica, política e as modulações do capitalismo.** In MOURÃO, J. C. Clínica e Política 2: Subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas. Rio de Janeiro: Editora Abaquar – Grupo Tortura Nunca Mais, 2009.

BEZERRA, O. **Cariacica.** Espírito Santo, 1951.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Código de Menores,** Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm). Acesso: em 22/06/2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.** 5. ed. Vitória: Vara da Infância e da Juventude, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde.** 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia:** histórias de deuses e heróis. 26. ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 17. ed. - Petrópolis: Vozes, 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COIMBRA, C. **Os caminhos de Lapassade e da análise institucional: uma empresa possível?**. Revista do departamento de psicologia – UFF, V.7 – nº 1, 1995, pp. 52-80.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: Por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, G. PARNET, C. O atual e o virtual. In: DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DIAS, S. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Edições Afrontamento, Porto, 1995.

DOREA, G. **Gilles Deleuze e Felix Guattari: heterogênesse e devir**. São Paulo, Margem, No 16, P. 91-106, DEZ. 2002.

ESCÓCIA, L. KASTRUP, V. PASSOS, E. (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FERNANDES, Priscila Valverde. **Entre pipas, lutos, aprisionamentos e medicações: as peculiaridades na relação do Conselho Tutelar com as crianças encaminhadas pela escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Manoel Barros da Motta (org.) 3ª ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Manoel Barros da Motta (org.) 3ª ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**, (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder.** In DREYFUSS, H. ; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P.240-249.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Marcela Serrat. **INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: Em cena a Rede de Atenção do Município de Serra/ ES.** Dissertação de mestrado em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2013.

GOTARDO, S. M. **Políticas de comunidade nos terrenos da educação.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2011.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 11. ed.- Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

HECKERT, Ana Lucia Coelho. **Narrativas de resistência: educação e políticas.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2004.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. **A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida.** *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012 .

KAFKA, Franz. **Narrativas do Espólio.** São Paulo: Cia. das Letras, 2002

KASTRUP, Virginia. **A psicologia na rede e novos intercessores.** In: FONSECA, T.M.G; FRANCISCO, D. (Orgs.) **Formas de ser e habitar a contemporaneidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2000



KASTRUP, V. **A rede**: uma figura empírica da ontologia do presente. *In*: PARENTE, A. **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: Ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reagregando o Social**: Uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Redes que a razão desconhece**: laboratórios, bibliotecas, coleções. *In*: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. **The promises of constructivism**. *In*: DON IHDE (editor) **Chasing Technology**: Matrix of Materiality, Indiana Series for the Philosophy of Science, Indiana University Press, pp. 27-46 (2003).

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1997.

LOURAU, R. et all. **El Analisis Institucional**. Madri: Campo Abierto, 1977.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. V. 1.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Redes de produção de saúde**: série B. textos básicos em saúde. Brasília-DF: Editora MS, 2009. Disponível em: [www.saude.gov.br/humanizadasus](http://www.saude.gov.br/humanizadasus)

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (MDS). **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004. São Paulo: Cortez, 2005.

OSÓRIO, C. **Experimentado a fotografia como instrumento de análise da atividade de trabalho**. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**: teoria & prática Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, Heliana Conde de Barros. **Quando Clio encontra Psyche**: pistas para um (des)caminho formativo. **Cadernos Transdisciplinares Instituto de Psicologia da UERJ**, Rio de Janeiro, v1, p. 3-69, 1998.

SEABRA, O. CARVALHO, M. LEITE, J. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2ª ed. 2001.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze e o possível** (SOBRE O INVOLUNTARISMO NA POLÍTICA). *In*: ALLIEZ, E. (org.) **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.