

I
N
S
U
R
G
Ê
N
C
I
A
S
D
O
T
E
M
P
O



INSURGÊNCIAS DO TEMPO:
*O cotidiano como potência revolucionária
para pensar uma escola menor*

Dalila Otilia Sales Santos de Araújo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGreste - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DALILA OTILIA SALES SANTOS DE ARAÚJO

**INSURGÊNCIAS DO TEMPO: O COTIDIANO COMO POTÊNCIA
REVOLUCIONÁRIA PARA PENSAR UMA ESCOLA MENOR**

Caruaru
2025

DALILA OTILIA SALES SANTOS DE ARAÚJO

**INSURGÊNCIAS DO TEMPO: O COTIDIANO COMO POTÊNCIA
REVOLUCIONÁRIA PARA PENSAR UMA ESCOLA MENOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção de título de mestre/a em Educação Contemporânea.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins.

Caruaru
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araújo, Dalila Otilia Sales Santos de.

Insurgências do tempo: o cotidiano como potência revolucionária para pensar uma escola menor / Dalila Otilia Sales Santos de Araújo. - Caruaru, 2025.

210f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Carla Patrícia Acioli Lins.

Inclui referências.

1. Gestão escolar; 2. Políticas de accountability; 3. Tempo duração; 4. Escola maior-menor; 5. Cotidiano. I. Lins, Carla Patrícia Acioli. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DALILA OTILIA SALES SANTOS DE ARAÚJO

**INSURGÊNCIAS DO TEMPO: O COTIDIANO COMO POTÊNCIA
REVOLUCIONÁRIA PARA PENSAR UMA ESCOLA MENOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção de título de mestre/a em Educação Contemporânea.
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 17/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nobrega Lima de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste

Profº. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Examinador Externo)
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico

A minha mãe, meu primeiro afeto e maior incentivadora, que me ensinou tantas coisas, até mesmo aquelas que ela nem sabia que estar ensinando. A pessoa que me conectou ao mundo e fez despertar o amor pela educação.

AGRADECIMENTOS

Não proferirei agradecimentos a Deus, pois ele nada carece e nada lhe falta. A potência infinita, cuja natureza naturante atribui e cria, não se rege por moralidade nem carece de obediência, pois dele tudo provém.

Agradeço, aqui, às pessoas que, de tantas formas, me tocaram enquanto esta pesquisa ganhava forma. Ao escrever estas linhas, aciono memórias e momentos compartilhados que se tornam reais no próprio tempo da escrita.

À minha mãe, por ser a mulher da minha vida — um exemplo de força e afeto sempre tão presente. Obrigada pelos conselhos e pelas longas conversas nas madrugadas, quando todos dormiam e o silêncio da casa se convertia em um abrigo nosso.

Aos meus irmãos, Daiane e Davi, por terem sempre os braços abertos para me acolher. “Porque a gente é a gente, né!?”

Ao meu pai, pelo apoio sem prazo de validade, mesmo quando pergunta constantemente quando termino de estudar, mas fica feliz por me ver fazendo algo de que tanto gosto.

Agradeço aos meus sobrinhos — Isac, Bella, Ítalo, Iasmim, Sophia e Benício — que me enchem de afeto e me arrancam do computador para brincar, fazendo-me experimentar outros tempos.

À minha amada filha, Laís, por tantas conversas e por todo apoio. Saiba que, mesmo quando o tempo parece curto, cada instante ao seu lado é um pequeno infinito que compartilhamos.

Agradeço a André pelo incentivo nesta jornada. Obrigada pela força e por me apoiar — do seu jeito.

À minha orientadora, Carla, pela paciência constante e pelo acolhimento. Uma orientadora que vai muito além dos aspectos acadêmicos, sempre com um olhar cuidadoso. Obrigada pela confiança e por acreditar no potencial desta pesquisa. Foi um trabalho árduo, mas construído com muita parceria e dedicação.

Sou grata às professoras do primário, pois me apresentaram as palavras e os encantos que a leitura pode proporcionar. Obrigada pela paciência com minha constante desatenção aos acentos, aos pingos nos “is” e aos cortes nos “tes”; às

vezes, o cérebro era mais rápido do que as mãos, e as palavras insistiam em dançar sobre o papel.

À professora Cristina Lucas, por ter enxergado em mim um potencial tão grande que me fez desejar ser a aluna que existia em seus olhos.

Ao professor Everaldo Santos, por me ajudar a encontrar, na pedagogia, a beleza de acreditar na educação.

À professora Anna Líssia, pelas orientações e pelas dicas que me ajudaram na vida pessoal e acadêmica.

Aos professores Carmem Peixoto, Lindhiane Farias e John Matheus pelo auxílio em um momento necessário.

À professora Simone Nóbrega, minha orientadora durante a graduação.

A Ferraço e Conceição, pela generosidade de aceitarem compor conosco esta pesquisa, contribuindo com olhares, afetos e presenças que potencializaram nossos trajetos.

A todas e todos que fazem parte da escola, bem como aos nossos intercessores presentes no campo de estudo, agradeço por terem aceito caminhar conosco nesta construção. Obrigada pelo tempo, pelo apoio e pelo acolhimento.

À Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), pela estrutura que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), pelos espaços de formação, diálogo e crescimento acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional e pela concessão que viabilizou este estudo.

Aos meus ancestrais, cuja força, memória e existência percorrem meu caminho e fazem parte de mim. Em especial, aos meus avós, com quem tive o privilégio de compartilhar o tempo da infância e que permanecem vivos em memória e espírito.

Pensem nas crianças mudas, telepáticas

Pensem nas meninas cegas, inexatas

Pensem nas mulheres, rotas alteradas

Pensem nas feridas como rosas cálidas

Mas, ó, não se esqueçam da rosa, da rosa

Da rosa de Hiroshima, a rosa hereditária

A rosa radioativa, estúpida e inválida

A rosa com cirrose, a anti-rosa atômica

Sem cor, sem perfume, sem rosa, sem nada

Rosa de Hiroshima - Ney Matogrosso

*Em memória das vítimas do genocídio em
Gaza; das mais de setecentas mil vítimas do
descaso do governo brasileiro durante a
pandemia; e das vítimas de violência do
Estado, principalmente a população preta e
periférica, que têm seus corpos marcados
pelos efeitos da necropolítica.*

RESUMO

A pesquisa se desenha entre os tempos vividos no/com cotidiano da escola e emergiu do interesse pelas políticas de *accountability* na educação, que operam como agenciamentos modulando ritmos, organizando corpos e produzindo diferentes mecanismos de captura do tempo na docência. Para tal, o campo problemático da pesquisa tem no tempo um operador de tensão, configurado entre o cronos, que organiza, separa e distribui atividades escolares, e a duração (Bergson, 2022), que acontece como tempo inventivo. Em nosso trajeto ampliado, buscamos cartografar os movimentos de insurgência que emergem da criação de temporalidades em meio às relações e cruzamentos entre as políticas molares e moleculares. Traçamos, assim, trajetos menores para observar os movimentos e encontros que acontecem nos entre-lugares, nos intervalos recorrentes entre um tempo e outro; acompanhar os movimentos da gestão em relação ao gerenciamento e captura do tempo, atravessados pela *accountability*; mapear os efeitos da tentativa de controle e captura do tempo em relação à equipe gestora; perceber as temporalidades que acontecem no cotidiano da escola e seus atravessamentos na/para a equipe gestora. Tomamos a filosofia da diferença como modo de viver, afetar e ser afetado, para perceber como os tempos são experimentados e vividos no/com o cotidiano da escola. Trata-se de uma cartografia rizomática, desenvolvida junto à equipe gestora de uma EREM, localizada no município de Belo Jardim, na qual cartografamos os movimentos e temporalidades utilizando como ferramentas de produção de dados, a escrita narrativa, o diário de campo e as redes de conversações (Ferraço, 2012; 2023b). Em nossos movimentos, percebemos os efeitos da operacionalização das políticas na escola maior, de modo que as demandas intensas de trabalho, prestação de contas, monitoramento e inserção de dados compõem um sistema de controle que reverbera no roubo do tempo. O medo de errar e o cuidado com os dados intensificam o uso do cronos, implicando o endividamento de si, mas também o cuidado com o outro. Notamos um cotidiano vivo, atravessado por diferentes forças e temporalidades que coexistem e podem ser experimentadas de maneiras distintas. Nesse tensionamento entre o tempo da medida e o tempo inventivo, mobilizamos a noção de escola menor (Deleuze; Guattari, 2023), que emerge como força inventiva capaz de criar desvios na dureza das rotinas e agenciamentos políticos, insurgindo e produzindo modos outros de viver e experimentar o tempo. A escola menor acontece como potência

revolucionária que insurge no/com cotidiano, onde forças molares, moleculares operam simultaneamente, produzindo brechas e insurgências no tempo.

Palavras-chave: gestão escolar; políticas de accountability; tempo duração; escola maior-menor; cotidiano.

ABSTRACT

The research is designed amidst the times lived in/with the school routine and emerged from an interest in accountability policies in education, which operate as agencements (assemblages) modulating rhythms, organizing bodies, and producing different mechanisms for the capture of time in teaching. For this, the problematic field of the research uses time as an operator of tension, configured between chronos, which organizes, separates, and distributes school activities, and duration (Bergson, 2022), which happens as inventive time. In our broader trajectory, we seek to cartograph the movements of insurgency that emerge from the creation of temporalities amid the relations and crossings between molar and molecular policies. We thus trace minor trajectories to observe the movements and encounters that happen in the in-between places, in the recurrent intervals between one time and another; to follow the movements of the administration regarding the management and capture of time, traversed by accountability; to map the effects of the attempt to control and capture time in relation to the management team; and to perceive the temporalities that occur in the school routine and their crossings in/for the management team. We take the philosophy of difference as a way of living, affecting, and being affected, to perceive how times are experienced and lived in/with the school routine. It is a rhizomatic cartography, developed alongside the management team of an EREM (High School with Entrepreneurship Model), located in the municipality of Belo Jardim, in which we cartograph the movements and temporalities using narrative writing, field diary, and conversation networks (Ferraço, 2012; 2023b) as data production tools. In our movements, we perceive the effects of the operationalization of policies in the school, such that the intense demands for work, accountability, monitoring, and data entry compose a control system that reverberates in the theft of time. The fear of making mistakes and the care with data intensify the use of chronos, implying the indebtedness of the self, but also the care for the other. We note a live routine, traversed by different forces and temporalities that coexist and can be experienced in distinct ways. In this tension between the time of measure and inventive time, we mobilize the notion of the minor school (Deleuze; Guattari, 2023), which emerges as an inventive force capable of creating detours in the harshness of routines and political agencements, insuring and producing other ways of living and experiencing time. The minor school happens

as a revolutionary potential that insurges in/with the routine, where molar and molecular forces operate simultaneously, producing gaps and insurgencies in time.

Keywords: School management; accountability policies; Time duration; Larger-smaller school; everyday life;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEG	Adicional de Eficiência Gerencial
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
FMI	Fundo Monetário de Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IEG	Índice de Eficiência Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAF	Plano de Aplicação Financeira
PIEPE	Programa Investe Escola Pernambuco
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação
PPE	Pacto Pela Educação
PPPs	Parcerias Público-Privadas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SC	Sociedades de Controle

SD	Sociedades disciplinares
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SIEPE	Sistema de Informação da Educação de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 PREÂMBULOS DA PESQUISA	18
1.1 Do tempo que me escapa, do tempo que me constitui.....	19
1.2 Movimentos da pesquisa: linhas cartográficas do acontecimento .	28
2 CARTOGRAFIA RIZOMÁTICA: LINHAS DE FORÇAS E AFECÇÕES	43
2.1 Movimentos cartográficos	45
2.2 Campo problemático e composição de territórios da pesquisa	54
2.3 Ferramentas para acompanhar movimentos no/com cotidiano.....	62
3 MOVIMENTOS DA ACCOUNTABILITY: EMARANHADO SISTÊMICO DE CONTROLE E ESCAPE	69
3.1 Políticas de <i>accountability</i> em contexto	71
3.2 Accountability e justiça social: sentidos da escola	78
3.3 Políticas como agenciamentos no contexto pernambucano	82
3.4 Entre a normatização e o desejo: o que acontece na escola	87
4 INSURGÊNCIAS DO TEMPO: ENVEREDAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS	93
4.1 Das máquinas energéticas às máquinas cibernéticas: o controle por meio da dívida.....	94
4.2 Ecologia de controle: entre as teias invisíveis da máquina capitalista e as potências de escapar no tempo	104
4.3 Capital-temporal: monetarização do tempo para o controle da vida111	
4.3.1 Capitalização do tempo sob câmbios desiguais	114
4.3.2 Comercialização do tempo presente para hipoteca do futuro	117
4.3.3 O imposto sobre o tempo e captura do desejo	119
4.4 Habitar no tempo: insurgência como ato de criação	122
5 POTÊNCIAS DA ESCOLA: O COTIDIANO ATRAVESSADO PELAS INSURGÊNCIAS DO TEMPO.....	130
5.1 Escola Territórios Nômades: cotidiano marcado pelo tempo	131
5.2 Tempo do caos: um tempo experimentado no/com o cotidiano da escola	
.....	143

5.3 O tempo do cuidado: um olhar delicado para desacelerar o tempo	147
6. MOVIMENTOS DA EQUIPE GESTORA: TEMPORALIDADES QUE ACONTECEM NOS/COM OS COTIDIANOS DA ESCOLA	154
6.1 Dos movimentos de criar e adaptar-se no tempo	154
6.2 PE no aulão: estratégias para o desempenho	163
7 LADRÕES DO TEMPO: EFEITOS DO CONTROLE E CAPTURA DO TEMPO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	173
7.1 Das demandas de prestação de contas a dissolução dos limites do tempo do trabalho.....	174
7.2 Movimentos sistematizados: o tempo traduzido dados	180
7.3 Tempos sem tempo: o valor do tempo que não se tem	184
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA MOBILIZAR PENSAMENTOS OUTROS	
189	
REFERÊNCIAS	195

1



¹ PONZI, Emiliano, divulgada no Instagram em maio de 2022, para o evento *Pensavo Peccioli – La Kermesse*. A obra, em tons de azul e formas tridimensionais, traz a inscrição “Tre giorni per capire cosa sta succedendo, a noi e al mondo”, convocando a uma reflexão coletiva sobre os acontecimentos do presente. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cdil2TuqogD>. Acesso em: 01 jun. 2025.

Pelos caminhos vou, como o burrinho de São Fernando, um pouquinho a pé e outro pouquinho andando. Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que ficarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza e demais vadios e mal cuidados que andam por aí e que por aí continuarão, como continuarão as estrelas da noite e as ondas do mar. Então, quando me reconheço neles, eu sou ar aprendendo a saber-me continuado no vento. Acho que foi Vallejo, César Vallejo, que disse que às vezes o vento muda de ar. Quando eu já não estiver, o vento estará, continuará estando.

(Galeano, 2002, p. 137).

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”.

(Deleuze; Guattari, 2011, p.19).

1 PREÂMBULOS DA PESQUISA

Tomo emprestadas essas palavras de Deleuze e Guattari, para traçar as linhas que compõe e se desenham nos caminhos dessa pesquisa, dando forma ao mapa cartográfico desses movimentos. Tendo em vista que os movimentos de mapear se dão entre outros percursos existentes, não tendo um ponto originário nem uma base pivotante, os verbos “fazer”, “criar” e “perceber” se colocam em composição, tal como o hibridismo entre a linha e a agulha que se tornam uma só coisa para costurar as experiências vividas no tecido do tempo.

Tecidos enquanto agenciamentos coletivos, teias relacionais que se compõem através dos encontros e (des)encontros entre a pesquisadora e os diversos territórios teóricos, campo, intercessores que vão compondo novas rotas e experiências outras, perfazendo os caminhos trilhados que se atualizam nos movimentos do tempo em devir. Nesse sentido, tomamos a noção de tempo em Bergson, em que o passado “é” e o futuro é virtualidade em potência de se atualizar.

As linhas poéticas de Galeano, nos levam a pensar no corpo como zona de passagem, um território que existe e persiste no tempo. Mais do que uma presença individual ou uma organização biológica que faz o organismo funcionar, esse corpo não é necessariamente físico, mas se compõe como extensão no pensamento espinosista. Para tal, o corpo é composto por memórias, afetos, forças e intensidades. Que, ao reconhecer-se no outro, aprende sobre si. Isso reforça a ideia de que os conhecimentos não se constroem isoladamente, mas acontecem por meio das relações em um sentido coletivo. A diferença não implica um distanciamento do outro, mas se afirma nessa dobra da existência em que aquilo que não sou, também faz parte do que me constitui e de tudo aquilo que diferencia.

Nessa composição, usamos da escrita como potência criativa para atualização de memórias e experimentação do exercício da pesquisa, que emerge de uma curiosidade que se potencializa em meio aos encontros (Deleuze, 2002). Encontros de um devir-aluna com o devir-pesquisadora cujos os atravessamentos se conectam no movimento de criação. A escrita que transita entre a memória e o pensamento como forma de travessia entre o tempo vivido e a virtualidade em potência, servindo de abertura para cartografar afecções de uma vida atravessada pelo tempo.

Entre conceitos e discussões teóricas acerca das políticas públicas educacionais constituídas conforme a lógica das sociedades de controle, e as

inquietações que movem a pesquisa, propomos um percurso que articula alguns recortes teóricos e perspectivas com as quais, pesquisas em políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas. Trata-se de tecer uma composição entre as tensões que atravessam o campo e as inquietações que impulsionam a pesquisa, delineando-se trilhas que acontecem pelo meio e são marcadas pela imprevisibilidade. Essas trilhas não configuram um ponto final fixado no mapa, mas possíveis percursos sujeitos a mudanças, uma vez que se desenham a partir da perspectiva panorâmica do presente como o tempo em devir, o instante que está sempre passando e nunca pode ser fixado ou capturado.

A LAGARTA E ALICE ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio.

Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

(Carroll, 2009, p. 55).

1.1 Do tempo que me escapa, do tempo que me constitui

Correlacionando a experiência da pequena Alice em uma realidade paralela com realidades distintas e a fluidez das constantes transformações, brincando com os conceitos de tempo e mudanças, Alice tenta buscar uma resposta simples, pois para ela as memórias do passado são resquícios confusos de um tempo que ela já não reconhece mais no presente, esse instante fugaz que se dissolve antes mesmo de ser percebido. Em *Confissões*, Santo Agostinho nos provoca ao questionar

O que é, então, o tempo? Se ninguém me pergunta, o sei; se preciso explicá-lo a quem pergunta, não o sei. Toda, digo com certeza que, se nada passasse, não haveria passado; e, se nada viesse a acontecer, não haveria tempo

vindouro, e se nada existisse agora, não haveria tempo presente (2019, p. 223).

Assim como Alice, Agostinho se vê atravessado por um tempo marcado pela mudança. Em suas reflexões, ele comprehende que o tempo pertence às criaturas, enquanto a eternidade pertence a Deus. O tempo, portanto, não é uma realidade externa, mas uma experiência interior — uma extensão da alma. Nessa perspectiva, o passado, o presente e o futuro não existem fora de nós, mas se manifestam na alma como memória, atenção e expectativa. Assim, o tempo é vivido como uma distensão interior, uma tensão entre o que já foi e o que ainda virá. Essa dilatação é marcada pela mudança, pela passagem enquanto a eternidade divina permanece imutável, em um presente absoluto.

Desse modo, o conflito de compreender o eu do presente torna-se um desafio complexo e uma necessidade de compreender o próprio tempo. Presente, passado e futuro são as dimensões temporais presentes na vida cotidiana. No entanto, perspectivas distintas sobre o tempo racham pela fragmentação do tempo que se divide, onde o presente é o momento em que se vive, mas que logo se torna passado e como tal, para esse tempo não há retorno. Quanto ao futuro, preside em uma idealização que nunca se alcança.

Bergson (2022), rompe com a noção de linearidade do tempo. Desse modo, o tempo passado e o tempo futuro coexistem em virtualidade. O futuro não é possibilidade, mas potência de se atualizar, enquanto o passado, esse não pode ser repetido, mas pode ser acionado por meio das memórias para diferenciar. Nesse sentido, o tempo em Bergson é entendido pela duração, na qual passado e futuro coexistem em virtualidade e em potência de atualizar-se. Quanto ao tempo presente, em Bergson, é entendido como o próprio movimento do tempo. De modo que, o presente é o instante que não pode ser capturado nem fixado. Eu diria que o presente é o próprio movimento que atualiza o virtual.

Nessa direção, Deleuze retoma a concepção bergsoniana para desenvolver a noção do tempo *Aion*. “Um tempo indefinido do acontecimento, uma linha flutuante que só conhece velocidades” (Deleuze; Guattari, 1997 p. 42).

Segundo Aion, somente o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que absorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao

infinito em passado e futuro, nos dois sentidos ao mesmo tempo. (Deleuze, 2009, p. 169).

Essa concepção provoca a pensar um tempo que se abre para o devir, de modo que escapa a linearidade cronológica. Passado, presente e futuro deixam de ser concebidos como fatiadores do tempo, para serem percebidos em seus movimentos de virtualidade e atualização.

Retomando a história de Alice, lembro do primeiro contato com a obra, e essa é uma das memórias mais antigas que consigo lembrar. Penso em uma Dalila criança, sentada no chão da sala de minha casa no sítio, o piso gélido de cimento queimado. — Se fechar os olhos ainda consigo sentir o cheiro do cuscuz e café fresco que minha mãe preparava, o som do meu pai e meus irmãos conversando no curral enquanto cuidavam das vacas e riam de alguma coisa que eu não sei o que era, enquanto a antiga TV de tubo amarela exibia a animação de Alice no país das maravilhas — Ainda não sabia ler ou escrever e a idade que tinha naquela época foi borrada da memória ou simplesmente não fazia parte dos pensamentos de criança, que costumava passar o tempo brincando de subir em árvores ou construindo casinhas embaixo delas.

Obra cinematográfica produzida pela Disney, o filme é um clássico atemporal, no entanto eu não entendia muito sobre as regras do que seria um filme clássico ou mesmo uma obra de arte, cuja fidelidade com a obra de Lewis Carroll, ou melhor dizendo Charles Lutwidge Dodgson, era outra informação que tampouco conhecia.

Recordo de me identificar com a menina que gostava de animais, uma vez que eu mesma vivia rodeada deles e adorava fazer carinho e conversar com todos como os melhores amigos que alguém poderia ter. Na época, meu sonho era ser veterinária para cuidar de todos eles e prolongar seu tempo de vida. Por esse motivo, o mundo de Alice não parecia tão diferente do meu próprio mundo, mas a história tinha muitos conflitos que me agitavam por dentro. O medo de crescer, assim como a angústia e receio de não saber voltar para casa, foram sentimentos que recordo ter compartilhado com ela.

Agora, um pouco mais crescida em idade e estatura, a história me atravessa de outras formas impensadas por aquela criança que assistia e criava mundos para si. *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* é uma obra que subverte os conceitos de normalidade pragmática e racional, suscitando um mundo dos absurdos e despropósitos. Em uma realidade paralela — onde o que não existia passa a existir e o que existia, toma outras formas e papéis — a garotinha expõe questionamentos

pertinentes sobre a vida e sua própria existência. “Será que eu era eu mesma quando acordei hoje de manhã? [...] Se eu não sou mais a mesma, a pergunta inevitável é: quem, neste mundo, eu sou?” Um livro repleto de enigmas que brincam com as dicotomias do racional/irracional, real/abstrato, normal/absurdo. Em um mundo invertido onde tudo se transforma e o convencional não explica nada.

Henri Bergson² associa a existência do eu à própria necessidade imanente de mudança. Para ele, a vida é criação contínua e o passado não desaparece, mas subsiste em virtualidade, contraindo-se na memória e atualizando-se no presente para inventar novas realidades. Em sintonia com essa perspectiva, percebo-me afetada em um espaço singular em que me encontro em constante processo de transformação. Assim como Alice, há uma complexidade entre a essência do eu-criança, o eu-mulher, o eu-docente, o eu-pesquisadora, o eu-mãe e tantos outros “eus” que me compõem.

Nesse sentido, tomamos o eu, não como um indivíduo fixado em um tempo linear, mas como zona de passagem de afecções, corpo intensivo atravessado pelo tempo, forças e potencialidades de existir. “A verdade é que estamos mudando sem cessar e que o próprio estado já é mudança” (Bergson, 2010, p.16). Assim, a mudança não é um acidente, mas a própria condição imanente da existência.

“A repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla”. Essas palavras de Hume, que se fazem presentes na escrita de Deleuze³, dialoga com a perspectiva de Bergson (2022), quando ele fala sobre a matéria e as variações do tempo duração. Ainda que tentemos repetir o mesmo movimento, esse não seria o mesmo, uma vez que o tempo não retrocede nem se repete da mesma maneira, portanto, a repetição implicada sempre uma diferenciação no tecido variável do tempo.

O tempo é um elemento que não depende da matéria para existir, mesmo que frequentemente o associemos as transformações da matéria e o estado das coisas. Ao conceituar o tempo duração, Bergson o associa a experiência, a memória espiritual, uma vez que a duração atinge diferentes intensidades e variações, que impulsionam o acontecimento. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p.21).

² BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. São Paulo. Ed. UNESP, 2010.

³ DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Ed.5°, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2024.

Em meus percursos vivente, não foram poucas as pessoas, lugares, momentos ou objetos que me afetaram. Tantas histórias que conheci, tantas personagens que imaginei ser e que de alguma forma ainda sou. Momentos e pessoas, aquela cena que marcou e nunca consegui esquecer, os conselhos de minha mãe ou as histórias de minha avó, frases proferidas nas brechas do tempo que propiciaram lições, mudanças, outras rotas, atalhos e desvios que compõe as veredas de uma cartografia que devém muitas vidas, múltiplos encontros.

Meu percurso acadêmico se iniciou muito antes de me perceber professora. Vagas são as lembranças de meus primeiros passos para a escola, Joaquim Vieira de Souza, onde fui matriculada aos seis anos, para apenas saber como era estar em uma escola. “Ela fica como ouvinte e no ano que vem ela repete a primeira série”, foram as palavras da tia Graça, esposa do meu tio e também professora do grupo escolar que faz parte de minha história. O que ela não imaginava é que a menina conversadeira, desatenta e que gostava de olhar os livros na estante no canto da sala, estaria alfabetizada antes do término do ano.

Passei de ano! A professora era a mesma, pois minha sala era multisseriada, mas agora eu faria 2^a série. 1^a... 2^a. Uma ruptura: outra professora. 3^a... 4^a. Outra ruptura. Era chegada a hora de mudar de escola, pois aquela à qual estava acostumada, não oferecia uma turma para mim. Começava outro trajeto, o grupo escolar de duas salas e arvores ao redor, composto por primos e amigos que moravam próximos, fora substituída por uma escola maior e mais distante, com mais salas e pessoas desconhecidas. Os muros nos quais eu costumava caminhar por cima, foram trocados por grades de ferro e gentil porteiro, Espedito. Muitos professores, muitas disciplinas, colegas zombeteiros... e um sinal.

Um sinal que marcava o tempo de cada aula, fragmentados em minutos os quais precisariam ser administrados. Acordar mais cedo; pouco tempo para chegar ao ponto do ônibus; se chega atrasada, não entra na escola; espere até a próxima aula; escrever rápido, antes que a professora apague o quadro para receber o próximo professor. Esses imperativos diagramavam uma nova rotina. Provas, trabalhos, horários, demandas, o tempo... Foi a partir daí que comecei a perceber a existência do Cronos. “O tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 42). Esse tempo era diferente do que conhecia.

O tempo da criança é um tempo inventivo, curioso e aberto à novidade. Tempo que se estende, que se deixa perceber e sentir; tempo que indaga, que permite escutar a si e ao outro; que se irrompe e interrompe. O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida. (Araujo; Costa; Frota, 2020, p.4).

No sítio o tempo era diferente. Não havia sinal de alerta para o tempo. As aulas eram distribuídas de um jeito que não se notava os impactos do término de uma aula para o início da outra. As tarefas de casa se multiplicaram e eu já não fugia para fazê-las no pé de umbu, pertinho de casa. Agora, precisava terminá-las rápido para ajudar minha mãe nas atividades domésticas e no cuidado com os animais. O sol e o canto do galo não eram páreo para os compassos do relógio.

O primeiro tempo era reservado para a reunião obrigatória de todos os alunos na quadra aberta. Ali, sob o calor implacável do sol, cantávamos uma sequência de músicas religiosas e orações, intercaladas, às vezes, pelo hino nacional ou o da escola. O sol aquecia nossas cabeças com intensidade, mas não era permitido permanecer na sala de aula ou em qualquer outro espaço que não fosse aquele. Tantas imposições nos cercavam: chegar pontualmente, manter o silêncio durante a solenidade, vestir o fardamento completo e impecável – "calça azul escura, não clara, escura! Blusa da farda e sapato preto!". Não sei dizer quantas vezes me escondi do diretor da escola para não ser mandada embora e impedida de assistir às aulas.

Eu era a caçula de três irmãos e, não sei se por sorte ou por azar, estava um ano adiantada. Enquanto isso, meu irmão, que enfrentava dificuldades de aprendizagem, e minha irmã, com suas crises constantes de asma, haviam repetido de ano. Assim, lá estávamos os três, dividindo a mesma sala de aula. Os três que dependiam de fardamento, mas como dinheiro era curto, inevitavelmente, a minha seria a última a ser comprada. Até lá, me camuflava entre os outros, evitando chamar atenção.

Apesar de todos os conflitos, gostava daquela escola. Vivenciei experiências ruins e outras maravilhosas, as quais fazem parte da pessoa que sou. A gentileza das professoras, o afeto do Espedito, que nos deixava entrar escondidos quando estávamos atrasados, Lurdes, Maria e "Docarmo", que nos deixavam repetir a merenda... até o gestor que era visto como um homem rígido devido a meticulosidade das regras, era tomado por sorrisos, brincadeiras e conselhos, que tornavam aquela escola um ambiente mais agradável.

Com o passar do tempo, foram se cristalizando outros hábitos e fui me percebendo em transformação. Chegada minha adolescência, na mesma escola, iniciei o Normal Médio. Com a influência de minha mãe, que também havia sido professora, eu e minha irmã iniciamos outra jornada repleta de desafios. Foram quatro anos em uma turma composta, em sua maioria, por mulheres, cercada de tantos afetos que se construíram em nossas errâncias por estágios, projetos e trabalhos escolares.

Estudei pedagogia, com uma pesquisa voltada para a compreensão das políticas públicas educacionais, com ênfase no programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco, analisando o sistema de monitoramento das escolas. Posteriormente, cursei uma especialização na área de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, na qual investiguei a relação entre o incentivo a Educação à Distância em detrimento do sucateamento da Universidade Pública.

O interesse pelas políticas públicas emergiu quando ainda era criança, costumava acompanhar minha mãe às reuniões do sindicato dos trabalhadores e quando usava minha curiosidade para escutar as “conversas de adulto”, sobre política e os direitos do povo, frequentemente negligenciados. Aqueles momentos não eram planejados ou tinham algum objetivo, mas aconteciam e foram agenciando essa conexão.

Escrevendo essa cartografia, vou me dando conta de tantas memórias guardadas e tantas linhas que vão se conectando. As músicas presentes na desgastada cartilha do sindicato, as conversas que os adultos desenvolviam sem se importar com a criança que os escutava, os filmes e novelas que assistia com minha mãe, e tantos outros diálogos que tivemos nas madrugadas, enquanto tomávamos um café com bolachas. Todas essas memórias se entrelaçam para atualizar esses afetos, agora recriados na escrita.

Anos se passaram desde a graduação e finalmente me revesti de coragem para tentar o mestrado, aquilo que por anos foi o meu medo tornou-se o melhor desafio da minha vida. Como as máquinas desejantes que cortam os fluxos, que negam as redundâncias do “fazer porque tem que ser feito”, o mestrado provocou mudanças, outras rupturas e alvorçoou o desejo. O interesse que emergira ainda na infância foi se potencializando durante a graduação e, mais adiante, no mestrado. O devir-pesquisadora, marcado pelas memórias e atravessamentos que, pouco a poco, se deslocam, forjando outras perspectivas e outros modos de viver.

O encontro com a filosofia da diferença e os conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari aconteceu, em princípio, um desafio complexo. Acostumada a buscar o significado das coisas, vi-me frequentemente enredada em uma postura assimilativa, que tendia a reproduzir sentidos já cristalizados. No entanto, à medida que me adentre nas intrincadas tramas de suas obras, vou desconstruindo-me, deslocando-me gradualmente da busca por raízes de significados fixos para perceber movimentos, conexões, fluxos, linhas de fuga e o devir. Assim, esse encontro não apenas ampliou minhas perspectivas, mas também abriu caminhos para a experimentação de pensamentos errantes, nômades, constante movimento.

Os territórios conhecidos foram sutilmente desterritorializados, e as perspectivas foram se desintegrando nesse processo de descodificação. Entre esses movimentos se deram encontros com minha orientadora, e, desses encontros e conversas nas quais compartilhamos inquietações, emergiram os traçados dessa cartografia. Como no “repouso cortado por longos silêncios” em que nasceram ideias (Deleuze, 2016), encontramos uma na outra, a conexão do tempo.

Como o ritornelo que ritmou o caos para a criação, nossas conversas produziram um ritmo próprio, conduzindo o acontecimento. “O tempo é muito importante, só que ninguém olha para ele”. Uma frase dita em meio às conversas, mas que implicou no impulso do desejo da pesquisa. Se recorremos a Bergson para elucidar o acontecimento que nos trouxe até este presente — que logo se torna passado antes mesmo que eu escreva estas palavras —, então as memórias do passado continuam a pulsar no agora, constituindo uma memória ontológica sempre em movimento. Lembro da minha escrita acanhada, na qual falava do tempo e tentava esconder esse desejo, com medo de que fosse algo irrelevante. Mas os encontros com a orientadora tornaram reais essas conexões.

O tempo está em tudo. É o tecido que se expande sobre toda a existência. Não há existência fora do tempo e não se pode ter controle sobre ele. Paradoxalmente, esse elemento onipresente é constantemente despercebido. Quantas vezes paramos para pensar no tempo que passa enquanto passamos por ele? Acordar cedo. Estar atrasada. Tudo muda em questão de segundos. Mas será que nossa existência deveria estar amarrada ao tempo cronológico como uma corrente e bola de chumbo, presa ao tornozelo, a qual estamos condenados a carregar pela vida? O que fazer quando não temos tempo? Será mesmo que o tempo acabou, simplesmente porque o calendário está sinalizando que estamos velhos demais para fazer alguma coisa?

Gosto de pensar o tempo de outra maneira. Não quero o tempo que si esvai entre os dedos, mas o tempo que me permita escapar das garras do maldito relógio. Viver não seria isso? — escapar para viver. Mas como criar esse outro tempo dentro de uma realidade que nos captura e gerência cada instante?

O conceito de duração em Bergson, o Aion e o entre-tempo de Deleuze são um convite a pensar a existência, um modo de vida criativo de libertação do organismo de uma máquina social, cujo tempo possui funções específicas que mais parecem castigos do que registro. Nesse horizonte, o tempo é o plano onde os movimentos do desejo, enquanto potência de atualizar-se, acontecem.

Diferente do cronos, a duração não é um conceito que se possa capturar. Nela o tempo não passa, ele acontece. A afecção do desejo que emerge em infinitesimais de segundos e o presente que se configura movimento constante em que se faz o tempo passar, sem nunca se fixar. O acontecimento não precisa pedir permissão ao cronos, pois a duração tem nos intervalos, nos entre-tempos, a potência inventiva da criação.

Nesses intervalos, no tempo que dura, que são tecidos os encontros, mostrando que a pesquisa não é um exercício solitário, mas uma composição que acontece na relação entre diferentes agenciamentos. Pensando com Manoel de Barros (2025), acredito que pesquisar é caminhar entre as incertezas e despropósitos. O que nos leva a tomar essa escrita como ferramenta ética-política de criação.

Sei que estou falando muito, mas esse espaço foi pensado justamente para que eu pudesse falar abertamente, sem me preocupar com as formalidades de uma escrita acadêmica. Como uma conversa, esse texto, costurado por memórias, afectos, devires e saberes, não tem por pretensão delinejar uma introdução da pesquisa, mas se oferece como travessia entre a memória e a potência. A partir dessas linhas e intensidades, passo a desenhar outras rotas que se unem e se conectam para criar esse mapa.

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando se vê, já é 6^a feira...
Quando se vê, passaram 60 anos!
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio
seguia sempre em frente...
e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas
(Quintana, 2015, p. 73).

1.2 Movimentos da pesquisa: linhas cartográficas do acontecimento

Trago esse poema de Mário Quintana para pensar as horas que passam e o que nos acontece enquanto os ponteiros do relógio correm em compassos controlados. Ciclos viciosos se repetem cotidianamente: rotinas mecânicas; hábitos diários — tal como as numerosas voltas analógicas da autocrata ferramenta, que condiciona e controla a vida humana. Esse poema provoca o leitor a pensar o tempo atrelado a vida e o valor das porções de tempo que são utilizadas para atender demandas urgentes enquanto as afecções do presente são frequentemente adiadas para um futuro próximo.

Mas o que são esses “deveres” que trazemos para fazer em casa? E o mais importante: o que deixamos escapar enquanto estamos atarefados? O tempo não pode ser reduzido ao passar das horas, mas enquanto as horas passam, é o tempo que escorre — volúvel, efêmero — entre os dedos, sempre que tentamos contê-lo.

Quando pensamos no que fazer da vida, quase sempre tendenciamos a cair nas organizações planejadas para um possível futuro. Um futuro que, constantemente, é penhorado em troca de cacarecos para se utilizar no presente. Trata-se de uma de dívida de tempo, paga com parcelas diárias de vida, antes mesmo que se possa usufruir do que se compra. Acontece que o passar das horas soa como uma música fúnebre, entoada pelos passos compassados dos ponteiros — cavaleiros da morte — que nos atormentam com os presságios de um fim que se aproxima. Enquanto o carrasco cronos controla e delimita as ações, é a sensibilidade da experiência vivida, na duração,⁴ que dilata o tempo.

O tempo está em tudo. Tudo se tece no tempo e nele tudo também se desfaz, um movimento caótico de territorialização e desterritorialização. O tempo cronológico

⁴ BERGSON, Henri. *A Ideia do Tempo: Curso no Collège de France*. São Paulo. Ed. UNESP, 2022.

é fatiado, controlado, organizado: esse é o tempo que nos aproxima do fim inevitável. Em contrafluxo a esse tempo, Bergson desenvolve o conceito de tempo-duração, que emerge como uma potência: uma zona de intensidade, campo dos encontros e do acontecimento. Conectado a essa noção de tempo, Deleuze (2009) nos fala de uma temporalidade aíônica, que emerge como tempo do devir.

Diferente de Aion e da duração em Bergson, o tempo cronológico é aquele que organiza os corpos, que fixa as pessoas, tempo de medida e linearidade. Nas sociedades contemporâneas, o tempo cronológico opera na dimensão molar, como máquina paranoica que tenta capturar a vida para enquadrá-la na dureza dos calendários, das rotinas, dos planejamentos, dos projetos de vida. A molaridade do relógio é um mecanismo de controle potente, que já está tão implicado nos cotidianos, que se torna quase imperceptível seus efeitos nos modos de viver dos sujeitos.

Em sua obra *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*, Crary (2016) chama atenção para um tempo ameaçado pela lógica capitalista de exploração massiva, cada vez mais intensa e continua. O controle do tempo, nesse contexto, passa a operar em todas as dimensões da vida. O capitalismo 24/7 não reconhece limites nem tolera interrupções, instaurando uma temporalidade homogênea em um horizonte do presente ampliado. Não importa o horário do dia ou da noite, no capitalismo 24/7, sempre é possível capitalizar esse tempo para torná-lo produtivo.

No passado, as formas de trabalho, repetitivos, apesar de entediantes e opressoras, nem sempre impediam que os empregados experimentassem satisfação decorrentes de certo domínio da operação ou do manejo eficiente de ferramentas e maquinário. Como atestam os historiadores, os sistemas modernos de organização do trabalho só poderiam ter se desenvolvido a partir do cultivo de novos valores que, com a industrialização, substituiriam aqueles que sustentavam o trabalho manual ou artesanal. Nas condições oferecidas pelas grandes fábricas, tornou-se cada vez mais difícil ao empregado sentir-se realizado diante do produto final de seu próprio trabalho (Crary, 2016, p. 65-66).

Crary analisa que, com a industrialização e a expansão das grandes fábricas, o sentimento de realização vinculado ao produto final do trabalho foi progressivamente substituído por uma identificação com os próprios processos mecânicos. Essa transição produziu uma cultura moderna centrada na valorização da eficiência, da rapidez e da adaptação aos ritmos impessoais da máquina. No capitalismo contemporâneo, essa lógica se intensifica no encadeamento 24/7 da vida eletrônica, em que a fronteira entre trabalho e lazer se dissolve. As habilidades e gestos antes

restritos ao espaço laboral tornam-se exigências cotidianas mediadas por interfaces tecnológicas que demandam constante fluência e disponibilidade. Para o autor, essa aparente sensação de engenhosidade e domínio técnico é apenas uma forma de harmonização com o sistema, que transforma os sujeitos em participantes ativos da própria expropriação de tempo.

Essa captura contínua do tempo, descrita por Crary, encontra ressonância nas reflexões de Deleuze (2013) sobre a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Se nas sociedades disciplinares o poder se exercia por meio de instituições fechadas — como a escola, a fábrica, o hospital e a prisão — que delimitavam tempos e espaços de vigilância, nas sociedades de controle essa lógica se desloca para um regime difuso e contínuo, em que o sujeito é permanentemente convocado a se atualizar, a se adaptar e a se reinventar. A modulação torna-se o novo modo de governo dos corpos e das subjetividades: não há mais fronteiras fixas entre dentro e fora, trabalho e lazer, produção e vida. Inserido em um presente estendido e sem horizonte, o indivíduo passa a operar sob a exigência incessante de performance e autogerenciamento, tornando-se parte ativa dos mecanismos que o capturam.

Foucault identificou o que seriam as sociedades disciplinares por volta dos séculos XVIII e XIX, atingindo o clímax no início do século XX (Deleuze, 2013). Tais sociedades se organizavam por meio de espaços segmentados, nos quais a passagem da infância à vida adulta era rigidamente estruturada, e as instituições se encarregavam de moldar os sujeitos conforme modelos socialmente estabelecidos. Em contrapartida, nas sociedades de controle, essa lógica se desfaz: as fronteiras se diluem, os espaços se abrem e a normatização opera por modulação, exigindo adaptação contínua e autogerenciamento.

O conceito de molde atingia o sentido literal da palavra, posto que, os papéis sociais se configuraram como paradigmas rigidamente preestabelecidos, nos quais os sujeitos tinham suas subjetividades esculpidas, minuciosamente moldadas e ajustadas para se adequarem nesses parâmetros. Como aponta Gallo (2008), a divisão das disciplinas escolares e a ordem com a qual estão organizadas são marcas dos mecanismos disciplinares, que perduraram até os dias atuais. Essa compartimentação de saberes não é apenas uma estratégia de organização, mas um modo de controle que tem no tempo, um mecanismo que demarca desigualdades, hierarquiza e vetoriza os fluxos do conhecimento.

Como argumenta Rainri Back (2022), a disciplina almejava a transformação de “multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 2014, p. 145 apud Back, 2022, p. 4), extraindo delas uma produtividade potencializante e eficaz. A racionalidade disciplinar, portanto, ultrapassa o campo da dominação social, situando a disciplina como elemento integrante e funcional do próprio capitalismo. Essa dinâmica ultrapassa a lógica das sociedades de classes, funcionando como um sistema muito mais complexo, que articula controle, produção, consumo e processos de subjetivação.

Suely Rolnik (2023) denuncia as múltiplas formas de controle sobre os corpos, que se dão por meio da separação entre a força pulsional e a subjetividade — uma espécie de colonização ontológica e epistemológica que vai *cafetinando* as potências criadoras e se infiltrando nas esferas do desejo. Essa captura não se concentra no plano econômico, mas é inoculada no plano molecular, onde o desejo se manifesta e pode ser convertido em força reativa de produção desejante. No entanto, o desejo de qual fala Rolnik, em diálogo com Deleuze e Guattari, não é aquele reduzido à falta, carência, ao egoísmo ou à busca por poder e o consumo, mas o desejo como potência afirmativa, força ativa de criação e invenção da existência.

Vale ressaltar que essa captura não implica uma completa anestesia ou alienação da realidade, visto que as habilidades criativas seguem sendo valorizadas e exploradas pelo mercado como formas de capital simbólico e produtivo. Há, contudo, na própria dinâmica da produção desejante, a multiplicidade, na qual a potência se mantém como *possíveis* de rupturas e criação de linhas de fuga. Contudo, é justamente nessa dimensão do desejo, que se intensificam as vicissitudes do controle, operando de modo mais sutil para modulação e incorporação das forças criativas à lógica do capital.

O interlúdio da fábrica para a empresa destacado por Deleuze (2013), marca a passagem entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle — da rigidez fabril para a fluidez otimizada da lógica gerencialista e empresarial. Enquanto a vida na fábrica era organizada em etapas fragmentadas, no “regime de controle nunca se termina nada” (Deleuze, 2013, p.220). O controle se descentraliza e permeia todas as etapas da existência. Os processos tornam-se contínuos; o sujeito está sempre estudando, trabalhando, adaptando-se, diluindo-se como um líquido que se adequa a qualquer forma e espaço, perpassando todas as etapas da vida.

Essa lógica de continuidade e descentralização do controle, em que o sujeito precisa estar sempre em movimento, aprendendo, adaptando-se e reinventando-se, encontra na contemporaneidade sua expressão mais sofisticada nas políticas de *accountability*. Sob o discurso da eficiência, avaliações, prestação de contas e da responsabilização, essas políticas operam como agenciamentos de intensificação do controle, reorganizando a escola, axiomatizando o tempo, os processos de aprendizagem e infectando a produção de subjetividades.

O gerenciamento da vida escolar passa a ser medido em função de resultados. Articulados a uma métrica de desempenho, metas performativas e indicadores numéricos, instaura-se um regime de produtividade contínua, que atravessa os agenciamentos da máquina-educação. Com isso, o fluxo temporal passa a ser elemento primordial a ser capturado e controlado como um fluxo de capital cujo valor flutuante do comércio, atinge a vida em toda a sua extensão. Trata-se de uma constante tentativa de captura das temporalidades e dos afectos, em que o tempo deixa de ser território de existência e invenção para se tornar recurso escasso e mensurável.

É nesse contexto que se configura o que chamamos por *capital-temporal*, uma forma perversa de capitalização do tempo de vida como campo de intensidades, que aprofunda as lógicas de controle e modulação de subjetividades. A máquina capitalista axiomatiza tudo, inclusive o tempo — ou melhor, *principalmente* o tempo. O tempo, antes tecido de experiências e afecções, torna-se moeda, índice e cálculo. Nessa lógica, o tempo é explorado para além das forças produtivas ou do capital econômico: ele se torna a própria matéria a ser gerenciada, medida, vendida e consumida. Ao controlar os fluxos do tempo, controla-se a vida e/ou a existência e o desejo, num regime em que viver é atravessado por exigências de desempenho, produtividade e otimização contínua.

Nesse lócus, a pesquisa está ambientada no campo das sociedades de controle — teorizadas por Gilles Deleuze — para perceber o funcionamento das políticas de *accountability* articuladas aos movimentos da escola. Situando na relação entre as políticas de *accountability* em suas dimensões molares e moleculares, cartografando os fluxos de funcionamento, organização, controle e direcionamento do tempo que atravessam essas esferas. O foco recai sobre as práticas e estratégias de gerenciamento que operam para modular subjetividades, temporalidades e experiências tecidas no cotidiano.

O estudo se inscreve na dobra entre o tempo e os modos de existir, propondo as noções de insurgências do tempo e escola maior e escola menor como chave conceitual para pensar o cotidiano escolar atravessado pelas políticas de *accountability*, regimes de gerenciamento e lógicas produtivistas. As insurgências do tempo aqui não são concebidas como tomada de poder, mas como um desvio esquizoide que escapa uma realidade saturada pelo controle para criar no tempo, formas outras de existir. A escola menor emerge, assim, como força inventiva do cotidiano, capaz de subverter a lógica agenciada pela *accountability* e inventar modos de funcionar em meio às suas engrenagens.

Destarte, as políticas de *accountability* são adotadas no cenário político brasileiro por meio da reforma neoliberal de Nova Gestão Pública (NGP), cujo marco inicial remonta à década de 1990, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da reforma de Estado conduzida pelo então ministro Bresser-Pereira (Silva; Richter, 2018). Inserida em um contexto de diversas transformações, a NGP é implantada com o objetivo de aprimorar a eficiência e qualidade dos serviços públicos, através da introdução de mecanismos de controle, avaliação e responsabilização. “Um dos aspectos importantes dessa nova gestão, além da ênfase no “desempenho”, é a importação do “critério de qualidade” utilizado pelas empresas privadas que desejam subordinar sua atividade à satisfação do consumidor” (Dardot; Laval, 2016, p. 275).

É importante destacar que, como a NGP não se restringe às práticas administrativas de governo, ela tem sido incorporada nos últimos trinta anos por governos de diferentes orientações político-ideológicas” (Santos; Pereira, 2024, p. 820). No campo educacional, práticas gerenciais oriundas do setor privado são adicionadas à agenda pública, ecoando a lógica neoliberal por meio da descentralização, competitividade, intensificação do trabalho docente, padronização de métodos e instrumentos avaliativos e a supervalorização dos resultados. Portanto, configuram mecanismos da NGP, que operam na introdução do sistema de controle.

Elementos como a suposta ineficiência e baixa qualidade dos serviços públicos aparecem como justificativas proeminentes para legitimar as reformas de inovação e otimização do setor público. Em uma vertente capitalista, Bresser-Pereira (1997; 2017) aponta que a implementação do modelo administrativo gerencial não significou um rompimento total com a administração burocrática, mas sua modernização. Para

ele, essa reforma representa um caminho necessário e inevitável às sociedades modernas:

A melhor forma de avançar na profissionalização da administração pública não é insistir nela de maneira formal, mas estabelecer metas e descentralizar sua realização para gestores públicos competentes, que se sentem realizados não apenas por atenderem ao interesse público, mas também porque sabem que seu trabalho está sendo devidamente valorizado (2017, p.152).

Nessa concepção, prioriza-se o controle de resultados, valorizando-se a eficiência e a economicidade dos serviços. Mediante a esse controle, a responsabilização e o descentramento administrativo implicam certo grau de confiança — confiança essa que, no entanto, deve ser limitada e controlada pela obtenção de resultados, metas estabelecidas e indicadores de desempenho. Nesse fluxo, vai se desenhando um sistema de controle sustentado pela prestação de contas, responsabilização, avaliações externas e outros mecanismos de monitoramento, o que identificamos como *accountability*.

Em uma perspectiva Crítica, Afonso (2009; 2012; 2018) entende a *accountability* por meio das dimensões de: avaliação; prestação de contas e responsabilização. Em sua análise são feitas críticas pontuais a maneira como essas políticas se configuram na educação, provocando tensões ao que se referem a aplicação de sanções disciplinares e o esvaziamento de significação das avaliações, no entanto, defende uma reforma para a aplicabilidade de uma *accountability* inteligente, em que a responsabilização seja coletiva e a prestação de contas abra espaço para a justificação das ações do Estado e participação da comunidade na tomada de decisões.

Desenhando os contornos do campo temático para o cenário de atuação dessas políticas educacionais no estado de Pernambuco, destaca-se como ponto nodal o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), que se configura como eixo estruturante das ações de responsabilização e controle na educação do estado. No contexto das reformas preconizadas,

no ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou ao governo de Pernambuco o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo o qual o Estado estava com o pior índice, na 5^a e na 8^a séries, em relação aos demais estados brasileiros. Apresentava

um alto percentual de defasagem idade-série, elevados índices de evasão e de repetência e altas taxas de analfabetismo (Silva; Brennand, 2018, p. 238).

Diante dos resultados insatisfatórios, o ex-governador Eduardo Campos lança mão do PMGP-ME, objetivando a melhoria dos índices de desempenho e a elevação dos padrões de qualidade da educação de Pernambuco. Para tanto, o programa conta com a descentralização da gestão e a delimitação de metas, articuladas a responsabilização da gestão, que se materializa através do termo de compromisso e responsabilidade entre os gestores e o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2012).

Conforme Marques e Maranhão (2021) o Estado de Pernambuco tem demonstrado considerável desempenho expressos pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os resultados das avaliações externas, passando a ocupar lugar de destaque entre os estados brasileiros. Essa evolutiva configura elemento relevante a presente pesquisa, que busca mapear os movimentos dessas políticas. Com base nisso, realizamos um levantamento dos estudos correlatos à pesquisa, que apesar de analisar a educação a partir de lugares outros, foram percebidos encontros e (des)encontros entre o que se pretende investigar e os achados de outras investigações.

Ainda que a sociedade de controle não se configure categoria investigativa das pesquisas analisadas, percebemos a presença de mecanismos de controle sob a máquina-educação. No entanto, a escola não está limitada à passividade como condição diante do discurso normativo das políticas educacionais, revelando o poder de resistência, criação de desvios, atuando por meio das micropolíticas e intensidades na esfera escolar. Nas palavras de Guattari, (1980, p. 190), “Todas as estratificações de poder produzem e impõem significações” e nesse mesmo processo, prozem-se rupturas, brechas, fissuras e escapes.

As pesquisas analisadas formaram uma complexa teia composta pelos cruzamentos e conexões de um mesmo rizoma: educação. O recorte foi realizado por meio do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco, onde foram identificadas sete teses e nove dissertações relacionadas à temática da pesquisa. Nesse trajeto, foram percebidas linhas perpendiculares entre as pesquisas, percebendo, que as políticas inseridas pela agenda da Nova Gestão Pública, configuram uma perspectiva mercadológica, voltada para obtenção de resultados e modulação das práticas escolares e as subjetividades.

O processo de levantamento das pesquisas, nos levaram a outras fontes teóricas que contribuíram para formar um panorama dos enfoques desenvolvidos no campo de discussão da *accountability* na educação. Os estudos apresentam perspectivas diversas, que variam desde abordagens favoráveis a lógica da *accountability* como estratégia de eficiência e melhoria da qualidade do setor público até perspectivas críticas que denunciam os modos de controle dessas políticas. A exemplo do Luiz Carlos Bresser-Pereira (1997; 2017), que defende a articulação dessas políticas a reforma administrativa de nova gestão como necessariamente indispensável para o avanço e efetividade do serviço público — inclusive na educação — por meio de medidas de prestação de conta, transparência, incentivos financeiro e parcial confiabilidade, articulados a uma gestão descentralizada e o fortalecimento da governança.

No entanto, autores como Marques e Maranhão (2021), Marques; Mendes e Maranhão (2019) e Maranhão e Marques (2015), alertam para os limites dessas políticas de regulação, evidenciando a distinção entre os mecanismos de qualidade total e qualidade social, visto que a lógica neoliberal que repercute na configuração dessas políticas, se volta para um viés gerencial focado nos resultados mensuráveis de qualidade total, tendenciando a ignorar os marcadores de desigualdade sociais e singularidades dos sujeitos educacionais. Esses autores desenvolvem uma investigação relevante, mas ainda enxergam essas políticas como reguladoras de comportamentos, atribuindo à escola uma linha de submissão, visto que aderem às demandas e internalizam as estratégias de desempenho.

Nesse sentido, Aranha e Filgueiras (2016) contribuem ao analisar o desenvolvimento da *accountability* no Brasil, sob uma perspectiva sistêmica e incremental, evidenciando a ecologia processual entre as instituições, defendendo que as mudanças nessas instituições não ocorrem isoladamente, mas dentro de um sistema interdependente. Filgueiras (2018), aprofunda a discussão ao problematizar a ecologia da burocracia, percebendo a relação entre fatores internos e externos para um funcionamento interdependente de burocracias que evoluem e influenciam a ordem democrática. Para ele,

Os agentes interpretam e atuam sobre o contexto no qual estão inseridos, modificando a distribuição de poder. [...] Ou seja, importa compreender o modo segundo o qual os agentes interpretam a alocação de recursos políticos e desencadeiam internamente às instituições o processo de mudança

institucional, seja no sentido de manter o *status quo*, seja no sentido de proporcionar rupturas (Filgueiras, 2018, p. 359).

A abordagem desses autores se inscreve no campo da ciência política e da administração pública, identificando a *accountability* enquanto instrumento político, cuja atuação exerce influências no processo democrático. Inspirado em Rosanvallon, ele mostra como as instituições de controle se tornaram uma espécie de representação paralela do interesse público, desafiando as instâncias majoritárias. Isso desloca a legitimidade democrática para espaços que não passam pelo voto popular.

Apesar de pontuar aspectos como o excesso de controle e a politização sistêmica dentre outros aspectos que são insuficientes, no geral o autor percebe essas políticas como ferramenta de promoção a transparência e instrumento legítimo do controle democrático. Em contrapartida, a discussão não adentra nos efeitos moleculares dessas políticas sob os corpos, o cotidiano e os ritmos escolares. O que nos leva às contribuições de Almerindo Janela Afonso (2009; 2012; 2014; 2016; 2018) para o campo teórico de discussão.

Janela adota uma perspectiva crítica reformista acerca dessas políticas no cenário educacional. Compreendendo a *accountability* a partir das três dimensões diretamente relacionadas, pontua críticas acerca da aplicabilidade e materialização dessas políticas da forma como elas vêm operando. Afonso percebe essas políticas como possibilidade de democratização, justificação e participação da sociedade, para tanto, defende uma *accountability* inteligente, na qual as avaliações assumem o sentido de diagnóstico e condizem com o contexto dos alunos e as medidas de prestação de conta como abertura para cobrança da população em relação às ações do Estado. No entanto, a proposta de reforma ainda se alinha a uma mudança verticalizada, não identificando as potências que são tecidas e criadas na dimensão molecular.

Outra linha de análise foi percebida em Stephen Ball (2005), Ball, Maguire, Braun (2021) com o conceito de performatividade para analisar como a cultura da avaliação e da comparação produz sujeitos regulados por métricas, metas e rankings. Embora reconheça que os atores escolares também são produtores de política, sua ênfase recai sobre os dispositivos disciplinares e reguladores, revelando os modos como elas se entrelaçam com estratégias de poder, tal como também discutido por Dardot e Laval (2016), especialmente na noção de governo de si. Nesse sentido, a

discussão se vincula à leitura da realidade social por meio de uma perspectiva de relações de poder e performance, o que nossa pesquisa busca deslocar.

Contudo, ainda é incipiente na literatura um aprofundamento sobre as tecnologias de controle operadas pela *accountability* a partir da captura do tempo e seus efeitos na constituição dos corpos escolares. Nesse ponto, pensamos a *accountability* não apenas como dispositivo de regulação e controle, mas uma teia de emaranhados políticos que operam sobre os corpos em linhas molares, moleculares e de fuga (Deleuze; Parnet 1998). Nossa pesquisa avança ao deslocar do frequente foco na perspectiva de poder para pensar a potência do desejo e do acontecimento como modos de viver, identificando nos *entre-tempos* a potência de insurgir e criar realidades.

No contrafluxo das máquinas de controle, compomos o mapeamento da dívida fabricada na atuação entre a *accountability* e os corpos escolares. Uma dívida que não é unicamente financeira, mas que opera também no plano simbólico, moral e temporal, tendo como efeito a produção de um endividamento de si. Nessa trama, credor e devedor assumem papéis variáveis, produzindo diferentes efeitos: a fabricação de fantasmas de falta, a sensação de fracasso, insuficiência, bem como a constituição de uma relação de dependência que se renova continuamente por meio do próprio endividamento.

Ampliando esse diálogo, pensamos o conceito de *capital-temporal*, que emerge do percepto e na afecção do tempo, que apesar de nunca ser completamente capturado, acaba sendo capitalizado, axiomatizado pela máquina capitalista. Ao intensificar demandas laborais e ampliar os meios de controle e prestação de conta, controla-se também o tempo dos sujeitos, cujas subjetividades são moduladas de maneira muito mais potente. Nos modos de organização dos processos de produção de subjetividades, nas esferas do Capitalismo Mundial Integrado (CMI), o controle não opera unicamente por meio dos fluxos do capital ou pela exploração da força de trabalho, mas, sobretudo, pela captura do tempo. À medida que a experiência é regulada pelas demandas excessivas, captura-se o cronos e aliena-se o tempo-duração, exercendo um controle quase imanente sobre a existência dos sujeitos.

Em uma gestão encharcada pelas diversas formas de controle, o tempo carrega em si as potencialidades de criação, rompendo com a lógica da performatividade. O tempo não é um objeto totalmente passível de controle, mas uma teia de forças, um campo de intensidades onde as insurgências podem emergir. É nesse sentido, que a

criatividade, a duração e o devir atuam como desvios temporais que acontecem para insurgir novas formas de existência.

Com o tensionamento pelos resultados e as cobranças por desempenho, questionamos quanto tempo é dedicado a experimentação? O tempo que sobra? Mas será que sobra tempo? Se o tempo escolar é ritmado nos compassos produtivos da máquina capitalista, como insurgem temporalidades outras? Como o tempo é organizado, capturado e intensificado no cotidiano escolar, em meio às forças de controle operadas pela *accountability*? De que maneira as práticas dos gestores agenciam modulação e/ou insurgências nas temporalidades cotidianas da escola? Que temporalidades insurgem na dobra entre as políticas molares e as experiências vividas na dimensão molecular?

Em virtude disso, pensamos nos trajetos da pesquisa, não como um objetivo que se delimitam linhas com pontos fixos ou metas pré-estabelecidas, mas como zonas de passagem, horizontes intensivos que disparam movimentos de criação e conexões. De forma rizomática, pensamos essas passagens como composições territorialidades em constante desterritorialização. Dessa forma, como **trajeto ampliado**⁵ buscou-se cartografar os movimentos de insurgências que emergem criação de temporalidades em meio às relações e cruzamentos entre as políticas molares e moleculares.

Tendo em vista a aproximação desse horizonte intensivo, foram traçados **trajetos menores**⁶ para: observar os movimentos e encontros que acontecem nos entre-lugares, nos intervalos recorrentes entre um tempo e outro; acompanhar os movimentos da gestão em relação ao gerenciamento e captura do tempo, atravessados pela *accountability*; mapear os efeitos da tentativa de controle e captura

⁵ Optamos por *trajetos* inspirados na leitura de Oliveira e Fonseca (2006), para deslocar dos caminhos elaborados com uma finalidade. Concebemos por trajeto *ampliado* a abertura que se acontece para acompanhar os movimentos que insurgem no cotidiano e viver a experiência da pesquisa sem a busca por respostas ou finalidades específicas. “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (Deleuze, 1997, p. 73 *apud* Oliveira e Fonseca, 2006, p. 140). O trajeto se compõe como experiências vividas em territórios dinâmicos, imprevisíveis e marcado pelas subjetividades dos corpos que o percorrem, tornando possível a criação de novos trajetos, mesmo sobre aqueles já percorridos.

⁶ Os *trajetos menores* foram pensados como potências inventivas que acontecem por meio de um olhar cuidadoso em relação ao território-escola que compõe a pesquisa. “Todos passamos pelos caminhos existentes na escola, mas marcamos e somos marcados de maneiras diferenciadas. As pequenas diferenças não são aleatórias; são, todavia, possibilidades impressas em cada trajeto que despertam outros pequenos trajetos. Constantemente, na escola, descobrem-se novos esconderijos, caminhos que provocam encontros ou desencontros inusitados, habitações antes desativadas; e, dentro da sala de aula, outros arranjos formam-se com novos percursos” (Oliveira e Fonseca, 2006, p. 140).

do tempo em relação a equipe gestora; perceber as temporalidades que acontecem no cotidiano da escola e seus atravessamentos na/para a equipe gestora.

Nesse sentido, a pesquisa oferece contribuições relevantes para o campo das políticas educacionais ao nos deslocarmos dos modos de leitura sobre o funcionamento da *accountability*, considerando a perspectiva das sociedades de controle, tal como nos diz Deleuze (2013). Ao se deslocar das habituais perspectivas que analisam a gestão escolar sob a ótica da eficiência administrativa ou das relações de poder, este estudo se diferencia ao investigar os movimentos da gestão em relação à modulação de subjetividades e o papel do tempo — mobilizado aqui, não apenas como um recurso a ser gerenciado, mas como uma potência criadora.

Ao percorrer o canal de captura do tempo e perceber como ele é organizado e ressignificado pelas políticas públicas educacionais, a pesquisa buscou acompanhar os modos como a equipe gestora opera como vetores de controle de subjetividade, influenciando nos ritmos e temporalidades tecidas no cotidiano. Para tanto, pensar o tempo em uma perspectiva rizomática é adentrar o interior das máquinas para perceber seus fluxos de funcionamento. Dessa forma, a investigação contribui para ampliar o diálogo acerca das implicações das *accountability* na educação, oferecendo subsídios para pensar os processos da gestão escolar em meio às demandas do contexto contemporâneo.

Assim, traçamos as linhas dessa cartografia ao nos lançarmos na experiência de pensar o tecido temporal como horizonte do desejo, campo da experiência e do devir. Para tanto, faz-se necessário problematizar o processo de captura do tempo, tomando a filosofia da diferença como modo de viver, uma maneira de perceber a tensão entre o tempo cronológico e a duração. Apoiados nessa filosofia, seguimos as rotas da cartografia que se desenha a partir dos acontecimentos, tomando-a como método para o mapeamento dos tempos que se acontecem nos movimentos, operando nos encontros que conectam forças intensivas e potencialidades de existir tecidas no/com cotidiano.

Sob a perspectiva filosofia da diferença em Deleuze e Guattari, esta investigação se deu por meio da experimentação das experiências no/com cotidiano da escola, operando a criação de um mapa cartográfico desenhado cada vivência, encontro e (des)encontro. Assim, não buscamos significados profundos, mas partimos do princípio rizomático para compreender os processos dinâmicos de produção e devir, construídos e se cartografados de modo horizontal e coletivo.

7



⁷ Ed Fairburn é um artista visual britânico conhecido por suas obras que fundem retratos humanos com mapas topográficos. Sua técnica, descrita por ele como “topopontilhismo”, manipula linhas e curvas cartográficas para revelar rostos, criando composições em que figura e paisagem coexistem. Inspirado pela relação entre identidade, memória e lugar, Fairburn nos convida a pensar o corpo como território e a cartografia como gesto artístico de inscrição do vivido. Disponível em: <https://edfairburn.com/about>. Acesso em: 06 jun. 2025.

*Os carros
Os ônibus
As vias
As distâncias
As necessidades
Trajetos
Demanda-se estar
E, para estar, é preciso ir
Então, eu vou
Quem tem boca, vai à Roma
Quem tem pé, vai longe até
E quem tem fé, vai onde quiser?
Que fé será a minha agora?
O que cultivarei nestes novos caminhos?
Esperança? Desejo? Vida?
Educação?
Crescimento, formação
Minha, nossa
Resistência, com jogo de cintura
Para ir, tem que ir
E bora lá!*

(Tiago Amaral Sales, 2022, p.31)

2 CARTOGRAFIA RIZOMÁTICA: LINHAS DE FORÇAS E AFECÇÕES

Questionar-se acerca de como os saberes epistemológicos surgem e se organizam é lançar-se ao mar aberto, sem nenhuma previsão do clima ou do tempo, permitindo-se conhecer os territórios dinâmicos das ondas e aprender a cada toque e sensações provocadas pela brisa leve ou vento forte enquanto aguça-se os instintos para encontrar o destino. É equilibrar-se entre os movimentos e riscos da viagem, enquanto se deixa invadir pelo cheiro salgado das águas e os desafios do desconhecido que habitam o fundo do oceano. É aprender a conviver com as intensidades que habitam entre sentir os grãos de areia presos entre os dedos e apreciar o toque da água que, em um movimento suave, vai capturando esses grãos — deixando a sensação de anseio por sentir-se tocada novamente.

Escrever essa cartografia apresentou-se como um movimento complexo entre a prudência de bergsoniana e o caos criador de Deleuze e Guattari (2010) — um gesto de rasgar as certezas fixadas para mergulhar nas incertezas, permitindo que os feixes de luz nos encontrem e nos possibilitem enxergar novas cores através desse rasgo. Nessa percepção, o caos não é visto como simples desordem, mas uma potência criadora, uma força que se entrelaça ao sensível como o encontro estético entre a ciência, a arte e a filosofia.

Encontrar linhas de equilíbrio em meio ao caos foi, um processo de escrita atravessado por constantes movimentos de territorialização e desterritorialização, nos quais fui me descobrindo e me inventando nas multiplicidades e nuances do desconhecido. Como aponta Guattari, a relação entre a desordem do caos e a ordem do cosmos não constituem uma oposição binária de sentidos, como se fossem forças antagónicas: vida e morte, luz e trevas. Ao contrário, “a intencionalidade objetal mais original se recorta da caosmose. E o caos não é uma pura indiferenciação; possui uma trama ontológica específica” (2012, p.95).

Em Deleuze e Guattari (2010), o caos é concebido como força criadora, onde tudo está em constante movimento e transformação. Essa desordem é explosiva, catalítica, capaz de desencadear realidades diversas. É nesse entrelaçamento entre desordem e criação que os autores introduzem o conceito do *ritornelo*, elucidando fluxos e ritmos que se instauram nas brechas do caos. Movimentos que desestabilizam e compões, que descolam para decolar, fazendo do próprio ato de escrever um exercício de fabulação.

Um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). Um conceito é, pois, um estado caoide por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado Pensamento, caosmos mental. E que seria *pensar* se não se comparasse sem cessar com o caos?" (Deleuze; Guattari, 2010, p. 245 *grifos do autor*).

O método cartográfico utilizado nesta pesquisa não seguiu instruções, modelos ou manuais a serem decalcados. Antes, implicou a fabricação de reais que se deram no próprio processo de atualização dos acontecimentos ao longo dos tempos da pesquisa. A cartografia, aqui, foi mobilizada para acompanhar processos e vivências que emergem nos cotidianos da escola, buscando perceber, sentir e experimentar as intensidades que atravessam o tempo vivido na escola. Nesse horizonte, a intuição bergsoniana nos serviu como fio de afecção, utilizada para se deixar invadir pelos movimentos presentes no campo. Como nos disse Deleuze (2008, p. 8) o método bergsoniano surge como uma forma de "estabelecer a filosofia como disciplina absolutamente "precisa", tão precisa em seu domínio quanto a ciência no seu".

Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real (Deleuze, 2008, p.8).

Diante disso, apoiamo-nos na filosofia da diferença como lente para acompanhar os processos e percursos desta cartografia, inspirando-nos nos métodos intuitivos de Bergson para compreender o tecido temporal que se constitui na relação entre tempo, memória espiritual e experiência. A experimentação cartográfica, portanto, ocorre entre os encontros previstos e inesperados, traçando-se ao longo de um plano que tenta não ser, mas sem deixar de ser, caminho metodológico.

Ao interagir com esses conceitos, a presente cartografia configura-se como um espaço de constantes movimentos — como estradas que se fazem pelas marcas dos pés de seus caminhantes. A cartografia constrói-se na (des)construção, marcada pelas veredas e trilhas que se emergem nos processos criativos. Trata-se de processos relacionais entre múltiplos agenciamentos, que encontram, nos compassos dessa jornada, o ritornelo: ritmo que orienta, desvia e recria, compondo territórios sempre provisórios no ato de pesquisar.

“O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada na lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas”
(Gallo, 2008, p. 94).

2.1 Movimentos cartográficos

Cartografar é habitar territórios existenciais⁸. Nesse movimento contínuo de descoberta, fui me deparando com uma multiplicidade de desafios, que confesso, despertam uma sensação de apreensão. Desde o primeiro momento que iniciei o processo de construção do que outrora seria o projeto de pesquisa até o presente momento em que me encontro a escrever, foram tantas transformações. Olho para esse trajeto e não me reconheço nas velhas ideias de representação. As palavras mudaram seus significados, raiz já não remete a sabedoria e o ponto de origem, já não possui a mesma conotação.

Deleuze e Guattari (2011), abrem a discussão de *Mil Platôs*, fazendo uma provocação para pensar a multiplicidade, deslocando da percepção de hierarquias de poder para compreender a realidade. A individualidade é substituída pela singularidade, pois as diferenças existem de modo relacional, e não segregado. O conhecimento não se distribui isoladamente, ele acontece em meio aos encontros e afecções que emergem deles para elevar as potencialidades do corpo (Deleuze, 2002).

Não é o “uno” que devém dois, cuja força se concentra em um centro e se distribui pelas ramificações. O rizoma não tem começo nem fim, ele está sempre no meio. Composto por linhas que se cruzam e se conectam em diferentes lugares e em constante devires. A dicotomia do “ou”, enrijecida e fixa, não dá conta de entender a realidade, que não cabia em perspectivas compartmentadas. A multiplicidade exige pensar as o “e... e... e...”, que se abre em infinitas possibilidades de existência.

O rizoma é a ontologia do devir, formado por linhas de fuga, rizomas não são máquinas, mas estão presentes nos fluxos que as conectam. O universo é concebido como uma multiplicidade aberta, composta por forças, fluxos, intensidades e conexões. Não existe um fora em Deleuze e Guattari, pois para eles, tudo está interligado e interagindo simultaneamente, formando um campo dinâmico e contínuo de fluxos infinitos de transformação e criação.

⁸ PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Rizomas não são nem bons nem ruins, uma vez que não são regidos por princípios valorativos de moral e ética. Ele é formado pelos platôs, intensidades e potências em constante movimentos. Como não são regidos por hierarquias, as interações rizomáticas são sempre imprevisíveis, abertas a possibilidades infinitas, agindo por meio de forças que podem ser de criação ou destruição. Para elucidar acerca do conceito de Rizoma, Deleuze e Guattari indicam os princípios rizomáticos: multiplicidade, heterogeneidade, conectividade, ruptura assinificante, decalcomania e cartografia.

Princípios da *conectividade* e *heterogeneidade*: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). A conectividade dos rizomas não segue uma lógica linear, mas emergem de processos dinâmicos. A internet é um exemplo de rizoma, na qual infinitas possibilidades de conexões são possíveis e as transformações acontecem o tempo todo, independentemente de sua natureza ou funcionalidade. Misturas heterogêneas são possíveis, não para homogeneizá-las, mas para estabelecer relações entre elas.

Na perspectiva de Gallo (2008, p. 96-97). “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal”. Para a educação, que tradicionalmente, cristalizou sistemas arborescentes em que as disciplinas são compartimentadas, divididas e hierarquizadas, de forma que o tempo dedicado a cada uma delas serve como marcador desse sistema, assumir a transversalidade rizomática implicaria à desintegração dessas barreiras, abrindo-se para a multiplicidade.

Princípio da *Multiplicidade*: é caracterizado pela transformação e mudanças que se constituem por meio das interações. As partes de um rizoma podem se reconfigurar, mudar de posição ou de função, sem perder a integridade do conjunto. Acerca disso, Deleuze e Guattari dizem que,

É somente quando o múltiplo é tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. [...] Uma multiplicidade não tem um sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude a natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (2011, p. 23).

As multiplicidades se definem pelo que escapa, pelas linhas de fuga, agenciamentos que interagem e se transformam ao passo que também provoca

transformação. Em uma sala de aula, alunos fazem rizoma no processo de interação coletiva, em que os organismos se afetam mutualmente. O mesmo acontece com enxames de abelha, matilhas de lobo ou recifes, que compõe um coletivo de agenciamentos singulares, interagindo com o ambiente e outras espécies.

Princípios da *ruptura a-significante*: “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze; Guattari, 2011, 25). Após uma ruptura, o rizoma encontra maneiras de criar conexões, uma vez que não depende de uma força central ou de significado para se organizar. Como a grama que ao ser arrancada, volta a crescer ou o rizoma animal formado por uma coletividade, que após sofrer algum ataque, consegue se reconstituir.

Os princípios da *decalcomania* e *cartografia*: o decalque é apresentado como uma tentativa de representação ou reprodução de uma forma estruturada já existente. O ato de decalcar é tentar desenhar traços por cima de linhas, enquadrando-se no modelo representativo ou eixo pivotante. “Cristalizado em complexos codificados, repartido sobre um eixo genético ou distribuído numa estrutura sintagmática” (Deleuze; Guattari, 2011, 30).

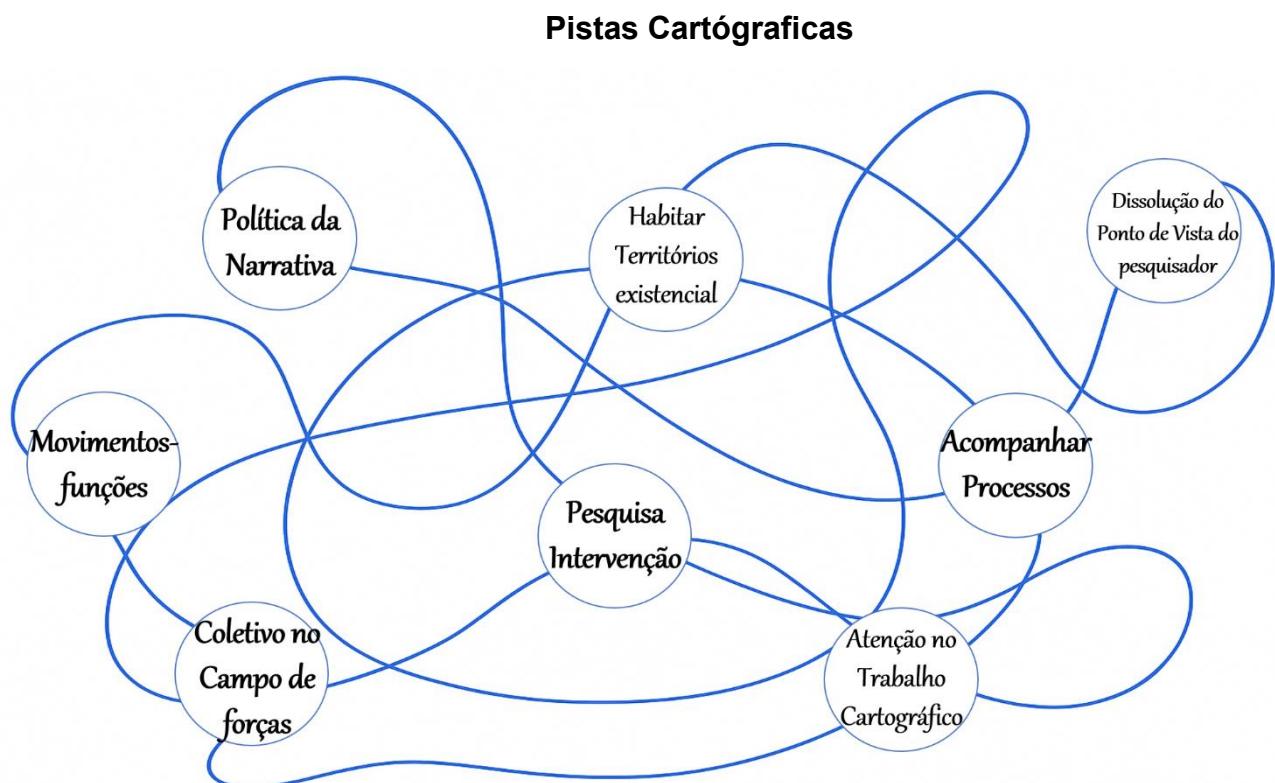
O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (Deleuze; Guattari, 2011, 31-32).

Na pesquisa, o decalque implica um caminho perigoso: mantém o pensamento prisioneiro da representação do outro, obstaculizando o ato de compor um novo mapa que corre as trilhas já existentes, não para repeti-las, mas para criar o diferente. O desafio habita no receio de romper com o pensamento do outro como modelo a ser seguido — um caminho pronto e aparentemente com baixas probabilidades de erro. Na pesquisa cartográfica, não se trata de decalcar conceitos, mas de roubá-lo, desterritorializá-lo, para então territorializá-lo em campos outros. Nesse movimento, pensamos com Deleuze, que a repetição não é a tentativa de reprodução do idêntico, mas criar o novo, afirmar a diferença.

Para tal, os caminhos da cartografia aconteceram como ato de criação de um mapa vivo da realidade, mapeando processos, movimentos enquanto eles

aconteciam. Como nos dizem Deleuze e Guattari (2011a, 30), “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre si mesmo, ele o constrói”. É nesse contexto que a cartografia operou como um convite a experimentação, abrindo-se para a complexidade, abandonando as certezas e fixações epistemológicas que restringem o pensamento.

A cerca da cartografia enquanto método de pesquisa, buscamos inspiração em outras fontes, para além de Deleuze e Guattari, com as produções de Eduardo Passos; Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Esses autores sugerem oito pistas rizomáticas, com as quais buscamos inspiração para compor nosso mapa. Essas pistas contribuíram no processo criativo, bem como nas movimentações da pesquisa. Para não categorizar ou imprimir a ideia de uma ordem ou hierarquia, apresentaremos esse rizoma da seguinte maneira:



As pistas cartográficas se entrecruzavam como uma teia relacional, na qual todas eram importantes, conectavam-se, mas também funcionavam de forma autônoma. Como um rizoma, regido pelos princípios de multiplicidade e ruptura, essas

pistas puderam ser compreendidas tanto em suas conexões quanto em suas singularidades.

Para tratar da pista “pesquisa-intervenção”⁹, recorremos ao texto de Passos e Barros, segundo o qual o método da pesquisa cartográfica não poderia isolar nem neutralizar os territórios do sujeito que pesquisa e dos territórios pesquisados. “Toda pesquisa é intervenção”; por isso, os saberes teóricos mostraram-se indissociáveis da experiência. A intervenção, no método cartográfico, implicou a análise das dinâmicas e implicações coletivas que emergiram dos movimentos cruzados entre o saber-fazer e o fazer-saber. Como afirmam os autores, “a cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente” (2009, p. 27).

Cartografar é um processo de imersão na experiência. É constituir-se junto aos territórios que desbravam, e rompendo as barreiras que separam os atores da pesquisa. *Habitar um território existencial*¹⁰, implica perceber os territórios e territorialidades enquanto movimentos. Assim como o ritornelo, esse processo se realiza na passagem, transitando entre o caos do desconhecido, a estabilidade do “estar-em-casa” e o dinamismo dos agenciamentos (Deleuze; Guattari, 1997).

Para tanto, pressupôs-se a necessidade de imersão e envolvimento do cartógrafo nos movimentos da pesquisa. Esse processo implicou uma aprendizagem constituída pelas mudanças e transformações, que não ocorreram de maneira compartmentadas (Alvarez; Passos, 2009), mas fluida, como as variações rítmicas de uma música: o ritornelo.

Esses movimentos de experiências e construção de territórios, exigiram uma mudança de posicionamento do aprendiz-cartógrafo, marcada pela ruptura da hierarquia pesquisador/pesquisado e pela construção de uma nova postura, em que “a lateralidade ou a prática da roda faz circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano - plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum, uma comunicação” (Alvarez; Passos 2009, p. 142).

⁹ A cartografia como método da pesquisa-intervenção, por: Eduardo Passos e Regina Benevides.

¹⁰ Cartografar é habitar um território existencial, por: Johnny Alvarez e Eduardo Passos.

A cartografia como direcionamento metodológico, articulou-se aos conceitos de transversalidade, implicação e à *dissolução do ponto de vista do observador*¹¹ (Passos; Eirado, 2009). Toda pesquisa parte das experiências e implicações relacionais entre o sujeito e o objeto. O conceito de tempo e duração de Bergson (2022), esclarece essa relação entre o tempo e o objeto, a matéria e a memória. Desse modo, as experiências vividas não podem ser reproduzidas, uma vez que o tempo configura-se como um tecido de variações irreversíveis.

A dissolução do ponto de vista do observador tentou deslocar da centralidade de um sujeito fixo e a busca por significados e verdades absolutas, abrindo espaço para pensar a multiplicidade e os agenciamentos. Não se trata de relativismo ou de individualizar a pesquisa, mas do reconhecimento das existências de múltiplas forças, devires, fluxos, pelos quais o aprendiz-cartógrafo é inevitavelmente atravessado. São perspectivas, que compõe mundos singulares, agenciamentos interagindo com outros agenciamentos, na transversalidade nômade dos fluxos que possibilita conexões e aprendizagem.

O movimento é a alma, o espírito ou consciência dos fenômenos. Existe uma alma das coisas e dos seres na medida em que são apreendidos no seu movimento puro. É nesse sentido que Bergson pode dizer que “é preciso entrar naquilo que se faz, seguir o movente, adotar o devir, que é a vida das coisas” (Lapoujade, 2023, p.118).

Acompanhar o movente implica lidar com a imprevisibilidade das coisas. O aprendiz-cartógrafo não dispõe de um campo fixado com movimentos preestabelecidos e a ação de pesquisar não resulta simplesmente um percurso de confirmação de hipóteses (Passos; Eirado, 2009). Foi preciso entender a realidade como um campo dinâmico e contingencial, onde as mudanças acontecem o tempo todo e essas transformações podem trazer o impensado. A noção de uma pesquisa que se constrói por meio de encontros do *coletivo de forças no campo de experiência cartográfica*¹², implica a experimentação da experiência, o devir da pesquisa.

Escóssia e Tedesco (2009), partem da conceituação de coletivo na perspectiva filosófica, que ganham outras nuances em Deleuze e Guattari. Coletivo não se enquadra nas ideias de grupos ou dispositivos, mas são concebidas como

¹¹ Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador, por: Eduardo Passos e André do Eirado.

¹² O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica, por: Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco.

agenciamentos, órgãos que interagem entre si, influenciando-se mutuamente e impulsionam a produção desejante.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois seguimentos: um de conteúdo, o outro de expressão por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo o eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam (Deleuze; Guattari, 2011, p. 31, *grifos dos autores*).

Desse modo, a cartografia não se centrou no discurso nem tomou os sujeitos como indivíduos isolados, mas nas forças que atravessam esses enunciados. O conhecimento, nesse processo, não foi dado nem coletado, mas emergiu no/com campo coletivo de experiências. “Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em campo” (Barros; Kastrup, 2009, p. 56). Cartografar, portanto, implicou *acompanhar processos*¹³ inventivos e de produção de subjetividade.

Isso exigiu a inclusão problematizadora do pesquisador no território da pesquisa, envolvendo além do nível de convivência, mas também o deslocamento do meio familiar para experimentar o desconhecido. “O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia”, que nesse caso não se reduz ao sentido afetivo de estima, mas a afecção mútua da composição de corpos (Barros; Kastrup, 2009, p.57).

A simpatia, no perspectivismo de Bergson, constituiu um complemento metodológico indispensável. “Definida como uma “simpatia espiritual” como aquilo que uma realidade “tem de mais interior”. A simpatia parece ser aqui algo mais do que uma ilustração da intuição ou um vago correlato psicológico” (Lapoujade, 2017, p. 61-62).

Bergson usa seu método para compreender o interior da vida em si. Não se trata da relação dicotômica entre presa e predador, mas como o inseto que sabe simaticamente o local exato onde picar, ou a águia que sabe os pontos vitais de sua presa, a simpatia em Bergson está voltada para entender “aquilo que existe de propriamente vital no interior do vivente. Seu conhecimento não é mais instinto, como no animal, ele se tornou intuição, ou seja, um instinto dilatado que não se limita mais ao conhecimento interior de um objeto” (Lapoujade, 2017, p. 79). Pode-se dizer que, a simpatia é o movimento pelo qual se percorre para chegar a uma intuição puramente espiritual.

¹³ Cartografar é acompanhar processos, por: Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup.

A *intuição* é aquilo pelo qual entramos em contato com o outro em nós (o material, o virtual, o social); nesse sentido, ela permanece uma relação de si para si, e não pode ser mais do que isso. Inversamente, a *simpatia* entra em relação com o *outro*, podemos até mesmo dizer que ela entra no interior desse outro projetando nossa interioridade, revelando nele uma direção, uma intenção, uma consciência – que são também são também os movimentos da nossa própria alteridade interior. Se o *espírito* pode se tornar matéria – através da *intuição* –, então a matéria pode se tornar *espírito* – através da *simpatia* (Lapoujade, 2017, p. 79-81 *grifo nosso*).

A partir desse pensamento, o desafio para o cartógrafo é mergulhar na experiência e dilatar seus sentidos para elevar as percepções ao percepto e as afecções vividas aos afectos (Deleuze; Guatarri, 2010). A cartografia é um ato de criação e invenção, que requer uma escuta sensível, capaz de escutar os sons no silêncio e enxergar as potências dos vazios.

O *funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*¹⁴ (Kastrup, 2009), remete a investigação dos processos de produção, não de um produto no objeto ou das implicações da relação de produção em uma perspectiva de classes, mas a produção desejante, aos processos produtivos de signos, máquinas e subjetividades.

Kastrup (2009, p.33), bifurca dois pontos da atenção no trabalho cartográfico. No primeiro ponto, a atenção está atrelada a seleção das informações e o funcionamento por meio da detecção de signos e forças circulares" A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização". No segundo ponto, a atenção é tomada em seus aspectos mais complexos de funcionamento: "seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa".

Acerca disso, Kastrup discorre sobre quatro variações da atenção: o rastreio, o toque; o pouso e o conhecimento atento. O rastreio é a varredura dos processos, lidando com contingências de um campo em curso e suas constantes variações. O toque, que está relacionado aos atravessamentos e forças que afetam o cartógrafo, atuando no campo sensível. O pouso indica a percepção, o aguçar dos sentidos para configurar e reconfigurar o foco, aumentando a magnitude do enquadramento ao passo que inibe arestas do campo perceptivo. Quanto ao reconhecimento atento, implica nas ações e reações do cartógrafo diante das reconfigurações territoriais.

¹⁴ O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, por: Virgínia Kastrup.

Nesse ponto, é preciso atenção para não se distanciar do rizoma e cair na representação arborescente.

Portanto, os *movimentos-funções do dispositivo na cartografia*¹⁵ são marcados por movimentos dinâmicos de experimentação, de invenção e conexões. São máquinas acopladas a máquinas e máquinas dentro de máquinas. “A prática da cartografia cria condições para a transformação das relações entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção” (Kastrup; Barros, 2009).

Nesse sentido, os agenciamentos funcionam como operadores de deslocamento e criação, rompendo com as ideias de verdades e sentidos fixos, abrindo espaços para novos agenciamentos. A cartografia não segue planos pré-fixados ou determinações, mas opera por meio de afecções, atuando nos movimentos ao passo que promove o imprevisível da multiplicidade. O que reforça a cartografia como método atento aos fluxos, intensidades e transformações que atravessam os processos de produção de subjetividades.

Nos movimentos cartográficos, é importante pensar a *políticas da narratividade*¹⁶. Conforme foi discutido, a cartografia não implica um relativismo ou uma escrita que parte da opinião do pesquisador. Muito pelo contrário, o método cartográfico requer sensibilidade, atenção, o cuidado e a delicadeza de habitar territórios, desterritorializar-se e criar outros territórios para também habitá-los. Requer sagacidade para expandir os instintos, intuir e simpatizar com as relações, experimentar experiências, o que implica responsabilidade ao narrar os perceptos e mapear os processos.

Passos e Barros (2009), apontam a narrativa como um processo político, que implicou tomada de posição em relação ao mundo e a si mesmo, como uma forma de expressão do que se passa enquanto habitamos em um território e do que nos passa enquanto nos movemos dentro, fora e entre ele. Dessa forma, os conhecimentos produzidos nesses movimentos, os quais tentamos exprimir por meio desse mapa não ressoa implicações unicamente teóricas, mas ética e política.

¹⁵ Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia, por: Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros

¹⁶ Por uma política da narratividade, por: Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos; Barros, 2009).

Pesquisar é um constante nomadismo de desterritorialização. O movimento constante de sentir, experimentar e experienciar as nuances de descobertas que vão se tecendo junto aos movimentos de afecção. São linhas compostas entre o fazer e perceber, conectando a sensibilidade para olhar a vastidão do campo que se apresenta, sem desaperceber-se dos detalhes e singularidades que o compõem. É o olhar delicado, presente nos cuidados com cada partícula que compõe o todo. É saber que não se sabe tudo, mas possuir a sagacidade de perceber nos movimentos, a composição e compassos que configuram as verdades provisórias, mutantes e variáveis.

Diante do que foi discutido, comprehende-se que a cartografia, como rizoma, não se fecha em si mesma; ao contrário, abre-se ao novo e às experimentações. Nesse sentido, nossa pesquisa manteve suas linhas em constante movimento e conexão rizomática, buscando perceber a realidade em suas contínuas metamorfoses, que devem sua força à dinamicidade da criação.

Esta aliança depende - mais do que de qualquer outro tipo de aprendizado - de estar à escuta do mal-estar mobilizado pela desestabilização em nós mesmos, da capacidade de suportá-lo e improvisar formas que dêem sentido e valor àquilo que esta incômoda sensação nos sopra. Aqui não se trata mais de alucinar um dentro para sempre feliz, mas sim de criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro
(Rolnik, 1997, p.6)

2.2 Campo problemático e composição de territórios da pesquisa

Entendemos a cartografia como uma construção que se dá no coletivo (Escóssia; Tedesco, 2009), através dos encontros e linhas de forças que se conectam para impulsionar a criação. Dessa forma, contamos com o apoio de cartógrafos, teóricos e a experiência docente constituída por todos os participantes como nossos

intercessores, bem como os agenciamentos concretos e virtuais que, de tantas maneiras, contribuíram para agenciar essa pesquisa.

Em relação aos movimentos de imersão no campo, foi realizado em uma escola pública estadual de Pernambuco, partindo dos encontros nas escolas, momentos nos quais conversamos sobre os trajetos da pesquisa, seguindo do convite à participação da equipe gestores na pesquisa. Desse modo que, buscou-se respeitar os direitos éticos assegurados pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que estabelece diretrizes aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente em situações que demandem o manejo sensível de dados identificáveis ou que possam implicar riscos maiores do que aqueles comumente vividos no cotidiano (Brasil, 2016).

A cartografia que aqui se desenha, se compõem por movimentos nômades, tendo o campo como ambiente fluido e sujeito a mudanças contínuas. A considerar essas transformações, constitui-se como campo problemático os efeitos que emergem das relações entre as políticas de *accountability* e os modos de vivenciar o tempo no cotidiano escolar — um tempo que tende a ser gerenciado, controlado e capturado pela lógica axiomática da máquina capitalista, mas que também se esquia de forma esquizoide, escapando as engrenagens dessa máquina para criar espaços vazios onde surgem o inesperado e os encantos das experiências. Nesse viés, o campo é compreendido como agenciamento maquínico em constante nomadismos de territorialização e desterritorialização, um corpo complexo atravessado por forças molares, moleculares e linhas de fuga que sempre escapam.

Nesse estudo, o campo problemático se desdobra na rede estadual de ensino de Pernambuco, onde acompanhamos o cotidiano de uma escola localizada no município de Belo Jardim-PE. A escolha da escola campo de pesquisa se deu a partir do interesse em se debruçar sobre o funcionamento da *accountability* no contexto educacional, bem como sobre os efeitos que ela agencia na gestão atravessada pelo tempo. Optamos por uma escola cuja aproximação se deu tanto geográfica quanto afetiva, pois entendemos que pesquisar com os cotidianos requer implicações sensíveis com o território e com os sujeitos que o habitam.

Nosso olhar se deslocou para acompanhar, viver e experimentar o cotidiano dessa escola, de modo que nosso estudo possa contribuir com a produção científica no interior de Pernambuco, principalmente ao buscar enfatizar às potências que emergem de contextos singulares. Portanto, o desempenho, notas, performance ou índices de aprovação em vestibulares não configuraram critérios de escolha, uma vez

que buscamos deslocar de perspectivas seletivas ou hierarquizantes para olhar outros contextos e/ou sobre outras perspectivas.



Optamos pelo uso de pseudônimos para nos referirmos à escola e aos intercessores da pesquisa, a fim de resguarda-los de quaisquer dados, que possam ser considerados por eles, sensíveis, produzindo tensões, inseguranças e/ou receios quanto à decisão de se envolverem nos movimentos cartográficos junto conosco. A Escola Territórios Nômades foi pensada a partir do contato que tivemos com o campo de pesquisa, onde sentimos que os territórios que ali habitam, são corpos sempre em movimentos. Encontramos em Deleuze Guattari (1997), uma abertura para pensar a escola como zona de passagem; territórios em movimentos. Compomos com eles, quando dizemos que o nômade é aquele que habita os movimentos, não se fixam em pontos, mas criam trajetos, passagens e devires. O nomadismo configura um modo de existir e pensar implicados em uma ética da experimentação e criação. Nesse sentido, pensamos a escola em sua potência nômade, como uma escola menor, que pode compor movimentos e escapar às dimensões de captura.

Inicialmente, havíamos pensado em outra escola como campo de pesquisa; porém, diante de sua decisão de não participar da pesquisa, procuramos uma outra escola. assim, chegamos Escola Territórios Nômades, que nos acolheu e nos conduziu a um redirecionamento de nossos trajetos durante o próprio movimento de pesquisar. Foram repensadas algumas de nossas ferramentas para produção de dados, conduzidas pelos próprios movimentos e pelo tempo da equipe gestora.

Localizada na zona urbana do município de Belo Jardim, é uma escola de referência que oferta o Ensino Médio — anos finais em tempo integral — e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino regular.

Continuando nosso percurso, apresentamos agora as intercessoras da pesquisa. Temos a gestora Valéria, que atua principalmente na área administrativa, com foco nas finanças e prestações de contas, além de parte do atendimento ao público. Contudo, também se destacava como criadora de fissuras, ao abrir espaço para novas propostas de atividades e projetos. A gestora adjunta, chamada aqui de Camila, também desenvolvia funções administrativas. Observamos, entre suas atribuições, o acompanhamento dos tempos de alunos e professores, bem como o monitoramento do desempenho escolar, especialmente em relação às notas atribuídas às atividades realizadas.

A secretária, denominada Helena, exercia funções voltadas tanto às demandas tecnológicas do sistema quanto ao atendimento ao público, alunos e professores, cuidando de documentações e registros. A educadora de apoio, identificada como Diana, atuava na dimensão pedagógica, desenvolvendo e acompanhando projetos, além de observar o desenvolvimento dos alunos e orientar os professores. Por fim, a equipe gestora contava ainda com duas analistas em gestão, Sarah e Beatriz, cujas funções se concentravam no monitoramento dos movimentos da escola, em relação direta com o sistema de dados e informações.

Ao caminhar pelos espaços da escola, deixei que meus olhos percorressem, curiosos, os corredores, conhecendo e reconhecendo os espaços e as pessoas daquele lugar. Ambientes que guardam suas singularidades, cores, formas, cheiros e imagens. Algumas paisagens retomavam memórias de outros tempos em que estive ali, mas que agora ganhavam novas cores e sentidos diante de meus olhos. Nas



paredes, percebia-se os quadros de avisos e os painéis, bem como o pequeno jardim que adornava a entrada produzia uma pausa entre o verde das plantas e área construída.

Antes mesmo de entrar na sala da gestão e da secretaria, nos deparamos com os painéis de gestão¹⁷, expostos como verdadeiros estandartes, anunciando um resumo dos investimentos gastos, dos indicadores de desempenho da escola por



meio dos inicies do SAEPE, IDEB, índices de aprovação e as metas projetadas para o ano atual, considerando o BDE e o IDEPE. Um quadro técnico, exibindo informações sobre os valores, missão e visão do futuro da escola.

Aqueles painéis não foram os únicos a chamar atenção. Mais adiante, no interior da sala, percebemos a presença dos enormes quadros de aviso tomam grande parte das paredes das salas, não são meramente decorativos, mas são utilizados diariamente. Ali, encontramos informações sobre a história da escola, horários de almoço dos alunos, horários de aula, quadro de funcionários, avisos importantes e muitas outras informações que auxiliam o trabalho da gestão, além de esclarecer

¹⁷ O Painel de Indicadores Gerenciais foi implantado pela Secretaria de Administração de Pernambuco (SAD), por meio da Gerência de Planejamento e Informações Gerenciais (GPING), com o objetivo de acompanhar metas estratégicas e subsidiar a tomada de decisões a partir de dados e resultados. A ferramenta integra o Sistema de Gestão de Planejamento Estratégico (Geplanes), já utilizado pela Perpart e adaptado à realidade da SAD, sem custos adicionais. Segundo a Secretaria, a iniciativa busca fortalecer a cultura de planejamento e monitoramento de desempenho na gestão pública estadual. (Fonte: Secretaria de Administração de Pernambuco. SAD implanta painel de indicadores gerenciais. Disponível em: <https://www.sad.pe.gov.br/blog/492-blog/geral/1762-sad-implanta-painel-de-indicadores-gerenciais>. Acesso em: 10/10/2025.

dúvidas dos alunos, repercutindo na redução de interrupções que exigem mais de seu tempo.

A partir das informações desses quadros, soubemos que a escola foi fundada em 29 de julho de 1982. A escola Territórios Nômades ofertava, inicialmente, turmas da 1º à 4º série do ensino fundamental, atendendo um quantitativo de 242 alunos. Em 1986, passou por um processo de ampliação, quando recebeu outro nome, passando também a ofertar o ensino de 5º a 8º série do ensino fundamental.

Anos mais tarde, com a aprovação da lei nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos¹⁸ e a escola passou a ofertar o 9º ano, além do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2012, a instituição de ensino passou a ofertar exclusivamente o Ensino Médio e a EJA em 2022. Essas mudanças ocorreram em consonância com a proposta de organização do sistema de ensino educacional brasileiro em regime de colaboração¹⁹ entre Estados e Municípios, conforme previsto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

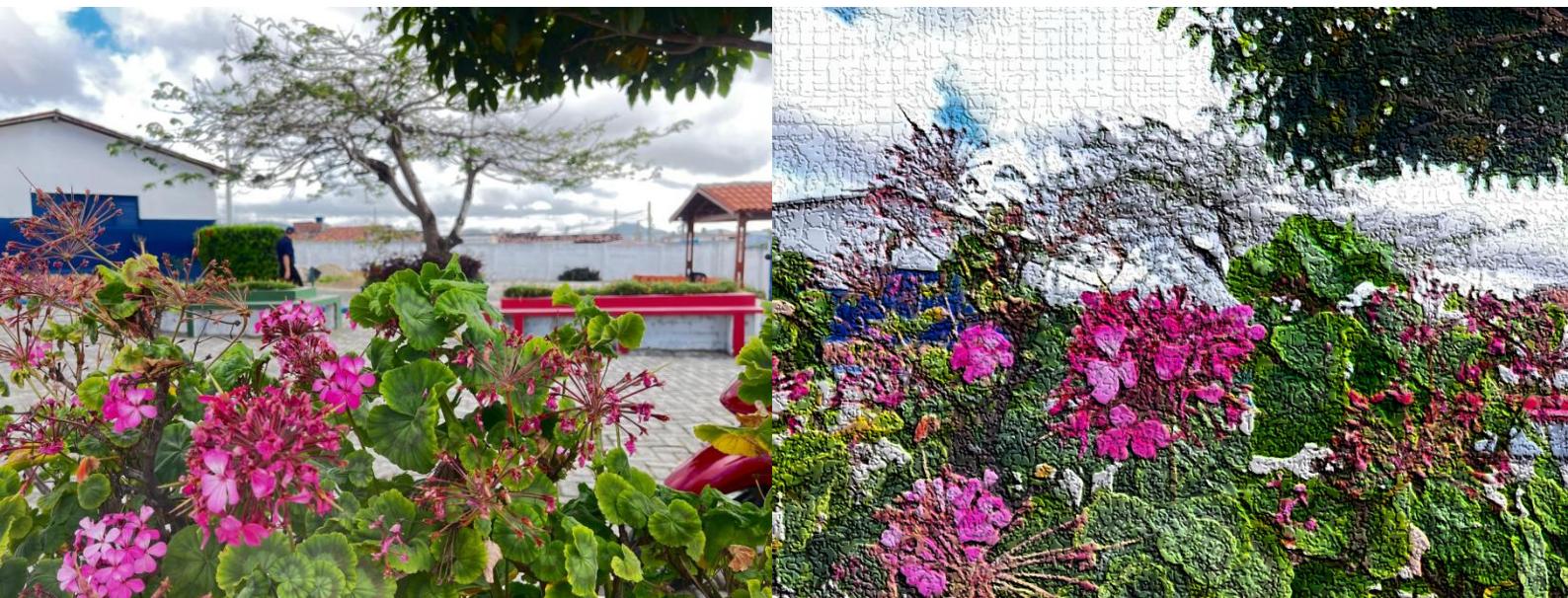
Conforme dados expostos no quadro de informações, a escola funciona em uma construção de 850 metros quadrados, dispondo de uma sala para a secretaria escolar, uma sala de gestão, um almoxarifado, uma sala de professores, um arquivo

¹⁸ As diretrizes para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foram estabelecidas por um conjunto de legislações e pareceres que orientaram a reorganização dessa etapa da educação básica no Brasil. Entre os principais documentos estão a Lei nº 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) para instituir o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; o Projeto de Lei nº 144/2005 e a Lei nº 11.114/2005, que anteciparam a obrigatoriedade da matrícula; além dos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 3/2005, esta última responsável por definir as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental, organizando-o em anos iniciais (de 6 a 10 anos de idade, com duração de cinco anos) e anos finais (de 11 a 14 anos de idade, com duração de quatro anos). Fontes: BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 18/10/2025

¹⁹ O regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios é um princípio estruturante da organização da educação nacional, previsto no art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), e visa garantir a articulação dos sistemas de ensino e a cooperação técnica e financeira entre as esferas federativas. No contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada pela Lei nº 11.274/2006, esse regime assumiu papel essencial na implementação gradativa da nova organização curricular, possibilitando que Estados e Municípios ajustassem suas redes de ensino e infraestrutura para assegurar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18/10/2025.

passivo, área coberta para recreação juntamente com o auditório aberto, despensa, cozinha e uma quadra esportiva coberta. Com um quadro atual de trezentos e trinta e três alunos matriculados e dezenove professores lecionando, duas bibliotecárias, onze professores de apoio, cinco cozinheiras, duas pessoas nos serviços gerais, quatro vigilantes, duas na portaria e seis pessoas na equipe gestora formada pela gestora, gestora adjunta, educadora de apoio, duas analistas de gestão e a secretária.

Na parte externa, um pequeno jardim e um estacionamento, que dá acesso a uma pracinha adornada por uma árvore e flores coloridas que se misturam ao concreto de seus acentos. A escola encontra-se centralizada em um terreno amplo, o que lhe concede uma atmosfera fresca e arejada. Caminhando pela escola, percebo espaços livres entre os muros e a construção. Espaços abertos onde crescem árvores, plantas e mato ainda por capinar. Cuidados estes que estavam em processo de efetuação durante o período em que estive com ela. Os cantos abertos variavam entre partes de terra e cimentadas como o contraste entre a natureza crua e a matéria que se desgasta com o passar do tempo.



As sete salas de aulas estão dispostas em três espaços distintos, sendo interligadas pela lateral. O piso ainda de cimento queimado, marcado pelas rachaduras e desgastes dos anos, reduz parcialmente a luminosidade, porém todas aquelas salas têm suas entradas voltadas para áreas ventiladas, que diariamente são contempladas pelos raios solares, iluminando e dando calor a cada ambiente. Identificamos a existência e um laboratório de informática, que passa por um processo

de modificação, o que leva os alunos a utilizarem os tablets e outros materiais tecnológicos na sala da biblioteca. Esta sala cheia de livros e mesas com cadeiras, que acolhe diariamente: alunos, professores, estagiárias, a psicóloga e até mesmo a gestão, que está sempre em movimento, perpassando todos os espaços da escola.

A gestão é composta por uma equipe, embora mobilize forças distintas, atua orientada por objetivos conectados. No ano de 2016, o governo do estado de Pernambuco sanciona a Lei nº 15.973, que institui o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG). O incentivo financeiro é destinado ao *Diretor Escolar, Diretor Adjunto, Assistente de Gestão, Secretário, Educador de Apoio e do cargo de Analista Educacional lotados nas escolas da Rede Estadual de Educação* lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo o repasse financeiro condicionado ao cumprimento de metas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE-PE), conforme o Índice de Eficiência Gerencial (IEG) (Pernambuco, 2016).

A implementação do AGE implica uma estratégia de *accountability* educacional, que responsabiliza a equipe gestora pelo desempenho e resultados mensuráveis, alinhado à gestão escolar aos padrões de eficiência operacional. Indicadores de qualidade total e incentivos financeiros assumem o papel de ferramentas de controle, padronizando a ação desses sujeitos ao passo que cria um endividamento simbólico e também econômico. O que está diretamente relacionado com a noção de hipoteca do futuro, que desenvolveremos mais adiante.

Ao vincular financeiramente os sujeitos ao cumprimento de metas futuras, o AEG transforma o tempo em capital a ser administrado, deslocando a noção de responsabilidade para o campo da vigilância e do autogerenciamento. A equipe assume uma posição de sujeito do desempenho, responsabilizado pela administração dos recursos e sobretudo do tempo da escola. As exigências recaem constantemente em forma de monitoramento, avaliação e prestação de contas em relação a cada passo dado junto a escola. Essa dinâmica pode gerar uma sensação de insegurança, medo e pressão contínua, onde o tempo se torna um ativo a ser gerido, acelerado, organizado e monitorado para potencializar a produção do desempenho esperado.

Diante desse cenário, a equipe gestora emerge como intercessores da pesquisa. Intercessores atravessados pelo tempo escolar, constantemente responsabilizados por organizar os ritmos, estabelecer rotinas e reorganizá-las. Para tal, acompanha-los, foi conduzindo movimentos vivenciados no cotidiano da escola,

percebendo as relações que esses corpos tem com/no tempo e algumas de suas variações.

Esses sujeitos habitam o corpo escolar atravessado por uma lógica produtivista, mas não se reduzem a ela. Entre relatórios, planilhas e metas, há também gestos de invenção, pequenos desvios, linhas de fuga que escapam à modulação do tempo cronometrado e afirmam a potência do tempo vivido. Nesse entrelaçamento entre controle e criação, a equipe gestora se faz campo de experiência, lugar de onde é possível observar como o tempo da escola é capturado, mas também como pode ser reinventado por meio das forças ativas que resistem à sua captura.

É como se se jogasse uma rede, mas o pescador arrisca-se sempre a ser arrastado e de se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar ao porto”
(Deleuze; Guattari, 2010, p. 239).

2.3 Ferramentas para acompanhar movimentos no/com cotidiano

O cotidiano é aqui concebido como campo de problematização e invenção, atravessado por fluxos, acasos e dinamismo que escapam as formas de expressão. Espaços menores, moleculares onde a vida acontece e abriga a multiplicidade. Como nos diz Ferraço (2023b), pesquisar com os cotidianos implica deslocar-se de uma postura descriptivo-explicativa, voltada para dados objetivos, para acolher uma postura ética-estética-política que acompanha processos em movimento e transformação. Nesse sentido, a pesquisa no/com os cotidianos provocam rupturas em relação as formas tradicionais de se fazer ciência, em que se concebe o campo como objeto a ser dissecado, para perceber os territórios como campos vivos, atravessados por forças dinâmicas e inventividade.

Tendo o campo da pesquisa como um corpo vivo, pulsante, um território movente, não dispomos de manuais ou mapas a serem decalcados. Trata-se de uma cartografia que acontece pelo meio, acompanhando processos, como um trajeto que se faz e se desbrava ao mesmo tempo em que se modificam e se transformam as paisagens (Rolnik, 2006). Nesse sentido, compomos uma caixa de ferramentas cartográficas — instrumentos auxiliares que não operam uma neutralidade, mas

contribuíram para cartografar e produzir dados que são ativados nos encontros, emergendo como acontecimentos na pesquisa.

Nesses passos, os caminhos da pesquisa foram acontecendo por meio da imersão no campo, onde dispomos de diálogos e aproximações para com os sujeitos que compõe a vida cotidiana da Escola Territórios Nômades. A partir de uma conversa inicial, onde as gestoras foram convidadas a participar dessa pesquisa e em seguida com observações e diálogos para acompanhar e conhecer a escola e seus movimentos.

Diante disso, dispomos da *rede de conversações* como ferramenta de produção de dados e



acompanhamento dos processos em sua singularidade, abrindo-se para diferentes planos de experimentação. Buscamos inspiração em Deleuze e Parnet (1995), para pensar as conversas como forma de provocar fissuras na máquina de binarização que opera na relação dicotômica entre pesquisado e o campo de estudo. As conversas aqui foram concebidas sem roteiros reestabelecidos a espera de respostas esperadas, mas insurgiram como forma de imersão nos fluxos do próprio cotidiano. O diálogo configurou ferramenta potente para criar conexões entre os diferentes participantes da pesquisa.

Com isso, podemos dizer que as conversas quando, de fato, acontecem, teriam essa potência de colocar sob suspeita nossos clichês-opiniões-verdades, empurmando-nos para os limites de nossas crenças-valores, ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos cotidianos. É como se estivéssemos, durante as conversas, vivendo, sempre, questões que surgem em meio às linhas de multiplicidades que nos compõem (Ferraço, 2023b).

Os movimentos de conversações aconteceram sem seguir roteiros ou selecionar quem participava, ou não, dos diálogos. As redes de conversações se deram em diferentes momentos e espaços com a presença de alunos, as vezes professores, outros funcionários e até mesmo durante momentos em que a família chegava na escola querendo falar sobre os filhos. Fomos seguindo os fluxos das conversas e nem sempre foi necessário falar, pois algumas vezes foi mais importante escutar do que intervir.

Em meio aos fazeres comuns do cotidiano, nos deparamos com momentos em que o diálogo se configurou maneira potente que nos permitiu maior envolvimento com o campo. Infiltra-se no cotidiano traduziu-se, então, uma forma de acompanhar o acontecimento enquanto ele acontece. Fomos percebendo que os sujeitos se sentiam confortável em nos contar sobre os atravessamentos de sua vida no trabalho e das demandas que os afetam. Quase sempre, as conversas fluíam para lugares inesperados, trazendo para o contexto, fatos e histórias que escapam e ganham vida própria. Acredito que essas conversas são atravessadas por forças molares e moleculares e como tal, criam fissuras e linhas de fuga que nem sempre podem ser contidas ou direcionadas.

As conversas aqui, não implicaram entrevistas convencionais com perguntas estruturadas e previamente planejadas, mas agenciamentos que se fabricaram nos encontros, dos quais os saberes emergiram das próprias relações. Inspiradas na perspectiva cartográfica apresentada por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), as conversas operaram como zonas de escuta atenta e de atenção flutuante, nos quais a pesquisadora se deixou afetar pelo campo e pelos intercessores que o compõem. Nesse sentido, o que se produziu não pode ser compreendido como dados fechados ou análises neutras, mas como uma experimentação do campo empírico em que se permitiu mapear modos de existir, tensionando normatividades engessadas para criação de desvios e linhas de fuga.

Ainda nesse processo de escuta e acompanhamento, o *diário de campo* operou como ferramenta de escrita e mapeamento sensível do que se produzia durante a pesquisa, atuando como espaço de inscrição de afecções. Esse instrumento funcionou como registro e acompanhamento de forças do campo (Barros; Passos, 2009), por meio de uma escrita que acontece de dentro dos fluxos, pelo meio do canal, fabricando memórias ao passo que também produzia sentidos. Não se trata apenas

de relatar eventos, mas de expandir o que reverberava no corpo da pesquisadora, o que desorganizava, o que tensionava e o que compunha.

Os momentos de escrita aconteciam após as conversas, onde registramos fragmentos das conversas, falas, gestos, expressões e movimentos que aconteceram durante a imersão no campo. Vale lembrar que, esses registros sensíveis aconteceram em diferentes momentos, como forma de registro das experimentações e como agenciamento para mobilizar o pensar com o campo.

Para além dos registros, o diário de campo operou como ferramenta que acolhe gestos, silêncios, desvios e afecções que aconteceram como dobra das experiências da pesquisa. Estar em campo foi se tornando uma costura direta com o diário, uma vez que, ao escrever sobre as experiências, revisitava memórias e me permitia olhar novamente o que tinha sido vivido. Nesse sentido, a utilização dessa ferramenta aconteceu como costura entre experimentação com os cotidianos da escola, o tempo e vivido na gestão e com nossos intercessores do campo e teóricos. O que contribuiu tanto no processo de imersão com/no território escolar, quanto para leitura e produção da escrita.

Cartografar os movimentos da equipe gestora, aconteceu por meio dos encontros no/com o cotidiano, em que pudemos observar os ritmos, falas, gestos, improvisos, criações e desvios que atravessam o cotidiano desses corpos. A relação entre o tempo homogêneo dos horários e calendário, com os imprevistos e intermitências que aconteciam para desorganizar esse tempo. Tempos de urgências, tempos sem tempo, tempos de pausa, tempos de cuidado, foram emergindo e se desenhando durante os processos e caminhadas que aconteciam no/com os territórios da escola.

Articulado a essas ferramentas metodológicas, a *escrita narrativa* (Passos; Barros, 2009) emerge como modo de inscrição do vivido, gesto que acompanha as experiências experimentadas nos percursos que se fazem ao cartografar. Mais do que um dispositivo de registro, a escrita torna-se movimento ético-estético-político, abrindo-se para conduzir a produção de reais e criar reverberações que permitem cartografar os acontecimentos como um desenho coletivo entre a pesquisadora e seus intercessores.

Em diálogo com essa perspectiva, Ferraço (2023b) reforça que as narrativas, quando tomadas como acontecimentos, não apenas registram experiências passadas, mas inventam mundos possíveis e nos lançam em devires. Configura-se

assim, uma aposta metodológica que rompe com a função representacional para compor com uma função inventiva, na qual o cotidiano é percebido como território de criação e experimentação. Nesse processo, a narrativa não implica apenas o ato de contar Histórias ou relatar fatos, mas configura um movimento de fabulação em que se experimenta o vivido, desenvolvendo diálogo e conexões para criar na cartografia, um espaço de coautoria e compartilhamento.

Pensamos com Ferraço (2007), ao dispor das narrativas como metodologia de pesquisa com os cotidianos, onde estas são concebidas como discursos legítimos que carregam modos próprios e singulares de inventar, compor e significar com os cotidianos. Nesse sentido, a escrita narrativa acontece como dobra entre a experiência experimentada pela pesquisadora e a força política que emerge da voz dos participantes.

Pensamos essas ferramentas como instrumentos operando em sintonia de modo que um opera com o outro, ainda que em momentos diferentes, nunca isolados. Assim, a escrita narrativa em composição com o diário de campo e as redes de conversações, configuram ferramentas potentes, capazes de criar aberturas para que as vozes dos participantes se inscrevam no campo investigativo e componham um conhecimento que se faz *com*, e não *sobre*, os sujeitos.



²⁰ *Counting Memories* é uma instalação site-specific criada por Chiharu Shiota e exibida no Muzeum Śląskie, em Katowice, Polônia, de 27 de setembro de 2019 a 31 de outubro de 2020. Nessa obra, as cordas são como o universo em que se expande pelos espaços onde histórias e memórias estão conectadas.

[...] Felipe dormiu e teve um lindo sonho. Sonhou com a escola. Sonhou que os professores eram passarinhos que ensinavam a voar. Cada pássaro-professor ensinava a voar de um jeito. Há muitos jeitos de voar: o jeito dos beija-flores, o jeito dos urubus, o jeito das pombinhas, o jeito dos sabiás... Havia pássaros-professores que ensinavam a linguagem dos pássaros, e outros que ensinavam a cantar como pássaros. Ele e os amigos eram aprendizes de pássaros.

Finalmente chegou o dia em que Felipe iria para a escola. Ele estava feliz. Na escola haveria muitas crianças brincando no pátio. Felipe brincou com elas e gostou. Mas de repente souu uma campainha. As criaturas pararam de brincar. Os professores e as professoras se separaram em pequenos grupos e as organizaram em filas. Havia a fila dos pequenos, na qual ele foi colocado, a fila dos um pouco maiores, a fila dos maiores ainda e a fila dos grandes. Ai os professores conduziram as filas para dentro da sala. Felipe nunca havia visto uma casa como aquela. Era um longo corredor, com salas dos dois lados. Cada fila entrou numa sala, e as portas se fecharam. Esse primeiro dia foi uma festa. Os professores vieram, casa um numa hora diferente, todos sorridentes. Falaram sobre as coisas que ensinariam e as crianças teriam de saber. Tocava sempre uma campainha para um professor ir embora e um outro entrar.

[...]

No segundo dia, toca a campainha, entrou uma professora sorridente.

— Eu sou a professora de português. Português é a língua que nós falamos. A importância da língua é que com as palavras damos nomes às coisas.

Felipe se lembrou do que lhe dissera o pai: "Na escola, os professores responderão as perguntas que nós não sabemos responder..." O menino tinha uma pergunta e fazer.

Levantou a mão.

— Como é seu nome? — perguntou-lhe a professora.

— Meu nome é Felipe.

— E qual é sua pergunta, Felipe?

— Que bom que a nossa língua serve para dar nomes às coisas! Eu gosto de pássaros. Ao vir para a escola, vi um pássaro azul que come mamão. Mas não sei o nome dele. A senhora, que ensina nomes, poderia me dizer qual é o nome dele?

A professora sorriu e disse:

— Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português, temos de pensar e falar sobre aquilo que o programa manda.

Felipe não entendeu o que era "programa".

— Professora, o que é programa?

Sabendo que Felipe era uma criança, ela explicou de forma bem fácil:

— Programa é uma fila com todas as coisas que você deve aprender na escola, colocadas uma atrás da outra.

— E... professora... — Felipe continuou — quem é que diz quais são as coisas que devo aprender? Quem foi que colocou em fila as coisas que devo aprender?

— Quem põe os conhecimentos em fila são as pessoas muito inteligentes, do governo.

— E como é que eles sabem o que quero aprender, se não me conhecem e moram longe de mim?

— A escola não é para você aprender aquilo que quer — disse a professora. — A escola é para você aprender aquilo que deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade...

— Professora — Felipe continuou —, todas as crianças podem aprender na mesma velocidade?

A professora achou melhor não continuar a conversa e resolveu mudar de assunto.

Felipe calou. Ficou decepcionado. Havia pensado que na escola os professores responderiam suas perguntas.

3 MOVIMENTOS DA ACCOUNTABILITY: EMARANHADO SISTÊMICO DE CONTROLE E ESCAPE

Abrimos esse capítulo com as obras de Mona Hatoum e fotografia do Hugo Glendinning, as quais conectamos com a escrita do Rubem Alves, em um livro que provoca o pensar às avessas. Uma história de uma criança sensível e sonhadora que encontra na vida escolar, experiências que a fazem negar o corpo e a criatividade do pensar, ou como nos provoca Deleuze (2017), juntamente com Espinosa, uma escola que rebaixa as potências, negando os atributos corpo e extensão, a sua elevação criativa.

Os sonhos de Felipe, são narrados pelo Rubem Alves, não são elementos isolados ou descolados da realidade. São elementos importantes do inconsciente de uma criança que tem níveis de criatividade elevados, uma criança que brinca, sonha, aprende a partir dos encontros que vão acontecendo ao longo de sua vida. Esse menino que amava pássaros, que subia em árvores e desejava se tornar adulto para alcançar coisas que estão no alto e obter respostas para suas perguntas, tem sua história contada de maneira que ativa as memórias, atualizando-as e nos levando a pensar uma docência que rebaixa a potência, mas também, uma docência tecida em um devir-pássaro, na qual a escola agencia encontros que potencializam voos.

Os voos diferentes, voos de pombinha, voos de gaivotas e tantos outros que sejam criados nos espaços da escola. A crítica feita por Rubem Alves é muito potente ao trazer o avesso do clássico Pinóquio, o boneco de madeira que escapava da escola para brincar, que desobedecia a seu dono e se metia em encrencas absurdas. Diferente desse Pinóquio, Felipe é um menino biologicamente humano. Uma criança que tem pais, esperteza e uma imaginação tão linda quanto sua curiosidade pela vida. Esse menino que deseja ir à escola para aprender voar, mas que pouco a pouco vindo tendo espaços fechados, perguntas adiadas, interesses direcionados, pouco a pouco o seu corpo vai sendo negado, assim como as potências do pensamento. O efeito disso é um adulto que trabalha, mas que se sente frustrado, impotente. O menino se transforma em boneco útil ao trabalho, mas seu inconsciente está alienado.

O gesto de organização, filas, uniforme e a constante tentativa de padronização dos ritmos e processos de aprendizagem é um movimento que acontece nas escolas. Programas que não são diretamente impostos, mas que delimitam espaços pelos quais a escola deve se mover, operam como esquemas de controle, conduzindo a

escola a decalcar suas ações, que são pensadas pelos “homens inteligentes do governo”. Isso nos remete a noção de que a escola não é território de neutralidade, mas se constrói como engrenagem de uma máquina social maior. Nesse campo de tensão, é possível agenciar captura das potências criativas para transformá-las em forças úteis aos interesses mercadológicos. No entanto, não se trata, pois, de atribuição de culpa, nem concentrar responsabilidades à uma instituição, aos docentes e gestores — fazer isso é compactuar com o jogo de poder que culpa uns para camuflar a responsabilidade de outros —, mas perceber a teia complexa de controle em seus movimentos e funcionais, que se expandem, transmuta-se e tenta capturar o desejo e os afetos.

Ao final da obra, Felipe enfrenta um conflito interno em que tenta se lembrar da cor daquele passarinho que tanto queria saber o nome. Como se aquela lembrança fosse o fio de conexão com o que Bergson (Deleuze, 2008) nomeia por “*elã vital*”, Felipe busca em suas memórias a conexão entre o corpo e o inconsciente para ativar aquilo que pulsa, vibra e faz sentir. Esse fio é encontrado por Felipe e as emoções alegres emergem em seu corpo.

Destarte, propomos aqui um movimento criativo em que colocamos o pensamento às avessas — não em um sentido linear o qual se começa pelo fim e termina no começo, mas um pensar/perceber através de retinas mais sensíveis que escapam aos olhos acostumados a enxergar tudo em sequências. Esse é um desafio ao qual caminharemos juntos para extraír outras substâncias do pensamento. Para tanto, nos perguntamos para que serve a escola? ou a quem ela serve? Diante do atual contexto educacional em que nos deparamos com estruturas curriculares padronizadas, as quais a escola deve decalcar currículos, planejamentos e por vezes, organizar os ritmos de aprendizagem, como a escola vem sendo afetada?

Para tanto, proponho desenvolver uma conversa com alguns de nossos intercessores para pensar a escola como espaço de criação e uma docência em devir, explorando esse horizonte de pesquisa, problematizando os sentidos da escola no cenário contemporâneo, bem como o uso da língua para afirmação das diferenças e subversão das estratégias de controle de uma máquina social. Portanto, pensar em uma escola menor, emerge como potência criadora e criativa de mundos possíveis.

Nesse capítulo, nos propomos aencionar as políticas de Accountability implantadas pelo sistema de Nova Gestão Pública (NGP) e sua repercussão no contexto educacional de Pernambuco. Nesse sentido, problematizaremos a tradução

dessas políticas como responsabilização, fazendo uma leitura a partir da perspectiva de controle e criação de linhas de fuga que acontecem no cotidiano.

Tensionamos o diálogo sobre a *accountability*, costurando alguns estudos desenvolvidos no campo problemático das reformas e políticas educacionais, abrindo nossas o debate para perceber essas políticas em suas linhas molares e moleculares de atuação. Como emaranhados sistêmicos de políticas que podem agenciar controle, captura, mas também linhas de fuga, desvios e insurgências. Para tal, não temos por pretensão dar significados nem estabelecer critérios fechados como guias de estudos da *accountability*, mas abrir esse campo para acompanhar o que acontece nesse plano em constante movimento.

Seguiremos nossa discussão com um olhar sobre a reverberação dessas políticas no cenário de Pernambuco, dialogando sobre efeitos agenciados na relação entre essas políticas a partir dos dados empíricos garimpados dos estudos correlatos. Mobilizamos o cotidiano como plano do acontecimento, bem como o gestor como corpo intensivo que se movimenta entre forças que modulam, mas também escapam.

O problema, portanto, não é construir pontes entre campos já constituídos e separados uns dos outros, mas instituir novas máquinas teóricas e práticas, capazes de varrer as estratificações anteriores e estabelecer as condições para um novo exercício do desejo. Não será mais possível, nesse caso, contentar-se em descrever objetos sociais preexistentes. Trata-se, também, de intervir ativamente contra todas as máquinas de poder [...] (Guattari, 2024, p.43)

3.1 Políticas de *accountability* em contexto

Nos territórios dessa discussão, as políticas de *accountability* foram implementadas no cenário brasileiro a partir da reforma e implantação da Nova Gestão Pública (NGP), a qual se articula ao discurso de qualidade e otimização dos serviços públicos (Bresser-Pereira, 2017). Com o objetivo de “construir o Estado”, o projeto da NGP encontra, nas ramificações de outras políticas a ela articuladas, formas sistêmicas de controle gerencialista.

No âmbito educacional, a reforma administrativa impulsionada pela Nova Gestão Pública provocou transformações significativas, especialmente com a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que

consolidou um modelo de gestão pautado na racionalidade e na modernização. Nesse contexto, a educação passou a ser alvo de uma série de medidas voltadas à racionalização técnica, resultando em diferentes formas de articulação entre o setor público e o privado (Costa, 2019, p. 161).

Essa lógica gerencial, ancorada em princípios do mercado e do neoliberalismo, se ramifica para os territórios da educação, pululando valores oriundos das dimensões empresariais. Como observa Gentili (1996, p. 8), o neoliberalismo formula seu próprio conceito de qualidade, articulado aos interesses empresariais. Instituições educacionais passam a ser concebidas e avaliadas sob parâmetros de julgamento por meio dos resultados alcançados, tal como um sistema de produção e consumo do meio empresarial. A partir dessa perspectiva, à escola é atribuída a função produtivista, cuja tarefa é fabricar “tipos” de subjetividades específicas: sujeitos escolarizados, currículos modulados, conhecimentos lapidados, experiências organizadas, tempos acelerados de produção, gestão flexível e eficiente, medidas eficazes.

A abertura proporcionada pelo discurso de qualidade da escola pública, firmada como direito pela Constituição Federal de 1988, inaugura uma inflexão importante na forma de conceber a educação como um direito no Brasil (Machado; Falsarella, 2020). Um direito legítimo e universal, mas que, ao longo do tempo, passou a ser reconfigurado, sendo apropriado pela lógica neoliberal.

No Brasil, essas políticas passaram a ser consolidadas a partir da década de 1990, por meio da adoção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A proposta foi implementada com o objetivo de aferir a qualidade da educação e melhorar o desempenho das escolas.

Até o ano de 1993, o SAEB apresentou sob a forma de amostragem composta pelas escolas que ofertavam a 1^a, a 3^a, a 5^a e a 7^a séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana as avaliações em larga escala mais importantes. Os estudantes também foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e a 5^a e a 7^a séries foram avaliadas em redação. A partir do ano de 1995, a metodologia de construção do teste e da análise de resultados mudou e passou a ter como aporte teórico a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia por meio da qual se podem comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo (Silva; Brennand, 2018, p. 236 *apud* Brasil, 2015b).

Desde o período de sua implantação, o SAEB tem passado por várias transformações. Dentre elas, destaca-se a transição para uma articulação com a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio. Os testes padronizados servem para identificar os níveis de proficiência dos alunos com base no desempenho e nas habilidades, que variam entre: avançado, adequado, básico e abaixo do básico (Brasil, 2025).

O SAEB, articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), compõe um sistema integrado de monitoramento e regulação da educação básica, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB, criado em 2007, resulta da combinação entre os dados de desempenho aferidos pelo SAEB e os indicadores de fluxo escolar, como taxas de aprovação e reprovação, compondo um índice sistêmico que se mostra relevante para a formulação de metas e políticas públicas educacionais.

Nesse jogo por desempenho e resultados, as políticas de *accountability* não se valem apenas da avaliação como mecanismo disparador de controle. Como pontuam Santos e Vilarinho (2021), essas políticas lançam mão de metas e de políticas de bonificação e incentivo para professores e gestores escolares, reverberando em formas de responsabilização desses sujeitos em relação aos resultados. Pensando a partir dessas autoras, podemos perceber que essa responsabilização também se articula a medidas de pactuação e monitoramento, que operam como formas de controle sobre os processos, provocando tensões no cruzamento entre os resultados esperados e as singularidades que atravessam o contexto da escola.

As políticas de *accountability* apresentam, portanto, na realidade uma grande diversidade associada à forma como os diferentes instrumentos estão ligados, ou mesmo alinhados em várias configurações articuladas por padrões, ferramentas de avaliação, relação de prestação de contas (por exemplo, entre, por um lado, as “autoridades administrativas” e, por outro, os estabelecimentos e seus atores: professores, pais, diretores, alunos...). Em outras palavras, as ferramentas utilizadas e os mecanismos que as unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam (Maroy; Vision, 2013, p. 886).

No cenário de estudos da *accountability*, acompanhamos as tentativas de tradução e a busca por sentidos para compreender essas políticas em possíveis sistemas de representação. Em relação a esse movimento, Oliveira e Santos (2021) indicam que os sentidos de responsabilização predominam no palco desse debate. No viés da responsabilização, são destacadas três modalidades com base em

Anderson (2005), que variam segundo os níveis de consequência atribuídas às escolas e aos docentes: a responsabilização burocrática e a do reconhecimento profissional, que, segundo ele, não geram sanções concretas, nem consequências materiais, como premiações e bonificações.

Os discursos estudados por Oliveira e Santos demonstram que, no cenário acadêmico brasileiro, a *accountability* tem sido hegemonicamente compreendida como uma política de responsabilização associada a mecanismos de controle e punição atrelados às avaliações externas. Esses sentidos sedimentados nos debates educacionais acabam produzindo formas de representação social negativas sobre a *accountability*, uma vez que a vinculam diretamente à culpabilização dos profissionais da educação em relação aos resultados aferidos em larga escala, legitimando práticas de regulação baseadas em incentivos financeiros.

Nessa perspectiva, as autoras apontam uma disputa discursiva em relação à conceituação da *accountability*, que, por vezes, acaba sendo reduzida a uma ideia fragmentada. Para elas, ao tecer a *accountability* sob esses moldes de responsabilização, corre-se o risco de reduzir esse instrumento ao controle de uma performance, ocultando os aspectos de democratização participativa, transparência e corresponsabilidade institucional. Dessa forma, Oliveira e Santos (2021), assim como Maroy e Voisin (2013), avaliam as políticas de *accountability* sob uma perspectiva crítica, problematizando suas implicações tanto nos aspectos instrumentais quanto nos efeitos sociopolíticos.

Enquanto Oliveira e Santos evidenciam a centralidade do discurso da responsabilização nas práticas avaliativas brasileiras, ressaltando os riscos de associar a qualidade educacional exclusivamente aos resultados padronizados e à cobrança por meio do alcance de metas, Maroy e Voisin ampliam essa análise ao destacar a diversidade de ferramentas mobilizadas por essas políticas nos sistemas educacionais. Para os autores, as novas formas de *accountability*, ainda que se justifiquem em nome da qualidade e da eficiência, engendram dispositivos de controle que redefinem as relações entre o Estado, a escola e os profissionais da educação, que, por vezes, são expostos a dispositivos de regulação.

Os estudos indicam a tensão entre os espaços escolares e as políticas de *accountability*, que operam entre exigências por desempenho e resultados e possibilidades de resistência. O que nos leva à linha de pensamento articulada aos estudos desenvolvidos por Almerindo Janela Afonso (2009; 2012; 2016), que, tal como

foi dialogado em nossos preâmbulos, tece críticas às formas redutoras de interpretação da *accountability*. Para o autor, “o conceito de *accountability* é, em geral, polissémico e denso” e não pode ser reduzido a uma prática tecnocrática de medição e controle (Afonso, 2009, p. 14). Portanto, as concepções acerca dessas políticas têm sido construídas por meio dos testes padronizados, exames nacionais, mecanismos de responsabilização e rankings de desempenho, que, por ele, são avaliados como medidas parcelares de *accountability*, não sendo suficientes para abarcar uma tradução literal da palavra.

Afonso concebe a *accountability* como um conceito composto pelas dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Para o autor, a compreensão plena desse regime de regulação exige a articulação coerente entre essas esferas, o que tem ganhado espaço no debate sobre as políticas educacionais contemporâneas. No entanto, Afonso aponta possíveis distorções em relação aos significados e traduções dessas políticas, sendo a avaliação frequentemente reduzida a instrumentos padronizados de medição; a prestação de contas torna-se um ritual técnico e formal; e a responsabilização recai de forma assimétrica sobre os profissionais da educação, esvaziando o sentido público e democrático dessas práticas.

Essas distorções, segundo Afonso, não apenas limitam o potencial formativo das avaliações, mas também contribuem para a disseminação de um modelo de *accountability* punitivo, baseado em sanções disciplinares e recompensas condicionadas ao desempenho, comprometendo as possibilidades de articulação dessas políticas com as medidas de democratização dos processos de avaliação e justificação. O autor argumenta que “sem congruência de pressupostos, valores e metodologias entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, torna-se mais difícil haver uma procura de objectividade e transparência relativamente a decisões e práticas políticas, sociais e educacionais” (Afonso, 2009, p. 15).

Como alternativa, Afonso propõe uma reformulação do conceito a partir daquilo que denomina *accountability* inteligente, que implica uma reconstrução das práticas avaliativas e da prestação de contas com base nos princípios democráticos de participação e justificação. Podemos dizer que Afonso avança no debate ao perceber a conexão direta entre essas políticas, que, apesar de diferentes, atuam em articulação. No entanto, sua análise recai sobre uma perspectiva reformista, que aposta na reestruturação dos mecanismos normativos e institucionais como via de

abertura para a criação de mecanismos democratizantes. Ao defender a ampliação da participação e da corresponsabilização como formas de tornar tais políticas mais justas e legítimas, a proposta crítica de uma *accountability* inteligente acaba operando no campo da redistribuição de poder – um poder que é concedido e/ou redistribuído.

Silva e Silva (2023) fazem uma leitura das avaliações e da *accountability* como políticas de regulação da educação e do trabalho docente. Nessa perspectiva de regulação, a *accountability* é compreendida como um conjunto de mecanismos gerenciais que visam controlar e orientar a produção de resultados na educação, tendo como referência os padrões de qualidade definidos a partir dos indicadores produzidos pelas avaliações externas.

Os autores destacam que tais políticas, ao vincularem os resultados escolares a recompensas ou sanções, promovem uma lógica de responsabilização que recai, sobretudo, sobre os profissionais da educação e as escolas, configurando uma prestação de contas pautada na busca por desempenho. Esse modelo regulatório, influenciado pela racionalidade gerencial e pelas reformas de cunho neoliberal, submete os sujeitos escolares a aderirem a uma performance competitiva, tensionando o papel social da escola e as funções dos educadores.

A regulação pode ser entendida como conceito transversal à teoria dos sistemas; intervenção ativa e consciente do Estado ou de outras organizações coletivas; além de *conjunção dos mecanismos* que promovem a *reprodução geral*, tendo em vista as estruturas econômicas e as formas sociais vigentes (Santos; Vilarinho, 2021 apud Boyer, 1990).

A partir das leituras realizadas, percebemos que a tentativa de tradução das políticas de *accountability*, tem sido alvo de debate no campo de estudos. Dimensões e/ou medidas parcelares; políticas de responsabilização; políticas de regulação; políticas de prestação de contas. Essas traduções variam em suas críticas, mas tem como ponto de conexão, o olhar verticalizado, que tende a considerá-las como estratégias e/ou dispositivos de poder sobre os corpos.

A tradução literal da *accountability* vem ocupando lugar de destaque nas discussões acerca dessas políticas. Com Luiz Carlos de Freitas (2014), explora-se esse campo no viés da responsabilização, discutindo sobre as avaliações externas como eixo de controle, os impactos sobre o trabalho docente e suas consequências sociais. Para tanto, Freitas defende perspectivas alternativas do trabalho pedagógico na luta por espaços de transformação social, solidariedade, cultura e diversidade

como formas de resistência à padronização impostas pelos reformadores empresariais. “A boa educação *exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude*” (p.1107, *grifos do autor*).

Partindo de uma perspectiva Jurídico-crítica, Ximenes (2012), problematiza que a responsabilização — quando reduzida à lógica de *accountability* empresarial, operando por meio de metas, avaliação de desempenho e sanções punitivas a gestores e professores —, ameaça o direito à educação, precarizar o trabalho docente e mercantilizar a escola pública, reduzindo o direito à educação por um suposto “direito à aprendizagem” medidos por testes de viés individualista e mercadológico. Em contrapartida, o autor defende uma responsabilidade ampliada, que ocorra de forma a articular insumos, processos e resultados sustentados por um regime de cooperação federativa, orientada para assegurar a efetividade do direito humano à educação.

Estudos desenvolvidos (Silva, 2022; Lima, 2020; Melo, 2022; Ferreira, 2023) ampliam essa discussão, apontando como tais políticas se configuram e quais estratégias de controle e regulação, que forjam mudanças e modulam o cotidiano escolar. Professores que aderem as demandas, ainda que parcialmente; docentes que “vestem a camisa” das propostas estratégicas de desempenho, metas e avaliações; agentes educacionais que rompem com a lógica empresarial, para criar meios alternativos de insurgir saberes outros; gestores que operam rupturas e/ou agenciam adesão do corpo docente, funcionando como fio condutor entre interesses utilitaristas e os desafios e implicações presentes no contexto escolar, são alguns dos efeitos provocados pela atuação da *accountability* nas escolas. Nesse sentido, apesar de identificarmos uma aceitação dessas medidas, a escola não permanece nos bastidores das políticas, mas possui, em seus atores educacionais, agenciamentos de resistência, criação e devir.

No entanto, propomos um olhar horizontal, no qual a concebemos como agenciamentos abertos ao invés de dispositivos fechados. Vejamos como essas políticas operam em uma dimensão molar, onde se percebe a normatização, o funcionamento sistêmico dessas políticas como órgãos que desempenham determinadas funções para formar um organismo. Assim como em sua atuação nas linhas moleculares, onde podem operar modulação, controle, subversão, mas também insurgências, desvios e criação. Dessa forma, nossa leitura percebe a *accountability* como um emaranhado sistêmico de controle, que envolve toda uma ramificação de

políticas que operam em linhas molares e moleculares. Trata-se de uma teia rizomática que não se isola nem se compartimenta, visto que sua atuação agencia outras políticas, outros efeitos, outros territórios.

Nas linhas dessa teia, a escola não é apenas avaliada, responsabilizada ou conduzida a prestar contas de suas ações. Em seu sistema de funcionamento, as políticas operam monitoramento, vigilância, pactuação, metas, incentivos financeiros, formas de validação social, sistematização de processos, avaliação, prestação de contas, entre outras políticas e mecanismos que podem agenciar diferentes efeitos nos processos de subjetivação e no cotidiano escolar, os quais podem operar controle e modulação, mas também podem configurar rupturas e escapes.

3.2 Accountability e justiça social: sentidos da escola

Discursos que contestam e tentam delinear os rumos, funções e objetivos da educação não são implicações recentes, mas vêm se fortalecendo no contexto contemporâneo. A dúvida sobre a utilidade dos conteúdos a curto e longo prazo e o avanço da agenda neoliberal, pavimentada sob o discurso de modernização da gestão e melhoria da qualidade dos serviços públicos, vem promovendo uma reorganização das funções da escola. Passando assim, a corromper o sentido da escola pública enquanto direito social e espaço de formação integral para concebê-la como máquina de fabricar sujeitos uteis e preparados para o trabalho.

Nesse processo, o setor privado vem operando influência nas esferas públicas por meio das Parcerias Público-Privadas (PPPs), oferecendo “soluções” para alavancar o desempenho dos alunos na escola. Com isso, são implantadas estratégias de gerenciamento, pacotes formativos, materiais didáticos, plataformas digitais, consultorias e sistemas de avaliação que modulam a rotina escolar. Perroni (2018) e Adrião et al. (2016) apontam que essa presença não se limita ao campo técnico, mas alcança dimensões políticas e simbólicas, deslocando o foco da educação como prática social emancipadora para uma educação como investimento e instrumento de competitividade.

Como apontam Silva, Santos e Lins (2023), Silva (2023), Lins e Salles (2024), a atuação do setor privado na educação pública não se limita ao fornecimento de

insumos: por meio das parcerias público-privadas empresas e fundações passam a intervir diretamente sobre o currículo, sobre a formação continuada e sobre o próprio trabalho docente, orientando o que, como e quando deve ser ensinado e criando materiais e pacotes formativos já prontos para uso nas escolas. Essa presença — exemplificada pela Fundação Lemann e pelo Instituto Qualidade no Ensino na rede de Caruaru — articula-se com dispositivos avaliativos e formas de acompanhamento que padronizam práticas, impõem uma “autonomia controlada” e ampliam mecanismos de responsabilização e meritocracia, o que, para Silva (2023) tensiona a autoria docente e pode produzir sofrimento e perda de sentido no exercício da profissão.

Segundo o portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE)²¹, o estado lidera o ranking nacional de alunos matriculados no ensino médio em tempo integral, conforme dados do censo 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse desempenho é atribuído a adoção das “*Alavancas de Sucesso*”, que englobam aspectos como o projeto de vida, disciplinas eletivas, estudos orientados e as atividades de monitoria.

O projeto Alavancas de Sucesso²² acontece vinculado ao movimento Juntos pela Educação, consistindo em um conjunto de estratégias pedagógicas, de iniciativa do governo do estado e da SEE em parceria com o setor privado. A exemplo disso, temos a oferta de formação em educação inclusiva²³, ofertada para professores,

²¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil*. Portal Educação PE, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/>. Veja também: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil*. Portal Educação PE, [Recife], 23 fev. 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil>.

²² O Projeto Alavancas de Sucesso integra o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, reconhecido nacionalmente por manter, segundo o Censo Escolar 2024, a maior proporção de estudantes matriculados em tempo integral no Brasil (69,6%). O relatório Ensino Médio Integral em Pernambuco: as estratégias pedagógicas e de gestão que fazem a diferença, produzido pelo Instituto Sonho Grande (2025), demonstra a correlação entre o uso efetivo do tempo escolar, a diversificação curricular e o aumento dos índices de permanência e aprendizagem. Fontes: Portal da Educação de Pernambuco; recurso interativo Alavancas de Sucesso — Educação Integral. Fonte: <https://view.genially.com/608bf264053b800d0fe2f69a/interactive-content-alavancas-de-sucesso-educacao-integral>. Veja também: <https://portal.educacao.pe.gov.br/por-mais-um-ano-pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/>.

²³ PORTAL EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Projeto Alavancas oferece formação gratuita em educação inclusiva: inscreva-se*. Publicado em 17 out. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/agenda/projeto-alavancas-oferece-formacao-gratuita-em-educacao-inclusiva-inscreva-se/>

gestores, educadores de apoio e outros profissionais vinculados a rede de ensino. A iniciativa parte de uma parceria com o Instituto Rodrigo Mendes (IRM)²⁴ e com o apoio do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e do Movimento Bem Maior (MBM)²⁵.

A atuação de programas como o Alavancas de Sucesso nos mobiliza pensar como o setor empresarial atravessa a escola pública por meio das PPPs. A presença das instituições financeiras e fundações privadas além do apoio econômico, que gera um esquema de endividamento, do qual falaremos mais adiante, agencia também um modo específico de pensar e organizar a vida na escola. Nesse contexto, confabulamos com Dardot e Laval (2016), sobre a racionalidade neoliberal, operando na fabricação de novas subjetividades moduladas aos interesses mercadológicos e empresariais.

Ao instituírem estratégias metodológicas que tentam padronizar a rotina e as experiências na escola, produzem-se temporalidades aceleradas e vetores que direcionam o desejo para o desempenho, competitividade e produção. É nesse sentido, que a escola vai assumindo um papel utilitarista, como nos falam Massechlein e Simons (2014), ao apontarem algumas acusações, demandas e posicionamentos diante das transformações pelas quais a educação vem passando nos últimos tempos. A alienação e a desmotivação dos grupos de jovens e adolescentes estão diretamente relacionadas a esse processo. Isso acaba ressoando na desvalorização da escola pública e fortalecimento de um discurso que tenta subordinar a educação a serviço do mercado.

²⁴ O Instituto Rodrigo Mendes é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994 na cidade de São Paulo pelo educador e artista Rodrigo Hübner Mendes. Inicialmente concebido como uma escola de artes voltada para pessoas com deficiência, o Instituto ampliou sua atuação em 1996, tornando-se um espaço aberto a todas as pessoas e adotando uma perspectiva de educação inclusiva alinhada às diretrizes internacionais da ONU. Desde então, o IRM tem como objetivo central colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade em escolas comuns, promovendo a inclusão por meio de formação de educadores, produção e difusão de conhecimento, apoio técnico a redes de ensino e incidência em políticas públicas. Ao longo de sua trajetória, lançou iniciativas como o Programa Plural, a plataforma DIVERSA, o projeto Portas Abertas para a Inclusão, e os Materiais Pedagógicos Acessíveis, tornando-se referência no campo da educação inclusiva no Brasil e no exterior. Fonte: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Veja também: <https://institutorodrigomendes.org.br/nos/historico/>.

²⁵ Movimento Bem Maior (MBM): organização social sem fins lucrativos, fundada em 2018, que mobiliza filantropos, lideranças e recursos para fortalecer iniciativas de impacto social no Brasil. Atua por meio de dois pilares: Impulso (fortalecer o ecossistema filantrópico) e Foco (fortalecimento institucional de organizações sociais), investindo em projetos estratégicos nas áreas de educação, saúde e justiça social. fonte: <https://gife.org.br/associados/movimento-bem-maior/>. veja também: <https://agenciadenoticias.bnDES.gov.br/pequenos-negocios/BNDES-e-MBM-apoiam-capacitacao-de-30-mil-empreendedores-e-transformacao-digital-da-educacao-publica/>.

Frases como “para que serve essa aula?”, “por que precisamos saber disso?”, “onde vou usar esse conteúdo?” tornam-se recorrentes, expressando uma crítica que, quase sempre, acaba por reforçar reformas de caráter pragmático, na tentativa de converter a escola em uma engrenagem da máquina social que busca capturar e rostificar aquilo que é singular. Ao questionar a “serventia” da escola, provoca-se uma espécie de corrosão no próprio sentido de qualidade da educação. Todavia, a noção de qualidade vem se tornando moeda de troca para barganhar e influenciar a aceitação de tais reformas na esfera pública.

Como foi dito anteriormente, a accountability é implementada em articulação ao projeto de reforma da Nova Gestão Pública (NGP), que se apoia na promessa de melhoria dos padrões de qualidade do serviço público. A questão é: qualidade para quem? Entender que o conceito de qualidade é uma variável subjetiva, onde múltiplos marcadores sociais podem operar alterações nesses parâmetros, não é uma descoberta. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, violência e desemprego, tende-se a aceitar um modelo de escola que forme sujeitos para o trabalho, o que implica a aceitação de reformas e melhorias paliativas, operando mais na manutenção do que na redução de desigualdades.

Nesse contexto, o diálogo e a participação ativa da comunidade nas tomadas de decisão, bem como na vivência escolar, passam a ser instrumentalizados, de modo que o desempenho individual prevalece sobre o coletivo e as experiências passam a ser processadas em uma máquina que tenta converter afetos e aprendizagem em dados quantificáveis. O sentido de justiça social, nesse contexto, vai sendo deturpado, de modo que a igualdade de oportunidades se limita à oportunidade de competir, sem considerar os aspectos de desigualdade que tornam qualquer competição desigual.

Entretanto, perceber os efeitos dessas políticas articuladas aos interesses privados não significa tomar a escola como um corpo passivo, neutro ou totalmente capturado. Ainda que as estratégias de controle e tecnologias de gestão tentem regular o tempo, o desejo e os modos de agir, pensar e sentir, os corpos que compõem a escola vibram em intensidades que escapam à norma. Como lembram Deleuze e Guattari (2011a) e Deleuze e Parnet (1998), as linhas que atravessam um corpo não são apenas molares, mas também moleculares e de fuga. É nesse emaranhado de forças que a escola se torna campo de tensões e invenções, onde a captura convive com a potência criadora, e onde o controle encontra sempre brechas por onde emergem gestos, afetos e pensamentos que resistem à modulação. Assim, no

cotidiano escolar, reconhecemos a potência revolucionária de criar e inventar rupturas, fazendo insurgir outros modos de viver e de aprender, mesmo em meio às engrenagens da máquina social.

Em tese, concebemos a escola como um corpo: corpo composto por forças, linhas, encontros, agenciamentos. Um corpo potente, que pode fissurar os planos normativos e criar para si o que Deleuze e Guattari (2011c) nomeiam de corpo sem órgão. Nesse sentido, quando evocamos a justiça social, remetemo-nos a sentidos de igualdade e à criação de mecanismos e estratégias que viabilizem tal igualdade de forma justa, como afirmação da vida em toda sua extensão.

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
 Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
 É que Narciso acha feio o que não é espelho
 E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
 Nada do que não era antes quando não somos Mutantes
 (Sampa, Caetano Veloso, 1978)

3.3 Políticas como agenciamentos no contexto pernambucano

Em linhas molares, as políticas de *accountability* operam por meio da normatização, sistematizadas em estruturas legislativas, currículos padronizados, políticas públicas e programas. Dessa forma, entende-se a atuação dessas linhas como forma de controle – a máquina paranoica que captura e padroniza (Deleuze; Guattari, 2011c). No lócus dessa discussão, mobilizamos os conceitos de *máquina paranoica* e *máquina esquizofrênica* para tensionar as relações da *accountability* nas dimensões molar e molecular: enquanto a primeira territorializa, operando captura, organização e controle, a segunda desterritorializa, atuando pela criação de linhas de fuga, invenção e escapes.

No cenário pernambucano essas políticas operam por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGPE/ME), implantado durante a gestão do Ex-governador Eduardo Campos, por meio da reforma administrativa impulsionada pela dificuldade de acesso a informações do setor público do estado, bem como os resultados insatisfatórios da educação expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados pelo Ministério da

Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Pernambuco, 2008).

A adoção do programa de modernização objetiva a erradicação do analfabetismo, melhoria dos resultados e indicadores de qualidade por meio de descentralização da gestão e responsabilização dos atores educacionais. Para tal, o governo lança mão de estratégias de sistematização e monitoramento, modernização dos processos de prestação de contas e transparência, estabelecimento de metas e avaliações externas como mecanismos de aferição de desempenho (Pernambuco, 2012). Para além dessas medidas, destacamos também o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e a pactuação dos gestores configurada pelo Pacto Pela Educação (PPE).

Os cálculos do IDEB acontecem por meio de uma combinação de dados acerca das taxas de aprovação; reprovação e abandono; desempenho escolar; proficiência nas áreas de língua portuguesa e matemática. Esses dados são calculados, considerando uma “equilíbrio” entre os fluxos e a aprendizagem, cujo índice varia de 0 a 10. Para obtenção de melhores resultados, se o sistema retiver alunos, haverá alterações no fluxo, “indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema” (Auge Educacional, 2025, *grifo nosso*).

A escola opera sob a lógica de controle, viabilizada pelas políticas de responsabilização. Em um cenário constituído pelo discurso de qualidade educacional, mas que ignora os atravessamentos de socioeconômicos que incidem sobre o campo molecular. Como consequência, instaura-se uma pseudo-qualidade ancorada em indicadores numéricos lacunares (Lima, 2020). Nesse contexto, identifica-se fluxos de continuidade e modulação, evidenciando a discrepância entre a as esferas da macro e micropolíticas.

Essa racionalidade gerencial organizada pela lógica do BDE, ao propor uma equilíbrio entre os fluxos de aprendizagem, se utiliza do tempo como elemento a ser controlado, uma variável técnica que deve ser ajustado para funcionar em compasso as demandas de produção. Pensando com Deleuze e Guattari (2011c), na paranoia dessa organização, o tempo a passa se configura elemento de suspeita, cuja lentidão é motivo de suspeitas, instaurando-se assim uma espécie de normatização do presente em vislumbre de um futuro controlado.

Nessa equação, o tempo precisa ser produtivo, útil. O capital-temporal axiomatizado pela máquina capitalista para ser capitalizado e inserido nos canais funcionais dessa máquina. O aluno que demora tempo demais para atingir os objetivos, é considerado corpo residual, uma peça defeituosa que precisa ser consertada, mas não consertada em seu tempo, mas nos ritmos dessa máquina que dita os comandos. O aluno que avança rápido demais, mas sem “qualidade”, compromete o desempenho. Ambos são sinais de um “erro sistêmico” que precisa ser corrigido e/ou expurgado.

Nos compassos da implantação do PMGPE/ME, o governo de Pernambuco aproveita para ampliar o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que passa a operacionalizar testes anuais para averiguar o desempenho dos alunos das escolas públicas do estado. Mobilizando Lima (2020, p. 20), o SAEPE se configura peça chave dessas políticas, articuladas pelo “sistema de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), pela política de bonificação - Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)”.

Nesse contexto, as avaliações acabam por assumir outras funções para além do diagnóstico de conhecimentos, ressoando na modulação dos sujeitos e em uma espécie de curvatura que a máquina-escola faz para continuar funcionando. Tais políticas não apenas estabelecem diretrizes e objetivos, mas operam como uma máquina de binarização (Deleuze; Parnet, 1998) criando parâmetros dentro dos quais os gestores devem atuar, ocupando uma posição dual dentro dessa máquina. Por um lado, são responsabilizados pela implantação de políticas públicas na escola e atender as demandas do estado; por outro, tornam-se alvos de monitoramento e vigilância, tendo sua atuação constantemente avaliada em relação aos resultados e desempenho da escola. Nesse contexto, a equipe gestora veem-se responsáveis por equilibrar e adaptar as demandas ao contexto da escola.

Como efeito disso, Lima destaca a criação de estratégias pelos professores e gestores escolares, objetivando a melhoria do desempenho e o alcance de metas. Dentre essas modulações, destacam-se a ênfase nas disciplinas de português e matemática, bem como o estreitamento curricular e treinamentos estruturados nos moldes de provas anteriores. O efeito disso é a exaustão dos alunos e intensificação do trabalho docente. A partir desses dados, percebemos que a trama de controle que vai se desenhando, impregna-se aos hábitos da escola. Alunos exaustos, professores

saturados: a supervvalorização do imediatismo, enviesado pela limitação das temporalidades, afetam os fluxos temporais, contaminado os corpos maquínicos acoplados a máquina-fonte — a escola. Ao que indica, quanto maior a discrepância entre resultados e o contexto, mais intensas são tensões que impulsionam o aceleramento do tempo. Um verdadeiro engavetamento de saberes em detrimento do fast food de outros.

Lima (2020) se utiliza dos conceitos de táticas e estratégias problematizados por Michel de Certeau (2014), o que se torna importante para a leitura que faremos a partir de sua pesquisa. Com brevidade, as estratégias situam-se no campo organizado, uma ação planejada e estruturada para determinados fins. Enquanto as táticas emergem das invenções, do não planejado, da criação.

Trazendo para nossos territórios e/ou (des)territórios explorados por Deleuze (1976), as invenções e devires de criação, são tensionados como forças ativas que operam no plano molecular. São rupturas e desvios criados sem planejamentos prévios. No entanto, esses devires são ativos quando surgem novas formas de existir, linhas de fuga que furam e escapam a dureza de um plano organizado. Mas essas forças também podem ser parcialmente capturadas, onde passam a criar para conservar a organização ao invés de provocar brechas para escapar delas. Nesse contexto, podemos dizer que a escola passa a se movimentar como um corpo parcialmente capturado pela organização, tendo suas forças operando nas linhas de um organismo funcional.

Mobilizando os conceitos de Deleuze e Guattari (2011c) para acompanhar esse processo de modulação, os emaranhados políticos operam como um conjunto de máquinas acopladas a outras máquinas, cujo fluxo de funcionamento segue pelos canais, aparentemente, sem rupturas ou cortes. Quando a devir de criação passa a criar em função da conservação das formas de expressão, podemos dizer que esse corpo capturado, tem suas forças ativas operando na reatividade.

Nesses movimentos, a máquina paranoica nunca pode capturar completamente a máquina esquizofrênica, pois esta atua na lisura, e a não estrutura faz parte de sua natureza esquizo. Dessa forma, mesmo que a escola module seu currículo, intensifique seus ritmos, organize seus espaços e crie para conservar, o devir acontece na potência e onde tem potência nada falta e tudo possível.

No panorama de modulação, identificamos a partir de Lima (2020, p 155-156), que o preenchimento do Sistema de Informação de Pernambuco (SIEPE), é utilizado

para acompanhar a realidade das escolas. Esse sistema tem como foco o registro de frequência e ausência dos alunos, as notas e os registros das aulas. Além disso, o fluxo escolar, um dos componentes do IDEPE, é monitorado por meio dessas informações. O autor destaca que o resultado da avaliação do SAEPE, somado ao fluxo escolar — com base nos dados das turmas do 3º ano registrados no SIEPE —, compõe o cálculo do IDEPE.

Portanto, o SIEPE funciona como máquina de controle e organização do tempo. Ao converter presenças, ausências, notas e registros em dados indexáveis, ele transforma o cotidiano da escola em matéria de cálculo, reforçando a lógica de que tudo pode — e deve — ser monitorado, comparado, ranqueado. O tempo de aula, o conteúdo ensinado, a frequência do aluno: tudo se torna visível, mensurável, auditável. A máquina paranoica, aqui, se expressa em sua sofisticação mais silenciosa, não mais como coerção direta, mas como um olhar que tudo registra. Uma presença difusa que se infiltra nas práticas escolares, dissolvendo as barreiras entre o fazer pedagógico e a lógica do desempenho.

Com a informatização dos processos de monitoramento e desenvolvimento tecnológico dessas ferramentas de controle, otimiza-se o serviço e a atividade que levaria horas, dias, semanas até, podem ser concluídas em questão de segundos. O que nos leva a questionar se o que acontece é de fato uma otimização do trabalho ou uma aceleração do tempo em confluência a intensificação de demandas e funções laborais? Esse tempo que acelera em um momento estaria a disposição para uso livre desses sujeitos ou são redirecionados a realização de outras demandas? O uso desse tempo acelerado estaria gerando o mesmo valor?

Barbosa (2022), aponta, que além do Sistema de Informação Educacional de Pernambuco (SIEPE) atuar como forma de controle e regulação das práticas docente, ressoa intensifica o trabalho pedagógico, ao passo que promove uma diluição das barreiras já porosas entre vida profissional e vida pessoal. A partir do que problematiza Barbosa, percebemos o SIEPE como agenciamento de organização do cotidiano por meio do controle de notas, frequência, ausências e registros de aula. Pensando com Masschelein e Simons (2014), esse movimento subtrai da escola a função de suspensão do tempo.

Nesse sentido, as demandas burocráticas de prestação de conta são reformuladas para a forma de avaliação de resultados e monitoramento de processos, abarcando os registros do controle e vigilância das ações desenvolvidas no espaço

escolar. O que demanda o aumento de funções da parte gestão, reverberando no redirecionamento do tempo para burocracias administrativas em detrimento da redução desse tempo para acompanhamento pedagógico com finalidades de desempenho.

Nesse cenário, o que está em jogo é um controle que acontece para além dos limites tecnológicos. Um controle que vетoriza e monitora o tempo e as experiências vividas na escola. Controle sobre o que vai ser estudado e o que vai ser silenciado, desvalorizado nesse processo; controle dos tempos de aprendizagens, das experiências e afecções; controle dos desejos que passam a desejar desempenho e reconhecimento; controle dos ritmos e tantas outras formas de controle que se disseminam e se espalham como um gás, como bem disse Deleuze (2013).

Os efeitos da atuação desses agenciamentos não podem ser contabilizados nem representados em tabelas. Ratificando o que foi dito, a *accountability* configura um emaranhado de políticas de controle e fuga – agenciamentos abertos para atualização, criação e conservação. Para tal, acompanhar o campo em que essas políticas acontecem e se relacionam, torna-se relevante para perceber o que vai surgindo nesse processo.

Falar da cor dos temprais
Do céu azul, das flores de abril
Pensar além do bem e do mal
Lembrar de coisas que ninguém viu
O mundo lá, sempre a rodar
E em cima dele tudo vale
Quem sabe isso quer dizer amor
Estrada de fazer o sonho acontecer
(Quem sabe isso quer dizer amor, Milton Nascimento, 2002)

3.4 Entre a normatização e o desejo: o que acontece na escola

No interior do funcionamento da escola, o gestor é um corpo que afeta e é afetado pelos agenciamentos políticos. Pressionado por metas, prazos, índices e pactuações, seu cotidiano é atravessado por múltiplas exigências, que o situam simultaneamente como agente executor das políticas e como alvo direto dos mecanismos de vigilância e responsabilização. Na *accountability*, articulada a lógica

neoliberal, o gestor é convocado a assumir uma postura administrativa gerencial, onde os resultados, a performance, a produtividade e o marketing devem compor objetivos pavimentados atribuídos à gestão.

No entanto, esse corpo não pode ser fixado a função de engrenagem de uma máquina de produção. Um corpo atravessado por forças, máquinas desejantes que não podem ser completamente capturadas. O gestor também pode ser esse fluxo que escapa — um plano de intensidades, onde as revoluções moleculares acontecem. Esse corpo que se modula para atender demandas, também pode criar dobras e brechas formadas na relação entre a norma e a invenção. Nesse contexto, “a gestão é reconhecida enquanto processo dinâmico, complexo e articulado de práticas diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação” (Junquilho; Almeida; Silva, 2012, p. 334).

Mobilizamos Junquilho, Almeida e Silva (2012), para pensar a gestão para além de uma figura técnica e racional, abrindo espaço para enxergar na gestão, um espaço aberto de práticas sensíveis e relacionais. Pensando a partir de uma afecção agenciada pela Suely Rolnik (2023), em meio a esse emaranhado de controle que anestesia o corpo do sensível, talvez o gestor possa ser fio condutor capaz de conectar o corpo a uma zona de afecção – fazer o corpo vibrar.

Como nos diz o Fuganti (2007), um corpo intensivo pode se perder de sua potência ou pode retomá-la ao se abrir ao acontecimento e ao desejo que insiste. Apesar do modelo gerencial capturar parcialmente o tempo da escola, o corpo do gestor pode produzir acolhimento, escuta e afetos que não cabem nas planilhas, mas podem conduzir experiências outras que se dão nos *entre-tempos*. É nesse lócus que se fertiliza o campo sensível do gestor: um espaço tensionado e contraditório, mas também se configura solo fértil para invenção de outros modos de habitar a escola.

Confabulando com Deleuze (2008), a partir de Bergson, acerca da complexidade que habita o simples e com isso nos convida a pensar tempos menores, potências moleculares. É nesse sentido, que concebemos o cotidiano como fábrica de subjetividades. Como compõe Ferraço (2023), o cotidiano não é uma realidade preexistente, à espera de ser representada por olhares científicos ou descritivos. Ele se configura campo problemático aberto ao devir, onde entrelaçam-se forças do habitável, singularidades e modos de vida. Portanto, percebemos o cotidiano como plano de imanência do acontecimento.

Nesse plano atravessado por forças e movimentos — na relação entre o que escapa, inventa e o que tenta capturar — o gestor pode afetar e ser afetado pelos agenciamentos da escola. Para tal, os mecanismos políticos da *accountability* podem agenciar diferentes efeitos nesse corpo. Como aponta Ramos (2023, p. 98), há uma intensificação da pressão sob a gestão escolar, que se percebe investida da responsabilidade pelo desempenho coletivo, atenuando tensões e insegurança. A *accountability* instaura uma trama de controle e ameaça em relação as ações desenvolvidas na escola, que acabam operando como a máquina binária, onde os sujeitos precisam atingir os resultados esperados ou podem sofrer penalizações.

Efeitos agenciados nesse processo são identificados na tese de Nascimento (2024), que nos fala sobre a pressão em cascata, onde a SEE produz orientações e metas, pressionando as Gerências Regionais (GREs), que transferem essa pressão para a gestão da escola, que por sua vez, redireciona aos professores. Esse encadeamento produz uma situação em que o gestor vive constantemente mediando expectativas e exigências, sendo frequentemente “engolido” pelas demandas.

A autora pontua que os gestores incorporam a lógica da *accountability*, internalizando metas e responsabilidades, o que resulta no sentimento de culpa e insuficiência quando o desempenho não atinge o resultado esperado. Para tal, a preocupação institucional com “motivação” e “saúde mental”, muitas vezes acabam funcionando como instrumento regulador de produtividade. Os meios são condicionados aos fins, portanto, o foco ainda recai sobre as metas. Nesse sentido, o que “cuidado” opera como controle de danos, minimizando o adoecimento e despolitizando suas causas.

Nesse lócus, confabulamos com Deleuze e Guattari (2011c), ao falar sobre os fluxos que se tornam resíduos. A máquina em questão, compõe esse corpo organizado em que as políticas formam um organismo sistêmico, funcional e útil. Nesse jogo, os fluxos humanos são descartados como resíduos de máquina: como o fluxo de leite que é expelido ao ser rejeitado pelo organismo. Ao instituir o desempenho da escola como condição para sua permanecia, sob o julgo de descarte – tal máquina cuja funcionalidade é posta em xeque e ao ser considerada obsoleta, pode ser facilmente substituída por outra.

Colado a insegurança e medo de ser “descartada” (palavras da gestora), percebemos também a responsabilização que não é unicamente dada pelas políticas, mas assumida/internalizada pelos sujeitos como parte de sua função (Ramos, 2023).

Esse movimento de internalização da responsabilização tem como efeito a criação de uma dívida moral desses sujeitos para com a Secretaria de Educação do Estado (SEE), com os sujeitos da escola e da comunidade. Uma dívida social que mobiliza culpa, insegurança, medo e frustração. Como nos diz Lazzarato (2011), a dívida responsabiliza os sujeitos por sua própria situação, tornando esses sujeitos culpados por não corresponder as normas.

Articulado a esse cenário, Lima (2020) destaca a responsabilização da gestão e os incentivos financeiros conduzidos pelo Bônus de Desempenho Educacional (BDE), instaura uma lógica do vale tudo, em que são agenciadas redefinição de planejamentos, estreitamento curricular, treinamentos, dentre outras ações que alteram a rotina escolar. Por outro lado, nesse contexto em que práticas são moduladas, também acontecem resistências aos moldes estabelecidos pelo programa de modernização.

Esse cenário de captura e modulação da ação gestora, marcado pela lógica da dívida, não se configura de forma absoluta ou totalizante. Como apontam Junquilho, Almeida e Silva (2012), é no cotidiano que emergem brechas para a invenção. Ainda que as políticas estabeleçam normas para ser seguidas, controle dos processos e direcionem o foco para os fins, ainda é possível criar rupturas e produzir vazios de potência.

Nobrega (2016), percebe a existência de uma discrepância entre os ideais estabelecidos por meio do PMGP/ME e o contexto em que se situa a escola pública, destacando a resistência como efeito impulsionado por esse distanciamento. Nesse cenário, demandas por desempenho, intensificação de trabalho, o desejo que produz necessidade por meio dos incentivos financeiros e tantos outros agenciamentos políticos, compõe uma trama de efeitos diversos na gestão. Percebemos que a discrepância entre o que se espera da escola e os atravessamentos que compõe o contexto da escola, podem impulsionar criação de desvios e resistências no cotidiano escola. Para tanto, o gestor se compõe território em contante movimentos e afecções.



²⁶ Mona Hatoum é uma artista contemporânea palestino-libanesa radicada em Londres, cujo trabalho investiga as tensões entre corpo, território, fronteiras e deslocamento. Sua obra *Impenetrable* (2009), uma instalação composta por fios de aço suspensos em forma de cubo, evoca visualmente leveza e fluidez, mas revela, ao se aproximar, a dureza cortante de sua materialidade — fio de arame farpado. A peça confronta o observador com a sensação de ameaça e clausura, tensionando o espaço e os afetos, e permitindo pensar as fronteiras (visíveis ou não) que atravessam os corpos, as políticas e os afetos no cotidiano. Uma obra que reverbera com os modos de controle, mas também com a potência de resistir por meio do olhar sensível que desorganiza.

Lo diferente es que nuestra forma de vivir, nuestros valores, son la expresión media de la sociedad que nos toca vivir. Y... y nos aferramos a ello, pero no ahora por ser presidente. Esto lo pensamos mucho. Pasamos... más de diez años de soledad en el calabozo.

Y tuvimos tiempo... tuvimos siete años sin leer un libro. Y tuvimos mucho tiempo para pensar. Y descubrimos esto: o logras ser feliz con poco, y liviano de equipaje — porque la felicidad está dentro tuyo —, o no logras nada. Esto no es una apología de la pobreza, esto es una apología de la sobriedad.

Y... y... pero como hemos inventado una sociedad de consumo... consumista. Y la economía tiene que crecer, porque si no crece, es una tragedia. Inventamos una montaña de consumo superfluo. Y hay que tirar, y vivir comprando y tirando. Y lo que estamos gastando es tiempo de vida. Porque cuando yo compro algo... o tú... no lo compras con plata. Lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar para tener esa plata.

Pero con esta diferencia: la única cosa que no se puede comprar es la vida. La vida se gasta. Y es miserable gastar la vida para perder libertad.

(José “Pepe” Mujica, 2015)

4 INSURGÊNCIAS DO TEMPO: ENVEREDAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS

Ao longo desse percurso, empreendemos uma discussão sobre o Capitalismo Mundial Integrado (CMI) e os desdobramentos históricos que o configuram no cerne das sociedades de controle (SC). A efervescência de movimentos estudantis se configurou canais catalisadores de transformações radicais, delineando marcos incontornáveis na malha social contemporânea, a exemplo das revoltas de 1968 e a queda do Muro de Berlim, eventos que permanecem como vestígios indeléveis na configuração social contemporânea.

Essas irrupções, no entanto, não cessaram o avanço das lógicas capitalísticas, que rapidamente reconfiguraram seus modos de operação. O sistema capitalista, ao se expandir sob a forma do Capitalismo Mundial Integrado, passou a operar de modo mais difuso e imperceptível, instaurando uma lógica neoliberal que, como afirma Deleuze (2013), se espalha como um gás. Nessa trama, a tentativa de captura é constante e o controle sob os corpos não se dá de modo vertical, mas de forma variável, modulando comportamentos e afetos.

É nesse campo de forças que se intensificam os mecanismos de captura e gestão da vida. O controle passa a operar por meio da criação e circulação da dívida, que instaura uma relação dinâmica e variável entre credor e devedor. Nos movimentos dessa dívida, operam camadas que ultrapassam os valores econômico, perpassando as dimensões: simbólica, moral, econômica, subjetiva e temporal, introjetando uma racionalização performativa e constantemente modulada, capturando o tempo e o desejo, e transformando a própria experiência de ser e habitar o mundo.

Nas engrenagens da máquina capitalista, o tempo tende a ser catalisado, capturado e posto a serviço dessa máquina, que não se apropria apenas dos tempos dedicados ao trabalho, mas captura e capitaliza o tempo livre. Acerca disso, pensamos o conceito de Capital-temporal, como expressão das formas contemporâneas de controle e exploração do tempo.

Para problematizar os efeitos dessa captura, localizamos nossa discussão no lócus das políticas de *accountability* na educação e em seus processos de captura e controle do tempo. Seguindo com a discussão acerca das temporalidades como tecido sensível e território de potência criadora. Nesse horizonte, concentraremos nossa análise na tensão entre o tempo-cronológico e o tempo-duração, sendo esse último

compreendido através da concepção de memória espiritual, na qual o passado não se encerra, mas se atualiza continuamente e se desdobra no presente.

Depreende-se, assim, que a temporalidade é a própria teia da experiência: um campo intensivo onde acontecimentos e afetos acionam movimentos de aprendizagem, nutridos pelos atravessamentos do tempo vivido e pelas forças que o compõem em sua diferença e intensidade.

O acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também emergir novas possibilidades de vida. Essa nova articulação de possibilidades e de desejos inaugura, por sua vez, um processo de experimentação e de criação (Lazzarato, 2006, p. 12).

4.1 Das máquinas energéticas às máquinas cibernéticas: o controle por meio da dívida

O ano de 1968 se configurou um ponto crucial na história mundial. Marcado por movimentos revolucionários que provocaram impactos significativos nas esferas sociais e transformaram concepções de direitos e democracia (Varela; Della Santa, 2018). Os movimentos estudantis germinaram e se ramificaram de maneira rizomática, espalhando-se por diversos países como a França, cuja greve estudantil desencadeou movimentos de trabalhadores, questionando o autoritarismo do governo, o sistema educacional e as desigualdades sociais; México com o movimento estudantil pela liberdade política e o fim da repressão; Alemanha com os movimentos pela liberdade e contra o autoritarismo e a manutenção de nazistas ocupando cargos no governo e também no Brasil, a intensificação da luta contra a Ditadura Militar e o direito à liberdade de expressão. Em dezembro deste mesmo ano, foi decretado o AI-5²⁷, o mais repressivo e violento ato decretado durante a ditadura (Priori et al, 2012).

Este período de insurreições atravessado pelas lutas contra um capitalismo autoritário, foi marcado pelas forças dos movimentos de resistência e a atuação de dispositivos disciplinares — utilizados para manter a ordem por meio da repressão

²⁷ O Ato Institucional Número 5, configura um marco do ápice da repressão, violência e autoritarismo imposto pelo governo de Artur da Costa e Silva, com o apoio das Forças Armadas durante o período da Ditadura Militar. O AI-5 ficou marcado por suas medidas arbitrárias, como a suspensão de direitos políticos, repressão absurda à oposição e a censura aos meios de comunicação.

física. Contudo, pouco mais de duas décadas desse marco histórico, a queda do Muro de Berlim, ocorrida no ano de 1989, implicou um grande ato de ruptura e reconfiguração do cenário geopolítico mundial. Enquanto os movimentos de 68 são marcados pelas lutas pela liberdade, 89 simboliza não apenas o colapso dos regimes comunistas europeus, mas a ascensão do neoliberalismo como força hegemônica global.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o território alemão é dividido em quatro zonas dominadas pelos EUA, Reino Unido²⁸, França e União Soviética, sendo apenas o território de influência soviética, regido pelo socialismo. Posteriormente, as zonas sob influência capitalista, articularam-se em duas vertentes opostas: a República Federal da Alemanha (RFA Ocidental), alinhada ao bloco capitalista, sob a hegemonia político-econômica exercida pelos EUA, Reino Unido e França; enquanto a República Democrática Alemã (RDA Oriental), constituída sob regime socialista, apoiada pelos soviéticos (Ferreira, 2014).

A polarização, nesse período que ficou conhecido como Guerra Fria, não se deu apenas em termos geográficos, afetando toda a configuração social e exercendo influência nas áreas da educação, política, militar, econômica, cultural e ideológica. O êxodo dos sujeitos da Alemanha Oriental para a Alemanha Ocidental, em busca de liberdade e independência do governo de Stalin, foi aumentando gradualmente. Chegando a obter números expressivos em termos de migração, como nos anos entre 1949 e 1961, com mais de 2,6 milhões de alemães fugindo para o lado ocidental (Ferreira, 2014).

O Muro de Berlim foi construído com o objetivo de conter o fluxo migratório, culminando no sistema de vigilância e confinamento dos alemães orientais. Foram implantados os programas: *Perestroika*, para a reestruturação econômica e *Glasnost*, visando a abertura e transparência governamental, o que tencionou ainda mais a situação de crise financeira e encorajou os movimentos de oposição.

“Em 1985, quando assumiu o poder, Gorbachev tentou disciplinar o povo soviético como uma maneira de superar a estagnação econômica existente” (Ferreira, 2014, p. 44), mas não adiantou muito, visto que os baixos padrões de qualidade de

²⁸ BBC News Brasil. (2019, 7 de novembro). *Queda do Muro de Berlim: 5 coisas que você precisa saber sobre o muro que dividiu o mundo*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50323088>

vida e a repressão popular haviam provocado desgastes no Regime da Alemanha Oriental, tornando insustentável a situação de subjugação e confinamento.

Em 09 de novembro de 1989, marca o acontecimento histórico, da queda do Muro e o processo de reunificação da Alemanha. O muro físico que separou famílias por quase três décadas havia ido ao chão e com isso, outras barreiras se consolidavam sob uma nova configuração de sociedade, agora regida pelo que Guattari (2017), chama de Capitalismo Mundial Integrado.

Era o enfraquecimento das *Sociedades Disciplinares*²⁹ de Foucault para dar lugar a consolidação das *Sociedades de Controle* evidenciadas por Deleuze (2013), instaurando-se formas outras de servidões maquínicas. “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (Deleuze, 2013, p.220).

Tomando emprestada a definição desenvolvida por Deleuze (2013), cada tipo de sociedade corresponde a um tipo de máquina: *máquinas simples* (alavancas, roldanas, relógios) para as sociedades soberanas, cuja funções objetivavam mais açambarcar do que organizar, decidir sobre a morte muito mais do que gerir a vida. *Máquinas energéticas* (térmicas, elétricas, hidráulicas) para as sociedades disciplinares, que operam por meio de dispositivos fechados, convertendo e transformando uma forma de energia em outra. *Máquinas cibernéticas* (computadores, sistemas de informação e sensores) para as sociedades de controle, cuja funcionalidade é muito mais complexa, operando por meio de fluxos de continuidade e desenvolvimento.

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui (Dardot; Laval, 2016, p. 300).

²⁹ O conceito de Sociedades Disciplinares é abordado por Foucault em: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. O autor analisa o fim das Sociedades de Soberania e o surgimento da disciplina para a moldagem das subjetividades e organização social. Escolas, prisões, hospitais e fábricas se configuram dispositivos utilizados para moldar as mentes e os corpos dos indivíduos, organizando-os em funções produtivas e comportamentos normativos.

Deleuze traçou com clareza conceitual o processo de passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle³⁰. Dispositivos repressivos de poder já não moldavam as subjetividades humanas por meio da disciplina, assim como a dualidade proletariado x burguesia no cenário das lutas de classes, não davam conta de um entendimento acerca das relações sociais, que ultrapassavam essas dicotomias. Os operários das fábricas eram disciplinados por meio do medo ou repressão, diferente dos funcionários da empresa, que encontram diferentes modos de engajamento no trabalho seja pelos estímulos motivacionais ou pelo direcionamento do desejo.

A atualização do operário fabril para o funcionário da empresa, configura outros atravessamentos e efeitos sob os processos de produção de subjetividade. O controle desse novo grupo é agenciado pelas máquinas concretas e abstratas. A *mais-valia de códigos* (Deleuze; Guattari, 2011), cujo mecanismo de exploração e controle opera em todos os espaços e o tempo todo.

A mola de tal economia consiste, ao contrário, numa verdadeira *mais-valia de código*: cada desligamento de cadeia produz, de um lado ou de outro nos fluxos de produção, fenômenos de excesso e de carência, de falta e de acumulação, que são compensados por elementos não cambiables de tipo prestígio adquirido ou consumo distribuído (Deleuze; Guattari, 2011, p.199-200).

A relação entre a produção econômica e a produção de subjetividade se encontram imbricas, uma implicando e se entrelaçando na outra. Dessa forma, a dívida e a finança não operam como meros instrumentos da economia real, mas se constituem expressão social e a própria lógica do controle sobre a existência. Como aponta Lazzarato (2011, p. 59), “a finança/dívida não é mais uma simples convenção, não é mais um simples recurso da economia real. Ela representa o capital social e o “capitalista coletivo”, o “comum” da classe dos capitalistas [...]”.

A *mais-valia de códigos* encontra na dívida um dos principais meios de concretização do controle — um controle que é agenciado pelo concreto, mas sobretudo pela máquina abstrata de codificação. A dívida como mecanismo de subjetivação, fabrica sujeitos engajados nas linhas de produção e engrenagens da

³⁰ Apesar do conceito acerca das sociedades de controle emergirem na entrevista com Antônio Negri, que originou a obra: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*; discussões anteriores como em DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O Anti-Édipo e Mil Platôs*, abriam brechas que apontavam para existência de formas de controle sobre a produção de subjetividade e configuração social.

máquina capitalista, todavia assombrados pelos fantasmas produzidos no desejo-reativo em conservação de um estado de carência, culpa e insuficiência.

Destarte, a dívida é concebida por Lazzarato (2011) como um fundamento econômico e subjetivado da vida social, exercendo um controle sobre o tempo por meio da comercialização do tempo presente condicionado a promessa de do futuro. Esta aliança, ressoa na modulação das subjetividades, que ocorre por meio de “um trabalho de formação previa das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial, as realidades sociais locais não poderão ser controladas” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 28).

Ainda em relação a dívida, compomos com Graeber (2023), ao problematizar a arqueologia da dívida, uma vez que esta antecede as relações capitalistas, o mercado e o modelo atual de Estado. Importa dizer que a dívida não está limitada aos recursos financeiros, mas se dissemina por todas as esferas da vida e das relações humanas. Portanto Graeber chama atenção para o não pagamento dessa dívida como condição a manutenção do sistema de circulação capitalista. Um sistema que não carece do dinheiro, senão da própria dívida para se manter operando.

Nesse sentido, a dívida está inoculada nas relações sociais e como tal, sofre influência de diferentes marcadores de desigualdades hierarquizantes, que podem reverter valores e fluxos cambiáveis. Para tal, a dívida se torna um núcleo de governamentalidade contemporânea, operando controle em relação ao tempo, a vida e a subjetividade. O sujeito fabricado no contexto do controle é um funcionário engajado *nos e com* os objetivos da empresa a tal ponto que os seus valores podem passar a coincidir com os dela. Capturado, torna-se órgão funcional no organismo capitalista, acoplando-se de forma integrada nos fluxos dessa máquina que codifica e descodifica para depois codificar. Sendo assim, suas forças criativas (Rolnik, 2023), atravessadas e reconfiguradas pelo sistema capitalista, são constantemente mobilizadas por imperativos de mudanças, flexibilidade e constante adaptação.

Resiliência, autogestão, plenitude e criatividade se tornam assim, elementos valiosos para a fabricação desses sujeitos que tem suas vidas integradas aos processos produtivos desta máquina. É nesse sentido que conversamos com Deleuze e Guattari (2011, p. 249) quando nos diz que

[...] o essencial nos pareceu não ser a troca e a circulação que já dependem estreitamente das exigências da inscrição, mas a própria inscrição, com seus traços de fogo, seu alfabeto nos corpos e seus blocos de dívidas. A estrutura

mole nunca funcionaria e nem faria circular sem o duro elemento maquínico que preside as inscrições.

Para tal, a inscrição da dívida funciona como núcleo duro de uma máquina social, que codifica os corpos e fluxos por meio da promessa, culpa e dever. Entretanto, o funcionamento dessa máquina não se esgota na dureza da inscrição, pois também opera em forças moleculares. É nesse movimento que se abrem brechas e fissuras pelas quais o desejo pode atravessar, produzir linhas de fugas. Desse modo, o processo de endividamento acontece de diferentes modos, podendo ser percebidos em suas dimensões financeiras; simbólica, moral, temporal e também subjetiva. Vale dizer que esses aspectos da dívida não se dão isoladamente nem se fixam, mas se implicam e se relacionam entre si, acontecendo nos movimentos e fluxos que se conectam de tal forma que podem produzir diferentes efeitos.

Pensando com Graeber (2023), notamos que existe uma variação flutuante que não determina um poder fixo entre o que empresta sob quem pega emprestado. A *dívida econômica* não opera de forma homogênea: a relação entre credor e devedor varia conforme os jogos de poder que estruturam a economia global. No caso do Fundo Monetário Internacional (FMI), países em desenvolvimento que recorrem ao Fundo frequentemente assumem uma posição de subserviência, pois o acesso ao crédito implica aceitar reformas estruturais e interferências em suas políticas internas. Já quando o devedor ocupa uma posição central no sistema financeiro internacional, como ocorre com os Estados Unidos, a lógica se inverte: mesmo altamente endividado, o país converte sua dívida em crédito e instrumento de poder, sustentado pelo privilégio de emitir a moeda padrão global.

No cenário educacional de Pernambuco, além das Parcerias Público-Privadas (PPPs), essa lógica de endividamento também se manifesta no funcionamento das políticas e programas de governo. O Programa Investe Escola Pernambuco (PIEPE)³¹ exemplifica como a assistência financeira pode ser organizada como crédito condicionado. Para aderir ao programa, são demandadas algumas condições, dentre elas, a assinatura do termo de compromisso e está adimplente com a prestação de

³¹ Programa Investe Escola Pernambuco (PIEPE) foi instituído pela lei nº 17.488 de 25 de novembro de 2021 e promulgado por meio do decreto 51.900 de 01 de dezembro de 2021, ficando autorizado ao poder executivo prestar assistência financeira as instituições, por meio da transferência direta, mediante crédito do valor de repasse. O objetivo do PIEPE é prestar assistência financeira às escolas da rede pública estadual de ensino, em caráter suplementar, contribuindo para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar e fortalecimento da participação da comunidade e da autogestão escolar (Pernambuco, 2021).

conta dos anos anteriores conforme Plano de Aplicação Financeira (PAF)³². Embora apresentado como incentivo à autonomia escolar, o programa impõe regras estritas, prazos rígidos e riscos de sanções, reinscrevendo as escolas em uma dinâmica de controle semelhante à relação credor–devedor, na qual o uso dos recursos é permanentemente monitorado e delimitado. O tempo nessa relação, é utilizado por meio da promessa futura, implicando o maior controle sobre as ações do presente (Lazzarato, 2011).

A trama do endividamento se dissemina pelas relações sociais, de modo que a dívida atinge uma dimensão mais simbólica do que econômica. Com Graeber (2023), percebemos que a *dívida simbólica* pode implicar rituais, trocas, favores, alianças, códigos e símbolos. O exemplo dos povos nambiquaras ilustra esse funcionamento: as trocas envolvem emissários, danças, negociações ritualizadas e um banquete final. Mais do que comércio, são práticas que produzem vínculos, honra e reconhecimento, constituindo um circuito de dívida simbólica sustentado pela confiança e pela reciprocidade.

A dívida simbólica, portanto, ultrapassa a lógica mercantil. Ela é afetiva, relacional e nem sempre pode ser quitada com dinheiro. Em situações cotidianas, envolvendo favores e apoio, cria-se uma dívida de gratidão que pode perdurar mesmo após tentativas de retribuição. Em muitos contextos culturais, converter tais vínculos em valor monetário pode fragilizá-los ou até rompê-los, como ocorre em relações de amizade, hospitalidade ou alianças matrimoniais, nas quais a dívida não se reduz a um contrato econômico. Nessas situações, oferecer dinheiro pode ser interpretado como ofensa, compra ou desonra. É nesse campo de relações, promessas e códigos culturais que tal dívida implica um tipo de obrigação social que não se mede por equivalência, mas pela densidade dos vínculos que cria, sustenta e transforma.

Em relação a *dívida moral*, podemos dizer que a carregamos desde o nascimento: uma dívida fundada na gratidão, na obediência e na culpa, cuja origem é inevitável e cujo pagamento jamais se completa. Graeber (2023) a denomina dívida

³² O Plano de Aplicação Financeira (PAF) é um instrumento obrigatório de planejamento que organiza a aplicação dos recursos financeiros destinados às escolas. Elaborado a partir de diagnósticos institucionais e de diretrizes definidas pelos órgãos gestores, o PAF estabelece prioridades, define metas de investimento e orienta quais ações e aquisições poderão ser realizadas com os recursos recebidos. No âmbito das políticas educacionais, o PAF funciona como condicionante para a adesão e continuidade de programas financeiros, pois sua aprovação e correta execução garantem a conformidade da escola com as normas de prestação de contas. Fonte: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/TUTORIAL-PARA-EXECUCAO-DOS-RECURSOS-2023-com-PAF-em-anexo-15.12.23.pdf>. Acesso em: 10/11/2025.

primordial, pois nasce dos vínculos constituídos com pais, divindades, ancestrais e com o próprio universo, figuras às quais se “deve” algum tipo de proteção, vida, saber e continuidade. Trata-se de uma obrigação sustentada não por bens ou dinheiro, mas pela promessa, que firma relações assimétricas nas quais o sujeito permanece sempre na posição de devedor.

Lazzarato (2011), retomando Nietzsche, mostra que a promessa funciona não apenas como captura do tempo futuro, mas também como produção de falta, que exige compensação e expiação. Assim, a dívida moral fabrica incerteza e modula subjetividades, impondo padrões de comportamento baseados na obrigação e no déficit permanente. Contudo, acompanhamos Garcés (2025, p. 22) ao reconhecer na promessa também uma força coletiva: “uma potência de futuro que reorganiza e orienta o presente”. A promessa pode, portanto, capturar ou criar vínculos, operar como controle ou como laço afetivo. Diferenciamos, assim, duas formas de promessa: aquela que projeta um futuro em potência e fortalece relações, e aquela inscrita nas lógicas de dívida, que captura o tempo e produz subjetividades endividadas. É nesse entrecruzamento que situamos a dívida moral como dimensão que incide sobre a vida coletiva e subjetiva.

A partir da dívida moral, avançamos para a formulação da *dívida de si*, distinta das demais formas de endividamento porque não envolve diretamente um outro — como o Estado, o banco, a comunidade ou Deus —, mas estabelece uma relação do sujeito consigo mesmo. Trata-se de uma internalização da lógica produtivista e de desempenho, em que o sujeito acaba produzindo sua própria insuficiência e a obrigação de fazer sempre mais, ser mais e performar mais. Assim, a dívida de si não constitui um movimento autônomo de autoresponsabilização, mas um efeito de múltiplos fatores que podem ser sociais, culturais e/ou econômicos.

Discursos voltados para mudanças de hábitos, estilos de vida, autoregulação e performance vem ganhando força na atualidade. Propagados como promessa de felicidade e sucesso, esse discurso não só modula subjetividades como responsabiliza os sujeitos pelas condições as quais seu corpo é exposto. A felicidade converte-se em critério de sucesso, e a dor, em senso de inadequação pessoal, firmando as emoções como responsabilidade exclusivamente privada. O sujeito deve manter-se equilibrado, produtivo, motivado e resiliente, mesmo diante de contextos que dificultam ou impedem tais práticas (Cabanas, Illouz, 2022).

Esse discurso se alinha diretamente com a problematização desenvolvida pelo Edgar Cabanas e pela Eva Illouz (2022) sobre a *tirania da felicidade*³³, que consiste em uma forma de controle da subjetivação por meio da ideia de felicidade. Sujeitos felizes são sujeitos satisfeitos. A felicidade torna-se um imperativo cada vez mais lucrativo para toda uma rede mercadológica que investe cada vez mais nessa ideia. Livros de autoajuda, conteúdos motivacionais, ansiolíticos, coachings, academias, comidas saudáveis, dietas, práticas de meditação e técnicas de mindfulness, são alguns dos ramos dessa indústria que vem ganhado espaço considerável no cenário contemporâneo.

Nessa dinâmica, a promessa de felicidade transforma-se em dívida subjetiva: nunca se é equilibrado o suficiente, resiliente o suficiente, produtivo o suficiente. Esse mecanismo aproxima-se da formulação de Lazzarato sobre a fabricação do sujeito endividado: uma subjetividade fundada em faltas renováveis, que exigem compensação permanente. A dívida de si, nesse sentido, opera como dispositivo de captura do tempo e do desejo, constituindo um sujeito simultaneamente credor e devedor, preso a uma trama de insuficiências que se reproduzem indefinidamente.

Em uma matéria publicada no portal do G1³⁴, o jornalista Darlan Alvarenga Gomes (2020) apresenta a obra Hábitos Atômicos, de James Clear, onde o tempo é tratado como recurso que deve ser administrado, economizado e rentabilizado. Nessa perspectiva, “perder tempo” seria contrair uma dívida temporal que exigirá compensação futura. Como afirma o subtítulo da matéria, para ter “mais produtividade ou mais tempo para si”, é preciso identificar o que “rouba tempo” e desenvolver estratégias para recuperá-lo. A dívida de tempo, portanto, configura-se como déficit pessoal.

A matéria também associa o tempo à noção de promessa, mas de maneira distinta da abordagem ética e afetiva de Marina Garcés (2025). Em James Clear, a promessa não projeta um futuro coletivo, mas funciona como alerta para evitar “gastos desnecessários” de tempo. Assim, descansar, desconectar-se ou realizar atividades prazerosas só ganha legitimidade quando pensado como investimento produtivo. Ser

³³ Conceito desenvolvido no livro: “*Happyocracy: fabricando cidadãos felizes*”, em que os autores desenvolvem um diálogo pertinente e necessário sobre a noção de felicidade nas sociedades contemporâneas, articulando os estudos nas perspectivas da psicologia e sociologia.

³⁴ GOMES, Darlan Alvarenga. *O que é a dívida de tempo e por que você precisa pagar a si mesmo para sair dela*. G1, 01 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/01/o-que-e-a-divida-de-tempo-e-por-que-voce-precisa-pagar-a-si-mesmo-para-sair-dela.ghtml>. Acesso em: 05/10/2025.

consciente do tempo disponível, recusar compromissos, evitar pessoas consideradas “drenantes”, abandonar projetos “improdutivos” e priorizar o urgente e o importante compõem esse sistema de economia temporal.

Reduzido a recurso gerenciável, o tempo perde sua dimensão vivida. Relações e práticas coletivas passam a ser tratadas como gastos dispensáveis, e o sujeito é isolado em um regime de autogestão rígida que rebaixa a potência, a afecção e a presença. Pensar o tempo apenas como bem administrável esvazia a existência, sustentando a sensação de que nunca há tempo suficiente ou de que ele só vale quando convertido em lucro, seja profissional, emocional ou financeiro.

Quando o sucesso e a felicidade passam a ser condicionada ao desempenho no trabalho, corre-se o risco de transformar a vida em um sistema econômico, no qual o tempo é reduzido a um recurso administrável. Nessa lógica, cada minuto torna-se investimento, e cada pausa, um desperdício. No entanto, a ideia de alcançar um superavit temporal não se aplica quando pensamos no tempo para além do cronológico. O tempo não se economiza nem se armazena; o tempo não tem um início e um fim, ele é imanente. Ainda assim, sob a pressão da produtividade e desempenho, aceleramos os ritmos de nosso tempo, deixando de fabricar pausas, substituindo o tempo não linear por um tempo de desempenho contínuo.

Nesse sentido, a dívida do tempo é fabricada quando roubamos as pausas, os silêncios, os momentos de contemplação para viver sob uma lógica cruel que limita a existência a obtenção de lucros. Para pensar um outro tempo, um tempo que se manifesta na demora, no olhar, na escuta, é preciso se permitir desacelerar para se reconectar com o mundo. O tempo contemplativo não busca acúmulos, mas intensidades do viver, abrindo espaço para a duração. Assim, a dívida de tempo não corresponde ao que devemos ao capitalismo, mas ao que negamos a nós mesmos quando sacrificamos a experiência em favor da produtividade. É a dívida que se instaura quando afastamos corpo e pensamento da potência de afetar e ser afetado.

Todos os dias, antes de dormir
 Lembro e esqueço como foi o dia
 Sempre em frente
 Não temos tempo a perder
 Nossa suor sagrado
 É bem mais belo que esse sangue amargo
 (Tempo Perdido, Legião Urbana, 1986)

4.2 Ecologia de controle: entre as teias invisíveis da máquina capitalista e as potências de escapar no tempo

A mais valia de códigos rompe com a dicotomia rígida de exploração empregado/empregador para pensar outras maneiras de controle e captura de forças que vão muito além da física do trabalho. O que nos leva a questionar mecanismos de captura em diferentes esferas e dimensões como o controle desses processos por meio da captura do tempo. O controle e captura do desejo, do tempo e dos processos de subjetivação por uma máquina que axiomatiza e desloca seu domínio para outras esferas da vida, inclusive para aquelas produzidas fora dos tempos e espaços privados do trabalho.

Lazzarato (2006) faz uma análise minuciosa acerca da exploração do trabalho gratuito ou muito barato como uma forma de “vampirização” capitalística. Um processo em que o capital não se apropria apenas da força de trabalho formal, mas também captura energias, saberes e atividades que se realizam a margem do emprego formalizado, integrando-as às dinâmicas de desvalorização e subjugação de determinados grupos sociais. Contudo, nesse mesmo processo de exploração e controle, atuam forças desejantes, necessárias para que essa máquina se mantenha funcionando. Ao operar na captura e produção do desejo, sujeitos não apenas contribuem para a manutenção da máquina capitalista, como passam a desejar com ela. Isso dissolve a ideia de um sistema binário que apenas subjuga e domina, enquanto a massa de explorados apenas obedecem.

Nesse sentido, a captura não se restringe à força física, mas avança sobre o plano de forças vitais, colonizando modos de viver, sentir e criar (Rolnik, 2023). Na balança desigual do capitalismo Mundial Integrado, o valor do trabalho possui múltiplas variáveis e nesses parâmetros, grupos historicamente subjugados permanecem sendo amplamente explorados. Nesse sentido, como advertia Guattari (1990, p. 27), “tudo é feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as

lutas de emancipação das mulheres e dos novos proletários que constituem os desempregados, os "marginalizados", os imigrados".

O antagonismo de classes sustentado pela oposição operário/burguesia, que se constituíram inicialmente para forjar os campos hegemônicos, não explicava toda a rede de significação e processos de assujeitamentos e subjugação presentes nas relações desiguais. Essas relações ultrapassam a esfera restrita do trabalho formal e atravessa o conjunto da vida social. Nada fica de fora ou se isola: tudo se conecta como o fluxo sanguíneo que percorre por todo corpo, fazendo circular forças, capturas e fugas entre diferentes órgãos de um corpo sistêmico. Como afirma Lazzarato (2006, p. 64), "os regimes de signos, as máquinas de expressão, os agenciamentos coletivos de enunciação [...] agem como engrenagens dessas maquinações, da mesma forma que os agenciamentos maquinícnicos [...]".

O avanço tecnológico, mudanças climáticas, o neoliberalismo, a alienação e a passividade induzidas pelas mídias, as desigualdades econômicas, sociais e geográficas, o consumo e o anestesiamento social diante desses mecanismos de controle, são para Guattari, questões que, "só uma articulação ético-política — a que chamo *ecosofia*³⁵ — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer" (Guattari, 1990, p.8). Nesse sentido, o controle não segue sequenciações ou se fragmenta, mas se integra em toda extensão da vida.

À luz desse conceito, a *ecologia ambiental*, refere-se ao cuidado com a natureza e o planeta, inseparável do cuidado com nossa subjetividade e com as dinâmicas sociais. A *ecologia social*, trata de reinventar as maneiras de ser nas esferas sociais, desenvolvendo práticas expressivas e relacionais. Trata-se de reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo, não apenas por intervenções comunicacionais, mas também por meio de práticas efetivas de experimentação nos níveis microssociais, bem como em escalas institucionais maiores. Já a *ecologia da subjetividade* diz respeito ao cuidado, à criação e a reinvenção dos modos de ser, sentir, pensar e desejar. Nesse campo, a subjetividade não é concebida como construção individual, mas uma produção que acontece

³⁵ Conceito explorado na obra: GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990. Ecosofia é a intersecção entre a ecologia mental (subjetividade humana), ecologia social e ecologia ambiental. Uma visão não compartmentada, que leva em conta a existência e seus complexos processos de transformações da realidade.

coletivamente, por meio das relações e interação entre o sujeito e o meio, de modo que “será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte” (Guattari, 1990).

A ecosofia, portanto, pode ser percebida como uma proposta filosófica ética e política, que busca compreender a realidade em sua amplitude e complexidade existencial. Em relação a isso, Guattari destaca três aspectos indissociáveis para sua compreensão: a *transversalidade*, uma vez que as três ecologias estão inextricavelmente conectadas; a *micropolítica*, que é entendida como ritornelo capaz de provocar mudanças significativas a partir de invenções cotidianas; a *criatividade*, que consiste no elemento primordial para a criação de modos de existência e para o enfrentamento das crises presentes no contexto contemporâneo.

O que nos leva a considerar não apenas as formas de controle, mas também a própria existência, em toda sua extensão, está intrinsecamente conectada. Matéria, corpo, pensamento, a memória, organismos e a subjetividade, tudo implicam no outro e com o outro, formando um sistema em que nada fica de fora. Nessa relação, implica um olhar amplo e em escala planetária sobre esse sistema. Sobre o qual pensamos com a Suely Rolnik, quando fala que, a cafetinagem capitalística não explora apenas a força de trabalho, mas “em sua nova versão é a própria pulsão vital de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor” (2023, p.34). Portanto, atuar micropoliticamente consiste em uma ação revolucionária de reapropriação da força vital e do impulso de criação.

Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc. (Guattari, 1990, p. 31-32).

Junto ao descentramento do poder, também o controle de produção de signos e subjetividades. Em um contexto maquínico, o CMI exerce poder por meio do controle dos fluxos de força que se conectam de uma máquina a outra, fazendo a máquina capitalista funcionar. Como uma máquina-corpo que possui mais de uma máquina-coração, que faz fluir o sangue de forma mais rápida e eficiente, multiplicam-se os motores dessa máquina para que a força motriz não se concentre em uma matriz

única, mas seja obtida de múltiplas fontes, tornando a disfuncionalidade da máquina capitalista quase que impossível.

O Capitalismo Mundial Integrado (CMI), possui uma plasticidade evolutiva que lhe permite adaptar-se e, nas palavras de Rolnik, cafetinar as subjetividades e mudanças ao seu favor, assim como o próprio DNA humano, cuja absurda capacidade de mutação possibilita recombinações genéticas, lhe permitindo evoluir e adaptar-se à novos ambientes, perpetuando-se em condições extremamente variadas.

Seguindo essa analogia, o controle sobre a produção de signos e subjetividades torna-se quase imperceptível no contexto atual. As mídias sociais, os avanços tecnológicos, o surgimento de novas profissões, as estratégias de marketing, a modulação, as redundâncias, o uso de cifras numéricas e trocas flutuantes, controlam os sujeitos, tecendo uma complexa teia que vai se emaranhado em diferentes esferas da vida e da experiência, transformando-as em produtos cada vez mais manipuláveis. Nesse horizonte,

[...] não é possível pretender se opor a ele apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal (Guattari, 1990, p.33).

Diferente das sociedades disciplinares, que encaravam o fora como algo que escapa e molda subjetividades por meio da disciplina e do bloqueio e controle do devir, cuja existência limitava-se ao mundo dos possíveis. As sociedades de controle rompem as barreiras invisíveis do molde, abrindo-se para uma infinidade de outros mundos possíveis. Mundos que se bifurcam em suas bifurcações, se atualizam em multiplicidades que coexistem em um mesmo mundo (Lazzarato, 2006).

Em uma perspectiva rizomática, nada se isola ou fica de fora do sistema. Nessa dinâmica, tudo se relaciona e tudo se conecta. O controle se compõe por variações inseparáveis, formando um sistema de geometria numérica cuja possibilidades de combinações são infinitas. “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbitas, num feixe contínuo” (Deleuze, 2013, p. 227).

Deleuze abre espaços para pensar as formas de afecção nas esferas produtoras de subjetividade, bem como o gerenciamento do tempo na configuração da sociedade de controle. O tempo nesse contexto, não é apenas uma sucessão

cronológica e o controle já não exerce unicamente poder sobre os corpos, mas passam a operar como ferramenta de modulação, aceleração e captura. Em Lazzarato (2006, p. 72), "O tempo do acontecimento, da invenção e da criação de possíveis não pode mais ser considerado uma exceção, mas aquilo que faz regular e capturar cotidianamente".

Parafraseando Larrosa (2002, p. 20), muitas são as ocorrências que desenrolam-se em nosso cotidiano, porém quase nada nos acontece. "Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça". Com a modernização dos meios de trabalho, os avanços tecnológicos e a expansão das redes sociais, forja-se um sujeito supostamente bem-informado, mas superficialmente conhecedor. No cenário de instantâneas transformações, a enxurrada de informações é substituída com a mesma celeridade com a qual atinge o sujeito. Vale ressaltar, "informação não é experiência" (2002, p. 20). Nessa instantaneidade superficial, quase não sobra tempo para se aprofundar em nada.

Nas últimas décadas, presenciamos um crescimento exponencial do uso de ferramentas tecnológicas. A chamada *era digital*, inaugurada com a criação dos primeiros computadores, vem gradualmente conquistando espaços, o que convencionou chamar por *era da informação e comunicação*. Fomentada pela promessa de democratização do acesso à informação, a desintegração das barreiras e limites geográficos, é marcada pela disseminação de informações rápidas e eficientes.

Os avanços das redes de comunicação, o uso massivo de celulares, aplicativos de mensagens, redes sociais e, mais recentemente, a incorporação da inteligência artificial (IA) e do *Big Data* nos processos sociais e econômico, vem intensificando a coleta, o armazenamento e processamento de dados em larga escala. Essas ferramentas informacionais, operam como mecanismos de vigilância e controle de forma potente e sofisticada. Com isso, a subjetividade torna-se recurso rentável e até certo ponto, manipulável, uma vez que, o mapeamento de hábitos, predileção comportamental, preferencias, afetos e tantos outros aspectos singulares, são convertidos para compor uma complexa rede de dados.

Ao acessar a internet, realizar compras online, interagir nas redes sociais ou até mesmo consumir conteúdos diversos em websites, o sujeito não apenas cede informações a seu respeito, como automatiza sua exposição e comercialização. Nesse aspecto, o a imagem e a vida cotidiana, tornam-se mais um produto rentável

para o consumo. Como pontua Byung-Chul Han (2024), nessa configuração, a liberdade já não é cerceada, mas utilizada para estimular a produção.

Cabanas e Illouz (2022), chamam a atenção para a coleta de dados através das pesquisas de satisfação, histórico de navegação, uso de outras tecnologias modernas, nas quais, a cessão desses dados, naturalizada como requisito para uso das plataformas, contribui para configurar uma “personalização” da experiência digital. O algoritmo estabelece padrões baseados no consumo e interesse dos usuários, servindo não apenas para aprimorar a inteligência artificial como para direcionar/delimitar escolhas de seus usuários. Em um primeiro momento, pode parecer que o sujeito economiza tempo e dinheiro. No entanto, é nesse ponto que a IA pode se tornar uma ferramenta de controle, capaz de antecipar escolhas, sugerir caminhos e direcionar o desejo, fabricando subjetividades cada vez mais moduladas e previsíveis.

Acerca desses recursos tecnológicos na sociedade atual, pensamos com Deleuze e Parnet (1998) para perceber que o algoritmo opera como máquina de binarização, conduzindo a experiência por possibilidades que delimitam percursos sob um simulacro de singularização. Essa trama contamina os processos de subjetivação, forjando identidades rastreáveis e fixadas pela máquina de rostificação.

No cotidiano escolar, esses mecanismos se infiltram nas práticas diárias, modulando ritmos, comportamentos e expectativas, como acontece com o modelo adotado pelo colégio Alpha School³⁶, nos Estados Unidos, que utiliza IA e substitui professores por guias de aprendizado; ou mesmo no Brasil, em que o governo do estado do Piauí vem inserindo o ensino de inteligência artificial como disciplina obrigatória para alunos do nono ano e das três séries do ensino médio desde o início de 2024. Segundo matéria do G1 (2025)³⁷, o projeto, ainda em andamento, articula-se ao sistema Gestão Presente, alinhado à proposta do Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) lançada pelo governo federal no ano de 2024.

³⁶ GLOBO G1. *Escola troca professores por inteligência artificial e tem 2 horas de aula por dia; mensalidades partem de R\$ 18 mil*. G1, 31 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/08/31/escola-troca-professores-por-inteligencia-artificial-e-tem-2-horas-de-aula-por-dia-mensalidades-partem-de-r-18-mil.ghtml>. Acesso em: 02/10/2025

³⁷ GLOBO G1. *Ensino começa a integrar inteligência artificial no Brasil; especialistas veem oportunidade, mas com riscos*. G1, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/01/31/ensino-comeca-a-integrar-inteligencia-artificial-no-brasil-especialistas-veem-oportunidade-mas-com-riscos.ghtml>. Acesso em: 02/10/2025

O PBIA, sob coordenação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem por objetivo orientar o desenvolvimento e o uso ético, seguro e sustentável da IA no país (Brasil, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2025). A proposta envolve formação em competências digitais, criação de ambientes educacionais inteligentes e uso de ferramentas algorítmicas para apoiar processos de ensino, avaliação e gestão escolar. Embora ainda inicial, o plano indica uma tendência de crescente incorporação da IA na educação pública brasileira, associando o discurso da eficiência tecnológica à promessa de melhoria da aprendizagem e do bem-estar estudantil.

Apesar de apresentadas como estratégias modernizantes e inovadoras, com experiências supostamente personalizadas, tais medidas correm o risco de mascarar fatores excludentes de seletividade, acentuando desigualdades já presentes nas escolas. Nesse contexto, a inteligência artificial anuncia uma nova ecologia de controle, na qual dados coletados podem ser convertidos em ferramentas que regularizam ritmos, aceleram processos e modulam comportamentos e experiências.

No cotidiano escolar, essa lógica se infiltra nas intensas rotinas de trabalho, monitoramento sistematizado e metas que atuam como estratégias para “melhorar” o desempenho. Corpos conectados, seguindo os ritmos de uma métrica cronológica. Em contrapartida, apesar do tempo cronos ser percebido como um recurso a ser controlado e a escola aderir rotinas moduladas, é no cotidiano que são fabricadas brechas para escapar das garras desse controle.

Enquanto a máquina capitalista tenta capturar o tempo, os afetos e o desejo, é no cotidiano que se forja um território de criação, de onde surgem forças revolucionárias para resistir, romper e escapar. O cotidiano é um território dinâmico e inventivo, atravessado por forças molares, moleculares e também por linhas de fuga, tal como nos apontam Deleuze e Parnet (1998). É nesse território vivo que percebemos a potência revolucionária de escapar à ecologia de controle e criar outros modos de viver e inventar tempos outros.

Como adverte Guattari (1990), agir micropoliticamente é criar fissuras nas engrenagens do controle — é reconectar-se às forças vitais que o sistema tenta neutralizar. O tempo, quando desacelerado, pode tornar-se campo de criação; quando habitado, pode transformar-se em experiência. Assim, frente à onipresença do controle e à captura das temporalidades, pensar o tempo é pensar a própria potência de existir fora das lógicas da eficiência, da produtividade e da vigilância. É nesse

interstício, nessa brecha mínima onde o acontecimento ainda pulsa, que vislumbramos a potência do tempo como resistência e criação.

Nesse processo, o tempo desempenha um papel crucial, não apenas como uma medida, mas como um agente ativo na dinâmica de sobrevivência e descolonização das forças vitais. Diante dessa ecologia de controle, pensar o tempo em sua potência inventiva e conceber o cotidiano como território atravessado por forças é também uma forma de fabricar brechas nas formas de expressão desse campo de controle. Trata-se de um movimento de ruptura, que capaz de criar desvios de insurgências para afirmação da vida com o que ela pode.

[...] Ora, eu ainda não perdi toda a esperança; assim que juntar o dinheiro para lhe pagar a dívida de meus pais, coisa que ainda pode demorar uns cinco ou seis anos, palavra que faço isso. Então será a grande ruptura.

Mas, por ora, tenho que levantar, pois o trem parte as cinco (Kafka, 2019, p.12).

4.3 Capital-temporal: monetarização do tempo para o controle da vida

Iniciamos esse tópico com um trecho do livro “A Metamorfose” de Franz Kafka para traçar linhas e encontros que se costuram às afecções evocadas nessa pesquisa. Uma vida capturada pela máquina social, controlada pela dívida que se estende no controle e hipoteca o futuro de Gregor, é também enviesada na existência na contemporaneidade por meio da axiomatização do tempo. A dívida como operador do capital, atua no contrafluxo do tempo vivido para monetizar o tempo presente com fluxos cambiantes do tempo futuro.

A fala de Gregor provoca a pensar o tempo em compassos relacionais entre o desejo de experimentar a vida e a obrigação constituída pela dívida – uma dívida que não é financeira, mas se infiltra em diferentes camadas da vida e relações sociais, podendo ser firmada por valores morais, éticos, emocionais e de temporalidade. A dívida financeira e moral é herdada de seus pais, operando como uma corrente hereditária, desencadeando o aprisionamento que se reproduz por gerações. Na amplitude dessa dívida, percebemos uma natureza variável, a qual não pode ser reduzida à recursos econômicos.

Para tanto, no funcionamento da máquina capitalista, os valores flutuantes operam sob uma lógica de captura do desejo para controlar a fabricação de subjetividades. Na perspectiva da filosofia da diferença, essas máquinas de captura do desejo, podem configurar o rebaixamento das potências, que ao exercer controle sob a produção desejante, enquadra o desejo ativo na forma de expressão reativa (Deleuze, 1976).

Percebemos isso também em Kafka: ao acordar e se vê transformado em um inseto, Gregor se vê atravessado pela urgência do trabalho antes mesmo de pensar sobre a transformação que seu corpo sofrera. Não percebemos nele a angustia pela mudança senão ao notar as potencialidades de seu corpo-animal diferiam das potencialidades de seu corpo-humano.

Ao tentar se levantar da cama, mudar de posição ou mesmo abrir a porta, sente que seu novo corpo não o permitiria realizar essas tarefas com a mesma maestria de antes. Um corpo metamorfoseado que emerge como insurgência para a criação de uma existência descolada das demandas do trabalho e responsabilidades morais para com seus pais e irmã. Como máquinas desejantes que encontra sua potencialidade rebaixada pelos penduricalhos da máquina paranoica, Gregor tem suas forças e desejo enquadrados em uma vida reativa, evidenciando um tempo capturado pela lógica que transforma a existência em números, produtividade, responsabilidade e a espera por uma liberação que é constantemente projetada para um futuro, mas que permanece sempre em suspensão.

Nesse recorte, o personagem tem a esperança de escapar das demandas exaustivas do trabalho, mas tem seu desejo capturado pela dívida. Nesse sentido, quando o desejo é capturado, o devir torna-se reativo, deixando de criar para se subordinar a forma de expressão. O devir-reactivo não desterritorializa: ele se adapta ao sistema de controle e passa a operar uma criação que reforça os limites das formas e coadunam com esse controle.

Isso não quer dizer, evidentemente, que o homem capitalista, ou no capitalismo, deseje trabalhar ou que trabalhe segundo o seu desejo. A identidade do desejo e do trabalho é, não um mito, mas sobretudo a utopia ativa por excelência que designa o limite a ser transposto pelo capitalismo na produção desejante. [...] o capitalismo, ao mesmo tempo em que descobre a essência subjetiva do desejo e do trabalho – essência comum enquanto atividade de produção geral –, não para de aliená-la de novo, e logo a seguir, numa máquina repressiva que cinde a essência e mantém separadas as partes – trabalho abstrato de um lado, desejo abstrato de outro (Deleuze, 2011, p. 399).

O binômio do trabalho abstrato e desejo abstrato possui relevância para entender o funcionamento da máquina capitalista, que opera por meio da captura e vetorização do desejo. Um deslocamento do que difere e singulariza. “Assim, vamos nos perdendo de nós mesmos e do corpo próprio do desejo, daquilo que deseja em nós” (Fuganti, 2007, p67). O desejo não é inibido, mas abstraído, organizado e convertendo em forças de produção. Nesse duplo movimento, o trabalho abstrato é esvaziado de sentido, operando por meio de metas, números, multiplicidade de funções e índices de desempenho como uma espécie de capital flutuante. Adjacente a isso, o desejo passa a desejar nas linhas do próprio sistema: poder, reconhecimento, premiação — um de capital moral e simbólico internalizados por meio do discurso de reconhecimento e valorização. O efeito disso se manifesta por meio da *dívida de si*, agindo em diferentes formas reativas de captura do desejo e produzindo culpa e falta.

Esse duplo corte nos permite pensar o funcionamento da máquina capitalista, que opera por meio dos movimentos constantes de desterritorialização e reterritorialização. O que não faz essa máquina ser igualada a máquina esquizofrênica. Diferente disso, enquanto a máquina esquizofrênica opera por meio da criação ativa e linhas de fuga, a máquina capitalista descodifica para codificar; ela axiomatiza o que escapa para dispor dessas forças, passando a atuar a seu serviço.

Nessa lógica de controle, o tempo não é percebido em suas nuances de sensibilidade e criação – ele é colonizado, convertido em crédito, comercializado, capitalizado sob câmbio de valoração, tornando-se um gerenciamento ativo a serviço da máquina capitalista. Nesse tecido contextual, desenvolvemos o conceito de Capital-Temporal: um tempo utilizado como ferramenta de capitalização da vida, em que cada instante deve ser mensurado, controlado, produtivizado.

Nesse lócus, destacamos três movimentos do fluxo de captura e capitalização do tempo de vida na axiomática de funcionamento da máquina capitalista: capitalização do tempo sob câmbios desiguais; comercialização do tempo presente para hipoteca do futuro e o imposto sobre o tempo, que aparecem como resíduo dessas máquinas. Nessa lógica, o tempo é convertido em moeda e a existência uma linha de produção. Confluenciando a isso, daremos continuidade a discussão a partir da problematização desses aspectos no funcionamento das políticas de *accountability* na educação, que emergem nas relações entre as políticas como organismo e as temporalidades como plano de imanência.

4.3.1 Capitalização do tempo sob câmbios desiguais

Nessa dimensão, o tempo de vida adquire valor cambial distinto, que sofre influência de diferentes intersecções como marcadores etários, de classe, gênero, raça e territórios geográficos, intelectuais e sociais, entre tantos outros com os quais a existência pode ser conectada. Uma variação cruel e desigual, que taxa o tempo de vida como quem atribui valor aos objetos e converte o tempo em moeda.

Nessa máquina social, o tempo de um trabalhador precarizado não obtém o mesmo valor que o tempo do gestor da mesma empresa, assim como o tempo de vida de uma criança periférica, que morre, vítima de bala perdida, não recebe o mesmo valor do tempo de uma criança geográfica e economicamente favorecida. O tempo roubado de uma pessoa preta e pobre, condenada por um crime que não cometeu, comprova que as 24 horas de um dia não são as mesmas para diferentes pessoas. Poderíamos passar horas do tempo cronológico, analisando as desigualdades que afetam o tecido social e perceberíamos que a cada camada dessa realidade, inúmeros marcadores se manifestam nesse jogo de controle sobre a existência.

O tempo é explorado em diferentes ritmos sobrepostos, e ainda assim desvalorizado. No território educacional, esses marcadores afetam diferentes dimensões, destacando-se os agenciamentos políticos conectados à *accountability*. Em sua dimensão molar, essas políticas operam articuladas aos mecanismos da Nova Gestão Pública (NGP), implantando estratégias homogeneizantes de invisibilização e/ou apagamentos das diferenças. Por meio do estabelecimento de modelos curriculares, pacotes formativos, programas de governo e muitos outros meios, que delimitam resultados específicos, desconsiderando as singularidades e diferenças que atravessam o campo educacional, como no caso das avaliações externas, que fortalecem um discurso de qualidade, agenciando diferentes efeitos concretos e abstratos sob o cotidiano escolar.

No Brasil, as políticas de avaliações educacionais vêm tomando esses agenciamentos como ferramentas de aferição da qualidade dos sistemas educacionais, representados por meio do IDEB (Santos et al 2022 e Nascimento; Silva, 2020). Nos rastros dessas políticas, os estados brasileiros, lançam mão da criação de sistemas próprios de avaliação, como é o caso do SAEPE em Pernambuco (Santos et al 2022), que configura testes padronizados sob áreas específicas, operando em conformidade com uma lógica produtivista, balizada por sistemas de

mensuração como o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE) e pelo estabelecimento de metas.

Essas “reformas surgem num contexto maior de exigências às quais Pernambuco, como os demais estados, deveria cumprir, se inserindo no quadro da chamada modernização do setor público” (Marques; Maranhão, 2021, p.6). Nesse cenário constituído pelos enunciados de modernização, instauram-se padrões de uma pseudo-qualidade ancorada em indicadores numéricos lacunares (Lima, 2020). Aqui, o simulacro de qualidade neoliberal opera com a máquina de rostificação (Deleuze; Parnet, 1998), estabelecendo padrões de qualidade atrelados a uma imagem representacional de interesse capitalista, à medida que tenta capturar a diferença. A escola é parcialmente capturada pela máquina capitalista, passando a operar conforme os fluxos de um desejo reativo, que enxerga no padrão de qualidade que vem de fora e se infiltra por dentro das articulações e conexões dessa máquina.

Nesse processo de captura, a escola não se configura corpo paralisado, mas opera e deseja conforme os interesses capitalistas, de modo a contribuir para a própria captura. O que nos leva a questionar, quais movimentos a escola tem produzido para criar possíveis resistências, escapes e arquitetar novos modos de existir no interior do funcionamento dessa máquina?

Como aponta Ferreira (2023), os conceitos de qualidade total e qualidade social vão se entrelaçando ao ponto de haver uma incorporação desvirtuada da noção de qualidade. Novos métodos de gestão são adotados, mas sem romper com as antigas práticas administrativas carregadas de sentidos gerenciais produtivistas. Esse processo tem como efeito a captura da escola por uma lógica de qualidade instrumental, atuando nas linhas de conservação e abrindo brechas para a legitimação das ferramentas e mecanismos utilizados para controlar os processos de subjetivação.

Nesse campo de forças molares, modulam-se os ritmos, as subjetividades e o desejo. Identificamos em Silva (2022) e Silva (2023), alguns efeitos da adoção das políticas de controle e avaliação na escola, dentre os quais destaca-se o estreitamento curricular, onde a escola passa a intensificar o tempo de aulas dedicado as disciplinas de português e matemática, tendo em vista a obtenção de melhores resultados. Essas informações coadunam com a percepção das faces concretas e virtuais agenciadas nesse processo.

Enquanto se concretiza um padrão homogeneizante de qualidade, estabelecendo os fins sem considerar os processos, os agenciamentos da escola transformam-se e operam conforme as demandas das máquinas. Nesse plano, os tempos de aprendizagem e os tempos da experiência são controlados, catalisados para produzir mais em menos tempo.

Não é somente o tempo dos professores dessas disciplinas que sofrem os efeitos cambiantes da capitalização; também os gestores, pressionados pela responsabilização referente aos resultados; e o tempo dos alunos, que tem seus movimentos criativos congelados em detrimento da aceleração cronológica da produtividade. O Capital-temporal de professores que não lecionam as disciplinas avaliadas não é neutralizado nesse processo — ao contrário, sofre uma espécie de inflação cruel: quanto mais desvalorizado, menos reconhecido. Trata-se de um câmbio flutuante aplicado sobre o tempo, operando pelas lógicas de avaliação e mensuração, que funcionam como operadores do mercado, atribuindo valor cambial distinto ao tempo docente conforme sua aderência e resiliência nos esquemas de produtividade. Assim, a moeda temporal sofre oscilações conforme o tempo útil de interesse dessa máquina.

A moeda temporal possui seus marcadores cambiais e os padrões de qualidade funcionam como fluxo de óleo que impulsiona o funcionamento dessa máquina, uma vez que ao estabelecer parâmetros de qualidade, classifica tudo aquilo que fica de fora como desqualificado, desvalorizado, resíduo invalidado nesse esquema de produtividade. Nesse contexto, abrem-se frestas de vulnerabilidade do setor público para a atuação do setor privado dentro dos espaços da escola.

É o que encontramos na pesquisa de Silva (2023b) e Silva, Santos e Lins (2023), ao indicarem as Parcerias Público-Privadas não apenas como meio de privatização da educação pública, mas como uma forma de controle sobre o tempo vivido na escola. Esse tempo defendido pelas autoras é o que percebemos como tempo do acontecimento e a duração em Bergson (2010).

No entanto, essas parcerias operam como garras de captura do tempo, operando uma desterritorialização controlada, que arranca os sujeitos de seu tempo de criação para enquadrá-los nesse plano de controle. Por meio dos pacotes formativos, ditam os conteúdos a serem estudados, resultados a serem obtidos e delimita-se o tempo em que cada um desses deve ocorrer. Mais uma vez, o tempo se convertendo em moeda para controlar a existência por meio da delimitação de ações

e prazos, capturando afetos e agindo como limitador da experiência e da inventividade.

Contudo, nesses movimentos de captura, agenciam-se também as linhas de virtualidade, que emergem nas dimensões moleculares como forças de potência criadoras. Nessas brechas, as potências pulsantes do desejo agenciam brechas temporais para a insurgência.

4.3.2 Comercialização do tempo presente para hipoteca do futuro

Na relação entre intensidades e capturas, o tempo é comercializado e convertido em moeda-temporal. No entanto, essa moeda nem sempre se traduz em valores financeiros, ela assume virtualidades codificadas em valores morais, simbólicos e afetivos que regulam os modos de vida por meio do reconhecimento, poder, pertencimento e legitimação. Articulada à lógica da *accountability*, a comercialização do tempo não se contenta em axiomatizar o presente: infiltra-se nele para capturar e exercer controle sobre o futuro.

Nesse trajeto, políticas de incentivo financeiro e metas funcionam como catalisadores do presente para a projeção de um futuro sustentado em incertezas. Silva (2022) discute como o BDE é recebido pela escola, identificando uma modulação planejada do cotidiano, em que a escola passa a operar em função do desempenho necessário para o recebimento do bônus. Nesse jogo de busca por resultados, os profissionais tornam-se reféns de uma realidade performática e a escola tem suas ações condicionadas pelos imperativos dos índices, resultados, *rankings* e bonificação, de que se valem os gestores (Lima, 2020).

Com base nesse cenário, descrito acima, percebemos que as políticas de incentivo financeiro e metas, articuladas a outras medidas de controle presentes na *accountability*, desencadeiam diferentes efeitos sobre o cotidiano escolar, que é modulado para decalcar as experiências do tempo vivido no enquadramento da representação. Os agenciamentos da escola passam a operar em uma redundância cruel, que condena os corpos ao engessamento. Nesse lócus, o tempo é catalisado para produção sob o princípio da otimização e da eficiência – comercializado sob regras de compra do presente em penhora do futuro, que projetado em metas, ganhos de reconhecimentos materiais e simbólicos.

Sob uma vertente marxista, que entende a relação e natureza do trabalho e da propriedade privada, Menezes (2023, p. 198), aponta os aumentos salariais e bônus como forma de manipulação das carências, necessidades imediatas e sociais dos trabalhadores. Com isso “amplia o apetite do capitalista, por preservar seus próprios benefícios”.

Roubando o conceito de desejo em Deleuze (2016) para territorializá-lo nesse movimento, entende-se que, à medida que se manipula o desejo por meio das tensões provocadas pelas necessidades, o desejo é capturado – e passa a criar fantasmas de uma falta movida pela urgência: esburacamentos que vетorizam o desejo para a reatividade, numa vida em que se busca o prazer momentâneo como alívio do desejo. Um desejo que dói, incomoda e carece de prazer para aliviar-se. Nesse ponto, percebemos o que Fuganti (2007) dialoga sobre o mau uso do desejo, em que a vida se coloca a serviço de um projeto, de finalidades delimitadas. Com isso, perde-se a capacidade de criar e desperdiça-se o encantamento do inédito, do inesperado.

As políticas funcionam como ferramentas, máquinas de máquinas operando para organizar, ritmar e capturar os fluxos do tempo – fluxos que são processados nessas máquinas para se converterem em capital-temporal produtivo. Na lógica das avaliações, bonificação, monitoramento e metas, a mais-valia do tempo tem seus objetivos e regras firmados pela pactuação com a gestão da escola, que se torna responsável por mediar esse processo à medida que seu próprio tempo também se encontra sob câmbio flutuante e juros dessa hipoteca temporal.

Condicionado por rankings e índices representacionais, o BDE não é apenas uma recompensa ou moeda de troca, mas a antecipação e o condicionamento das ações, criando uma dívida pactuada pelo compromisso de cumprir com as metas contratuais estipuladas pelo contratante (Lazzarato, 2011). Uma dívida simbólica firmada pela pactuação e promessas futuras, modulando comportamentos, afetos e emoções. É nesse aspecto, que se produz uma diagramação performativa, onde os sujeitos são responsabilizados por sua realidade, assim como pelas condições que as configuram. O efeito disso recai na fabricação da dívida de si, na qual o sujeito tem rebaixadas suas potências, abrindo brechas para o medo e a sensação de fracasso e impotência. Uma dívida que nunca se paga, ainda que o empenho seja total, o buraco no desejo implica a sensação constante de insuficiência.

4.3.3 O imposto sobre o tempo e captura do desejo

A moeda do presente se fragmenta e se desgasta por meio de demandas exaustivas de trabalho enquanto adia-se o tempo inútil – aquele que se passa sem produzir, o tempo residual que escapa às engrenagens da máquina social capitalista. Essa máquina que possui a habilidade de se autoconstruir e capturar tudo que escapa, contudo, nem tudo é interessante ou utilizável, em seus movimentos de territorialização e desterritorialização, há sempre a possibilidade de corte, estratificação, sobra ou expurgo de fluxos.

[...] queremos dizer que o capitalismo, no seu processo de produção, produz uma formidável carga esquizofrênia sobre a qual ele faz incidir todo o peso da sua repressão, mas que não deixa de se reproduzir como limite do processo. Isto porque o capitalismo nunca para de contrariar, de inibir sua tendência, ao mesmo tempo em que nela se precipita; não para de afastar o seu limite, ao mesmo tempo em que tende a ele. O capitalismo instaura ou restaura todos os tipos de territorialidades residuais e factícias, imaginárias ou simbólicas, sobre as quais ele tenta, bem ou mal, recodificar, reter as pessoas derivadas das quantidades abstratas (Deleuze, Guattari, 2011c, p.53).

No contexto da *accountability*, o imposto do Capital-Temporal pode recair sobre a intensificação de cargas horárias, os mecanismos de prestação de contas, monitoramento e controle das temporalidades por meio dos sistemas de controle. Reafirmando a tentativa de alinhamento do tempo para produtividade, esse imposto não se manifesta apenas no excesso de trabalho, mas é tencionado pelas exigências, prazos e demandas, que afetam os corpos presentes nos espaços da escola. Na corrida constante pelo desempenho, que tempo é dedicado a experiência sensível? Como os corpos da escola se movimentam para equilibrar a produção sem congelar a afecção? O que se faz com o tempo livre? Afinal, o que configuraria um tempo livre de fato?

Como nos diz Jonathan Crary (2016), sobre os efeitos do capitalismo sobre o tempo e os modos de viver. 24/7 anunciam a existência de um tempo sem tempo. Um tempo sem rupturas ou pausas, mas contínuo em suas medidas de controle. Talvez seja nesse descompasso, no ziguezaguear entre as conexões e falhas de engrenagem, que acontecem brechas e aberturas para o devir. Entre fluxos e acoplamentos, sempre é possível a potência do escape do controle. Extrato, cortes, rupturas: “toda máquina é corte de fluxo em relação àquela máquina a qual está

conectada, mas ela própria é fluxo ou produção de fluxos em relação àquela que lhe é conectada" (Deleuze; Guattari, 2011c, p. 55), deixando marcas, rastros, resíduos e desvios. Nesse sentido, identificamos que nenhum controle ou captura pode ser totalizante ou permanente. A possibilidade de cortes e rupturas tem sua existência tão certa quanto as conexões e acoplamentos maquínicos.

Nessa lógica, o tempo residual é aquele que escapa aos padrões de produtividades, que movimenta contrafluxos, cortes, rupturas e possibilidades de inventar desvios nos espaços que se formam entre as engrenagens. Deleuze e Guattari (2011), falam sobre os modos de cortes de fluxo dessas máquinas, dos quais mobiliza-se o residual da máquina desejante para elucidar essa dimensão da captura do tempo. "É o corte-resto ou resíduo, que produz um sujeito ao lado da máquina, peça adjacente à máquina" (Deleuze; Guattari, 2011c, p. 60). Um sujeito que não atua dentro do organismo dessa máquina, mas se encontra adjacente a ela.

É nesse movimento de captura adjacente à máquina, que corremos o risco de rebaixar a potência do devir. Como afirma Fuganti (2007), ao colocarmos o corpo a serviço dessa máquina,

destituímos o nosso corpo do devir propriamente ativo e o introduzimos ou entregamos de bandeja a um devir reativo, que busca simplesmente a conservação de si e que põe a questão criativa como secundária. [...] Introduzimos uma finalidade para o próprio pensamento, imaginamos um pensamento pensado a partir de um sujeito, a partir de uma consciência, que tem começo e uma finalidade; imaginamos que o meio, o processo, o devir, é apenas meio de chegar a esse objetivo. Penhoramos a nossa vida e a colocamos a serviço de um projeto, a serviço de uma finalidade (Fuganti, 2007, p. 70-71).

Nessa tensão provocada pela captura das forças ativas do desejo, que se produzem temporalidades outras. Esse movimento encontra diferentes formas de romper com o fluxo, como exemplo de professores desvios para insurgir temporalidades, alunos resistem à subjetividade decalcada, ou a gestão que atua no contrafluxo do esquema gerencial. Esses cortes geram resíduos que fabricam uma temporalidade esquizoide, o tempo antiproductivo que impulsiona a criação.

Ainda nesse processo, há também os cortes provocados pela máquina capitalista — essa máquina que axiomatiza o que escapa, mas nem toda temporalidade lhe é utilizável. Como o alunado com baixo desempenho e histórico de pouca frequência ou a escola que obtém uma sequência de resultados abaixo do esperado, as temporalidades produzidas por esses corpos são perversamente

descartadas, expurgadas como as sobras do conteúdo que não se encaixa nos moldes da expressão. Como nos lembra Lazzarato (2019, p. 18), “O homem endividado carrega, antes mesmo de nascer, a obrigação de ser produtivo. A dívida captura o tempo futuro, transformando a existência em um cálculo de desempenho permanente.”

Contudo, a mesma máquina capitalista que expurga o tempo residual, também possui habilidade de axiomatizar o tempo livre. Acerca disso, Guattari (2011) elucida como a produção capitalista se apropria das forças produtivas, assim como a antiprodução, atua no processo de corte desses fluxos maquínicos, mas acabam sendo absolvidas pelo funcionamento sistêmico dessa máquina. O capitalismo “produz a mais-valia, como o corpo sem órgão se reproduz a si próprio, floresce e se estende até os confins do universo; encarrega a máquina de fabricar uma mais-valia relativa, ao mesmo tempo em que nela se encarna como capital fixo” (Deleuze; Guattari, 2011c, p.23).

Na mais-valia do tempo, tudo é explorado inclusive o tempo livre. Como o trabalhador que usa o tempo livre para atualizar os atrasos laborais ou os docentes usam o final de semana para preparar aulas, atender demandas da escola; alunos tem seu tempo de estudo intensificado, comprometendo seu corpo a exaustão. “Quanto mais a máquina capitalista desterritorializa, descodificando e axiomatizando os fluxos para deles extrair a mais-valia, mais os seus aparelhos anexos, burocráticos e policiais reterritorializam à força, enquanto vão absorvendo uma parte crescente de mais-valia” (Deleuze; Guattari, 2011c, p. 53).

Essa apropriação e processamento do tempo se intensifica por meio de um regime da dívida, em que o tempo deixa de ser vivido no presente para ser hipotecado no futuro. Uma dívida que opera por meio da projeção de uma plenitude futura que nunca se realiza, sustentando-se em uma oscilação entre o desejo mobilizado pela necessidade e a promessa de progresso. Trata-se de colocar o presente em constante processo de suspensão, rebaixando a potência para o campo das possibilidades limitadas e fabricação de fantasmas no desejo — fantasmas alimentados pela sensação de impotência, vazio, fracasso e insuficiência.

A dívida se apropria, assim, não só do tempo presente dos assalariados e da população em seu conjunto, mas também do tempo não cronológico, o futuro de qualquer um e o futuro da sociedade como um todo. A estranha sensação de viver em uma sociedade sem tempo, sem possível e sem ruptura viável, tem a dívida como sua explicação principal. (Lazzarato, 2019, p. 39).

Nesse processo, a axiomatização do tempo se dá no movimento de captura e processamento temporal, de forma a colocá-lo a serviço da máquina capitalista. Importa destacar que não se trata de uma equivalência do tempo-dinheiro. Na conceituação do capital-temporal, nossa perspectiva vai além de uma objetificação do tempo em que é colocado como mercadoria passível de troca. Trata-se de uma lógica muito mais sutil, difusa e letal em que o dinheiro não é o principal elemento ou a base desse movimento, ele emerge como efeito dessa captura e não como causa. Em um sistema de captura, extração e processamento do tempo, o que estar em jogo é o controle e extração do incontrolável da vida: a subjetividade; o tempo; a existência.

Assim, o imposto sobre o Capital-temporal não recai apenas como cobrança do tempo produtivo dentro da máquina, mas também como apropriação silenciosa do tempo de vida, separando a vida do que ela pode, adiando as afecções e experiências em uma forma de poupança que coloca o tempo em suspenção para projetar possibilidades incertas para o futuro. Nesse contexto perverso de controle, o movimento de descodificação e codificação; de captura e fuga é inevitável. O que nos leva a defesa de um tempo que insurge criação de linhas de fuga, uma temporalidade do acontecimento onde se inaugura o inesperado.

Os agentes em potencial da insurgência micropolítica são todos os elementos da biosfera que insurgem face a violência conta a vida [...] O rio que seca pelo excesso de lixo colonial-cafetinístico e que, diante disso, se insurge deslocando-se para o subterrâneo, onde encontra a possibilidade de voltar a fluir, agora protegido de tais efeitos venenosos; ou ainda árvores que florescem antes da primavera, rebelando-se contra o risco de esterilidade que pode decorrer do acúmulo de poluição.
(Rolnik, 2018, p. 124).

4.4 Habitar no tempo: insurgência como ato de criação

Retomando nossa discussão a partir dessa noção de insurgência, propomos uma problematização do tempo capitalizado, comercializado e posto como ferramenta de controle. Essa operação sobre o tempo instaura uma lógica de gerenciamento e produtividade que aprisiona a existência dos sujeitos por meio de cronogramas rígidos, metas e desempenho. No entanto, produzimos brechas para pensar as

insurgências que acontecem no tempo como movimento de afirmação da própria vida em sua dimensão de existir.

Pensando com Deleuze e Guattari (2011c), nenhuma captura nunca é absoluta, pois onde há tentativa de captura, há sempre a potência de fabricação de brechas e escapes que extravasam o campo de codificação. A máquina paranoica busca totalizar, organizar e capturar a máquina esquizofrênica, mas esta, em sua natureza intensiva, sempre encontra maneiras de romper e desviar. Essa máquina não sege as normas da triangulação nem codificação, pois sua natureza esguizo se compõem em linhas de fuga. São agenciamentos desejantes cujos fluxos não podem ser completamente contidos.

Maquinas de máquinas: conexões, acoplamentos, fluxos, cortes, resíduo. Agenciamentos operando em linhas de criação, conexão e rupturas, que “longe de se opor à continuidade, o corte a condiciona, implica ou define aquilo que ele corta como continuidade ideal”. Toda máquina é corte de fluxo em relação a qual estar conectada, que por sua vez, ela própria é produção de fluxo em relação a máquina a qual se conecta. “É esta a lei da produção de produção” (Deleuze, Guattari, 2011, p. 55).

Pensar esse processo de fluxo de produção em relação à captura do tempo, nos leva a mobilizar Masschelein e Simons (2014), criando um diálogo com Deleuze e Guattari (2011c), para perceber a potência do tempo livre – ou seja, um tempo que rejeita a lógica de produção. Como o corpo sem órgão que emerge no campo do devir para criar espaços outros, tempos outros. Uma superfície onde a experiência e a experimentação acontecem.

Masschelein e Simons (2014) tensionam o tempo livre, não como um tempo de descanso ou um tempo ocioso, mas como um tempo de libertação da funcionalidade dos corpos para alimentar o que aqui chamamos por máquina capitalista. Esse tempo igualitário onde o corpo pode, não em uma ideia de poder, mas uma potência disparadora do desejo. Uma potência que rompe a possibilidade para desejar o possível. Trata-se de um tempo que suspende a prescrição do normativo, as metas, os dados, o desempenho, desterritorializado os códigos programados para performar. Esse tempo opera como uma forma de profanação do tempo útil, tornando possível habitar no presente, não para fazer do corpo uma ferramenta produtivista, mas para criar mundos.

Em Deleuze (2015, p. 171), “toda linha do Aion é percorrida pelo instante, que não para de se deslocar sobre ela e faz falta sempre em seu próprio lugar”. O tempo

sem espessura, que só conhece velocidades, esse é o tempo Aion em Deleuze — o *instante-já* em Clarisse Lispector (2020) —, instantes que não podem ser capturados ou fixados. “Sempre já passado e eternamente ainda por vir, Aion é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo que se liberou de seu conteúdo corporal presente [...]” (Deleuze, 2015, p. 170).

Aion é concebido como o tempo do devir, um tempo que desliza na superfície dos acontecimentos e nunca se deixa fixar. Em Deleuze, o Aion não possui espessura nem medida; ele é o tempo incorpóreo que escapa à cronologia e à captura pela máquina capitalista regida por Cronos. Nesse sentido, dialoga com a concepção bergsoniana de *Élan Vital*, pois ambos afirmam o tempo como criação e diferença — embora atuem em registros distintos: o *Élan Vital* diz respeito à força criadora da vida, enquanto o Aion remete ao acontecimento puro, sempre em fuga. Trata-se de um tempo esquizo, sempre escapando, onde passado e futuro se tocam no instante para criar brechas e desvios.

Nesse movimento, Bergson (2010) nos convida a pensar o tempo duração como potência para mobilizar o pensamento. Aquela que provoca nas mudanças, não segue regras ou ordens, esse tempo que dura e faz durar, que encontra na singularidade uma variação que se diferencia. O tempo homogêneo é o tempo comum para todos, mas a duração não pode ser homogeneizada, generalizada ou imobilizada na representação de uma imagem que fixa o pensamento. “Não há uma duração, mas durações. Essa multiplicidade é tanto mais rica quanto mais profunda é a vida interior” (p. 87).

Bergson inaugura um pensamento que rompe com a ideia de um tempo heterogêneo, fragmentado em compartimentos sucessivos e separados, para percebê-lo em sua continuidade. É o que ele evidencia ao falar que o passado se atualiza no presente por meio da memória-lembrança, que se entrelaça à memória-contração. A lembrança é uma memória do passado, não um passado que permanece arquivado em compartimentos esquecidos e vem à tona quando se abrem determinadas gavetas, mas uma lembrança ontológica que se atualiza no presente, compondo um tempo intensivo e não linear. Pensando Bergson na perspectiva de Deleuze (2012), é nessa linha que o passado e o presente coexistem.

A memória-lembrança diz respeito ao passado que se conserva como virtual e pode se atualizar no presente. Já a memória-contração é o plano da duração vivida na espessura temporal. Pensamos que essa memória não implica na simples

lembrança de fatos como partículas individuais, mas como um passado que se inscreve no presente como força de composição da existência — como o virtual que se atualiza, afeta, dobra o presente na multiplicidade de variações. A memória que aqui entendemos como ontológica, se configura no próprio modo de ser da duração. Desse modo, é a memória-contração que atua no plano em que a diferença se diferencia, não como um decalque e repetição do mesmo, mas como variação intensiva que compõe o presente.

Em Bergson, o presente é o próprio movimento contínuo do tempo, o fluxo no qual o devir se faz passagem. Passado e futuro coexistem como realidades virtuais, sempre em potência de se atualizar. Não há, portanto, uma separação rígida entre esses tempos como algo que já passou ou que ainda não aconteceu, pois eles coexistem em virtualidade, e “o virtual não é atual, mas *possui enquanto tal uma realidade*” (Deleuze, 2012, *grifos do autor*). Portanto, é por meio da intuição, que o tempo se contrai e a memória é acionada para diferenciar e só então atualizar no presente. Para expandir essa noção, Deleuze (2012) nos fala sobre o campo do possível, que é aquilo que pode se realizar ou não, sendo que sua realização está submetida a duas regras: semelhança e limitação. Desse modo, o real seria a imagem do possível e, portanto, sua realização implicaria limitações que poderiam passar o real ou não.

O virtual, ao contrário, não tem que realizar-se, mas atualizar-se; as regras da atualização já não são a semelhança e a limitação, mas a diferença ou a diferenciação e a criação. [...] Com efeito, para atualizar-se, o virtual não pode proceder por limitação, mas deve *criar* suas próprias linhas de atualização em atos positivos. A razão disso é simples: ao passo que o real é à imagem e à semelhança do possível que ele realiza, o atual, ao contrário, *não* se assemelha à virtualidade que ele encarna. O que é primeiro no processo de atualização é a diferença — a diferença entre o virtual de que se parte os atuais aos que chega, e também a diferença entre as linhas complementares segundo as quais a atualização se faz. Em resumo, é próprio da virtualidade existir de tal modo que ela se atualize ao diferenciar-se e que seja forçada a atualizar-se, a criar linhas de diferenciação para atualizar-se (Deleuze, 2012, p. 84-85)

Portanto, a realidade em Bergson nunca é dada, ela é sempre inventiva (Bergson, 2022) e o tempo é o próprio ato de viver. Por esse motivo, a noção de tempo em Bergson é algo completamente original, de modo que o método da intuição torna a filosofia tão precisa quanto a ciência.

Para apreender a duração, “é preciso *senti-la* fluindo no em nós” (Lapoujade, 2017). Em outras palavras, é preciso sentir o corpo pulsar, ser afetado de maneira que

faça o tempo se singularizar ao ponto de descolar do tempo comum a todos para produzir sentidos e sensações indizíveis. Essa afecção não pode ser homogeneizada nem encontra caminhos previamente determinados. Configura-se multiplicidade com diferentes frequências de vibração, em que a relação com o mesmo objeto ou espaço, encontra nuances distintas, singulares e irrepetíveis.

Garcia (1999), chama atenção para a riqueza do tempo perdido ao acompanhar as práticas da professora Laura, que destaca esse tempo que hodiernamente é classificado como tempo desperdiçado. Aquele tempo que rompe com a estrutura linear de um planejamento, ou com as finalidades pedagógicas onde tudo que se vive dentro da escola, deve ser aproveitado para alguma finalidade avaliativa. Um tempo que não se encaixa nos cronogramas nem podem ser representados em planilhas de desempenho. Essa brecha temporal é percebida por Garcia como tempo do cuidado, em que os sujeitos se permitem viver sem pressa ou antecipação do que está por vir.

Nas linhas dessa cartografia, percebemos esse tempo como vazios que se fazem cheios de potência de acontecer. Um tempo que se intensifica na dobra entre o acontecido e o por vir, não apenas de coexistência do passado no presente, mas como panorâmica que se abre para as incertezas do futuro — um futuro do possível. Nesse sentido, encontramos na escola a consistência desse campo aberto em que os corpos são agenciamentos de experiências e afecções. É nesse campo, que o tempo se dilata e se desloca do cronos para acontecer na duração.

Um ritornelo musical pode despertar uma infinidade de afecções; os sinos de uma igreja, o som de vozes de crianças brincando na escola ou o cheiro do café logo pela manhã, o barulho dos carros, a sensação provocada pelo toque em determinadas texturas — são signos que tocam, afetam e despertam emoções que acontecem no escoamento do tempo. São percepções que acontecem da relação com o espaço concreto e a memória, entrelaçando-se as lembranças para compor a experiência (Deleuze, 2012).

O território-escola forma-se no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe, já que se espera escapar de representações fixas e ir na direção de vivências singulares que configuram formas a partir de percepções de espaço-tempo dadas nas experiências (Oliveira; Fonseca, 2006, p. 138).

Dialogando com Larrosa (2002), a experiência ganha um sentido de singularidade. Não se trata do que se passa no mundo, a experiência implica um

atravessamento que toca e modifica o sujeito. Isso implica uma abertura para o campo do imprevisível, para uma espécie de experimentação que nada tem de experimento. A experimentação nas linhas da experiência não pode ser utilitarista, programada ou repetida. Ela exige um tempo outro – um tempo que desacelera, que cria intervalos para habitar no tempo vivido.

No pensamento bergsoniano, a experiência acontece dos encontros entre as memórias e a percepção, como a relação se inscreve entre a o espaço e o espirito. No entanto, essa experiência está sujeira aos riscos de fixação do pensamento ao encontrar na lembrança uma imagem fixa e perceber o espaço com base em uma representação. Nessa perspectiva, Bergson propõe a intuição como abertura do sensível e mobilização do pensamento, percebendo o futuro como projeção de possíveis (Deleuze, 2012). A intuição em Bergson é um método que nada tem de relativismo ou exercício de opinião, ela emerge como modo de perceber os acontecimentos em suas singularidades, capaz de captar intensidades, deslocado dos automatismos de generalizações.

É a partir dessa abertura proporcionada pela duração e pela intuição que pensamos com nossos intercessores a composição de uma noção do tempo como tecido de insurgências, tendo a duração como zona intensiva de criação e atravessamentos e a intuição como modo de conceber o mundo como experiência vivida em potência do devir. Desse modo, pensamos em um tempo que se descola da linearidade organizada e cronológica para compor linhas de fuga, territórios e sensibilidades que afetam processos de subjetivação, são “afectos que atravessam o corpo como flecha, são armas de guerra” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 13).

Pensando nisso, a duração não se mede ou quantifica: ela acontece no campo sensível da vida. É nessa abertura que se torna possível criar um tempo próprio, abrir brechas, produzir vazios que nada faltam, mas que tudo podem — espaços onde o possível pulsa como potência. Trata-se, sobretudo, de uma criação de realidades e de existência. É nesse campo que os encontros acontecem e tornam possível uma reconexão da vida com o que ela pode.



³⁸ Cold Dark Matter: An Exploded View é uma instalação criada em 1991 pela artista britânica Cornelia Parker (n. 1956, Cheshire, Reino Unido). A obra consiste na explosão de uma cabana de jardim — com todos os seus objetos cotidianos — realizada com o apoio do Exército Britânico. Os fragmentos resultantes foram suspensos no ar e iluminados por uma lâmpada central, criando o efeito de uma explosão congelada no tempo. A artista subverte, assim, a concepção tradicional de escultura, ao transformar o momento do colapso — o instante entre destruição e criação — em forma escultórica. O título da obra faz referência à “matéria escura e fria”, uma substância invisível e imensurável do universo que, embora não possa ser observada, constitui parte essencial de sua estrutura. Inspirada nas descobertas da astrofísica, Parker aproxima o campo científico do cotidiano doméstico, produzindo o que ela mesma chama de um “Big Bang em escala doméstica”. Nessa colisão entre o micro e o macro, a obra tensiona as fronteiras entre arte, ciência e vida, criando uma reflexão sobre o invisível, o tempo e a matéria. Fonte: TATE. “Cold Dark Matter: An Exploded View – Story.” Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/parker-cold-dark-matter-an-exploded-view-t06949/story-cold-dark-matter>. Acesso em: 18/08/2025.

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionátrica.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

(Manoel de Barros, 2017)

5 POTÊNCIAS DA ESCOLA: O COTIDIANO ATRAVESSADO PELAS INSURGÊNCIAS DO TEMPO

Quando falamos em uma revolução *do e no* cotidiano, referimo-nos a uma maneira de pensar as potências inventivas do presente (Bergson, 2022). Partimos, aqui, da narrativa de nossos trajetos e percursos vividos no/com o cotidiano da escola, territórios nos quais aconteceram encontros que nos tocaram e direcionaram nosso olhar para as forças e potências moleculares que emergem nos espaços e tempos da escola. Assim como o quintal de Manuel de Barros pode ser maior do que o mundo, pensamos os cotidianos como força revolucionária, capaz de conceber uma escola menor. Uma escola que, mesmo em meio aos fluxos da *accountability* e de uma cultura do desempenho, pode produzir brechas e inventar outros modos de existir nesses espaços.

Essa noção de uma escola menor busca inspiração na obra de Deleuze e Guattari (2023), que produzem um outro sentido para a palavra “menor”, que se desloca do campo quantitativo para o campo intensivo, político e expressivo, ou seja, o menor não designa tamanho ou importância, mas uma maneira de funcionar, uma forma de expressão menor/molecular que subverte a ordem das formas fixas, totalizantes da dimensão maior/molar. A escola menor, nesse sentido, não é uma instituição minimizada, mas um movimento que se faz no cotidiano, quando os corpos que a compõem operam diferenciações e arquitetam outros mundos. Trata-se de uma escola que se move entre as linhas molares, moleculares e de fuga, inventando modos de viver no interior das máquinas de controle.

Para tal, iniciaremos contando de nossos movimentos na Escola Territórios Nômades, onde acompanhamos vivências e o dinamismo dos tempos experimentados em seus espaços. Entre cenas, afecções e gestos, vamos costurando conceitos, temporalidades e sentidos. É nesse sentido, que a escrita narrativa não acontece como quem conta sobre o que foi visto, mas se abre como um ato ético-político, no qual buscamos desenvolver um diálogo entre os intercessores e a pesquisadora.

Entre as linhas que se seguem, buscamos dialogar sobre o cotidiano atravessado por diferentes variações temporais. Do tempo homogêneo o qual é comum a todos os tempos inventivos, vividos pelos corpos em suas experiências cotidiana, criando temporalidades e experimentando outros tempos que mobilizam o

corpo no tempo. A escola aqui, não é concebida como espaço de relações de poderes, mas um território de encontro entre corpos que se agenciam e são agenciados de diferentes maneiras e produzindo diferentes efeitos.

Nem a coluna truncada:
Vento.
Vento escorrendo cores,
Cor dos poentes nas vidraças.
Cor das tristes madrugadas.
Cor da boca...
Cor das tranças...
Ah,
Das tranças avoando loucas
Sob sonoras arcadas...
Cor dos olhos...
Cor das saias
Rodadas...
E a concha branca da orelha
Na imensa praia
Do tempo.
(Quintana, 2015, p. 135)

5.1 Escola Territórios Nômades: cotidiano marcado pelo tempo

Era sete da manhã de segunda-feira, um dia em que a vida acontecia seguindo os ritmos comuns. Para muitas pessoas daquela cidade, o dia já havia começado há horas; para outras, ainda estava em suspenso, esperando os ponteiros do relógio se alinharem para que o dia finalmente pudesse começar.

O cheiro da chuva que caia fina, quase imperceptível, se misturava ao perfume das poucas plantas que ornavam a pracinha de frente para a escola. Enquanto o carro que me levava até o portão fazia a curva pela praça, observei que os alunos se organizavam em pequenos grupos, cada um conversando com seus pares. Semblantes animados, outros sonolentos, mas que pouco a pouco pareciam ganhar mais energia à medida que os grupos aumentavam pelos pares que se juntavam a eles. Um tempo antes do tempo da escola acontecia bem ali, diante dos olhos de uma pesquisadora ansiosa por conhecer um pouco mais dos espaços e movimentos que aconteciam em seu interior.

Professores e outros funcionários que entravam assim que chegavam, tinham passe livre por estarem à trabalho, para eles, o tempo do ofício começava mais cedo.

Enquanto o interior da escola já se preparava para a hora de início, lá fora, os alunos viviam outro tempo. Era entre as conversas descontraídas compostas pelas memórias vividas e a tranquilidade do tempo que suspende antes das horas, que eles experimentavam um tempo cuja duração varava do tempo dos demais. Como lembram Ferraço e Carvalho (2012, p. 6), as conversações expressavam vivências e carregavam a potência de organizar uma pluralidade de pensamentos em torno da constituição de um projeto coletivo. Entre grupos que dividem os espaços e compartilham tempos juntos, esses laços coletivos são criados e ganham forças por meio da interação.

Fluxos que vem e vão, o diálogo acontecia *entre e com* eles. Foi em meio à experimentação desses tempos cotidianos, que percebemos com Deleuze e Parnet (1998), que as conversas são como fluxos, cujas questões são fabricadas com elementos de toda parte. Não apenas nesses momentos, mas durante todo o percurso da pesquisa, pudemos experimentar conversas que aconteciam entre fios de vivencias e memórias atualizadas continuamente. As pausas, as rupturas, funcionaram como mecanismos potentes para conectar experiências e criar fios de escuta.

Naquele tempo entre o estar a caminho da escola e o início das aulas, experimenta-se um tempo em suspensão. Tempo que desacelera para criar vínculos afetivos, tecido entre as linhas das conversas e memórias partilhadas entre os alunos. Ainda a espera ao lado do portão, o porteiro surge e como uma ruptura nesse tempo, olhos ansiosos se voltam para ele, como se sua presença fosse o corte entre o tempo de espera e o tempo do início.

A expectativa para a abertura dos portões, alguns grupos se desfazem e caminham até a entrada, outros permanecem no mesmo local, ainda conversando, pois tinham plena consciência de que ainda havia tempo. “Ainda não é a hora. Precisa esperar o sinal.” Essa fala do senhor Antônio faz cessar a pequena movimentação daqueles alunos, que estavam prestes a adentrar a escola. “Ainda não é a hora.” O tempo de espera que se prolonga no espaço enquanto as ruas ao nosso redor eram cenário em movimento constata entre as pessoas que passavam de um lado para o outro. Lojas sendo abertas, expedientes de trabalho se iniciando, alguns bancos de feira com vendedores que trabalhavam, mesmo que aquele não fosse um dia de feira. Não naquela parte da cidade.

Vidas que se cruzavam entre conversas, olhares, gestos. Naquele momento, não eram apenas corpos físicos que passeavam pelas ruas, mas corpos vivendo no e com tempos diferentes. Em tão poucos minutos de espera, percebo senhores idosos sentados à porta de casa, outros ocupando bancos da praça e um senhor conhecido que passeava com seu cachorro pela manhã. Não poderia dizer que o tempo que aqueles senhores experimentavam eram os mesmos dos professores que chegavam apressados ou dos alunos que aguardavam, ou mesmo de tantas outras pessoas que pareciam iniciar o dia naquele exato momento.

Percebemos que corpos experimentam tempos diferentes. Tudo acontece no mesmo tecido que nos envolve e nos conectam na multiplicidade desse tempo que se

dobra de infinitas maneiras para nos fazer experienciar outras experiências.

“Ainda não é a hora”.

Sabemos que há hora para tudo na escola: a ferramenta

cronológica mede, ritmifica, ordena e organiza os corpos —



mas o que aquela pequena sentença provoca, vai além da simples organização temporal. Um imperativo que implica uma ordem como se a vida dependesse da autorização do relógio para acontecer.

Entre os diferentes tempos e ritmos, pouco a pouco, outros professores iam chegando. Entravam livremente na escola e, como logo depois fui percebendo, todos iam diretamente para a sala de professores, onde faziam os últimos ajustes e conversavam com os colegas antes de iniciar o momento das aulas. Enquanto isso, os alunos ainda aguardavam o momento para entrar. Não havia pressa. E fui percebendo em Antônio, o porteiro, uma pessoa acolhedora e gentil com os alunos. O afeto se manifestava na forma como interagia com eles, conversando com leveza e espontaneidade, reconhecendo cada um por seus nomes e falando com naturalidade de assuntos corriqueiros.

Quando o sinal toca, os alunos começam a adentrar pelos espaços da escola, que, pouco a pouco, vai ganhando mais vivacidade o calor da presença de cada sujeito que ali estava. Corpos que se afetam nos encontros dos quais nos fala Espinosa por meio de Deleuze (2002): encontros que potencializam os corpos com doses de alegria. A escola pode ser território que nega as potências do corpo e do pensamento, mas ela também pode ser campo de encontros que elevam a potência e criam outros modos de viver.

No interior da escola, a gestora recebia a todos com um sorriso acolhedor, desejando à todas e todos um bom dia. Assim como senhor Antônio, a Gestora Camila reconhecia cada aluno pelo nome e além do bom dia, perguntas para saber como estavam ou comentários sobre as mudanças, que apesar do curto tempo de recesso, se manifestavam em penteados, cortes e cores novas nos cabelos ou em como alguns haviam mudado fisicamente desde o início do ano.

A forma como ela falava com eles era gentil e todos respondiam da mesma maneira. O que demonstrava uma relação de respeito, mas também de cumplicidade e afeto que acontecia há algum tempo. A cada instante, a escola ganhava outras cores, sons e formas. Alunos e alunas se juntavam a gestora e a Diana (Educadora de apoio) na entrada da escola. Com o tempo, fui notando que aquela forma de recepcionar os alunos era um hábito entre a gestão, pois todos os dias, mesmo que tão próximos do término do ano, elas estavam ali. Camila, Valéria ou Diana, sempre estavam a recepcionar os alunos com alegria. Mesmo que no interior da gestão, enfrentassem momentos em que o tempo era agitado, caótico ou preenchido por demandas, elas sempre estavam ali, oferecendo um acolhimento para aqueles discentes.

Percebemos então, que o tempo cronos era constantemente colonizado pelas rotinas organizadas, aceleradas, e pelas demais atividades que precisavam se encaixar em delimitações temporais. No entanto, ao acompanhar a equipe gestora, fomos percebendo que esses corpos vivem e produzem outras temporalidades dentro dessas rotinas organizadas. Ao se colocarem na entrada da escola, diariamente, esses corpos produzem suspenções no tempo, que se abre para o cuidado, o afeto e a duração, criando outros ritmos e maneiras de viver.

Esses gestos, são vistos por elas como uma ação mínima de sua parte, para tornar a escola um ambiente mais acolhedor para esses alunos que passam grande parte de seu tempo de vida naquele espaço. No entanto, esse acolhimento foi sendo

experimentado em diferentes momentos e não era exclusividade dos alunos. Dentre os trajetos e caminhadas pela escola, conversamos com muitas pessoas. Alunos, professores, funcionários da escola e outras pessoas que visitavam para desenvolver projetos outros. Foram nesses instantes que ouvi desses visitantes, que a escola era constantemente indicada para desenvolver oficinas e projetos, justamente por criar essa abertura em forma de acolhimento. Esse afeto também foi experimentado pela pesquisadora que aqui escreve, ao chegar na escola e convidar as gestoras a participarem da pesquisa e em tantos momentos que era recebida com sorrisos e abraços.

Sentimos aqui, a inviabilidade da neutralidade na pesquisa com cotidianos. À medida que a pesquisa vai acontecendo, começamos a fazer parte daquele espaço do mesmo modo que ele também nos compõe como pesquisadores. A experimentação construída com os cotidianos e com os sujeitos, não se deram isoladamente, mas nos movimentos de se encontrar, entrelaçar e costurar vivências. Nesses encontros, as emoções também eram partilhadas. Momentos descontraídos, risos, brincadeiras, instantes de tensão, aflição, preocupação e tantos outros com os quais os afetos construíram pontes e não muros entre os participantes da pesquisa.

Ao caminhar pelos espaços da escola, senti-me atravessada pela nostalgia de um outro tempo, em que era uma estudante de pedagogia e desenvolvia um projeto naquela mesma escola. O tempo havia



passado e as pessoas não eram as mesmas. O ambiente também fora modificado. O espaço que antes era tomado por mato, agora tinha uma quadra esportiva. As antigas árvores ainda adornavam os espaços abertos, mas agora encontramos algumas cadeiras embaixo das árvores e que eram ocupadas pelos alunos durante os intervalos. Naquela época, a escola não ofertava o ensino integral e a equipe gestora era completamente diferente.



Essas mudanças são marcadas pela passagem do tempo, mas também implicam o modo como o próprio tempo opera transformações sem romper completamente com aquilo que chamamos de passado. Em Bergson (Deleuze, 2002), o passado não desaparece no tempo, ele permanece como virtual em potência de se

atualizar no movimento do presente. Assim, reencontrar a escola não configurou repetir a mesma experiência vivida, mas um movimento que acionou memórias para produzir a diferença na própria experimentação.

O presente, então, não se reduz ao “agora”, uma vez que esse instante do presente é o tempo que faz passar o devir. Ele é essa linha de atualização que se expande e inventa. Caminhar pela escola foi constituindo esse movimento ativação das memórias em um passado que nunca deixa de ser e insiste em diferenciar no tempo. Desse modo, os espaços, os corpos, as árvores, os cheiros de cada espaço, a temperatura que acolhia nossos corpos de múltiplas formas, produziram sentidos outros. A escola aqui, assumia novas práticas, movimentos, signos e tantos modos de existir no tempo.

Espaços abertos e o vento na copa das árvores apresentavam um outro cenário a ser experimentado. A sensação de frescor provocada pelo toque suave do vento e o farfalhar das folhas sob nossas cabeças, trazem à escola uma pequena ruptura entre os muros que separam as ruas de seu interior. Como uma parte da natureza que ali se manifesta para fazer sentir e conectar as diferentes manifestações de vida.



Durante as aulas, os corredores eram marcados pelo silêncio. Cada turma ocupava diferentes salas e vivia diferentes momentos; diferentes experiências aconteciam no mesmo tempo cronológico, ainda que em espaços fechados. Mas nem todos os alunos atuam da mesma forma, e era nesses momentos que percebíamos como os corpos operam em diferentes linhas: molares, moleculares e de fuga

(Deleuze; Guattari, 2011). Tudo acontecia ao mesmo tempo, operando umas com as outras, porém em intensidades distintas. Havia corpos em linhas molares, em grande parte obedientes e organizados; corpos em intensidades moleculares, que se constituem como territórios em constante movimento de territorialização e (des)territorialização; e corpos operando em suas linhas de fuga. Esses eram aqueles que estavam sempre escapando, fazendo algo na direção oposta aos demais.

Por que corpos linhas de fuga? Essa seria uma pergunta esperada. Talvez pelo fato de estar relendo a obra de Deleuze e Parnet na época ou se pela fala da educadora de apoio, que ao notar alguns alunos perambulando os corredores durante as aulas, me disse: “esses meninos estão sempre escapando”. A noção de que eles sempre escapam me fez perceber que somos compostos por linhas molares, moleculares, mas também de fuga. Assim sendo, corpos são compostos por todas essas linhas, mas podem intensificar umas mais do que outras. Para os alunos que sempre estão escapando, os horários, as aulas estruturadas e nem os muros da escola são suficientes para contê-los.

Enquanto conversávamos, Diana foi me contando mais sobre esses alunos e como a gestão vem realizando conversas com eles como forma de conscientização em relação a importância de sua permanência na escola. Entendi que eles já haviam escapado uma vez, mas depois da conversa, estavam permanecendo na escola, no entanto, o comportamento de sair da sala para fazer nada ou ficar conversando nos corredores, ainda era um hábito que eles alimentavam.

Ao perceber alunos linha de fuga, não pretendemos classificar ou avaliar comportamentos sob uma perspectiva moral, mas perceber o efeito dessas forças das quais somos feitos. Na perspectiva deleuziana, essas linhas não são boas nem más. Elas são forças que operam em diferentes dimensões: umas nas outras, umas com as outras. Linhas



molar, molecular e fuga, interagindo e operando ao mesmo tempo (Deleuze; Parnet, 1998).

Nas forças dos encontros que aconteciam na escola, não era só o visível que nos afetava. Como nos fala Quintana (2015), cuja poesia utilizamos para abrir esse tópico, *as cores das saias, dos olhos, da concha branca da orelha na imensa praia do tempo*. Com uma poesia que nos convida a pensar um tempo sensível, em que os ventos aparecem como forças, provocando memórias e criando histórias. O tempo que aqui pensamos, é o tempo que acontece e também se passa no cotidiano. Move-se como ondas para fabular e confabular com o que nos toca.

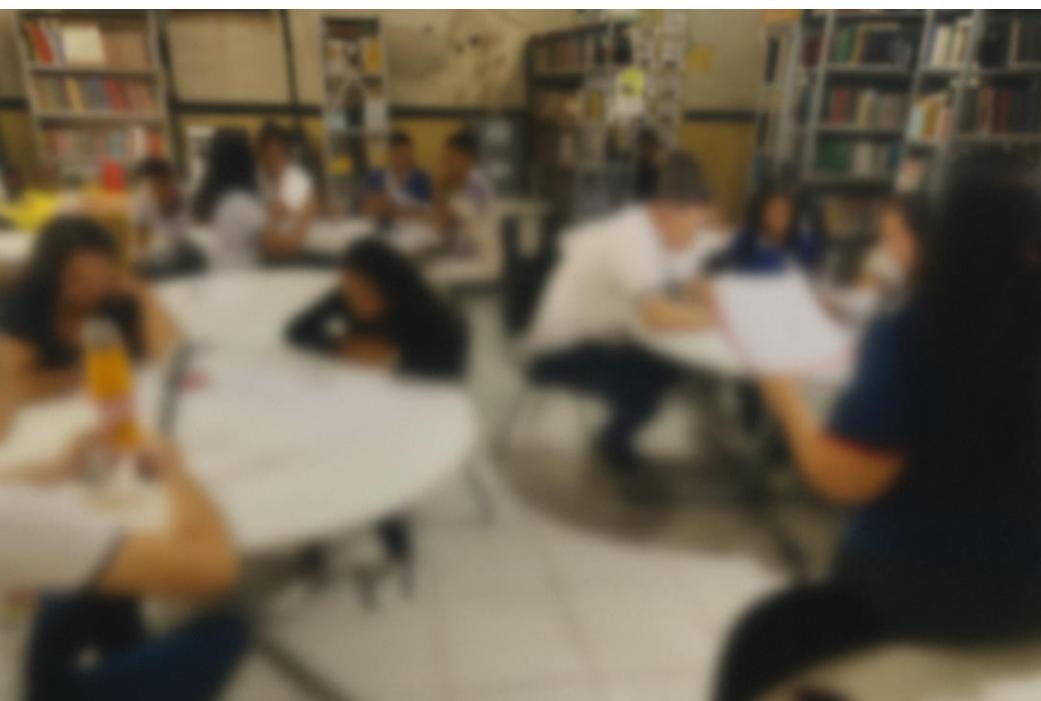
Concordamos com o Byung-Chul Han (2009), quando fala que o tempo tem gosto, tem cor e aroma. Aguçamos nossos sentidos quando entramos no campo e assim que passamos pelo portão da escola, somos recebidos pelo cheiro do cuscuz que era preparado na cozinha. O cheiro da manhã era diferente do cheiro da tarde, quando todos se preparavam para o almoço. O perfume suave das flores que só abriam depois das nove horas da manhã, trazia um outro perfume mais brando no finalzinho da tarde. Cada canto daquela escola tem um perfume diferente e nos deixamos invadir por cada um deles, sejam aqueles exalados pelas flores da pracinha ou dos livros na biblioteca, ambiente constantemente utilizado pelos alunos, professores e tantos outros funcionários e estagiários que desenvolvem seus projetos na escola.

Ao acompanhar os movimentos da equipe gestora em relação ao cotidiano da escola, entrelaçaram-se as temporalidades da pesquisadora, juntamente com as temporalidades experimentadas e vividas pelos corpos que constituem aquela equipe. A experiência que se deu no campo foi de um cotidiano vivo, cujo tempo pôde encontrar continuidades, mas também fazia insurgir temporalidades outras, em meio a esse mesmo tempo. Além das demandas de um tempo que por vezes parecia correr em uma velocidade inalcançável, ou de rupturas no tempo provocadas por pausas e escuta, notamos o cruzamento que acontece entre um tempo que dura (Bergson, 2011) e o tempo linear, que parece se gastar.

Durante esse percurso, houveram momentos em que os calendários operavam como máquinas defeituosas, uma vez que os cronogramas estruturados em sua molaridade, eram abruptamente interrompidos pelos acasos moleculares do cotidiano. Ao se deparar com professores que adoeciam e precisavam faltar, aulas que ficavam vagas, docentes que precisavam “subir” — expressão utilizada pela gestão,

professores e alunos — aulas para reorganizar o calendário, ações e projetos que precisavam acontecer, mas tinham seu tempo adiado. Essas foram algumas das intercorrências que percebemos provocar rupturas na molaridade cronológica e empurravam a gestão para situações inusitadas, exigindo dela habilidades para invenção e adaptação.

As vezes o tempo corria depressa, outras vezes parecia se arrastar quando a rotina de trabalho exigia atividades técnicas e organizadas. Enquanto permanecia na sala, conversando e algumas vezes ajudando a equipe, me deixava experimentar dos sabores e (des)sabores que partilhei com os sujeitos no campo. Fui percebendo gestos e suspiros, que indicavam o cansaço, mas também existia ali gestos de afeto, cuidado com o outro. Senti que o cotidiano da equipe gestora, não é unicamente composto por rotinas estruturadas e planejamentos sistemáticos. Mesmo quando o tempo era comprimido entre o que precisava ser feito, o que era urgente e o que poderia esperar, sempre se formavam brechas e entre-tempos. Intervalos inventivos, em que havia troca *com e/ou sobre* alunos e professores, dúvidas em relação as atividades, apoio para construir materiais que seriam utilizados posteriormente e tantas outras trocas que foram presenciadas e sentidas.



O cotidiano é formado por um tempo variável, que por vezes é tensionado, ansioso, mas também pode acolher, cuidar, sentir, afetar e se deixar ser afetado com ele. Entre os trajetos que me deixava percorrer pela escola, experimentei atividades que se relacionavam diretamente com as políticas de

avaliações, mas também pude experienciar outros momentos que, apesar de se

articularem ao Currículo de Pernambuco³⁹, também produzem fugas em relação a lógica produtivista neoliberal da educação, para provocar outros pensamentos e percepções para além do desempenho. Foi o caso de uma roda de leitura realizada pela professora de literatura. “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus, foi o livro escolhido para leitura. Uma obra de memórias que conta sobre os cotidianos da favela do Canindé em São Paulo, narrado pela própria Carolina. Mulher preta e mãe solteira, que enfrenta um cenário marcado pela violência, fome e miséria para criar seus filhos.

Quando enveredei pela biblioteca da escola, aquela atividade já estava em andamento. Os alunos liam e comentavam sobre a vida da autora. Hora davam risada pela ousadia da mulher ora se revoltavam pelos relatos trazidos no livro. Lembro de um momento em que uma das alunas interrompeu as risadas dos demais alunos para fazer um paralelo entre a personagem e sua amiga e colega de turma. A adolescente afirmou achar as duas parecidas. Na hora, a menina olhou para ela com certo espanto, perguntando se ela falava daquela forma. No mesmo momento, ela a acalma, alegando que a semelhança não era nas palavras, mas na força de vontade, na garra para conseguir o que desejava e principalmente, no orgulho que via na amiga, que não aceitava qualquer coisa. Ela queria sempre o melhor, assim como Carolina Maria de Jesus, que mesmo morando na favela e trabalhando como catadora, mantinha seu orgulho e força para não se deixar rebaixar pelos outros.

A conversa se seguiu junto a leitura e outras indagações foram feitas no decorrer do processo. Os alunos intercalavam a leitura com a professora, até que o sinal os interrompeu, para informar que era hora de voltar para sala e iniciar outra aula. Enquanto os alunos saiam da sala, entrei na conversa da professora junto a bibliotecária e a gestora Valéria, que estavam empolgadas organizando um encontro

³⁹ O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2021) foi elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), constituindo-se como um documento normativo que orienta a organização pedagógica das escolas da rede estadual e municipal. De acordo com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, o currículo está organizado em duas partes indissociáveis: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs). A proposta curricular busca uma formação integral, ética e cidadã, articulando os conteúdos escolares às experiências e interesses das juventudes pernambucanas. A Formação Geral Básica organiza-se por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), assegurando o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC. O documento propõe, assim, a articulação entre currículo e prática pedagógica, promovendo a interdisciplinaridade, a contextualização e a valorização das diversidades socioculturais, de modo a alinhar as práticas escolares às demandas contemporâneas da educação e às realidades locais de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021, p. 15–18, 43–58).

com os alunos e uma mulher, que também trabalhava com coleta de materiais recicláveis. O encontro era previsto para a finalização do livro com a turma, onde eles poderiam conhecer mais sobre a realidade da própria comunidade e do trabalho realizado por ela. O encontro era planejado e elas buscavam o livro físico para presentear a convidada.

São nesses momentos menores, tempos moleculares, que sentimos a força do acontecimento. Mesmo sob o funcionamento de um currículo molar, existem forças que perfuram a forma enrijecida da expressão para dar vida a outros modos de viver e perceber o mundo. A professora que usa as aulas de literatura para trazer a potência das histórias e vidas vividas no contexto brasileiro, está muito próxima ao que Deleuze e Guattari (2003) nos falam sobre a literatura menor. Literatura de cordel e O Quinze de Rachel de Queiroz foram citadas por ela como conteúdos que ela já havia explorado em suas aulas. O propósito era provocar nos alunos a curiosidade pela própria cultura de modo a valorizar as produções da literatura brasileira.

Não se trata do movimento vertical bem formado na direção do céu ou diante de si, não se trata mais de bater no teto, mas de “*escapar de ponta-cabeça*”, não importa onde, mesmo sem sair do lugar, intensamente; não se trata de *liberdade* por oposição à submissão, mas somente de uma linha de fuga, ou, ainda, de uma simples *saída*, “à direita, à esquerda, ou que fosse”, a menos significante possível (Deleuze; Guattari, 2003, p. 15 *grifos do autor*).

Destarte, o cotidiano não está involucrado nos limites dos planejamentos, na repetição de rotinas ou metas fixadas, mas se constitui como espaço de invenção que muitas vezes é atravessado pelo caos, pelo imprevisto, o não planejado. É nesse sentido que destaca Ferraço (2023, p.7-8), ao nos contar que a pesquisa com os cotidianos nos lança em meio às “aventuras com o vivido”, convocando-nos a acompanhar processos, seguir fluxos e nos deixar afetar pelas intensidades e acasos que atravessam as práticas escolares.

Portanto, a escola não pode ser compreendida como receptáculo de políticas ou um corpo immobilizado cuja única função é execução dessas demandas. A escola se configura corpo composto por forças, onde o tempo se faz e se refaz em meio às relações, abrindo brechas para insurgências, escutas e encontros que reconfiguram o vivido (Ferraço, 2023). Como é colocado por Deleuze e Parnet (1998), as vezes “o prato se quebra” e são formadas rachaduras. Nesse sentido, os tempos nos cotidianos

por vezes se passam tranquilamente, mas em sua maioria, ele é repleto de rupturas e acontecimentos que provocam rachaduras nesse tempo.

A escola é esse campo vivo, repleto de pessoas, umas que estão ali todos os dias, outras que vão e voltam em momentos distintos. Muitas vezes, o tempo parecia calmo e todos desempenhavam suas funções, mas sempre chegava algum aluno precisando de algo, pais e mães que apareciam para saber sobre seus filhos e ali contavam parte de suas histórias e mesmo aqueles que eram convocados a comparecer na escola pelas urgências que aconteciam sem aviso prévio.

Nesse sentido, o cotidiano atravessado pelo tempo são esses territórios nômades e dinâmicos, cuja permanência está justamente na capacidade de permanecer sempre se modificando. O tempo flui de diferentes formas e afetam os sujeitos de diferentes maneiras. É nesse sentido que confabulamos com Bergson (2011), para entender que não existe uma duração ou um tempo uniforme, mas durações. Um tempo que se dobra para diferenciar.

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são.

Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo? Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha que deslocar para sentir.

(Fernando Pessoa, 2013, p.451-452)

5.2 Tempo do caos: um tempo experimentado no/com o cotidiano da escola

Entre nossas experiências com cotidiano, pedimos licença para trazer um pouco de ordem — e/ou talvez desordem — entre as linhas que seguem, afim de fabular sobre o *tempo do caos*. Uma temporalidade que nos atravessa com o inesperado. O corpo que ainda não entende o que o atingiu e carece de tempo para o pensamento entender o que passou. O caos irrompe o cotidiano e desorganiza a escola, mobiliza as pessoas a criar naquele espaço um outro tempo, cuja densidade é tão intensa que nos evolwe ao ponto de esquecermos a existência do relógio.

Esse tempo difere do tempo de *contemplação* do qual nos falava o Byung-Chul Han (2024). Longe de encontrar uma brecha para contemplar ou experimentar a

calmaria que se tem ao apreciar as miudezas da paisagem. O tempo do caos não permite corpos parados, ele acontece em uma espécie de agitação interna que nos leva a agir de modo que o tempo, o espaço, o acontecimento, tudo parece se fundir ao ponto de criar uma atmosfera espessa no tempo.

Experimentamos esse tempo entre os dias de imersão no/com cotidiano. Entre as conversas que aconteciam, entre momentos caóticos e logo após eles. Quando o corpo experimentava a calmaria. Sentimos que em meio à desordem, o corpo sempre tenta criar formas para ritmar o tempo de modo que sempre emergem criações daquela agitação que nos envolvia. Entra as conversas que aconteciam, muitos foram os relatos de momentos em que o tempo parecia se descolar dos movimentos do corpo e este, reagia em meio a uma atmosfera distinta.

O cheiro de tinta fresca invadia o minúsculo espaço da sala da secretaria, fazendo nossas narinas arderem em resposta. A escola passava por uma reforma, que pretendia realizar reparos estruturais em todos os espaços e após alguns dias de trabalho realizando a preparação das paredes, o momento da pintura havia chegado e como era esperado pelas pessoas da escola, o cheiro de tinta era marcante e provocava diferentes sensações de desconforto na equipe. A reforma já havia provocado muitas movimentações em relação a equipe gestora. Como no caso da gestora Valéria, que acompanhava todo o processo de reforma, desde o recebimento da verba como as compras, prestações de contas e o acompanhamento de todo o trabalho realizado dentro da escola. Deslocamentos de sala e adaptação em outros espaços, bem como o adoecimento de duas das profissionais da equipe, foram alguns dos efeitos dessa reforma nos dias em que o desconforto se tornava quase que insuportável.

Aquelas e outras situações movimentavam os corpos e alteravam os ritmos da escola, compondo um cotidiano vivo. No entanto, não foram elas que me fizeram experimentar o tempo caótico, senão no dia da realização de um grande evento. Embora eu tenha acompanhado os preparativos e a organização dos espaços, quando os planos futuros se atualizam e ganham forma dentro da escola, somos atravessados por diferentes níveis de realidade.

O projeto em questão, era organizado por uma instituição externa à escola. Tratando-se de uma ação que buscava envolver a comunidade escolar e os moradores do bairro por meio da promoção de oficinas e atendimentos diversificados. Junto a gestão, pude acompanhar o processo em que bastava a escola, mobilizar os

alunos para participação no primeiro dia, onde a programação seria direcionada para eles. No segundo dia, as salas, a quadra, o estacionamento e até parte da rua, seriam ocupados por tendas e carros para prestar serviço ao público em geral.

Os dias foram passando e a equipe gestora seguia o cronograma de atividades comum. Planos para o dia foram repassados para os alunos e professores. Às vésperas do evento, a equipe do evento criava uma pequena movimentação entre os alunos, agrupados no pátio de frente ao auditório para que os alunos fizessem suas inscrições em cada evento. Boa parte deles manifestaram interesse nas atividades, que aconteceriam o dia inteiro: palestras, rodas de conversas pela manhã e oficinas à tarde.

Quando o dia chegou, foi o momento em que pude experimentar o tempo caótico. Horários que precisavam ser modificados, a desordem entre os alunos, os sons que se tornavam barulhentos, a agitação do presente irrompeu com a regularidade cronológica. Atividades adiadas ou demandas de urgências não eram tão intensas para criar um tempo como o que experimentamos naqueles instantes. Ao entrar na escola, fui acolhida por algo diferente do cheiro da comida que vinha da cozinha. O barulho de música e vozes marcavam o espaço com imponência. O horário era do intervalo do almoço, período que costumava ter alunos jogando dominó, xadrez ou pingue-pongue, enquanto outros faziam rodas de amigos para conversar para fazer o tempo passar. No entanto, o barulho era muito mais intenso e marcante. Professores se reuniam ali em meio a outras pessoas, rostos diferentes dos que estava habituada a ver. A escola estava movimentada de um jeito diferente.

Seguindo meus passos pela escola, encontro a com Diana e Camila, que me receberam com sorrisos e um desabafo. Elas foram me contando de como havia acontecido as coisas pela manhã. “Se você estivesse aqui, você teria visto o tempo, a bagunça, a desordem e o caos...” Essa fala de Camila foi a chave que me fez sentir aquela temporalidade que ainda se passava nos espaços da escola. Aquele “instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 237).

Enquanto os responsáveis pelo evento caminhavam de um lado para o outro, Camila e Diana foram me contado sobre o motivo pelo qual a escola estava agitada. A sala da secretaria era preenchida pelo clima de tensão e estresse. A falha de comunicação entre os organizadores e a equipe gestora foi a linha de força de onde emergiu a confusão. Materiais que não haviam levado, carecendo dos recursos da

escola, o pessoal das obras de reforma e reparos tentando manter o ritmo de trabalho, o horário do início das atividades se aproximando sem que nada estivesse pronto, alunos sem saber ao certo onde iriam ficar, tudo em meio ao barulho e a chegada de outra escola para participar do evento, o que intensificou ainda mais aquele tempo. O momento estava tenso e ao ser servido o lanche dos alunos, mais uma desordem, pois todos queriam lanchar, mas não houve notificação anterior a respeito desse lanche, o que gerou desconforto para a equipe da escola.

À tarde, não foi tão distante do que elas haviam me contado. Enquanto me deixei acompanhar junto a elas, que tentavam organizar as oficinas e orientar os alunos a participarem, fui percebendo os movimentos de Camila, que saia se movimentando entre aqueles aglomerados de gente, tentando organizar cada espaço. Mesmo que estivesse agitada e com suas emoções em constante variação, seus movimentos davam um ritmo aquele espaço. Foi nesse momento que senti na presença dela, o que Deleuze e Guattari (2012) chamam por ritornelo. Um agenciamento que organiza, que cria ritmos. O mais interessante é que diante da convivência que foi sendo criada, percebemos nela uma pessoa que está sempre se movimentando, perpassando por entre os espaços daquela escola.

Sentimos então, que o tempo do caos não é permanente, assim como a presença da organização também é necessária. Nesse tempo espesso, em que a equipe gestora estava tão envolta na dobra de tempo configurada em meio ao caos, que esqueceram de almoçar, esqueceram o tempo do relógio, esqueceram as atividades que preparavam para o aulão do dia seguinte. Só após a calmaria, notamos que esse caos também pode nos levar a criação.

Não era apenas uma questão de ordem no trabalho, no instante em que o tempo encontrava seu ritmo mais tranquilo, senti a aproximação, os laços de cumplicidade e coletivismo que se faziam no instante do presente entre todas naquela sala. A agitação também aproxima, pois no momento em que olhar não é suficiente, agir se torna necessário. Percebemos aqui, que o tempo que nos lança no caos também pode ser abertura para o outro tempo — um tempo de ajuste entre o acontecimento e a ocasião, que se dá no momento exato em que algo pode ser transformado. O tempo do caos não é o tempo do relógio, mas o instante em que os ventos mudam a direção e bagunçam o Cronos. Em contrapartida, essa desordem produz aberturas e brechas que faz passar um outro tempo, agora mais suave e acolhedor.

Nesse espaço, fui percebendo que mesmo em um tempo comum a todos, aquele que se contabiliza no relógio, os corpos vivem e experimentam tempos diferentes. Enquanto a equipe gestora se movia para administrar aquela situação, percebemos que os professores se mantinham em grupo, sorrindo e observando tudo com calma. Naquele mesmo espaço o tempo de contemplação (Byung-Chul Han, 2024) era vivido pelos professores. Um dia em que suas aulas estavam suspensas; uma quinta-feira que antecedia uma sexta-feira praticamente sem aula. Não haviam traços de preocupação nem de urgência. No momento em que as oficinas se iniciaram, pude notar que eles visitavam as salas com calma, ficando apenas naquelas que despertasse seu interesse.

Diante disso, percebemos o que Bergson nos fala por meio de Deleuze (2012), que a duração é o tempo da multiplicidade. Um tempo que se dobra para fazer a diferença diferenciar. Compomos assim, que o tempo possui infinitas variações e que ele não se prende ao espaço ou depende de objetos para existir. A duração acontece entre os instantes, nos entre-tempos experimentados por cada corpo que se faz singular em suas temporalidades.

Quem tem menos medo de sofrer, tem maiores possibilidades de ser feliz.
(Valter Hugo Mäe, 2011, p. 10)

5.3 O tempo do cuidado: um olhar delicado para desacelerar o tempo

Em meio aos movimentos cotidianos dos quais fizemos parte, fomos atravessados constantemente por realidades que se encontravam nos espaços da gestão. Aquela sala que por vezes é tomada pelo silêncio e concentração, mas em tantos outros momentos, o barulho de risadas, histórias de vida, aflições e também alegrias que aconteciam e se espalhavam pelo ambiente. Não foram poucas as vezes que o tempo variava entre conversas e o cumprimento de tarefas, mas que era interrompido pela chegada de alunos, professores, pais e mães. Nesses momentos, memórias e vidas se entrelaçavam de muitas formas. Angustias, conflitos emocionais, realidades sociais atravessadas por tantas particularidades que nos tocaram de muitas maneiras.

Percebemos em algumas dessas pequenas interrupções, o valor de um momento em que paramos para ouvir o outro. *“É só um tempinho, sabe? Só esse momentinho que você pára para escutar o que eles têm a dizer”*. Essa fala foi dita por Diana, a educadora de apoio, que estava emocionada, falando a respeito de um aluno que havia mudado o comportamento. Aquele aluno que tem um histórico de participação nas atividades e sempre demonstrou respeito, inclusive, desempenha uma monitoria na escola. Ele havia se comprometido a participar das gravações do curta metragem, mas desistiu de última hora.

Em um primeiro momento, ele foi questionado do porquê de sua desistência, mas se recusou a justificar. Ela me conta que o alertou de que o projeto estava sendo desenvolvido por outras pessoas e que envolvia também um comprometimento por parte dos alunos, inclusive, outros ficaram fora do projeto, devido ao limite de vagas. *“Agora não dá mais tempo de outra pessoa ficar no seu lugar”*. Ainda assim, a decisão estava tomada e ele não iria participar.

Passamos por isso durante o horário de almoço e ela ficou inquieta por saber que aquele comportamento era incomum para aquele aluno, que inclusive, havia faltado pela manhã e chegou sem farda, unicamente para estar nas gravações. No final da tarde, nos sentamos novamente para conversar e Diana foi me contando que havia retornado à sala deste aluno, pois estava preocupada com o que estava se passando.

A conversa aconteceu entre nós duas e a senhora Luci, bibliotecária. Diana nos falava sobre como se aproximou desse aluno e em sua resistência para falar. Mas ao continuar conversando com ele, tentando demonstrar a ele, que ela estava ali porque se importava e porque ele também era especial. Ela conta que ele começou a chorar e relatou situações de discussão em casa e da rejeição que estava sofrendo por parte de seus pais. O estudante contara que havia iniciado na umbanda, porém seus pais, evangélicos, se negavam a aceita-lo. O lar desse aluno havia se tornado um espaço de hostilidade, onde sofria ameaças de expulsão e era renegado pela própria família. Nesse diálogo, percebemos a potência de se habitar no tempo. Um olhar cuidadoso que acontece junto ao ato de ouvir o outro.

Percebemos assim, a importância de *“tirar um tempinho para ouvir esses meninos. Eu fico pensando, se isso tivesse acontecido em um momento em que eu estivesse atarefada? Porque as vezes a gente tem tantas coisas para fazer, que vem uma situação dessas e você acaba deixando passar”*. Um tempo de pausa, uma

ruptura no cronos, para criar uma brecha temporal, que para Diana, é um *momentinho*, que paramos para ouvir o outro. Mas esse momentinho pode acontecer experiência no tempo duração, em que esse tempo se dilata para experimentação de afetos e memórias. Nesse campo, o tempo do cuidado acontece como um ato ético-político, que acontece como uma insurgência temporal que rompe com a lógica do tempo apressado para criar-viver outras experiências. O tempo do cuidado: aquele que surge sem planos, sem roteiros, mas que precisa acontecer com o outro. Esse tempo pode ser pensado como o “*retorno a si*” pensado pelo Byung-Chul Han a partir do Hegel,

O retorno a si não é uma apropriação, mas uma *dádiva do outro*, percebida pela renúncia e pelo abandono de si. A conclusão é absoluta, porque não é limitada. Uma conclusão limitada significa que eu meramente me aproprio de uma parte do outro, permanecendo inalterado em mim mesmo. o amor como conclusão absoluta pressupõem uma suspensão de si. A declaração de amor, é uma promessa que produz uma duração, uma *clareira* no tempo. Ela é a inclusão da eternidade no tempo (2024, p. 42-43 *grifos do autor*).

Pensando nisso, o tempo do cuidado pode se manifestar como interstícios no cotidiano, convocando o sujeito a se desfazer do eu narcísico para compor uma força afetiva operada por gestos, escuta e toques. É nesse sentido que o tempo do cuidado é um tempo que uni e entrelaça acontecimentos temporais. Nessa trama, o tempo é atravessado pelos sentidos, aromas, sabores, texturas — um tempo que acolhe e abriga. “Este *regresso-a-si* é um regresso feliz. Onde há aroma há recolhimento” (Byung-Chul Han, 2009, p. 61).

Apesar do Byung-Chul Han partir de um pensamento heideggeriano, o que difere da noção de tempo em Bergson, roubamos alguns de seus conceitos para costurar a noção de tempo-duração em Bergson e compor o tempo do cuidado. Diante do que foi vivido em meio ao cotidiano da escola, nos sentimos atravessadas inúmeras vezes por esse tempo, que mais parece uma brecha produzida para acolher o tempo do outro.

Nesse sentido, o tempo do cuidado aproxima-se do tempo-duração em Bergson, aquele que não se mede, mas se sente — tempo que se estende em intensidade e não em extensão. Ou ainda, pensando a partir da noção de corpo vibrátil da Suely Rolnik (2008), o tempo do cuidado seria o momento em que dissolverem-se as barreiras que te distanciam do outro para criar conexões sensíveis em que o corpo passa a ser afetado, emergindo como um gesto afetivo de criação.

Ao sentir que o aluno não estava bem e precisava conversar, “*contar o que estava acontecendo e as vezes... as vezes você só precisa ouvir e mostrar que eles não estão sozinhos sabe? Que eles têm alguém que se preocupa*” (Diana, educadora de apoio). Esse é um cuidado que provem da afecção. Diana foi afetada pelo aluno e tempo de escuta nasce da emoção que se compartilha. É nesse instante em que o tempo se dilata, quando o cuidado se faz presença e a emoção se converte em vibração interior. Como nos diz Lapoujade (2017, p.11), em Bergson, “existe uma emoção que está ligada à passagem do tempo propriamente dita, ao fato de sentirmos o tempo fluindo em nós e “vibrando interiormente”. É a própria duração que, em nós, é emoção”.



Diana é atravessada pela emoção que Bergson comprehende como potência do tempo em nós. É o tempo do cuidado, em que o sentir rompe a linearidade do cronos para instaurar um tempo intensivo da presença. Essa vibração afetiva aproxima-se do que Suely Rolnik (2008) nos fala sobre a capacidade de deixar-se afetar pela alteridade, abrindo o corpo às forças do mundo. Ao escutar o aluno e acolher sua dor, Diana ativa esse corpo vibrátil — um corpo que sente, vibra e cria. O cuidado, assim, emerge como gesto micropolítico e estético, pois, ao suspender o tempo produtivo e acolher o tempo da emoção, devolve à vida sua potência sensível e criadora.

O cuidado implica um tempo coletivo, mas que traz a potência de singularizar. “*Esses meninos tem tantas histórias. Cada um vem de um contexto tão diferente e a gente não pode tratar de qualquer jeito*” (fala da gestora Valéria). Cada aluno é

diferente e traz suas marcas e tempos que também diferem. Olhar para os sujeitos em sua singularidade, é também um gesto de cuidado com seu próprio tempo.

Essa temporalidade provoca rachaduras nas urgências de Cronos, criando pausas que funcionam como desvios. São intervalos que permitem voltar o olhar e deixar-se afetar pelo outro, operando como atos capazes de descolonizar o tempo. Assim, agenciam encontros alegres (Deleuze, 2002) que elevam as potências do ser e arquitetam modos de viver mais ativos, como afirmação da vida com o que ela pode.

A escola, nesse sentido, se configura espaço de singularização, que se constitui pela diferença. Uma diferença que não está limitada a características físicas ou fatos isolados, mas que compõe o próprio sujeito em seu modo de ser, viver e existir no mundo. Sujeitos são corpos atravessados por forças e também memórias, que diferenciam sua própria duração. Esse tempo que pulsa em ritmos singulares é o tempo variável, portanto, olhar o sujeito em sua diferença é também um gesto sensível e uma maneira de deixar o tempo fluir no próprio ser. Acredito que é nesse sentido que entendemos, que o tempo em Bergson, se confunde com o próprio modo de viver.



⁴⁰ "Carro de boi", cerâmica. Acervo do Museu do Homem do Nordeste, Recife-PE. Foto: arquivo pessoal. Disponível em: <https://artepopularbrasil.blogspot.com/2010/11/mestre-vitalino.html>. Mestre Vitalino (1909–1963), nascido no sítio Campos, em Caruaru, Pernambuco, é considerado um dos maiores nomes da arte popular brasileira. Filho de lavradores, aprendeu a moldar o barro ainda criança, criando brinquedos para as festas e feiras locais. Com o tempo, suas figuras passaram a retratar o cotidiano do povo sertanejo — vaqueiros, retirantes, lavadeiras, feirantes, cenas religiosas e o famoso *carro de boi* —, transformando o barro em memória viva do Nordeste. Suas obras não se limitam à representação figurativa: são composições que trazem as marcas da história e da cultura do povo nordestino, expressando modos de vida, crenças e afetos de uma coletividade. Vitalino utilizava a argila retirada das margens do rio Ipojuca e, após modelar cada figura manualmente, deixava-as secar ao sol antes da queima em forno de lenha. Reconhecido nacional e internacionalmente, Mestre Vitalino participou de exposições em museus como o MASP e o Museu do Homem do Nordeste, tornando-se símbolo da resistência e da inventividade popular. Sua obra expressa uma arte que nasce da terra, do corpo e da experiência cotidiana. Um verdadeiro testemunho da potência criadora do povo nordestino.

*Mirei o mar, respirei o ar
Já conversei com meu coração
Não tem por que não dar certo
Se o universo pode caber na mão*

(Sua onda, Marisa Monte, 2025)

6. MOVIMENTOS DA EQUIPE GESTORA: TEMPORALIDADES QUE ACONTECEM NOS/COM OS COTIDIANOS DA ESCOLA

Para falar dos movimentos da gestão, trazendo para essa conversa, as modulações e insurgências que acontecem nos espaços da escola, partimos dos múltiplos encontros que se deram no decorrer dos dias no campo. Para tanto, retomamos a noção das insurgências no tempo, que aqui, dialoga com as linhas de fuga desenvolvidas por Deleuze e Guattari (2012), bem como é explorado pela Rolnik (2023). Vale lembrar que insurgências não são boas nem ruins em um sentido moral, estas são tomadas como desvios que criam outros caminhos e modos de viver no tempo.

6.1 Dos movimentos de criar e adaptar-se no tempo

Dentre os dias que passamos na/com a escola pude notar algumas temporalidades que atravessam aqueles corpos cotidianamente. Dos tempos que parecem correr e quase não encontra as pequenas brechas; tempos ocupados por demandas de trabalho, que vão dando espessura ao tempo sistematizado dos quais falaremos mais adiante; tempos de contemplação; rupturas que provocam e suspendem para fazer experimentar outros tempos. Nessas linhas que se seguem, quero contar das coisas que me tocaram e que me fizeram sentir que ali havia insurgências e/ou potências de insurgir temporalidades outras que variassem e fizessem o tempo se dobrar para experimentação.

Em nossas conversas, percebo na educadora de apoio, Diana, um trabalho de agulha que, em seus movimentos, vai costurando vivências e saberes na escola. Em seu tempo de trabalho, a vi acompanhar alunos em atividades, dando orientações e auxiliando nas dúvidas — o mesmo ocorrendo com professores e demais integrantes da equipe gestora. Sua atuação ultrapassa a realização de tarefas técnicas, envolvendo o acompanhamento dos processos pedagógicos. Nesses movimentos, fui percebendo que a escola desenvolve diversos projetos com todas as turmas. Cada professor conduz projetos individualmente ou em parceria com outros colegas, de modo a contemplar todas as áreas dos componentes curriculares.

Boa parte dos projetos é desenvolvida em conexão com os componentes curriculares, tendo como base orientadora a BNCC e o Currículo de Pernambuco. Assim, a matriz curricular se apresenta como um modelo estrutural e gerativo, a partir do qual os projetos podem emergir como criações, mas também ser produzidos como decalques. Desse modo, a matriz opera como raiz pivotante, de onde brotam ramificações arborescentes: criações que, embora possam anunciar singularidades, muitas vezes permanecem presas à estrutura molar que as sustente (Deleuze; Guattari, 2011a).

No entanto, é no cotidiano da escola que esses projetos são forjados e ganham vida. As formas de expressão molares operam a modulação dessas vivências, por meio dos efeitos produzidos nos territórios da escola, porém o conteúdo do qual se compõe a escola, é molecular e, nessa dimensão, a obediência não é absoluta. Adaptações são pensadas em uma logística que difere dos interesses de uma educação funcional e subserviente. Na feitura dos projetos, são feitas adaptações, que apesar de irem ao encontro dos interesses de desempenho, são pensadas como formas de reduzir a pressão que recai sobre os alunos em relação ao tempo que os atravessa.

Diana, enquanto educadora de apoio, é responsável por acompanhar e desenvolver projetos pensados e executados em parceria com a equipe de professores. Enquanto conversávamos, falava com empolgação a respeito de alguns desses projetos e, dentre eles, o de “*Difusão do áudio visual na comunidade*”, sobre o qual falaremos mais adiante. Fui notando que havia um padrão na vivência desses projetos em relação aos anos das turmas, pois, enquanto as turmas do 1º e 2º ano realizavam projetos culturais e outras oficinas, com as do 3º ano, são desenvolvidos dois projetos que priorizava áreas como matemática, física, química, literatura e o ciclo de palestras com os ex-alunos. Segundo Diana, o vetor utilizado para direcionar esses projetos era o tempo e as demandas que atravessam essas turmas durante o ano letivo.

“Porque eles estão em ano de formatura, aí tem vestibular, Enem, e ainda tem as provas do SAEPE e as provas do SAEB... fica muita coisa pra eles durante o ano. Sem falar que muitos deles já trabalham pra ajudar em casa — fazem bico sabe?! E outros já estão pensando em começar a trabalhar quando terminarem a escola” (Diana, educadora de apoio).

Por vivenciarem uma dinâmica distinta, muitas das ações experimentadas por esses estudantes são pensadas como forma de criar memórias para aqueles que

estão prestes a concluir o ensino médio e sair da escola. Há um cuidado para com essas turmas, fortalecido pelos laços afetivos construídos ao longo de sua trajetória escolar. Isso se evidenciava no acompanhamento dos fluxos e nas interações cotidianas.

Ainda que algumas das ações sejam pensadas com direcionamento para o desempenho dos alunos nas avaliações, tanto externas quanto as avaliações da aprendizagem da escola, era possível notar pela fala e as expressões da equipe, que considerava-se sempre a criação de momentos entre os alunos, que pudessem interagir, se divertir e produzir momentos que marcassem seu tempo escolar, dos



quais esses alunos poderiam levar na memória como boas experiências. Como a saída da turma para tomar café na padaria próxima a escola, que fora pensada em uma forma de experimentação de outro espaço, unicamente para que os alunos aproveitassem o tempo de intervalo com algo diferente.

Esses e outros momentos eram produzidos e pensados em parceria com os professores, e o afeto construído entre as pessoas da escola mostrou-se recíproco e genuíno. Pude sentir isso na pele, quando fui convidada pelos alunos a estar com eles no café da manhã que prepararam como presente para os professores e a equipe gestora. Todos estavam presentes na sala, e não havia preocupação com o tempo nem com as atividades que aguardavam seu momento.



Senti a emoção na fala das alunas que, antes de iniciar o café, contaram o quanto estavam agradecidas por serem sempre acolhidas na escola. Elas foram recordando alguns momentos em que a psicóloga, os professores e cada integrante da equipe gestora ofereceram apoio e ajuda de alguma forma. Duas das alunas acabaram chorando, emocionadas, dizendo que sentiriam muita saudade da escola e que ali tinham bem mais do que exigências e cobranças. O momento seguiu com a fala da gestora e de uma professora de apoio, que também agradeceram o cuidado dos alunos em preparar aquela surpresa.

É nessa construção que nos damos conta de que, existe uma rotina que se articula às inúmeras demandas de programas, políticas e projetos que fazem parte do cotidiano da escola. No entanto, o tempo cronos não é imperativo soberano, uma vez que, diferentes formas de desvios estão sempre acontecendo no tempo.

Os projetos, aqui, podem ser percebidos como agenciamentos compostos por forças molares e moleculares, tal qual nos falam Deleuze e Guattari (2012; 2011b). trata-se de um corpo forjado em segmentaridades duras, mas que se modula para estabelecer conexão com a políticas molares, mas também se compõem em segmentaridades flexíveis, onde a dimensão molecular é atravessada pelas linhas de fuga, operando mudanças e desvios criativos para com o outro.

Na escola, há projetos vivenciados por todas as turmas e outros que são direcionados para cada ano em específico. Cada proposta costuma ser analisada, considerando os interesses da turma e as necessidades apresentadas pelos

professores. Apesar de alguns projetos já existirem há algum tempo, eles são modificados conforme cada contexto. Como é citado por ela o projeto “CROSS”, que envolve as áreas de matemática, física, química.

Esse projeto era só de matemática, mas aí a gente aproveitou para juntar com as disciplinas de física e química, porque já ajuda eles no Enem e assim, a gente tenta deixar o mais fácil possível para eles. Então a ideia é que eles pensem e desenvolvam jogos nessas áreas, mas sempre com o que eles já sabem e já vem estudando na sala de aula (Diana, educadora de Apoio).

Nessa contextualização que vai acontecendo durante o processo de construção dos projetos, em que se tem uma forma prévia e endurecida, mas também há flexibilidade molecular, que vai acontecendo na interação entre os alunos, educadora de apoio, gestão e professores. Para pensar essa composição, confabulamos com Deleuze e Parnet (1995), ao conceber o corpo em suas linhas de força que não são unicamente molares, nem moleculares, mas também de fuga. As três linhas que embora possuam diferença de natureza, operam juntas, uma com a outra, uma sobre a outra. Não há molar sem molecular, e não há molecular sem a fuga, bem como não poderia haver a fuga sem a forma molar.

Entre os movimentos relacionados a esses projetos, percebem-se também ações pensadas segundo uma lógica de recompensa e incentivo, voltadas para despertar o interesse desses alunos. Como ao presenciar os preparativos da turma contemplada com uma ida ao cinema em Caruaru, notei que se tratava de uma premiação referente ao empenho deles durante a execução das oficinas do projeto. Os estudantes estavam animados, pois a cidade de Belo Jardim não possui cinema e muitos deles nunca haviam tido a experiência de estar em um. O filme e o dia foram escolhidos por eles, e a gestão conseguiu o transporte para leva-los, o que gerou grande expectativa na turma.

Em outros momentos, aconteceram visitas a uma comunidade indígena, como parte de um projeto, e atividades em que a escola recebeu convidados para ministrar oficinas e vivencias com os alunos. No projeto de literatura, houveram oficinas de cordel e uma conversa com uma artista que produzia sua arte a partir de materiais recicláveis coletados por ela. Houve também a presença de um grupo de capoeira, convidado por meio das aberturas provocadas pelos próprios projetos.

Ao me deixar levar entre passos e conversas, o projeto “*Difusão do áudio visual na comunidade*”, mobilizou o olhar sensível em relação a forma como ele é

desenvolvido na escola, de modo que cria conexões pertinentes entre os alunos, professores e outros funcionários da escola que acabam sendo envolvidos no processo com a arte cinematográfica. Pude acompanhar alguns dos momentos de troca entre a educadora de apoio e os alunos, onde ela orientava sobre as produções de cada grupo e também acompanhei outros movimentos que acabaram se conectando a essa experimentação.

O projeto existe há mais de três anos e ele tem uma proposta que integra e envolve as turmas do primeiro ano, que são aquelas que estão chegando na escola. Tive a oportunidade de acompanhar a parte escrita da proposta, alguns movimentos dos alunos em relação as produções e também pude assistir a cada um dos curtas-metragens feitos por eles. O objetivo é voltado tanto para o envolvimento desses alunos com as produções cinematográficas, como para o conhecimento em relação a história do cinema.

Arte e o tempo, essa relação me provocou diversas inquietações devido a relação direta que existe em relação ao tempo. Acerca da relação entre o tempo e o Cinema, Bergson (1999) abre essa discussão com a obra *Matéria e Memória*, na qual ele nos provoca a pensar o tempo como fluxo contínuo e indivisível que atravessa a experiência e a imagem. O universo é um conjunto de imagens e cada uma delas é parte do real, existindo em relação com as demais. Assim, a imagem não é uma cópia da coisa, mas a própria coisa em suas relações e variações, compondo um campo de afetações e movimentos que constituem a própria experiência no tempo.

Essa relação entre a matéria e a memória, busca uma superação do dualismo que concebia corpo e pensamento separadamente para entender a continuidade entre ambos: a matéria como imagem e o pensamento como movimento da duração que o atravessa. Pensando com Bergson, Deleuze⁴¹ amplia essas noções ao mostrar o

⁴¹ Em *A imagem-movimento* (1983), Deleuze analisa o cinema clássico, marcado pela lógica sensorimotora que subordina o tempo ao movimento. Nesse tipo de produção cinematográfica, a narrativa se organiza a partir da sucessão de ações e reações, em que o encadeamento dos planos visa garantir a continuidade e a coerência da história. O tempo, portanto, aparece como consequência da ação — um tempo cronológico, medido pelo ritmo do movimento dos corpos e pela progressão dos acontecimentos. Já em *A imagem-tempo* (1985), o autor identifica uma ruptura introduzida pelo cinema moderno, no qual o esquema de ação entra em crise e o tempo passa a se manifestar diretamente na imagem. Agora, o tempo era colocado em primeiro plano, não mais como uma sequência de ações, mas a espera, o vazio, o pensamento, a memória, o tempo entram em composição com a própria imagem. DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento: cinema 1*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983. DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema 2*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1985.

cinema não apenas pode colocar o tempo em movimento, como torna-lo visível, permitindo que o próprio tempo se manifeste na imagem.

A leitura feita por Deleuze aborda o tempo na produção cinematográfica. No entanto, gostaria de falar um pouco sobre o movimento do fazer cinematográfico e sua relação com o cotidiano e o tempo vivido na escola. Busca-se perceber como o tempo é experimentado durante a produção dos curtas-metragens, tanto no projeto desenvolvido pela própria escola, quanto no projeto externo, de autoria de um cineasta profissional, intitulado “*Imersão Áudio-visual: da ideia a tela*”.

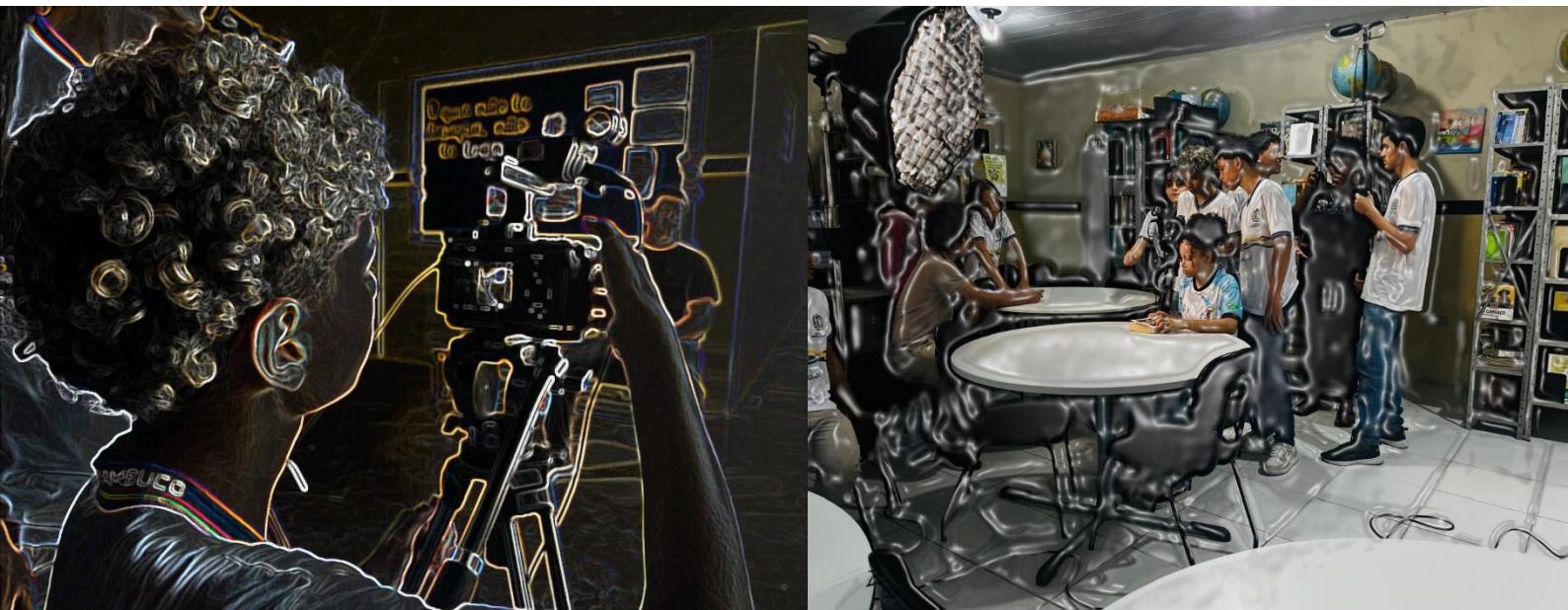
Dois projetos diferentes, mas que se encontravam e dialogavam entre si, abrindo brechas para criação e experiências compartilhadas. Como foi ressaltado pela Educadora Diana, “*O projeto não vale nota, mas vale muito pela experiência*” que os alunos teriam em obter um contato direto com equipamentos e um olhar de um profissional junto deles.

As ações duraram três dias, iniciando logo após o almoço, indo até o horário do término da aula. O tempo cronológico já estava delimitado e como foi dito pelo cineasta, seria “*um tempo bem apertado*”, pois os alunos precisaram conhecer um pouco da parte teórica do manuseio dos instrumentos e da própria produção; criar a história e o roteiro no primeiro dia, gravando tudo no segundo e editando no terceiro.

O tempo estava todo enquadrado dentro do planejamento, mas ele não segue regras, e o cotidiano não espera o momento certo para se mover. A curiosidade dos alunos preenchia cada intervalo com perguntas, e as ideias de histórias eram tantas que se tornava impossível limitá-las a uma única escolha. O cronograma previsto para o primeiro dia acabou se estendendo ao segundo, e as filmagens exigiam cuidado,



planejamento e atenção aos silêncios e aos sons no instante exato. Ainda assim, sempre acontecia algo: alguém entrava na sala, um objeto ficava fora do lugar, uma expressão inesperada. Tudo isso resultava em novas regravações que modificavam o tempo.



Parte do projeto precisou ser realizada pelo cineasta em outro horário, mas ainda assim pudemos acompanhar o processo de gravação e a relação dos alunos com o tempo que iria para a tela. O mesmo aconteceu em partes do projeto *“Difusão do áudio visual na comunidade”*, em que a escola se tornou cenário e os alunos, criadores de todo o processo. Após as aulas em que os professores exploravam os aspectos históricos, técnicos e teóricos do cinema, cada grupo criou suas narrativas, escreveu roteiros, definiu cenários e organizou quem assumiria os papéis de ator, direto e editor de cada curta.

As produções eram livres e variavam entre histórias de terror, gravidez na adolescência, releitura de filmes antigos, dentre outros temas que envolviam drogas e problemas comportamentais. Alguns curtas apresentavam uma produção um pouco mais elaborada; outros, mais simples e espontâneos, em que o som do ambiente, por vezes, prejudicava a clareza das vozes das personagens — nesses casos, o uso de legendas surgiu como alternativa para facilitar a compreensão sem exigir regravações.

Durante a criação, os alunos ocuparam outros espaços: filmaram nas ruas, em casa e também na escola, tanto durante o dia quanto durante à noite. Funcionários também se tornaram atores, e as produções surpreenderam pelas histórias e o próprio

clima que elas criavam com ângulos, trilha sonora, e expressões e o tempo produzido com a imagem. Como culminância do projeto, Diana organizou uma exibição das produções de cada turma, premiando os curtas mais votados.

Ao adentrar o cotidiano escolar, os projetos cinematográficos introduzem uma outra relação com o tempo. A gestora, ao aceitar a presença de um projeto externo, produz uma ruptura na rotina previamente estabelecida; a educadora de apoio, por sua vez, não apenas idealiza o projeto, mas cria trajetos, reorganiza ritmos e compõe novos modos de viver o tempo na escola. Esse movimento opera na contramão das propostas voltadas exclusivamente ao desempenho acadêmico e, justamente por isso, mobiliza os alunos para a criação.

As orientações e as regras de produção continuam presentes, mas há também um deslizamento: os prazos se alongam, e os espaços da escola se abrem à invenção. A rotina cronologicamente organizada, se desorganiza pelo acontecimento, transformando esse tempo em campo de experimentação. A imagem, nesse contexto, não é a representação das coisas, mas produção de sentidos. Ela articula o tempo vivido à experiência na duração, em que o tempo se experimenta como fluxo contínuo, no qual se atualizam as memórias do passado e as virtualidades do futuro.

Talvez os alunos não percebam conscientemente a potência temporal que suas produções engendram, mas isso não diminui sua existência. Nos movimentos de criação, nos erros que provocam a repetição para diferenciar, nos risos e expressões espontâneas que escapam no silêncio, algo no tempo se modifica. Na partilha das produções, quando cada aluno assiste e aprecia as criações dos outros, temos na escola o espaço de encontros e afecções. O tempo que se projeta na tela pode ser contemplado como experimentação ao passo que se entrelaça, contrai e se compõe com o tempo vivido por eles naqueles instantes.

Em relação ao que foi sentido e percebido durante nossos trajetos com o campo, apesar de identificarmos, nas propostas dos projetos, uma tentativa de alinhamento com formas endurecidas, também percebemos escapes, modulações e flexibilidades que acontecem na molecularidade do cotidiano. Os projetos aqui, podem operar adaptação e internalização da lógica produtivista do desempenho, mas também podem acontecer como instrumentos que provocam fissuras nessa máquina. Como uma ferramenta que abre os canais para que outros fluxos possam acontecer. É nesse sentido que pensamos a escola como um território nômade, um corpo sempre em movimento de desterritorialização e reterritorialização.

“Se você só fizer o que sabe, nunca vai sair nada além do que já é”
(Fala de uma das professoras de apoio durante o aulão)

6.2 PE no aulão: estratégias para o desempenho

A organização do tempo em relação às turmas expressa uma forma de valoração dos limites temporais que os alunos terão na escola, além da preocupação com as tensões que eles experimentam dentro e fora da dela. O tempo futuro acaba se tornando um elemento central nas movimentações da equipe gestora para com os cotidianos desses estudantes. Vestibular, SAEB, SAEPE, ENEM, formatura, o primeiro emprego, se vão entrar em uma universidade ou em alguma escola técnica. Tudo isso compõe parte do horizonte de expectativas que atravessam suas vidas. As experiências vividas na escola marcam esses sujeitos, e, como tal, deixam rastros, afetos e fragmentos de si entre os corpos com os quais se encontraram ao longo do percurso.

Assim, os movimentos da equipe gestora se deslocam para a projeção de um tempo futuro, o que acaba corroendo ou mesmo comprimindo o presente. Ao desenvolver estratégias e modular algumas das experiências vividas na escola visando o que virá, corre-se o risco de vetorizar as ações para a preparação, em uma espécie de tempo funcional voltado à antecipação do que virá. Essa linearidade não ser totalizante nem totalitária, ela tensiona o tempo entre as engrenagens de uma máquina de aceleração e adiantamento, onde o valor da experiência de converte em resultados.

Esses aspectos criam uma espessura temporal que diferencia o tempo do 3º ano em relação às demais. Além das experiências vividas e das expectativas quanto ao futuro, a equipe gestora também volta seu olhar para o desempenho desses alunos nessas avaliações externas. A implantação de políticas de metas, avaliação, bônus por desempenho, prestação de contas e a aplicação de recursos financeiros — que, como vimos, instaura um esquema de endividamento entre a escola (devedora) e o Estado (credor) — forma-se um sistema complexo e sistematizado de controle.

O tempo da gestão, nesse contexto, é constantemente atravessado pelas engrenagens da *accountability*, que tenta ajustá-lo à sua lógica performativa. Tais políticas operam como agenciamentos de captura, anestesiando o corpo da gestão

para alinhar o tempo da escola ao calendário e as metas de rendimento como se o tempo pudesse ser reduzido a um gráfico de produtividade. Nesse funcionamento, o tempo é regido por cronos e como tal, em sua homogeneidade, tudo é cronometrado e mensurável. No entanto, o tempo não é submisso e nenhum corpo pode ser completamente capturado. Percebemos isso quando, mesmo em meio às pressões dos tempos das avaliações, que se aproximavam, o cuidado com os alunos e mesmo com os professores ocupavam lugar de prioridade. Mesmo em meio ao sistema de controle, o corpo da gestão era atravessado por forças que escapavam e resistiam a modulação.

Em meio a essas linhas de força que escapam, que o corpo da gestão experimenta o tempo Aion (Deleuze, 2009), o tempo do acontecimento puro, que se insinua nas brechas das engrenagens da máquina. Assim, enquanto a *accountability* tenta ajustar o tempo da escola aos fluxos lineares de seu funcionamento, a vida insiste em afirmar a duração e o devir. O corpo da gestão, ainda que integrado ao funcionamento dessa máquina, também é zona de passagem do Aion, o tempo do controle e o tempo do acontecimento coexistem em contante tensão.

No contexto dessas políticas, a pesquisa de Lima (2023) destaca uma cadeia nociva agenciada pelas cobranças e expectativas em relação ao desempenho, a qual o autor intitula por “*efeito dominó*”. A GRE é apontada pelo autor como ponto de origem das cobranças e pressões dirigidas à gestão escolar, que, por sua vez, recai sobre o professorado e, finalmente, sobre os alunos. Entretanto, em nossa leitura, não se trata de encontrar culpados ou localizar um ponto de origem, mas de perceber as relações rizomáticas que atravessam essa rede, na qual as linhas se cruzam e se afetam mutuamente. Diferentes agenciamentos se encontram nesse processo, compondo uma teia de forças em constante movimento. A família, o Estado, os meios de comunicação e a sociedade como um todo participam dessa rede, fazendo circular o discurso de qualidade convertida em números, o que legitima e reforça os mecanismos e engrenagens da máquina que os captura.

Dialogando com Masschelein e Simons (2014), percebemos a tentativa de captura e domesticação da escola pública, para transformá-la em um elemento funcional à lógica de produção capitalista. Nesse processo, família, Estado e mercado se agenciam — por meio de diferentes frentes, como as Parcerias Público-Privadas (PPPs) e mesmo a mídia — para tornar a escola útil a finalidades mercadológicas, reforçando a ideia de eficiência, desempenho e utilidade.

Essa dinâmica se evidencia na iniciativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, que vem desenvolvendo o programa “*PE no Aulão*”, com a finalidade de preparar os alunos para realização das avaliações. Para viabilizar esse processo, são realizadas formações com gestores e orientações pontuais sobre as ações a serem desenvolvidas na escola. Segundo informações do portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (2025),

A iniciativa visa a preparação dos estudantes para as avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Seriado de Avaliação da UPE (SSA) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), além de potencializar a aprendizagem e promover equidade educacional. A proposta pedagógica do “*PE no Aulão – Estudante Nota 10*” se ancora no princípio do fortalecimento das aprendizagens essenciais. Os descritores selecionados para o aulão foram identificados a partir de dados diagnósticos e análises de desempenho, buscando intervir de forma assertiva nos pontos de maior dificuldade dos estudantes.

A proposta desse aulão foi unificada e ocorreu simultaneamente em 45 polos, distribuídos pelas 16 Gerências Regionais de Educação (GREs) do estado de Pernambuco, “com o objetivo de reforçar a aprendizagem dos estudantes com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2025). Para viabilizar a realização dessa ação, os movimentos da gestão começaram semanas antes do dia do evento, com preparativos envolvendo programação, alimentação e organização do material a ser utilizado.

A estrutura do evento já estava previamente definida, incluindo acolhida, conversas com ex-alunos e aulões de Português, Matemática e Redação. Ainda assim, Diana e a gestora Camila buscaram inserir momentos mais leves e descontraídos, de modo a romper parcialmente com a rigidez da proposta. Durante os preparativos, fui percebendo que o evento, em si, tratava-se mais de uma exigência da SEE, cuja proposta homogeneizadora pouco espaço deixava para desvios ou invenções locais.

Nas semanas que antecederam o aulão, um imprevisto desestabilizou a rotina escolar: a professora Irene, de Matemática, sofreu um acidente doméstico e precisou se afastar por algumas semanas. Sua ausência — considerando sua carga horária extensa — provocou movimentos de desterritorialização no cotidiano escolar: alunos saíam mais cedo ou ficavam sem aula, professores tiveram seus horários alterados (alguns assumindo duas turmas simultaneamente) e a gestão precisou reorganizar o

cronograma de aulas, os horários de almoço e decidir como ocupar esses tempos vagos.

O cronos, nesse caso, não foi suficiente para manter a ordem e por mais meticuloso e controlado, seus planos estruturados não conseguiam prever os movimentos que surgem no tempo. A professores que faltam, funcionários que atrasam, alunos que perdem os dias de avaliação ou mesmo aqueles que vem de outra escola e o déficit de carga-horária precisa ser administrado e suprido de alguma forma. Esse tempo não pode ser mensurado com a rigidez e meticulosidade cronológica, ele precisa de outros tempos e outras formas experimentações que de alguma forma tentem compensá-lo, mas nunca com a mesma proporção exata de tempo.

A falta da professora foi sentida pela gestão e pelos alunos. Mesmo que o período das avaliações externas estivesse próximo, não foram elas que tensionaram o tempo da gestora. Logo no primeiro momento da manhã, sua maior preocupação era a organização dos horários. Lidar com o próprio tempo era tarefa difícil, mas organizar e ritmar os tempos de outros corpos é ainda mais desafiador.

Aulões e simulados são atividades comuns, realizados semanalmente. Em um dos passeios pela escola, tive a oportunidade de acompanhar um momento em que a professora de matemática, Irene, ministrava uma aula na biblioteca. O objetivo, segundo ela, era aliviar a tensão em relação as provas e ajuda-los a rever os conteúdos. Tendo em vista que as avaliações do SAEB e SAEPE se aproximavam e ela havia se ausentado durante duas semanas inteiras, aquele momento seria importante para ajuda-los.

A aula ocorreu com a utilização do Kahoot, no qual os alunos usavam os tablets para responder em uma espécie de dinâmica competitiva. Havia caixas de chocolates como premiação, mas os alunos não demonstraram muita empolgação pelo prêmio. Pareciam mais entusiasmados com o jogo e a adrenalina de acertar as questões. Cada mesa daquela sala compunha um grupo de alunos, e eles escolheram nomes engraçados para identificação: “Dondoquinhas; As Brabas; Cocotas; Sonhadores; Os Tigres; Boca de Fumo”. Esses eram os nomes de cada grupo.

Os alunos apressavam a professora, que tentava explicar cada questão. Aquele não era um momento para pressa, e sim para aprender. Era o que ela tentava deixar claro para a turma. “*Não vai dar tempo*”, lamentou uma aluna, mas a professora olhou rapidamente para o relógio e respondeu: “*Claro que vai. Ainda temos tempo. Vocês*

esqueceram que são duas aulas?”. Naqueles instantes, o tempo dos alunos conflitava com o tempo da professora. Enquanto os alunos temiam o correr dos ponteiros do relógio, a professora usava o mesmo instrumento para constatar que ainda haveria um longo percurso até o término da aula.

O tempo do relógio, envolvido pelas urgências, também pode revelar variações subjetivas. Mesmo na precisão dos ponteiros, podemos sentir que o tempo passa mais rápido para uns do que para outros. Essa é uma forma de perceber o tempo que dura e o tempo que corre, que passa suavemente e atravessa o corpo, e o tempo da urgência. Quem tem pressa não percebe as sutilezas que existem nos caminhos. Essa foi a sensação que me atravessou naquele momento. A urgência vai catalisando os ponteiros do relógio à medida que impulsiona a ansiedade e o medo do futuro.

Com o passar dos dias, percebemos que os aulões e simulados são uma prática corriqueira, acontecendo semanalmente. Além dessas atividades que fazem parte da rotina dos alunos do 3º ano, notamos na gestão, as movimentações para os preparativos “PE no Aulão”, que segundo era visto como mais uma exigência da SEE do que um evento necessário, pois os alunos já vivenciavam os aulões semanais e a escola já dispunha de atividades mais dinâmicas com eles.

Como observamos junto com Monteiro (2023, p. 83), a rotina escolar é agenciada por diferentes mecanismos de controle e pelas exigências em relação aos resultados. Como vimos anteriormente em Lima (2020), os aulões como estratégias de iniciativa da SEE articuladas à gestão da escola, operando na organização da dinâmica escolar, reconfigurando rotinas e os modos de funcionamento da escola, que passam a aderir esses eventos regularmente, exercendo controle sobre o currículo escolar.

O que antes poderia ser visto apenas como planejamento criado na escola, passa a ser estratégia institucionalizada, de modo que à lógica da *accountability* vai se infiltrando e sendo incorporada pelos próprios sujeitos da escola, que passam a criar modos cada vez mais articulados para atender a expectativa de metas. No entanto, notei que apesar de haver um empenho para a realização da atividade, bem como certa preocupação com o desempenho dos alunos, a equipe tenta tranquilizá-los a todo momento em relação aos resultados. Pontuam-se assim, que eles devem responder com calma e que a nota não define quem eles são e muito menos determina quem eles serão no futuro. no discurso da gestora, era perceptível o desejo de um bom resultado, mas sobressaia o cuidado para não pressionar os alunos. Por vezes,

ela pontuou que aquele teste era algo comum e importante para que o país soubesse a realidade das escolas e o que eles tinham aprendido durante o trajeto escola. O resultado disso era perceptível na tranquilidade e calma que eles exibiam, não apenas no “aulão de ensaio”, como no dia da aplicação da avaliação do SAEB.



Chegado o dia do aulão, as atividades aconteciam mais como um ensaio para o dia que de fato, as provas do SAEB fossem realizadas. A acolhida foi realizada com Karaokê, em que os alunos foram chamados a participar, porém apenas alguns deles participaram de fato. Outros ficaram olhando ou cantando de seus lugares. Enquanto isso, a equipe gestora cantava junto com os alunos, dançando e se divertindo. A sensação é que voltavam a ser crianças, pois naqueles instantes, não havia pressa nem obrigações, ainda que aquela atividade tivesse sido previamente planejada em uma sequência de horários, quando o pensamento ganhava materialidade, não era o planejado que ditava os movimentos, mas deixava-se fluir por eles.

Após a sequência variada de canções, a gestora Valéria inicia a fala com a turma dizendo, “*Vocês são a cara da nossa escola*”. Uma simples frase que vai ganhando força ao longo daquele discurso que variava entre o tom de tranquilizar e despreocupar os alunos ao mesmo tempo que tentava motiva-los para aprenderem e tirarem todas as dúvidas que conseguirem naquele momento, seguindo da identificação da escola em relação as turmas de 3º ano, pois essas eram as turmas que faziam essas avaliações, passavam pelo Enem; e como tal, faziam uma imagem

da escola. Essa turma que estava se despedindo e que havia passado pelos anos anteriores, carregando o nome da escola com eles.



Notamos nessa fala, as forças molares e moleculares operando simultaneamente. Em certa medida, o discurso tentava reduzir a pressão, mas por outras linhas, responsabilizava as turmas do 3º pela identidade da escola. nesse sentido, o discurso da gestora operou com a máquina de rostificação (Deleuze; Parnet, 1998), fixando uma imagem, um rosto na escola. rosto esse que se articula diretamente à lógica de desempenho.

Em contrapartida, os momentos que se seguiram, não tinham o tempo cronológico como imperativo determinante. Apesar das sequencias planejadas, dos movimentos estarem articulados há um horário para inicio e termino de cada atividade, elas não aconteceram de modo acelerado. O objetivo ficava claro tanto na fala da equipe gestora, quanto na prática dos professores. Seja a professora literatura, que preferiu aproveitar o tempo para orientar os alunos sobre a escrita dos textos e os descritores do Enem, mas sem sobrecarregá-los com mais uma produção de atividade, seja a professora de matemática, que priorizou a aprendizagem dos alunos em detrimento da execução dos exercícios. Ao final do aulão, a professora pede para guardar os testes, pois seria concluído em outro momento. Os discentes estavam cansados, segundo a professora, portanto, responderam apenas quatro das dez questões. O que não foi visto com hostilidade nem preocupação por parte da equipe que estava na sala.

Apesar de o aulão compor o repertório de práticas instituídas pela Secretaria de Educação, que se articulam à gestão por resultados, no modo como ele se efetivou naquele dia, algo escapava. As linhas molares que sustentam o currículo, o controle

do tempo e o ideal de desempenho, embora presentes, não conseguiram capturar por completo os afetos que atravessavam aquele espaço. Havia ali instantes de suspensão em que o tempo se alargava, permitindo que a aprendizagem não fosse unicamente um fator de mensuração pelo êxito nas provas, mas pela experiência compartilhada.

Nesse gesto de desaceleração, a escola parecia operar outra lógica, uma lógica menor, que se insinua nas brechas da rotina e se inventa entre as demandas institucionais. Mesmo atravessada pelas pressões das políticas de avaliação, a escola cria seus próprios modos de existir, resistindo à captura total do tempo. É nesses entre-tempos, que se insinuam entre o horário do aulão e o intervalo do descanso, entre a tarefa não concluída e o olhar que acolhe o cansaço dos estudantes, que a escola menor se atualiza no presente.

A escola não nega a estrutura maior agenciada pela molaridade da SEE, os indicadores e as metas, mas em seus fluxos de funcionamento é produzida uma dobra na qual insurge uma escola menor. Uma escola que se inventa quando a professora decide interromper o exercício, quando o tempo deixa de ser cronometrado e passa a ser vivido. Uma escola que acolhe o ritmo dos corpos, o limite e o desejo. Nesse instante, a escola maior é atravessada pela força criadora de uma escola menor: aquela que se faz no meio das exigências, que se infiltra nas fendas do controle e, mesmo sob a pressão das avaliações, inventa modos de cuidar, ensinar e respirar.



⁴² A instalação *Suspended* (2011) de Mona Hatoum consiste em 35 balanços de madeira de alta pressão, pintados em vermelho e preto, suspensos por correntes metálicas. Cada balanço apresenta o mapa de uma capital mundial esculpido em seu assento, abordando aleatoriamente países de cada um dos seis continentes. Os balanços são dispostos em ângulos oblíquos, criando uma sensação de deslocamento geográfico, aludindo ao fluxo constante de comunidades migrantes e sua influência, que molda a experiência contemporânea das cidades. A obra é fotografada por Hugo Glendinning e é cortesia da artista e da White Cube Gallery.

*Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.
A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra
vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se
acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se
acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas,
logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma,
esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.
A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na
hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no
ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche
porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A
cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado
sem ter vivido o dia.
A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a
guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando
os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não
acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos
nímeros, da longa duração.
A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não
posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser
ignorado quando precisava tanto ser visto.
A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E
a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que
precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem.
E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para
ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.
A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e
ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e
engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na
infindável catarata dos produtos.
A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e
cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos
levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da
água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho,
a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher
fruta no pé, a não ter sequer uma planta.
A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas,
tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali,
uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e
torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só
os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola
pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que
fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeita porque tem sempre
sono atrasado.
A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele.
Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e
baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida.
Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si
mesma.*

(Marina Colasanti, 1937)

7 LADRÕES DO TEMPO: EFEITOS DO CONTROLE E CAPTURA DO TEMPO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Nesse capítulo, temos a pretensão de mapear alguns dos efeitos da *accountability* no cotidiano da gestão escolar e sua relação com o tempo vivido nesses espaços. Tomamos a escola como um território vivo, atravessado por diferentes forças e intensidades. A noção de *ladrões do tempo*, surgiu em meio a algumas de nossas conversas, acontecidas dentro e fora da sala da gestão. Momentos em que dialogávamos enquanto caminhávamos pela escola, quando a gestora falava com professores, ou em tantos outros instantes em que a conversa fluía em movimentos que tanto se relacionavam ao nosso campo de estudo quanto dele escapavam, compondo outros sentidos.

“Isso rouba muuuuito nosso tempo”. A ênfase na palavra *muito*, dita pela Diana (educadora de apoio), ocorreu enquanto construía o material que seria utilizado durante o *aulão* preparatório para as provas do SAEB, atividade demorada que exigia certa habilidade para encontrar e selecionar o material adequado. Em outro momento, falávamos com a gestora Valéria, que contava sobre o processo de prestação de contas — tarefa que demandava atenção e cuidado, pois o menor erro poderia implicar o retorno da atividade e a necessidade de refazê-la. Segundo ela, “é *um roubo de tempo danado, viu*”.

Essas falas nos convocaram a pensar o roubo de tempo como um efeito agenciado pelas demandas e articulações da *accountability* na gestão escolar. Nesse ponto, destacaremos as implicações dos processos de prestação de contas, o monitoramento e a sistematização do controle como os *ladrões do tempo*, que operam na captura do tempo cotidiano e atravessam os processos de subjetivação dos sujeitos que compõem a equipe gestora. O que nos leva a retomar a noção de dívida de tempo, discutida anteriormente, mas que agora reaparece como um acontecimento sentido e experimentado no interior da escola.

Desse modo, o cotidiano se configura como campo atravessado por diferentes forças em coexistência, compondo o que nomeamos por escola maior e escola menor. Em suas linhas molares, opera uma escola maior, que se alinham as normatizações, as demandas e exigências agenciadas pela *accountability*. Contudo, é no interior desse funcionamento que a escola menor emerge, fabricada pelos sujeitos para funcionar em meio a lógica de controle. Vale ressaltar que as duas escolas funcionam juntas e dependem uma da outra para existir.

É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Metamorfose ambulante, Raul Seixas, 1973)

7.1 Das demandas de prestação de contas a dissolução dos limites do tempo do trabalho

Para iniciar nosso mapeamento, destacamos os encontros entre as medidas de prestação de contas e burocratização dos processos relacionados aos aspectos administrativos da escola. Diante do que foi experimentado nota-se uma forma de distribuição do tempo cronológico atrelada as funções e demandas de cada membro da equipe gestora. As atividades exercem influência em como o tempo é vivido e sentido pelos corpos que compõem a gestão, desencadeando diferentes efeitos nos modos de ser desses sujeitos.

No viés da prestação de contas, temos uma proposta de *accountability* articulada ao discurso de democratização da gestão por meio da transparência dos processos administrativos. Estabelece-se, assim, uma rede de comunicação que deve se pautar pela clareza, objetividade e rastreabilidade do uso dos recursos financeiros da escola. Nesse ponto, cada centavo gasto configura fator de análise minuciosa, exigindo justificativas detalhadas: *onde, como, quanto, quando e com o quê* foi utilizado. O controle é sistémico e funciona sob imperativo do tempo cronológico, onde os limites de tempo são concebidos por meio dos prazos e reverberam nas metas.

Em diversos momentos, a gestão é atravessada por essas demandas administrativas que exigem uma atenção, precisão e tempo desses sujeitos em seu trabalho. “*Cada detalhe é importante. A gente tem que prestar atenção redobrada para não errar*”, disse a gestora enquanto revisava os números das notas fiscais referentes aos materiais usados nos reparos da estrutura física da escola. Os cálculos foram feitos algumas vezes, e ela conferia tudo minuciosamente. A dúvida recaía sobre o desconto de dois centavos, que não foram especificados na nota. A vendedora havia arredondado o valor no total, mas não discriminara a porcentagem nem a natureza do

desconto. Assim, aqueles dois centavos, um valor ínfimo, implicaram um uso excessivo de tempo. Dois centavos e muito tempo dedicado⁴³.

Nesse contexto, o gasto de tempo é atravessado pelo medo e pela pressão em relação ao erro, sob ameaça de sanções futuras. A atividade de prestar contas coloniza o tempo da gestão, convertendo-o em um campo de controle onde cada movimento é instrumentalizado em forma de números, notas fiscais e percentuais. Pensando com Rolnik (2023), percebemos que, o medo pode rebaixar as potências do desejo por meio da paralisação do corpo vibrátil. O corpo da gestão, agora enrijecido, passa a atuar sob forças reativas, e o tempo, nessa dimensão, torna-se modulado pelas normatizações do próprio sistema. A gestora não apenas é responsável por calcular os números, como tem seus próprios movimentos calculados e convertidos em dados analisáveis.

Aquele impasse dos dois centavos, que roubou tanto tempo, por fim foi resolvido. No entanto, o que nos provocou foi a maneira como o sistema de controle acaba por capturar o tempo. Ainda que os meios tecnológicos facilitem e acelerem o trabalho técnico, esse tempo não é reivindicado pelos sujeitos, não lhes retorna como tempo livre ou respiro. Ao contrário, é redirecionado à intensificação de trabalho. É o que nos lembra Jonathan Crary (2016), ao problematizar a evolução das tecnologias contemporâneas, que aceleram os processos de trabalho, mas não agregam uma valorização das condições laborais, nem o reconhecimento do trabalhador, tampouco a redução da carga de serviço. Pelo contrário, a aceleração tecnológica tende a ampliar a produtividade, reduzir o número de trabalhadores e adicionar novas tarefas, aprofundando o regime de exaustão e o roubo sem retorno desse tempo.

O tempo passa a correr depressa e, à medida que as demandas se acumulam, ele passa a ser gasto como se fosse um recurso. Nesse processo de capitalização

⁴³ A política de prestação de contas é regida por princípios de exatidão contábil, transparência e responsabilidade, tomada de decisão precisa, conformidade legal e auditoria, além da prevenção de fraudes e da gestão eficiente dos resultados. Em se tratando da gestão de recursos públicos, cada centavo é importante para garantir a integridade e a exatidão das informações. Ao desempenhar a função de gestor ou gestora, assume-se a responsabilidade pelo gerenciamento desses recursos, independentemente do valor. Quando é identificada alguma discrepância nas informações, o responsável fica sujeito a investigação, auditorias e outras penalidades legais. BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 mar. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Veja também: BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências (Lei de Responsabilidade Fiscal). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm.

temporal, cada minuto deve ser valorizado e produtivo. O tempo na gestão, por vezes, se dissolve em meio às demandas exaustivas, resultando no deslocamento das atividades da escola para casa. Horas de finais de semana são direcionadas ao trabalho; o tempo dedicado a responder mensagens de grupos do WhatsApp são algumas das formas como percebemos, na escola, a dissolução dos limites que separam o tempo público do tempo privado, tal como nos fala Crary (2016), com 24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono. Trata-se de uma camada complexa de exploração temporal, que não tem hora nem momentos específicos para acontecer.

Como efeito disso, notamos um corte profundo que fragmenta as funções e separa as atividades na escola. À gestão escolar, cabe toda uma carga administrativa e financeira: é ali que são realizadas as prestações de contas, as compras de materiais, a operacionalização dos recursos e fundos dos programas como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) ou o Programa Investe Escola Pernambuco (PIEPE)⁴⁴, além do controle de qualidade e do estoque dos alimentos e outros recursos materiais. Assim, o tempo da gestão vai sendo direcionado a uma atuação mais técnica e administrativa, que por vezes se fragmenta da dimensão pedagógica.

Percebemos também a atuação da secretaria de gestão, cujo tempo é quase que inteiramente ocupado pela manutenção dos sistemas, por meio da inserção de dados técnicos. Durante o período em que estivemos em conversa, notamos o trabalho exaustivo em relação ao Censo Escolar, que consiste na atualização de dados e informações sobre os estudantes. Essa é uma atividade considerada cansativa, embora essencial. Dito isso, ela contava que no trabalho com sistema, todos os dados precisavam ser inseridos com cuidado, pois um único erro poderia comprometer os registros e gerar prejuízos futuros, o que afetaria diretamente a vida dos estudantes.

⁴⁴ O Programa Investe Escola Pernambuco (PIEPE) é uma iniciativa do governo do estado de Pernambuco e “tem como finalidade prestar assistência financeira às escolas da rede pública estadual de ensino, em caráter suplementar, contribuindo para manutenção e melhoria das infraestruturas física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar e fortalecimento da participação da comunidade e da autogestão escolar” (Pernambuco, 2023, p. 2). Instituído pela Lei nº 17.488, de 25 de novembro de 2021, o programa dispõe de delimitações que orientam os investimentos, especificando em que podem ser aplicados os recursos e estabelecendo também vetos para determinados tipos de gasto. Na execução do programa, são definidos prazos para utilização do valor repassado, bem como a obrigatoriedade de seu uso integral. Em caso de não utilização ou utilização parcial, o gestor deve prestar contas e justificar o motivo do não emprego total dos recursos, o que pode resultar em sanções diretas ao gestor e na penalização da escola, com possível redução de futuros investimentos.

Cada informação tem importância: um ano, uma nota ou qualquer outro dado que seja inserido errado incorretamente pode prejudicar o aluno quando ele precisar de algum documento, seja para o trabalho, faculdade ou mesmo aposentadoria. Essa rede de informações não é exclusividade interna da escola, mas configura um sistema integrado que se conecta a outros espaços da vida desses sujeitos. O tempo de Helena, que está prestes a se aposentar, se entrelaça ao tempo dos alunos, professores, familiares desses alunos e também dos profissionais que virão a sucedê-la.

Ao acompanharmos o cotidiano de trabalho da secretária Helena, percebemos que sua relação com o tempo e com o outro não se reduz a racionalidade técnica e funcional. Seu gesto de atenção aos detalhes, o cuidado com cada documento e informações expressas no sistema, manifesta um modo de existir que escapa à máquina de produção e instrumentalização da gestão. Embora o tempo cronológico opere ordens de comandos, tempos de tarefas e prazos do sistema, há também espaços de cuidado e compromisso ético para com o tempo e existência do outro. A documentação aqui, assume um lugar de importância nessa relação com o outro, sendo cuidado como parte da história de vida das pessoas e da escola que os acolhe.

Apesar disso, as atividades desenvolvidas por Helena, acabam sendo técnicas, assim como o trabalho das analistas de gestão, responsáveis por monitorar os tempos de frequência dos alunos, realizar a prestação de conta dos recursos de programas como o *Meu Tênis*⁴⁵, assim como acompanha as ações realizadas pelos alunos egressos inseridos na Busca Ativa Escolar. Que, de acordo com UNICEF (2025):

A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems).

O trabalho é realizado pelos dois alunos egressos da escola e monitorado pela Analista de Gestão, Beatriz. O propósito é apoiar o governo na identificação de

⁴⁵ Ação do governo do estado de Pernambuco, proveniente do Programa Juntos Pela Educação, que visa a concessão de apoio financeiro as famílias e estudantes da rede estadual de ensino. O benefício é disponibilizado em forma de crédito direto, cuja finalidade se aplica unicamente a compra do tênis para compor o uniforme dos estudantes. Trata-se de um recurso financeiro público e como tal, conta com medidas de prestação de contas obrigatória. Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Programa Juntos Pela Educação. Disponível em: <https://meutenis.pe.gov.br/>. Acesso em:10/11/2025.

crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão, gerando dados concretos e desenvolvendo estratégias de busca e reinserção desses alunos na escola. A partir desse processo de rastreamento e controle, são produzidos relatórios das ações desenvolvidas por cada participante. Nesse sentido, cada movimento deve ser feito com cuidado, pois *“cada coisa tem sua verba e se usar errado, aí a pessoa pode até responder processo. Porque é desvio de dinheiro público”*. Essa fala de Beatriz chama atenção porque ela vai mostrando tanto o cuidado em relação aos recursos financeiros, mas também o medo de errar, que parece atormentar todas que desenvolvem alguma forma de prestação de contas por meio dos sistemas.

Essa conversa aconteceu em um momento em que a sala da secretaria estava praticamente vazia, até que algumas alunas entraram para tirar suas dúvidas acerca do crédito do programa *Meu Tênis*, que Beatriz, enquanto analista de gestão, fica responsável por acompanhar a liberação desse dinheiro e também a prestação de contas por meio do controle com as notas fiscais e inserção dos dados no sistema.

A dúvida da aluna recai diretamente no que falamos sobre o esquema de endividamento financeiro, em que o governo do estado envia o dinheiro em forma de crédito e delimita que deve ser gasto cada centavo na compra do tênis para compor o fardamento escolar. A aluna queria saber o que aconteceria se ela não encontrasse um sapato com o valor exato dos 150,00 reais disponibilizados via iniciativa do estado.

Você não pode deixar um centavo fora da nota. O valor precisa ser exatamente 150,00 reais! Se for 149,99 vai gerar erro no sistema. Você pode comprar dois de 75,00 reais; ou comprar com um valor a mais... aí a gente justifica que você acrescentou a diferença. Mas não pode faltar de jeito nenhum (Beatriz, analista de gestão)

Essa fala, junto a toda a composição da conversa traz a carga da responsabilização dos sujeitos em relação ao desenvolvimento das prestações de contas. O recurso é destinado aos alunos e são depositados em uma conta cadastrada pela família do aluno, que se compromete a usar esse dinheiro para fins específicos: nesse caso, a compra do sapato. Um esquema de troca que funciona pela pactuação moral firmada entre os sujeitos e o estado. Onde o credor, delimita o uso dos recursos emprestados em forma de aliança, que envolve princípios morais e simbólicos, configurando um controle sistemático sob ameaça de sanções.

Além dessas atribuições, temos o acompanhamento pedagógico desenvolvido pela Educadora de Apoio, cuja função permite maior proximidade com os alunos e

professores. O desenvolvimento de projetos, acompanhamento de notas, planejamentos e as atividades a desenvolvidas com as turmas ficam sob sua responsabilidade. Essa função acaba se tornando um fio que vai conectando os corpos que habitam a escola, viabilizando a articulação entre o administrativo e o pedagógico. Ainda na gestão, temos a gestora adjunta, que realiza esse acompanhamento e apoia o trabalho da educadora de apoio além de ser responsável pela execução e acompanhamento dos programas e projetos de gestão, como é o caso do projeto PE no aulão.

No cotidiano da escola, há momentos de encontros entre esses diferentes corpos: rotinas, reuniões, trocas, conversas, planejamentos. Esses momentos tanto podem configurar espaços de composição e invenção coletiva, quanto podem ser modulados por uma lógica de capitalização temporal, por meio do alinhamento de ideias e otimização de um tempo cronológico. O que acaba configurando ações vinculadas a eficiência e produtividade. O tempo, nesse sentido, é canalizado para tornar-se produtivo, útil e bem aproveitado.

Atividades técnicas que demandam maior atenção, concentração demandam muito mais tempo para sua efetivação. Esse tempo gasto nem sempre implica uma demanda excessiva, mas advém da pressão e medo provocados pela ameaça de sanções. À primeira vista, poderíamos dizer que, no funcionamento da *accountability*, percebeu-se a separação entre as tarefas e funções desenvolvidas, onde a gestora concentra forças para administrar, as analistas monitoram os movimentos, a secretaria insere dados e a educadora de apoio cuida da parte pedagógica. No entanto, apesar de haver tempos separados conforme suas funções e elas próprias por vezes se utilizarem dessa imagem rostificada (Deleuze, Parnet, 1998) para se identificar, notamos também conexões que acontecem entre elas o tempo todo.

Notei momentos de conversas em que há apoio e troca entre todas; instantes de pausas em que o tempo era desviado para ajudar a despressurizar alguma demanda de trabalho da outra; conversas abertas sobre determinadas situações envolvendo alunos e professores. Acredito que nesses instantes de pausas, desvios, trocas e apoio, que essas profissionais criam o sentido de equipe gestora. Uma equipe que não se isola completamente nem se deixa aprisionar nas engrenagens da máquina binária que corta e dicotomiza entre técnico/pedagógico; administração/coordenação, mas que criam desvios, ainda que aparentem ser

pequenos, são potentes. Desvios e tempos moleculares que criam linhas de conexão e aproximação entre os sujeitos

Como nos dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 145), “somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa”. Portanto, os corpos são compostos por linhas de segmentaridade dura, mas também flexível. Esse corpo que pode operar conforme a molaridade da profissão é o mesmo corpo atravessado por linhas moleculares e pelas linhas de fuga. Percebemos brechas em forma de pequenos escapes, fissuras criadas em meio às demandas de programas e planejamentos, onde a modulação, adaptação, mas também aberturas para vivenciar outros tempos na gestão. É o que notamos nos acontecimentos cotidianos, em que a gestão precisa lidar com o inesperado, com as coisas que escapam o tempo cronológico do planejamento.

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó, Pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
 (Tempo rei, Gilberto Gil, 1984)

7.2 Movimentos sistematizados: o tempo traduzido dados

Como falamos anteriormente, o funcionamento da *accountability*, articula-se aos projetos de reforma da Nova Gestão Pública (NGP), para a adoção de um modelo de gestão de controle, baseada em resultados, transparência, avaliações de desempenho e prestação de contas. Para tal, o governo do estado de Pernambuco lança mão da criação de mecanismos como o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), para acompanhar e monitorar os movimentos da escola em suas diferentes dimensões.

A plataforma é centrada na gestão educacional, onde são realizados registros de nota, frequências, planejamentos, quadro de horários, aulas e o acompanhamento dos indicadores educacionais. O portal opera sob hierarquia de acesso, possuindo ambientes com informações direcionadas a família, aos estudantes, professores, gestores e as Gerências Regionais (GREs). O SIEPE funciona como uma rede de controle sob a rotina escolar, monitorando também o desempenho e o cumprimento das metas. Funcionando online e offline, por meio do aplicativo de celular.

Destarte, prazos e datas são estabelecidos para alimentação desse sistema, onde os professores fazem os registros das movimentações planejadas, bem como projetos e ações, frequências e notas de desempenho dos alunos. À equipe gestora, cabe a validação de todos os dados inseridos nesse sistema após uma análise meticulosa de cada informação.

Dentre os movimentos dessa equipe, percebemos que a inserção e controle desses dados configura uma atividade que demanda grande parte do tempo de trabalho. O monitoramento é feito através do acompanhamento da plataforma, mas também acontece presencialmente, quando se reúnem com os professores para dar orientações acerca do manuseio do SIEPE e da necessidade de cumprir os prazos estipulados para o fechamento do sistema.

“Uma atividade que exige cuidado e muita atenção”, disse Helena, Secretária de gestão, enquanto analisava cada os dados de cada turma e disciplinas. Uma atividade aparentemente simples, mas que segundo ela, “rouba muito tempo”, pois além de precisar tomar cuidado com o conteúdo, precisa identificar possíveis falhas. Nesse momento, ela se dividia entre realizar a atividade no sistema, e informar aos professores sobre possíveis reajustes por meio do grupo de WhatsApp.

O clima estava tenso em relação a conclusão dessas atividades. Enquanto Helena realizava a validação do que havia sido realizado, Sandra, analista de gestão, tentava resolver um problema com um dos professores. Diferente dos outros professores, aquele docente não havia inserido os dados de sua turma e o descumprimento daquela atribuição, estava inviabilizando a efetuação do fechamento do processo de inserção dos dados.

Percebemos o cruzamento entre o tempo do professor e o tempo da gestão. Em momentos anteriores, percebemos a tentativa da gestão em orientá-lo a respeito não apenas dos dados no sistema, mas também das aulas as quais ele ministrava. Em conversas com Diana (educadora de apoio), percebeu-se a preocupação dela em relação a esse mesmo professor. A falta do projeto a ser desenvolvido junto com a turma e a reclamação por parte dos alunos, foram pontos que sobressaltavam na conversa. Aquela situação estava se arrastando e ela me conta, que já havia conversado com ele para saber o que estava acontecendo para pensarem juntos uma maneira de ajuda-lo. Ainda que ele se comprometesse a realizar o trabalho, mantinha-se procrastinando diante das demandas de trabalho.

Ao delimitar “o quê”, “quando”, “como” e “em quanto tempo” deve ser realizada a atividade, O SIEPE opera como agenciamento de captura, organizando os corpos por meio do controle do tempo, dos ritmos e fluxos de trabalho. O tempo da escola, nesse sentido, é capitalizado sob uma lógica produtivista, instrumentalizado para produzir subjetividades engajadas e sempre disponíveis (Crary, 2016). O que dialoga com a noção de Sociedades de Controle de Deleuze (2013), em que os mecanismos de vigilância e avaliação se espalham em redes contínuas, fabricando subjetividades moduladas.

No desencontro entre o tempo do professor e o tempo da gestão, notamos a existência da tensão entre essas temporalidades que se cruzam e se implicam mutuamente. As constantes tentativas em dialogar e encontrar uma forma para melhorar o desenvolvimento de suas atividades foi estendida até a GRE, que enviou dois profissionais para conversar com ele, assim como foi oferecida ajuda para o desenvolvimento de suas atribuições, sugere que essa diferença não é apenas de ritmos, mas pode estar atrelada a subjetividade docente. A procrastinação, nesse caso, não se trata de uma resistência ao sistema ou às políticas, visto que essa apatia se estende a sua atuação docente.

Não se trata de uma resistência consciente ou de um gesto de recusa, mas de um cansaço que não provem do esgotamento físico, e sim de um esvaziamento do desejo. Tal como nos conta o Byung-Chul Han (2024), acerca das sociedades de desempenho, o sujeito se encontra permanentemente pressionado a produzir, a responder, a cumprir o que lhe é estipulado por meio das políticas e programas inseridos na escola. No entanto, quando já não suporta essa aceleração, o corpo entra em colapso, não pela força de trabalho, mas pela ausência de sentidos. A procrastinação, então, pode ser lida como algo que vai além da falta de interesse ou motivação pelo trabalho: ela aparece como um sintoma de uma saturação, em que o tempo parece correr enquanto o corpo e a mente se estagnam.

Esse não é um fato isolado em que percebemos uma relação entre *accountability* e a subjetividade docente. Em conversa com Diana e Helena, elas narraram seus períodos de afastamento da escola no ano anterior: Diana passou um ano distante pelo diagnóstico de Burnout, enquanto Helena ficou meses afastada devido a uma ansiedade generalizada. Problemas emocionais como ansiedade e depressão também se mostram frequente entre os alunos, como mencionou a

psicóloga Sophia, ao falar sobre o aumento das crises de ansiedade entre os estudantes.

A causa desse adoecimento na docência é apontada na tese de Thamyrys Nascimento (2024), ao investigar o contexto da rede estadual de ensino de Pernambuco. A autora evidencia que o modelo de gestão por resultados, sustentado pelas políticas de *accountability*, tem produzido efeitos de adoecimento físico e psíquico nos docentes, decorrentes da intensificação das demandas, da ampliação das responsabilidades e da responsabilização individual pelos resultados. Segundo a pesquisadora, a lógica da produtividade e da meritocracia “gera sofrimento, estresse e exaustão emocional nos professores”, transformando o trabalho docente em um campo de pressão constante, onde o tempo do cuidado e da criação é substituído pelo tempo da eficiência e do controle.

A racionalidade neoliberal faz com que o professor negligencie sua saúde, gera uma ansiedade extrema, faz com que o docente faça autocobrança, se pressionando, o que tem desgastado e adoecido os professores. Mesmo doentes, eles tem que trabalhar, e caso deixem de produzir, de serem úteis, produtivos, são rapidamente descartados (Nascimento, 2024, p. 331).

O tempo sistematicamente organizado é o tempo do Cronos, marcado pelas políticas de metas, prazos e uma gestão sistematizada. O SIEPE, o Censo, o INEPE e as prestações de contas agenciam o controle, ainda que não completamente, sobre o tempo vivido na escola. faz o tempo correr em linha reta, onde tudo tem começo, meio e fim. Esse tempo não tolera atrasos nem tem pausas. As ações são convertidas em registros, o desempenho é transformado em dados, o desejo é enclausurado pelas metas e o descumprimento desses parâmetros implicam consequências que reverberam por toda a escola. A gestão constitui um fio de tensão entre o cumprimento das exigências que se dão na dimensão molar e o tempo do cuidado com o outro, que acontece em linhas moleculares. Para tal, é preciso lidar com os tempos inconciliáveis, tempos que escapam as dimensões de Cronos.

Apesar desses aparatos tecnológicos serem adotados sob justificativa de otimização do tempo, clareza dos processos e facilitador de uma rede de comunicação, notamos que na prática cotidiana, eles funcionam como os ladrões do tempo. Onde sua operacionalização exige cuidado sob pena de sanção, tendo como efeitos: a produção de medo, insegurança, culpa, dúvida de si e do tempo.

Quando dão a você de presente um relógio estão dando um pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar. [...] Não dão um relógio, o presente é você, é a você que oferecem para o aniversário do relógio (Cortázar, 2014).

7.3 Tempos sem tempo: o valor do tempo que não se tem

Convido Julio Cortázar para abrir esse tópico, que se mostra como uma brecha, nos oferecendo uma chave para perceber as relações entre os sujeitos e o tempo. Receber um relógio de presente, quando, na verdade, é *você o presente do relógio*. Essa provocação nos mobiliza a pensar sobre os modos como a máquina capitalista tenta converter o tempo em uma mercadoria. A provocação de Cortázar nos faz pensar acerca das trocas entre o dar e receber, presentes na relação entre credor e devedor, das quais sabemos, não podem ser binarizadas, pois suas implicações ultrapassam as dicotomias. Para além disso, direcionamos nosso olhar para o processo de controle e capitalização do tempo, que passa a ser utilizado como um recurso escasso.

Cada giro do relógio é um lembrete de que o tempo está passando e a sensação de que o tempo acaba, ou se perde em meio aos afazeres, emerge como efeito desse processo. A relação de dependência com o tempo cronometrado vai se infiltrando e se intensificando ao longo da vida. Nas horas de trabalho, nos prazos, nos cronogramas do calendário escolar, nas esperas, nas pausas que geram culpa, no retorno desnecessários. O relógio torna-se ferramenta de controle, mas também exerce pressão. “*O problema é esse: a gente não tem tempo...*” (Valéria, Gestora). O tempo que parece escapar entre os dedos; o tempo do qual não dispomos para retomar uma atividade que já foi realizada.

Um carimbo no lugar errado, que cobria o número na nota, retorna como um erro sistemático. Como um tempo retido, do qual não se tem retorno nem reembolso. Por esse motivo, “*o tempo é muito importante e é num momento desses que a gente vê*” (Valéria, Gestora), como se paga caro pelo erro. Cada equívoco, cada falha parece consumir o tempo de modo a absorver o próprio tempo de pausa. A possibilidade de respirar, descansar, ainda que pouco, aparece como um empréstimo de tempo, cuja cobrança retornará sob câmbio de juros.

Por vezes, o tempo da gestora, bem como o tempo de toda a equipe, é capitalizado, controlado sob processamentos tão intensivos que até a pausa para o almoço, parece grande demais para compor um tempo privado. Aquele tempo que

pertence ao sujeito, tal qual nos fala Jonathan Crary (2016). Nessa lógica, o tempo é marcado como um recurso, convertido em moeda cujo processamento reverbera a fabricação de uma dívida de tempo e como efeito disso, cria-se também uma dívida de si.

Tempo sem tempo, nos fala Crary (2016), um tempo capturado continuamente, onde o descanso e as pausas são redirecionados para outras esferas produtivas da máquina capitalista. Em momentos que o tempo ficava sem tempo, os intervalos eram preenchidos por suspiros e expressões de cansaço. O esgotamento que chegava ao ápice nas quintas-feiras. Dias cheios de demandas, alunos que apareciam querendo resolver problemas, responsáveis que chagavam na escola pedindo informação, documentos e/ou buscando apoio para lidar com situações diversas que atravessavam a vida dos filhos. Além disso, o tempo não podia parar, no entanto, essas pausas por vezes aconteciam como uma brecha e outras como instrumento catalizador do tempo, acelerando e intensificando o trabalho da equipe.

Crary (2016), problematiza essa intensificação como uma expressão mais sofisticada do capitalismo contemporâneo. Uma economia que opera controle e vigilância em tempo integral: vinte e quatro horas durante os sete dias da semana. Nesse horizonte do capitalismo 24/7, o sono consiste no último território a ser capturado por essa máquina. O tempo de sono é concebido por ele como o tempo próprio do sujeito, o qual implica uma forma potente de resistência.

No entanto, se direcionarmos nosso olhar para as estratégias econômicas capitalistas, podemos encontrar uma série de produtos feitos para induzir o sono e/ou consumir durante o sono. A exemplo da indústria de estética, farmacêutica ou até mesmo as meditações guiadas e aplicativos que motivam sonhos ou prometem treinar e estimular o subconsciente para assumir uma performance de alto desempenho. O sono, que antes era abrigo é convertido em extensão do mercado, e o repouso é produtivizado. O que está em jogo nesse processo, é a fabricação de subjetividades performativas, moduladas para operar continuamente sob mecanismos de controle e autoexploração.

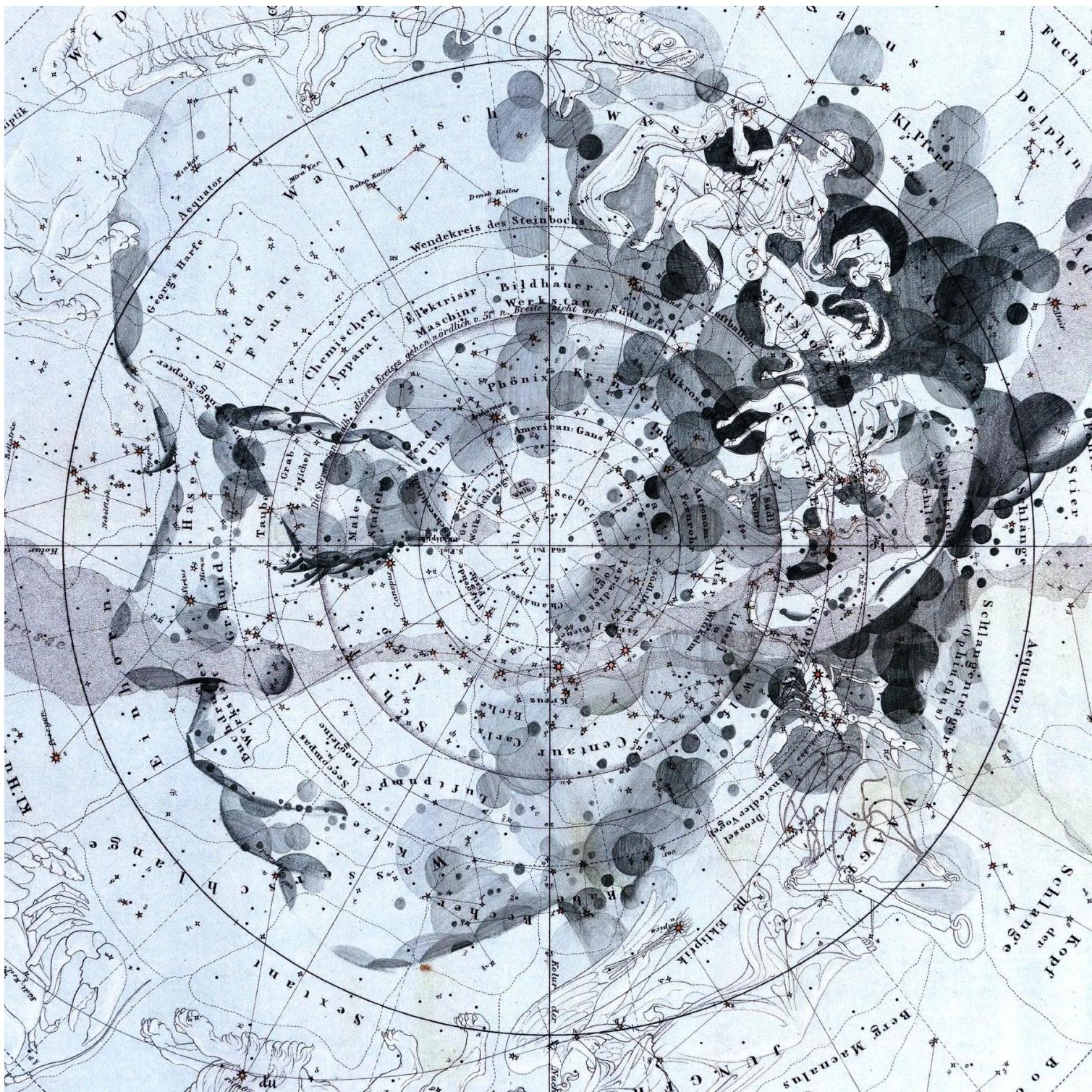
Nesse sentido, pensamos em um tempo homogêneo, linear e mensurável, o qual é comum a todos. Esse tempo do relógio que pode ser instrumento de captura dessa máquina. Esse é o tempo de Cronos que mede, classifica e ordena a existência. O relógio, nesse sentido, não é apenas um instrumento, mas um agenciamento de captura, que tenta traduzir a vida em unidades fragmentadas, quantificáveis e

subordinadas a uma lógica de eficiência com disponibilidade constate para produzir. A sensação que nos atinge é de que o tempo está sempre correndo a nossa frente e, quanto mais aceleramos os passos, maior a distância de alcançá-lo. Por vezes intensificamos as atividades no presente, para sobrar tempo depois; contudo, esse movimento parece roubar o tempo com uma velocidade quase imperceptível. Larápios do tempo, corroendo o tempo presente com promessas falsas de um futuro que sobra.

A questão é que o tempo não é um elemento que se pode subjugar ou aprisiona-lo. Nas sociedades contemporâneas, em que novas formas de coerções estão sempre sendo criadas, o tempo parece ser constantemente catalisado. Portanto, criar tempos de pausa e de silêncio são formas de romper com essa lógica de aceleração. É o que pensamos juntamente com o Byung-Chul Han (2024), quando nos fala sobre o tempo contemplativo, uma vez que, em uma sociedade que converte a liberdade em desempenho, parar implica resistência. O tempo de celebrar, tempo que paramos para sentir o aroma das flores e perceber as belezas da arte, das paisagens, são temporalidades criadas para viver no contrafluxo do funcionamento dessa máquina social.

Em outra perspectiva, a duração em Bergson (2011) como o tempo de criação, tempo vivido, em que o tempo está sempre em movimentos de atualização. E, em Deleuze (2015), o tempo Aion, que se apresenta como tempo do acontecimento, o tempo da diferença, em que o passado e o futuro coexistem em potência de se atualizar. Esses tempos não carecem de permissão, não obedecem ao ritmo do relógio nem as métricas da *accountability*. São tempos que acontecem, que se esgueiram pelas frendas do Cronos, abrindo brechas para o acontecimento e o devir.

Para tal, essas temporalidades se apresentaram em meio às demandas e tarefas, que por vezes pareciam exaurir a equipe. No entanto, rupturas provocadas por interrupções ou mesmo quando elas estavam concentradas em uma atividade, mas lembravam de algo. Esse momento em que a memória fazia romper com o controle do Cronos, acontecia como um desvio para viver outros tempos. Foram nessas brechas, entre conversas, olhares, ações, falas e expressões, que fui percebendo a existência de outras formas de viver no tempo.



⁴⁶ Na obra *Die Milche Strasse* de Ed Fairburn, criada em 2013 e publicada em edição limitada de 150 exemplares, conforme a descrição do site da Abend Gallery, o artista utiliza lápis sobre um mapa reproduzido do céu noturno, cuja malha é dividida por numerosos círculos concêntricos a partir do centro — e em consonância com isso, o retrato é formado por dezenas de círculos sobrepostos, dispostos e estruturados de forma a sugerir linha e tom. Ao aproximar-se, percebe-se que os menores detalhes se fundem com cada estrela rotulada no mapa, de modo que o micro-trâço dialoga com o macro-esquema celeste, provocando uma potência expressiva justamente na conjunção entre a sutileza dos círculos delicados, a textura do papel e o vasto, expresso na cartografia estelar.

*Eu vi muitos cabelos brancos na fronte do artista
O tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece
Aquele que conhece o jogo
Do fogo das coisas que são
É o sol, é a estrada, é o tempo, é o pé e é o chão*

(Força estranha, Gal Costa, 1979)

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA MOBILIZAR PENSAMENTOS OUTROS

O tempo nessa pesquisa acontece como elemento de multiplicidade e diferença, que emerge entre os atravessamentos empíricos e se desdobra nos campos políticos, sociais e filosóficos. O incomodo da pressa, dos prazos e a constante sensação de que o tempo se converte em recurso esgotável cada vez mais escasso, desencadearam a curiosidade por saber como os espaços escolares vivem o tempo no cotidiano. Como as políticas articuladas a estratégias de *accountability* agenciam temporalidades no cotidiano? Em um contexto atravessado pena máquina capitalista, como o tempo vem sendo operacionalizado?

Essas e outras questões nos inquietaram o pensamento de modo que considerar os movimentos do tempo em dimensões molares e moleculares das políticas no cotidiano se tornou necessária, levando nosso estudo a considerar diferentes contextos nos campos políticos, filosóficos, mas também éticos que marcam a escola e se abrem como forças inventivas, nas quais operacionalizamos o conceito de linhas de fuga e insurgências temporais.

A pesquisa cartográfica nos permitiu acompanhar os movimentos da equipe gestora no cotidiano escolar, percebendo como a lógica de produtividade e desempenho é agenciada na escola, infiltrando-se nas práticas de trabalho e na subjetividade da equipe gestora. Políticas de metas, estratégias de desempenho, monitoramento e medidas de prestação de contas vão sendo introjetadas no cotidiano, de modo que modulam a própria rotina escolar. No entanto, essa introjeção não implica uma captura ou imposição unilateral, mas uma maneira de adaptação que em certa medida, também é acolhida pela equipe.

Como vimos, apesar da *accountability* operacionalizar por meio de diferentes ferramentas de controle e implicar tensionamentos no tempo vivido na escola, também é concebida por esses sujeitos como dispositivos facilitadores do trabalho, principalmente em relação a clareza e rapidez para buscar informações nos bancos de dados compostos pelo sistema de controle do estado. Ou seja, esses agenciamentos não funcionam com finalidades específicas nem deterministas, mas podem operar diferentes efeitos, que não se limitam uma perspectiva dicotomizada. A mesma ferramenta que opera controle de dados e é considerada como um ladrão do tempo, em certos momentos e situações, também pode ser compreendida como

facilitadora que despressuriza o tempo de procura e o tempo de cumprimento de demandas burocráticas.

Nesse sentido, a cartografia nos conduziu a sentir e perceber esse campo de tensão entre o tempo cronológico e o tempo vivido no/com o cotidiano da escola. Como nos lembra Deleuze e Guattari, nenhuma captura é completa e totalizante, para tal, mesmo em meio ao funcionamento da máquina capitalista e seus mecanismos de controle, percebemos a fabricação de escapes e insurgências que acontecem nos tempos da escola. Ainda que o tempo cronológico seja constantemente utilizado como mecanismo de organização, enquadramento, captura, delimitação e controle, convertendo-se em capital-temporal, cujo efeito operacionaliza o endividamento de tempo e a dívida de si, buscamos na filosofia da diferença noções de um tempo que escapa toda essa lógica. O tempo Aion do acontecimento e o tempo da duração como próprio ato de viver emergem como insurgências inventivas fabricadas no cotidiano.

Entre as forças que operam e compõe o corpo da escola, identificamos nas linhas de fuga e na molecularidade do cotidiano, potências revolucionárias que nos fazem pensar uma escola menor. Nesse horizonte, o tempo implica uma força que acontece em suas nuances de variação e inventividade, onde o silêncio, a pausa e a contemplação podem implicar insurgências e intervalos para experimentar a duração.

Em uma rotina organizada para otimizar o tempo de modo a realizar sempre mais tarefas em menos tempo, onde o tempo é concebido como recurso ou muitas vezes como um inimigo que nunca está “*a nosso favor*”, desacelerar implica também resistência e a pausa, ruptura em relação aos fluxos de produtividade desse tempo. Por mais que a escola seja enxarcada por diversas demandas advindas de uma grande quantidade de políticas que devem ser executadas em seus espaços, o tempo configura-se força indispensável para fabricação de brechas e rupturas, bem como a invenção de modos de viver e existir, ainda que dentro do fluxo de funcionamento de uma máquina cronológica. Em tese, o cotidiano, ainda que atravessado por constantes tentativas de captura, é campo de potência insurgente, onde o tempo implica criação e inventividade para viver temporalidades outras.

Nesse campo de estudo, nossa pesquisa mobiliza contribuições ao propor a conceituação do capital temporal, que emerge na dimensão social e política, onde o tempo se converte em recurso sujeito a capitalização flutuante, hipoteca e formas de impostos. No processo de capitalização do tempo, o dinheiro emerge como efeito e não causa. O que nos leva a pensar marcadores de desigualdade aplicados sobre

meios de valorização cambiável desse tempo. Na escola, percebemos nas políticas de bonificação, meta e avaliação, instrumentos de axomatização, aceleração e vetorização temporal, onde o tempo livre, residual e/ou tempo privado, pode ser redirecionado para estimular a produção.

Entre as brechas e espaços que acontecem no funcionamento das políticas que capitalizam o tempo, pensamos dimensões de endividamento fabricados nas relações entre credor e devedor. Vale lembrar, que essa relação não se reduz a noção dicotómica em que o credor exerce poder sobre o devedor, uma vez que essas funções são marcadas por funções flutuantes e variáveis, onde a dívida pode se converter em crédito, promessa, aliança e compromisso que se ramificam por diferentes dimensões. Nesse aspecto, tecemos sobre alguns tipos de endividamento que podem ser financeiros, mas também moral e simbólico, repercutindo na esfera social de modo que ultrapassa os limites econômicos. Na imersão no campo do diálogo com a filosofia da diferença e nos traçados da pesquisa, pensamos as noções de dívida de si e dívida de tempo, que expressam as modulações subjetivas produzidas pela lógica da *accountability*. Ambas indicam formas de colonização da experiência e da duração pela moral da produtividade, mas também evidenciam os pontos em que o tempo pode surgir.

O endividamento de si, manifesta diferentes efeitos nos processos de subjetivação, onde o sujeito passa a produzir fantasmas de falta, incompletude, insuficiência, fracasso, dentre outros possíveis efeitos com os quais buscaremos ampliar em estudos futuros. Quando a equipe é atravessada pelo medo de não alcançar as metas, sente que não se dedicou tempo suficiente para determinado projeto, e/ou se culpa por lacunas entre a expectativa de desempenho e o resultado traduzidos em dados, fabrica-se um endividamento de si, onde o sujeito assume o duplo papel de credor e devedor em relação a sua própria atuação, bem como os efeitos advindos delas. Nessa linha, é concebida uma espécie de diagramação performativa, operando na fabricação de performances adaptáveis e constantemente expostas a modulações. Ao internalizar o desempenho como medida de valor pessoal, aspectos externos tendem a ser desconsiderados, o que resulta, além da autoresponsabilização, a culpa pelo fracasso.

Ainda nesse movimento de dívida, mobilizamos a noção de um tempo como recurso limitado, que deve ser otimizado e convertido em linhas de produção e aprimoramento do corpo e fabricação de subjetividade para pensar uma outra noção

de endividamento temporal. Aqui, buscamos argumentar, que o endividamento de tempo não é produzido em relação ao sistema de produção nem a modulação do corpo para com a máquina capitalista, mas se produz necessariamente, quando se axiomatiza e captura o tempo livre. O tempo a conversão do tempo inútil em tempo útil, não para si, mas para o sistema de produção, implica o endividamento temporal. Tempo livre, tempo de contemplação, tempo de pausa, tempo de cuidado emergem como rupturas e insurgências para reivindicação desse tempo.

Quando ouvimos da equipe que não tinham tempo para realizar determinadas tarefas consideradas importantes, ou que o tempo estava acabando, bem como a cobrança em relação aos prazos, notamos o endividamento temporal. Em contrapartida, ao notarmos os tempos de pausa, tempos do cuidado, tempos que escapavam entre as conversas, notamos também a potência para resgate do tempo.

Em ressonância, a pesquisa traz evidências, de que a captura e controle do tempo nas escolas não se restringe as demandas de gestão em forma de prestação de contas, planilhas, relatórios, ofícios, preenchimento de dados, monitoramento sistemático e estratégias de desempenho, mas se infiltra nos modos de viver, pensar, agir e sentir dos sujeitos. O tempo, quando capitalizado, passa a ser convertido em ferramenta de controle de corpos. Nessa lógica, marcada pelos deveres, exigências, produtividade e gerenciamento, o recurso temporal parece sempre insuficiente. Um tempo sem tempo: processado em um sistema de capitalização tão complexo, que ainda que se tenha tempo, não se pode dispor dele.

Nesse contexto, a equipe gestora pode operar em diferentes linhas de forças, que não acontecem isoladamente ou de modo totalizante. A gestão que alimenta sistema, que sente medo de errar os números e ter seu tempo futuro hipotecado, pode ser a mesma gestão que cria brechas na rotina cronológica para experimentar outras vivências dentro da escola. Do mesmo modo, a educadora de apoio pode ser a mesma que direciona ações e estratégias de modulação, mas também cria tempos de pausa, escuta e cuidado para insurgir outras temporalidades tanto em relação a própria equipe gestora, quanto para com alunos e/ou docentes.

Desse modo, podemos dizer que nossa pesquisa traz contribuições pertinentes ao propor uma leitura da política, aproximando-se de uma ontologia do tempo da gestão no cotidiano escolar ao conceber o tempo como uma força que produz modos de viver. O tempo desses sujeitos é atravessado por agenciamentos da *accountability*, da Nova Gestão Pública, marcados pelo tempo cronológico. No entanto, o tempo em

nossa pesquisa, não é concebido unicamente em sua linearidade de capitalização produtivista e utilitarista, mas se configura campo de potências, onde o corpo e o pensamento podem inventar a realidade e temporalidades. Tal perspectiva busca perceber o campo de tensão entre o cronos e a duração, percebendo que o cotidiano é atravessado por uma lógica gerencial, mas também configura espaços revolucionários onde são produzidas brechas, resistências e insurgências que inventam outros modos de viver no tempo.

Não tomamos as dimensões macropolítica e micropolíticas como forças opostas, mas como linhas que coexistem e operam umas com as outras, umas em relação as outras, conservando, criando, rompendo e escapando. Linhas molares, moleculares e de fuga são percebidas, não como forças opostas ou isoladas, mas singulares e relacionais. Desse modo, a pesquisa contribui para o campo da educação ao afirmar o cotidiano como potência revolucionária, oferecendo uma invenção conceitual situada nas noções de insurgências do tempo, capital-temporal, dívida de tempo e dívida de si, tomando o tempo como campo produtivo, atravessado por forças ativas e reativas. Além disso, a pesquisa propõe um olhar para a escola em uma perspectiva da filosofia da diferença, pensando educação como ato de criação e o tempo como potência de afirmação da vida.

A cartografia, enquanto campo aberto, não se encerra nessa pesquisa, tendo os trajetos como ferramentas que operam na produção de brechas que mobilizem curiosidades investigativas. Ao acompanhar os movimentos do cotidiano vividos com a equipe gestora, aconteceram encontros com alunos e professores que nos provocaram outras inquietações. Esses corpos, são atravessados por diferentes demandas, afectos, forças, ritmos, experiências e rotinas, onde se criam brechas, mesmo sob a lógica de educação em tempo integral. Nessa direção, abrem-se outras linhas de investigação que deseja pensar os encontros, afectos e as temporalidades como campos inventivos de aprendizagem, criação e insurgências.

Inspirada em Espinosa, interessa saber como as políticas, os corpos e os encontros produzem diferentes efeitos que elevam e/ou rebaixam potências, como exaustão, alegria e de tristeza. Nessa perspectiva, considerar os atributos pensamento e extensão nas políticas educacionais pode constituir uma contribuição inovadora para o campo de estudos, fazendo uma leitura das políticas não mais como instrumentos de gestão, mas como modos de composição de potências.

A partir das experiências vividas nos encontros que aconteceram na escola, propomos uma nova abertura investigativa: pensar os signos da arte na experiência cinematográfica como insurgências do tempo. O cinema, ao fabricar experiências temporais, nos convida a experimentar outras formas de viver o tempo — tempos lentos, intervalares, suspensão e a repetição que faz diferenciar no tempo. O que nos leva a pensar, quais tempos são experimentados no fazer cinematográfico? E na relação entre o tempo e a fotografia, que forças se atualizam na produção, na montagem e na fruição das imagens? Essas questões anunciam o desejo de investigar o cinema como campo de criação e resistência, em que a escola se torna espaço de composição de sensibilidades, afetos e devir. Assim, a pesquisa permanece inacabada, como deve ser toda cartografia: um convite a seguir o movimento das forças que atravessam o tempo, a arte e a escola.

Diante do exposto, importa pensar a escola para além de uma concepção reducionista que binariza experiências e coloca a escola na posição de executora subserviente de políticas verticalizadas. Pensar uma escola menor emerge justamente da necessidade de enxergar na dimensão molecular, a potência criadora de realidades. Tal como nos provoca Bergson quando nos fala de um tempo que rompe com a reprodução do mesmo, para entender a potência inventiva de um tempo que cria a realidade. A escola menor, nesse sentido, não se define por grandes reformas ou estruturas, mas pelos pequenos movimentos que compõem grandes potências, configuradas em gestos cotidianos que inventam modos de viver, de aprender e de resistir.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guarilha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 113–131, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdtPyJRdkZHw4dKRFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21/10/2025.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, n. 13, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 471-484, 2012.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação—subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo*, n. 9, p. 57-70/EN 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acesso em 20 de março de 2025.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, p. 487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 12. ed. São Paulo: Paulus, 2019.
- ALVES, Rubem; SOUSA, Maurício de. *Pinóquio às avessas*. Versus, 2010.
- ANDREWS, Christina W.; KOUZMIN, Alexander. Reformas da Nova Gestão Pública (NGP): uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300005>. Acesso em: 02/03/2025.
- ARANHA, Ana Luiza; FILGUEIRAS, Fernando. Instituições de accountability no Brasil: mudança institucional, incrementalismo e ecologia processual. ISSN 0104-7078, Série monográfica: *Cadernos Enap*, 44 2016.
- ARAUJO, Janice Débora de Alcencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De chrónos à aión: onde habitam os tempos da infância? *Childhood & Philosophy*, v. 17, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12597/childphilo.2021.56866>. Acesso em: 20/03/2025.

AUGE EDUCACIONAL. *IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <https://caruaru.augeeducacional.com.br/pagina/ideb>. Acesso em: 24/01/2025.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 30/09/2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Fundo Monetário Internacional (FMI)*. Brasília: Banco Central do Brasil. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/fmi>. Acesso em: 21/09/2025.

BARBOSA, Emanuelle de Souza. *Os significados das inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico do ensino médio na rede estadual de educação de Pernambuco*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In *Enunciar Cotidianos*, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/>. Acesso em: 14/08/2025.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BERGSON, Henri. *A ideia do tempo: curso no Collège de France*. São Paulo: Ed. UNESP, 2022.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espríto. Tradução de Paulo Neves, 2. Ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seminário apresenta novidades da avaliação. *Portal Gov.br*, Brasília, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/seminario-apresenta-novidades-da-avaliacao>. Acesso em: 07/06/2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Portal do MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08/06/2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Publicada versão final do Plano Brasileiro de Inteligência Artificial, sob coordenação do MCTI. Brasília, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/06/publicada-versao-final-do-plano-brasileiro-de-inteligencia-artificial-sob-coordenacao-do-mcti>. Acesso em: 02/10/2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 21/05/2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 17, n. 3, p. 343-357, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. *Revista de administração Pública*, v. 51, p. 147-156, 2017.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. *Happyocracy: fabricando cidadãos felizes*. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2009.

CARVALHO, Fernando J. Cardim de. The Changing Role and Strategies of the IMF and the Perspectives for the Emerging Countries. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 20, n. 1 (77), p. 3-18, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/D7LGYRKpL9Vk9kvdrFpyCYd/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 21 set. 2025.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas; AMORIM, Milene Dias. A agenda global composta pelas organizações internacionais: a educação na composição do público e do privado. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kWkr5sMTmkCCVxbMzjLnw3z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21/10/2025.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/eu-sei-mas-nao-devia-marina-colasanti/>. Acesso em: 18/08/2025.

CORTÁZAR, Julio. *Preâmbulo às instruções para dar corda no relógio*. Gently Blown – Os que escrevem sobre o sentimento do mundo, 14 set. 2014. Disponível em: <https://gentlyblown.wordpress.com/2014/09/14/julio-cortazar-preambulo-as-instrucoes-para-dar-corda-no-relogio/>. Acesso em: 11/10/2025.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CRARY, Jonathan. *Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento: cinema 1*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema 2*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e a filosofia*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução do GT Deleuze – 12, coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. 2. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. 2. ed. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FAIRBURN, Ed. *Die Milche Strasse*. Abend Gallery, [s.l.], [2025?]. Disponível em: <https://store.abendgallery.com/products/ed-fairburn-die-milche-strasse>. Acesso em: 21/09/2025.

FAIRBURN, Ed. *Ilustrações em mapas*. INSPI, 2013. Disponível em: <https://inspi.com.br/2013/05/ed-fairburn-ilustracoes-mapas/>. Acesso em: 01/06/2025.

FAIRBURN, Ed. *Research Blog*. In: SWAART, Lydia. 2014. Disponível em: <https://lydiaswaart.weebly.com/art-3/research-blog-ed-fairburn>. Acesso em: 03/02/2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-20, e-34627, out./dez. 2023b. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n70ID34627. Acesso em: 10/07/2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10/07/2025.

FERREIRA, Rafaela Camila da Silva. *Avaliação das políticas de prêmio por produtividade nas escolas públicas brasileiras: contribuições da gestão educacional de Pernambuco*. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

FERREIRA, Raimundo Nonato. *Qualidade educacional: aderências e resistências no programa de formação de gestores educacionais de Pernambuco (PROGEPE)*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

FERREIRA, Zilneide de Oliveira. O mundo pós-queda do muro de Berlim. *INFORME ECONÔMICO (UFPI)*, v. 33, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ie/article/view/1729>. Acesso em: 20/06/2024.

FILGUEIRAS, Fernando de Barros. Burocracias do controle, controle da burocracia e accountability no Brasil. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)* 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/a72feb4e-f93a-47f8-bbdc-4e56d05a5202>. Acesso em: 20/11/2024.

FORÇA estranha. Interprete: Gal Costa. Composição de Caetano Veloso. 1979. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/8673/>. Acesso em: 02/05/2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1085-1114, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400010>. Acesso em: 10/06/2025.

FUGANTI, Luiz. Corpo em devir. *Sala Preta*, 7, 67-76. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p67-76>. Acesso em: 10/09/2024.

GALEANO, Eduardo. O vento e o ar. In *O livro dos abraços*. 9. ed. Alegre: L&PM, 2002. Tradução de Eric Nepomuceno. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 01/11/2025.

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

GARCÉS, Marina. *O tempo da promessa*. Tradução de Silvia Massimini Felix. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2025.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109–125, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009>. Acesso em: 08/07/2024.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GOMES, Darlan Alvarenga. *O que é a dívida de tempo e por que você precisa pagar a si mesmo para sair dela*. G1, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/01/o-que-e-a-divida-de-tempo-e-por-que-voce-precisa-pagar-a-si-mesmo-para-sair-dela.ghtml>. Acesso em: 07/10/2025.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. “A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” – sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GRAEBER, David. *Dívida: os primeiros 5 mil anos*. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GUATTARI, Félix. *A revolução molecular*. Tradução de Larissa Drigo Agostinho. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

HAN, Byung-Chul. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. 2. ed. Tradução de Rafael Zambonelli. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HAN, Byung-Chul. *O aroma do tempo: um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Tradução de Michel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 2016.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini; tradução dos trechos em inglês por Letícia Meirelles. Petrópolis, RJ: Vozes Nobilis, 2024.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade paliativa: a dor hoje*. Tradução de Lucas Machado. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HATOUM, Mona. *Impenetrable*. 2009. Instalação em aço e fio de nylon monofilamento, 300 × 300 × 300 cm. Solomon R. Guggenheim Museum, Nova York. Disponível em: <https://www.guggenheim.org/artwork/30304>. Acesso em: 07/06/2025.

HATOUM, Mona. *Suspended*. 2011. Instalação composta por 35 balanços de madeira de alta pressão pintados e suspensos por correntes metálicas, cada assento com mapa de uma capital mundial. Fotografia: Hugo Glendinning. Cortesia da artista e da White Cube Gallery. Disponível em: <https://www.zamyn.org/current/mona-hatoum2.html>. Acesso em: 18/08/2025.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução de Luiz A. de Araújo. 2. ed. Jandira, SP: Principis, 2019.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *A fábrica do homem endividado: ensaio sobre a condição neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. Rio de Janeiro: n-1 edições, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução de Iraci D. Poleti. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. *O intolerável do presente: a urgência da revolução*. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

LIMA, Eline Aparecida da Silva. *A gestão da educação pública em Olinda: repercussões do programa “Educar pra valer”*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LIMA, José Mawison Cândido de. *Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SALLÉS, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. *Possibilidades de escapes: os espaços-tempos do cotidiano escolar e a inventividade de professoras em contextos de “parcerias” entre o público e o privado*. Educação, Santa Maria, v. 49, 2024. DOI 10.5902/1984644485330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485330>. Acesso em: 10/06/2025.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Vol.24, n°2, p. 372-389, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255>. Acesso em: 10/10/2024.

MÃE, Valter Hugo. *O filho de mil homens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima; MARQUES, Luciana Rosa. A política educacional de Pernambuco e a qualidade: o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGPE/ME). In: *I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*. Guarulhos: UNIFESP, 2015, ISSN: 2446-662X. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/encuentroprofesores/1107.pdf>. Acesso em: 08/07/2024.

MAROY, Christian; VOISIN, Antonella. As transformações recentes das políticas de accountability: instrumentos, reconfiguração institucional e novas relações políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 469–486, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KR4bYVbF9hzFkzDZTPPxNm>. Acesso 12/05/2025.

MARQUES, Luciana Rosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. Nova gestão pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: A centralidade do modelo gerencial. *Educação e Fronteiras*, p. e021016-e021016, 2021.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Vera R. M. Jacob Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELO, Danila Vieira de. *Sistemas estaduais de avaliação da educação: sentidos e significados da accountability educacional*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. *A mistificação da accountability: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo na educação*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MESTRE VITALINO (1909–1963). *Carro de boi*. Cerâmica. Acervo do Museu do Homem do Nordeste, Recife-PE. Fotografia: arquivo pessoal. Disponível em: <https://artepopularbrasil.blogspot.com/2010/11/mestre-vitalino.html>. Acesso em: 18/08/2025.

METAMORFOSE ambulante Composição: Raul Seixas. Composição: Raul Seixas. In *Krig-Ha, Bandolo!*, 1973. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em: 02/10/2025.

MONTEIRO, Mary de Melo Teixeira. *Ética e educação na pós-modernidade: cartografando movimentos da docência em matemática e suas relações ao cuidado de si*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

MORDENTE, Giuliana Volfzon., & Portugal, Francisco Texeira. (2022). *Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação*. *Educação & Sociedade*, 43, e246272. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/92908>. Acesso em: 02/10/2025.

MUJICA, José “Pepe”. Como você quer gastar seu tempo de vida? YouTube, vídeo publicado no canal *HUMAN o filme*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpfXQKG8vY&t=38s>. Acesso em: 05/04/2025.

NAKAMURA, João. *Brasil cai e encerra 2024 como 10ª maior economia do mundo; veja ranking*. CNN Brasil, 10 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brasil-cai-e-encerra-2024-como-10a-maior-economia-do-mundo-veja-ranking/>. Acesso em: 21/09/2025.

NAKAMURA, João. *Brasil é o país que mais paga juros de dívida no mundo, aponta estudo*. CNN Brasil, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brasil-e-o-pais-que-mais-paga-juros-de-dívida-no-mundo-aponta-estudo/>. Acesso em: 21/09/2025.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. *Precarização, intensificação e adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) do estado de Pernambuco*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, Recife, 2024.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia das avaliações externas e a noção de qualidade que permeia a política de educação integral do Estado de Pernambuco. *Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 2, p. 306–321, maio/ago. 2020. ISSN 2238-8346.

NEGRI, Antônio; GUATTARI, Félix. *As verdades nômades: por novos espaços de liberdade*. São Paulo: Editora Politeia, 2017.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 177–196, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129225>. Acesso em: 02/04/2025.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. *Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na região Nordeste em foco*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. (2021). Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 32, e07946. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7946>. Acesso em: 02/01/2025.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v.

23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>. Acesso em: 02/01/2025.

PARKER, Cornelia. *Cold Dark Matter: An Exploded View*. 1991. Instalação. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/parker-cold-dark-matter-an-exploded-view-t06949/story-cold-dark-matter>. Acesso em: 18/08/2025.

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

PERNAMBUCO (Estado). Decreto n.º 51.900, de 1º de dezembro de 2021. Regulamenta a Lei n.º 17.488, de 25 de novembro de 2021, que institui o Programa Investe Escola. Recife: ALEPE, 1 dez. 2021. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=51900&complemento=0&ano=2021&tipo=&url=>. Acesso em: 20/09/2025.

PERNAMBUCO (Estado). Lei n.º 17.488, de 25 de novembro de 2021. Recife: ALEPE, 2021. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=17488&complemento=0&ano=2021&tipo=&url=>. Acesso em: 20/09/2025.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) no âmbito da Rede Estadual de Educação. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 23 dez. 2016. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15973&complemento=0&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: 19/10/2025.

PERNAMBUCO. *Manual – Página dos Atores*. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em:
https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informativo/conteudo/manual_pagina_atores.pdf. Acesso em: 08/08/2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Curriculum de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, 2021. p. 683. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/TUTORIAL-PARA-EXECUCAO-DOS-RECURSOS-2023-com-PAF-em-anexo-15.12.23.pdf>. Acesso em: 08/08/2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Tutorial para execução dos recursos 2023 – com PAF em anexo*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 15 dez. 2023. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/TUTORIAL-PARA-EXECUCAO-DOS-RECURSOS-2023-com-PAF-em-anexo-15.12.23.pdf>. Acesso em: 20/09/2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional*. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para a Educação. Recife: Secretaria de Educação, 2008.

PESSOA, Fernando. *O livro do desassossego*. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013. Disponível em: <https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>. Acesso em: 11/10/2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta*. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/261801/001169001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21/10/2025.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. Revista de *Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173–199, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/dalil/Downloads/admin,+7762-16061-1-CE.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

PONZI, Emiliano. *Tre giorni per capire cosa sta succedendo, a noi e al mondo*. Divulgação para o evento *Pensavo Peccioli – La Kermesse*, maio 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cdil2TuqogD>. Acesso em: 01/06/2025.

PRIORI, Angelo et al. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais pp. 199-213. ISBN 978-85-7628-587-8. Available from *SciELO Books*, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>. Acesso em: 10/01/2025.

QUEM sabe isso quer dizer amor. Interpretação: Milton Nascimento. Composição: Lô Borges e Márcio Borges. 2002. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/analise-quem-sabe-isso-quer-dizer-amor/>. Acesso em: 12/08/2025.

QUINTANA, Mario. *Nova antologia poética*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Recurso digital (epub). Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions.

RAMOS, Hugo Felipe Tavares. *Sistema de responsabilização da rede estadual de ensino de Pernambuco e sua interferência no Ensino Médio: avaliando o Programa de Modernização da Gestão*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2023.

ROLNIK, Suely. Memória do corpo contamina museu. *Concinnitas*, Rio de Janeiro, ano 9, v. 1, n. 12, p. 15–27, jul. 2008.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade. *Cultura e subjetividade*, p. 25-34, 1997.

ROSA de Hiroshima. Interpretação: Ney Matogrosso. Composição: Vinícius de Moraes, musicalização: Gerson Conrad. 1946. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/rosa-de-hiroshima-significado/>. Acesso em: 10/10/2025.

SALES, Tiago Amaral. Quando o cartógrafo vai a campo: travessias e poéticas de um jovem professor. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70186. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70186/43952>. Acesso em: 02/10/2025.

SAMPA. Interpretação: Caetano Veloso. Composição: Caetano Veloso. 1978. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 27/05/2025.

SANDERS, Monica. *Como a IA e o Big Data estão impulsionando a próxima onda de inovação sustentável*. Forbes Brasil, 4 out. 2025. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbesagro/2025/10/como-a-ia-e-o-big-data-estao-impulsionando-a-próxima-onda-de-inovação-sustentável/>. Acesso em: 05/10/2025.

SANTOS, Ana Lucia Felix dos; ARAÚJO, Alexandre Viana; MELO, Danila Vieira de; NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. Política de avaliação educacional em Pernambuco e a influência do IDEPE. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, e83258, jan. 2022.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VIDAL, Eloísa Maia. Accountability educacional, avaliação externa e responsabilização. *Em Aberto*, v. 37, n. 119, 2024.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 42, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2229>. Acesso em: 22/06/2025.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Lochins. *Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade*. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 26, n. 2, p. e210174, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/QQT7x3GYszjB6GSxtd8nJvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17/01/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil*. Portal Educação PE, [Recife, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/>. Acesso em: 11/10/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Por mais um ano, Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil*. Portal Educação PE, Recife, 10 abr. 2025. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/por-mais-um-ano-pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/>. Acesso em: 11/10/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Secretaria de Educação promove aulão para o Enem e avaliações externas em 45 polos do estado. Portal Educação PE*, Recife, 8 out. 2025. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/secretaria-de-educacao-promove-aulao-para-o-enem-e-avaliacoes-externas-em-45-polos-do-estado/>. Acesso em: 11/10/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Ensino Médio. *Portal Educação-PE*, Recife. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 20/09/2025.

SHIOTA, Chiharu. *Counting Memories*. Exposição realizada no Muzeum Śląskie, Katowice, de 27 set. 2019 a 31 out. 2020. Disponível em: <https://www.obrasbellasartes.art/2019/12/chiharu-shiota-en-site-specific.html>. Acesso em: 06/06/2025.

SILVA, Divane Oliveira de Moura. *Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?* 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023a.

SILVA, Edva Emanuelle Gomes da; SILVA, Givanildo da. Avaliações externas e accountability como políticas de regulação da educação. *Dialogia*, n. 45, p. e23155, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23155. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23155>. Acesso em: 03/06/2025.

SILVA, Joselha Ferreira da. *Movimentos entre a política, cognição, (in)formação e (trans)formação: formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privadas na rede de ensino municipal de Caruaru e a constituição de subjetividades docentes*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023b.

SILVA, Joselha Ferreira da; SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos; LINS, Carla Patrícia Acioli. “Parcerias” público-privadas: algumas reflexões sobre docências que se movem na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. *Debates em Educação*, v. 15, n. 37, p. e15096-e15096, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15096>. Acesso em: 06/07/2024.

SILVA, Maria Angélica da. *Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Maria Vieira; RICHTER, Leonice Matilde. A adoção da nova gestão pública nas agendas governamentais em diferentes países: influências nas reformas educacionais e no ensino médio mineiro. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, p. 1276-1296, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12012>. Acesso em: 02/10/2025.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra. *Hierarquização e estreitamento curricular: o BDE e a responsabilização na visão dos professores que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SOUZA, Josiane Cristina Orlando de; FURLAN, Reinaldo. PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E FIGURAS SUBJETIVAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO. *Psicologia & Sociedade*, v. 36, p. e266667, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024V36266667>. Acesso em: 20/02/2025.

SUA Onda. Interpretação: Marisa Monte. Composição: Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. 2025. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/sua-onda/>. Acesso em: 11/11/2025.

SUED, Letícia; TAQUES, Maria Eduarda; FONSECA, Milena. Antropologia do dinheiro: influência das tecnologias na mudança da cultura e do consumo. In: *Anais da IX Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia*. v. 6, n. 6 (2024). ISSN 2358-5684. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/4028>. Acesso em: 10/08/2025.

TATE BRITAIN. *Cold Dark Matter: An Exploded View – Story*. Londres: Tate Britain, 1991. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/parker-cold-dark-matter-an-exploded-view-t06949/story-cold-dark-matter>. Acesso em: 18/08/2025.

TEMPO Perdido. Interpretação: Legião Urbana. Composição: Renato Russo. 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22489/>. Acesso em: 07/09/2025.

TEMPO rei. Interprete: Gilberto Gil. Composição: Gilberto Gil. 1984. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46247/>. Acesso em: 02/10/2025.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. *A experiência de implementação do ensino médio integrado no IF SERTÃOPE 2005–2021*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

UNICEF; UNDIME; CONGEMAS; CONASEMS. *Busca Ativa Escolar*. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 11/10/2025.

VARELA, Raquel; DELLA SANTA, Roberto. O Maio de 68 na Europa – Estado e Revolução. Revista *Direito e Práxis*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33600>. Acesso em: 10/01/2025.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004> Acesso em: 10/01/2024.