

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carlos Roberto Miranda Martins

**GEOGRAFIA NARRADA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: UM
ESTUDO A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO**

**Sorocaba/SP
2011**

Carlos Roberto Miranda Martins

**GEOGRAFIA NARRADA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: UM
ESTUDO A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos A. S. Reigota

**Sorocaba/SP
2011**

Carlos Roberto Miranda Martins

**GEOGRAFIA NARRADA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: UM
ESTUDO A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção de grau de mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____
Pres: Prof^o. Dr. Marcos A. S. Reigota,
UNISO/Sorocaba

Ass.: _____
1^o Exam: Prof^o. Dr. Silvio D. O. Gallo,
UNICAMP/Campinas

Ass.: _____
2^o Exam: Prof^a. Dr^a. Eliete J. Nogueira,
UNISO/Sorocaba

Ao meu filho Carlos que, mesmo sem ter muita consciência do que se passa nos escritos deste trabalho, sempre me fortaleceu com seu carinho para que eu continuasse...

Com a ajuda de varas, remexeram na palha e encontraram o artista da fome. “Você ainda está em Jejum?”, perguntou o supervisor. Quando pretende parar com isso?” “Peço desculpas a todos vocês”, murmurou o artista da fome; apenas o supervisor, que estava com a orelha perto da jaula, conseguiu entendê-lo. “Claro”, disse o supervisor, levando um dedo à testa, a fim de informar ao pessoal a condição do artista da fome. “Mas nós o admiramos”, respondeu o supervisor, cheio de boa vontade. “Mas vocês não deveriam admirá-lo”, disse o artista da fome. “Tudo bem, então nós não admiramos”, disse o supervisor, “mas por que não devemos admirá-lo?” “Porque o jejum é uma necessidade, eu não tenho como evitar”, disse o artista da fome. “Isso se vê logo”, disse o supervisor, “mas porque você não tem como evitar?” “Porque eu”, disse o artista da fome, levantou um pouco a cabecinha frágil e falou com os lábios arredondados, como se fosse dar um beijo, junto à orelha do supervisor, “porque eu nunca encontrei a comida que me agradasse”. “Se eu a tivesse encontrado, acredite, eu não teria feito nenhum alarde e teria comido até me empanturrar, como você e todo mundo.” Estas foram as últimas palavras, mas no olhar embotado percebia-se a convicção firme, ainda que não mais orgulhosa, de prosseguir em jejum.

(Franz Kafka)

RESUMO

Poderia assumir o risco de tocar, mesmo que com as pontas dos dedos, de leve; quase que sem sentir um elemento desejado e afixado como certo pelas palmas de um paradigma? E mais, como entender melhor as trocas no/do cotidiano escolar e suas delimitações visíveis e invisíveis impostas pelos seus praticantes e pelas fronteiras estatais? Questionamentos e reflexões que aguçaram o “eu” durante muito tempo. Com as pontas dos dedos me proponho a assumir o risco de tocar, estudar o conceito de território não para substituí-lo, mas para desconstruí-lo tendo como foco a ser pesquisado o cotidiano escolar. Tal conceito é empregado geralmente pela ciência geográfica, mas nem por isso é exclusivo dela. Por isso proponho um diálogo entre a Geografia e a Filosofia, até porque a necessidade de desconstrução do conceito de território traz como exigência que ele seja visitado por outras áreas de estudo, que ele atravesse outras áreas de estudo. Nessa trajetória procurei rever, reviver, lembrar, primeiramente, os territórios que me constituíram e pelos quais transitei durante minha vida, e para isso usei e abusei da incrível arte de narrar, que me possibilitou atravessar o antes e o agora. Já para a desconstrução do conceito de território me propus a fazer uso das narrativas ficcionais no intuito de abrir fendas nas fronteiras da vida no/do cotidiano escolar e criar possibilidades únicas de embaralhar, revirar, remexer, desconstruir histórias, as quais me conduziram por labirintos entre os limites da escola em busca de seus territórios, bem como as implicações desses “microterritórios” no/do espaço escolar face a contemporaneidade. Comecei apenas com um leve toque. No começo me controlei. Quando me dei conta as duas mãos consumiam o elemento desejado. Não tive cuidado. Pobre conceito fragmentado.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Território. Desconstrução. Narrativas

ABSTRACT

Could I take the risk of touching, even with the fingertips, slightly, almost without feeling a desired element for granted and posted by the palms of a paradigm? Moreover, how to have a better understanding of the changes in / of daily school routine and their visible and invisible boundaries imposed by its practitioners and the state borders? Questions and reflections that have whetted my inner self for a long time. With my fingertips I propose to take the risk of touching, studying the concept of territory not aiming to replace it, but deconstructing it to focus on researching the daily school routine. This concept is usually employed by geographical science, but it is not restricted to it. So I propose a dialogue between geography and philosophy, because the necessity of deconstructing the concept of territory brings the visit by other areas of study as a requirement, and to pass through other areas of study also. Along the way I tried to revise, revive, remember, firstly the territories that constitute myself and I traveled in my lifetime, and I've used and abused of the incredible art of narrating, which allowed me to go through then and now. In order to have the deconstruction of the concept of territory I set out to make use of fictional narratives in order to open cracks in the borders of life in / of daily school routine and create unique possibilities for scrambling, rolling, stirring, deconstructing stories, which led me to a maze between the limits of the school in search of their territories as well as the implications of these "microterritorial" in / of the school face to contemporaneity. I started with just a slight touch. At first, I managed it. When I realized both hands consumed the desired element. I did not care. Poor fragmented concept.

Keywords: Daily school routine. Territory. Deconstruction. Narratives

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Cotidiano escolar em narrativas | 11 |
| 1.1.1 As imagens e o cotidiano escolar | 16 |
| 1.1.2 As tecnologias e o cotidiano escolar | 25 |
| 1.1.3 Território e cotidiano escolar | 28 |
| 1.1.4 Criatividade e cotidiano escolar | 31 |
| 2 METODOLOGIA DE PESQUISA | 34 |
| 2.2 Narrativas ficcionais e não ficcionais: exemplos | 37 |
| 3 NARRATIVAS DO 'EU': TERRITÓRIOS QUE ME CONSTITUÍRAM | 41 |
| 4 METAMORFOSE, COTIDIANO ESCOLAR E TERRITÓRIO | 54 |
| 4.1 Geografia, território, lugar e espaço | 58 |
| 4.1.1 Território | 58 |
| 4.1.2 Lugar | 62 |
| 4.1.3 Espaço | 63 |
| 4.2 Território: da Geografia à Filosofia? Ou repensando o conceito por meio da obra "O Abecedário de Gilles Deleuze" | 68 |
| 4.3 Ambiente acadêmico: ensaios sobre o conceito de território no/do cotidiano escolar | 72 |
| 4.3.1 Unhas de gato na garganta | 73 |
| 4.3.2 Fragmento I: primeiros filósofos | 74 |
| 4.3.3 Fragmento II: Incorpóreo? | 76 |
| 4.3.4 Fragmento III: Milton Hatoum | 77 |
| 4.3.5 Fragmento IV: ruído monólogo | 80 |
| 4.3.6 Fragmento V: Rebeldia no/do Cotidiano | 81 |
| 4.3.7 Território VI: 'Eu': território em desconstrução | 83 |
| 5 EM BUSCA DOS TERRITÓRIOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR | 86 |
| 5.1 Buscando | 86 |
| 5.2 Estratégias | 93 |

| | |
|---|------------|
| 6 TERRITÓRIOS ENCONTRADOS: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| 6.1 Escola e metrópole: espaços correlacionados (?) | 95 |
| 6.2 Afetividade, poder, táticas e microterritórios: uma experiência no paraíso | 97 |
| 6.3 Desatando os últimos nós | 101 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 107 |

1 INTRODUÇÃO

Desconstruir talvez seja o termo mais apropriado para introduzir minhas intenções neste trabalho. Desconstruir o conceito de território. Território. Conceito enraizado, principalmente, no relevo do paradigma da ciência geográfica. Difícil manipulação. Corrirei o risco necessário de embrenhar-me no espaço-tempo e buscar abordagens e concepções sobre o conceito. Não quero, porém, apagar as contribuições sobre esse conceito realizadas até o momento e nem descaracterizá-las, muito menos desconsiderar o modo como ele é normalmente empregado pela ciência geográfica; busco, sim, a desconstrução do conceito de território para que se possa alcançar o micro numa escala espacial. O micro que possibilita uma análise do espaço-tempo sem que para isso seja necessário ligar o território tão e somente ao solo, mas também às relações humanas e não humanas que produzem e carregam territórios consigo. Para isso, é inevitável que o conceito seja desagregado, mas não desligado do macro.

Enraizado no relevo do paradigma, esse conceito, como é normalmente utilizado pela ciência geográfica, é impedido de avançar sobre as entranhas que se fazem por entre os muros da escola ou de qualquer outro espaço que não esteja relacionado ao macro. Dessa forma, busco ultrapassar, cavar brechas na barreira paradigmática, que entrava o conceito de território e o desqualifica, considerando-o como sendo, também, formado pelas relações promovidas pela subjetividade. Para isso diálogo com inúmeros geógrafos como, por exemplo, Marcelo Lopes de Souza, Nilda Alves e Rogério Haesbaert; estudiosos da área da educação, como Silvio Gallo, Marcos Reigota e Inês Barbosa de Oliveira e também com o filósofo Gilles Deleuze, por meio da obra “O Abecedário de Gilles Deleuze”, que me fornece subsídios para alavancar a discussão sobre o conceito de território a partir do limite alcançado pela geografia no que toca ao micro.

De outra parte, para buscar os territórios no/do cotidiano escolar usarei como metodologia de pesquisa as narrativas ficcionais. Metodologia que contribuiu para a compreensão do próprio processo de busca desses territórios ao me ajudarem tanto a entender a metamorfose pela qual passei e, desde então, venho passando quanto no encontro/reencontro do 'Eu'.

O palco principal da minha pesquisa é o espaço de três instituições escolares do Estado de São Paulo. Nesse espaço escolar territórios são construídos, muros levantados, barreiras erguidas e derrubadas, novas configurações são desenhadas dia a dia. Nele as fronteiras são demarcadas simplesmente por questões de afeto em que afinidade e poder põem em jogo relações preconceituosas, de exclusão, adesão, negação, de pertencimento, enfim, relações humanas complexas.

1.1 Cotidiano escolar em narrativas

Busco, por agora, apresentar narrativas sobre o cotidiano escolar, muitas das quais surgidas após inúmeras observações no/do espaço escolar durante os anos de 2009 e 2011. Essas observações aconteceram em diversos momentos enquanto professor no exercício de minhas funções e também através de minhas andanças como pesquisador, aluno e pai.

As primeiras narrativas deste capítulo foram aparecendo após um trabalho no qual os alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental da E. E Professor Juvenal Paiva Pereira construíram painéis de cartolina tendo como foco imagens de revistas e jornais. Foi no encontro do trabalho dos alunos com minha intenção de pesquisa que foram se dando transformações no meu modo de pensar o cotidiano escolar. Os detalhes no/do cotidiano escolar, a partir daquele dia, foram ganhando outra relevância para mim. O insignificante tornou-se significativo, criativo, interessante. Comecei a enxergar coisas que jamais imaginara ver, mesmo convivendo diariamente com elas.

Assim, tento por meio de narrativas originadas no/do cotidiano escolar, situar o leitor na intenção deste trabalho perpassado por transformações. No entanto, para essa tarefa, não dispenso os meus conhecimentos sobre o conceito de território enquanto um apaixonado pela ciência Geografia.

Sabia da difícil tarefa que teria quando propus uma aventura, uma viagem pelo cotidiano escolar. Mais ainda, sabia que seria preciso agir como uma espécie de guia para que outros viajantes, ou seja, para que os leitores não perdessem a compreensão do irregular caminho proposto para entender o espaço escolar.

Dessa forma, desconstruir o cotidiano escolar talvez seja a única alternativa para seguir viagem e verificar a existência ou não de territórios...

Numa breve viagem pelo cotidiano escolar, escrevo:

O sinal. Aquele som indicava o início da primeira aula. Mais um dia de aula. As relações cotidianas por entre os muros da escola estavam para começar novamente. Os namoros, as paqueras, os celulares, as fofocas, as risadas, os gritos, os choros, as brigas, enfim tudo estava para começar. Um novo dia e os professores prontos para cumprir todas as propostas solicitadas pelos órgãos de gestão educacional.

Os muros da escola são a representação física da delimitação da passagem para outro espaço/tempo o qual, porém, recebe influências de fora, *extramuros*. O interno se torna externo a partir do momento em que outras redes cotidianas de relação são encarnadas no cotidiano escolar. A televisão, o vídeo game, o celular, as políticas públicas, as tragédias, as relações familiares adentram o espaço escolar de maneira que seus praticantes interferem e sofrem interferências nas dinâmicas que constituem e atravessam aquilo que chamamos de ambiente.

A família, os amigos, a rua, a vida noturna, a escola, todos os processos de aprendizagem que perfazem nossas vivências, porque aprendemos as coisas que nos são ensinadas e também as que não são. São essas incessantes construções que repercutem em nossas vidas. Tais processos de aprendizagem, construídos por meio das trocas/relações humanas, atravessam a escola.

Inês Barbosa de Oliveira (2001), estudando as fotografias de Robert Doisneau nas quais retrata algumas situações de brincadeira entre crianças num ambiente urbano, comenta:

O quanto nossas crianças (e as dele, Doisneau) estão aprendendo através de suas brincadeiras cotidianas, que nunca lhes foram ensinadas, mas que evidenciam não só o conhecimento e a produção de regras e de jogos, mas também um conhecimento dos modelos de comportamentos dos diversos grupos sociais. Isso poderia não passar de um lugar comum – “a vida ensina” – se nos limitássemos a reconhecer que, para além do saber científico – formal, organizado – existem saberes que são aprendidos com e na vida. Porém, considerando os processos de aprendizagem como processos de tessitura de redes de saberes, podemos tecer outras idéias a respeito deles: a de que aquilo que a vida cotidiana ensina e aquilo que a escola ensina formam elementos articulados e indissociáveis de um mesmo

todo, a formação de nossas identidades, individuais coletivas. (OLIVEIRA, 2001, p. 39)

O cotidiano escolar feito de histórias, acontecimentos, saberes, vivências, propiciados pelos seus sujeitos, torna-se epicentro de diversas táticas oriundas desses sujeitos para que de alguma forma consigam vivê-lo.

A ocupação do espaço/tempo no/do cotidiano escolar pelos seus praticantes se torna complexa quando se deparam com as propostas originadas pelo poder hegemônico.

Nesse sentido, as políticas educacionais, ao se imporem sobre o cotidiano e seus sujeitos, produzem embates e conflitos tornando mais complexas as relações. Segundo Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2000, p. 15)

[p]odemos nada ver, ouvir, cheirar, tocar, pois nossos sentidos também foram “educados” para só ver, ouvir, reconhecer cheiros e sabores, aquilo que interessa aos poderosos. Não aprendemos a reconhecer as dobras e menos ainda aprendemos a desdobrá-las, descobrindo o que está encoberto.

As táticas surgem como uma espécie de oásis escondido em meio ao deserto tornando possíveis os recomeços, a tomada de fôlego para um novo começo, a ultrapassagem das barreiras produzidas pelo poder do Estado. Nele e por ele as alternativas são ilimitadas para redesenhar o cotidiano. Sobre isso comenta Inês Barbosa de Oliveira (2001, p. 46):

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e indiferentes, dando origem a novas maneiras de utilizar a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

O sinal. Som estrondoso e ditador. De novo. Tecnologia sem igual. Professores, alunos; muitos o respeitam. Uns mais rápidos; outros menos. Mas, de alguma forma, era o aviso de um imperador.

Na concepção do poder de Estado, na escola, para que as “coisas” aconteçam de forma disciplinar e os praticantes não desatem o nó da rede “instituição escolar”, os movimentos devem ser precisos e pré-determinados. Se não fosse assim, a escola, única, se tornaria um local incontrolável, indesejado pelo sistema controlador. Seria o fim? Um novo início?

Um local de conflitos diversos de troca, de relações, reflexões e complexidade, para que funcione em proveito do poder de Estado deve ser contido, aprisionado, controlado. Exige-se disciplina, uso de gestos e sinais, combinação de resultados e de relações visando à eficiência. Um pequeno sinal de desobediência, de indisciplina deve ser de pronto informado, cessado. Assim, o sistema se mantém. Diz Foucault (2001, p. 140):

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na sua clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente [...] O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os “Irmão das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.

Analisando os comentários de Foucault, e sabendo que foram feitos em função de uma reflexão sobre o disciplinamento/obediência dos sujeitos no decorrer da história, penso no papel da escola e na importância de destacar o cotidiano escolar na sua implicação com as práticas democráticas. É dali que as liberdades teriam de surgir. Vejo, no entanto, uma instituição que conduz o indivíduo para a inclusão em um mundo proposto pela desigualdade, pelo consumo exacerbado e pelos conflitos culturais.

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela na qual os governantes são eleitos pelo povo. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros que da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc. (OLIVEIRA, 2001, p. 11)

Certo dia eu solicitei aos alunos de um sexto ano do ensino fundamental que relatassem num papel o dia a dia deles na escola. Um dos alunos escreveu uma redação com o título “Minha Vida na Escola”. Relatou o seguinte:

Bom, a minha vida na escola é simples. Quando eu chego na escola eu brinco com meus amigos de “bater bafo” (bater figurinhas). Eu ganho várias brincando disso. Eu coleciono a maioria delas. Quando bate o sinal para entrar eu entro, sento no meu lugar e pego o material da aula que vai começar. Copio tudo o que tem de copiar. Depois de acabar a aula eu pego o material da outra aula que vai começar. Copio tudo o que está na lousa. Depois bate o sinal do recreio. Eu saio, almoço, bebo água, vou ao banheiro e vou “bater bafo” e ganhar figurinhas. Bate o sinal para entrar na sala de aula. Faço o que tem de fazer nas próximas aulas. Bate o sinal para ir embora e eu vou conversando com os amigos. (aluno do 6º ano do ensino fundamental)

O corpo dócil (FOUCAULT, 1987) é sobremaneira necessário para que o sistema se mantenha. A docilidade tão necessária para que as relações humanas não ultrapassem fronteiras desconhecidas pelos praticantes escolares. O aluno como fiel produto e cooperador da intervenção estatal na escola.

Os professores, peças fundamentais e mecanismos manipuláveis das tecnologias de controle. Olhares. Corpos dóceis controlando e produzindo corpos dóceis.

Uma oitava série, hoje mais conhecida como nono ano. Todos se cumprimentando como se não tivessem se encontrado pouco antes, na entrada da escola. Professor e alunos frente a frente. A verificação da presença dos alunos estava para começar. A chamada. Um momento importante, pois ficaria comprovada ou não a presença física de uma das peças principais do local, o aluno.

Como numa fábrica, todos sob controle. Supervisores, operários, gerente, proprietário. Corpos dóceis. Alguém sempre olhando, conferindo, verificando, anotando a presença ou não. Coibindo transgressões, punindo os negligentes. As regras são claras. Um simples ato de transgressão indica uma falta grave, pois não deve ocorrer. O errado, o proibido deve ficar do lado de fora. O ambiente tem de permanecer tranquilo e respeitoso.

O ponto na fábrica, assim como a chamada na escola indicam o início de uma nova jurisdição. O corpo pertence a um sistema. A produção não pode parar. As propostas devem ser cumpridas o mais rápido possível. Qualquer tempo perdido põe em risco a produção, ameaça o patrão. O intelecto não pode agir criticamente. É arriscado para o processo institucional. Ao longo dessas reflexões, lembro-me dos escritos de Nadja Hermann:

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar [...] Deixar os que se educam dizer a palavra (a palavra da ciência, do ético, do estético, da dor, da poesia) é radicalizar a idéia de que o homem possui linguagem. A abertura de horizonte que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos. (HERMANN, 2002, p. 95)

A radicalização da palavra por meio da ética, da poesia, da dor, da ciência, da estética, do inusitado, da criatividade, do erro, do errado, da injustiça e da justiça, seria talvez um caminho possível para a radicalização do ensino se a palavra não fosse podada pelo poder instituído no ambiente escolar.

1.1.1 As imagens e o cotidiano escolar

Direitos universais do homem. O assunto do dia. Os alunos reunidos em grupos deveriam encontrar em jornais e revistas, recortar e colar numa folha branca imagens relacionadas aos direitos universais do homem.

Uns mais interessados outros menos, porém todos realizavam a tarefa. As duas aulas de cinquenta minutos cada uma tiveram o pátio da escola como palco principal. O barulho das risadas quando encontravam imagens engraçadas eram ouvidos por todos. De vez em quando as atenções eram desviadas pelas imagens de pessoas bonitas inseridas nos jornais e revistas. O futebol em primeiro lugar e, seguido dele, outros esportes também eram alvo de discussão pelos alunos. Sempre que encontravam fotos de políticos me chamavam e perguntavam em qual dos direitos universais tais imagens poderiam se enquadrar.

O diálogo, o agir criticamente, a transgressão, a incompreensão e a compreensão, a intolerância e a tolerância mostradas diariamente pelas imagens nos jornais e revistas, são ao mesmo tempo termos/idéias/conceitos complexos e necessários no sentido de reflexão e estudo diante do atual momento vivido pelos seres humanos. Nesse sentido, podemos tomar as imagens como instrumentos de análise crítica sobre os caminhos seguidos pelas sociedades contemporaneamente. Imagens que revelam por si só o que as palavras não conseguem expressar. A falta de democracia, o desrespeito ao meio ambiente nos é mostrado diariamente por meio de imagens. Isso facilita a compreensão dos problemas? Todavia, segundo Elizabeth Macedo (2001, p.11), “vivemos numa sociedade em que a abundância de imagens parece substituir a idéia de reflexividade tão cara à relação que modernamente buscávamos com elas”.

Imagens? Diálogo? Mídia? Onde encontraríamos a solução para melhor entender o mundo e seus problemas? Reigota, ao escrever sobre as dificuldades cotidianas encontradas pelos ecologistas, pergunta:

Estariam as respostas e/ou os fundamentos para a solução de problemas complexos e de amplitude internacional nas soluções e alternativas encontradas individualmente, em dupla, em trios, ou ainda em pequenos grupos que poderiam ser considerados como “minorias ativas”, segundo a definição de Serge Moscovici? (REIGOTA, 1999, p. 76)

Um grupo formado somente por filhos de integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como sempre, ficou isolado e realizava a tarefa sempre falando baixo e com desconfiança.

Poderíamos tratar, por exemplo, no cotidiano escolar, um grupo de quatro rapazes filhos de integrantes de um movimento como “minorias ativas”? Mesmo sendo eles filhos de participantes do movimento em questão? Ou trataríamos apenas de seus pais? O que quero dizer com tais perguntas é que esse grupo de estudantes, mesmo sem participar diretamente das manifestações feitas pelo MST, é isolado num ambiente que deveria acolhê-los como iguais. Sei que, de acordo com a definição de Serge Moscovici (apud REIGOTA, 1999), as “minorias ativas” não têm necessariamente relação com exclusão, no entanto sei, também, que muitos grupos que lutam por alguns direitos são isolados e sofrem preconceitos.

Sobre o grupo de alunos, levamos a discussão para o último conselho de classe do ano, realizado em dezembro de 2009. A intenção era entender o baixo rendimento escolar dos alunos, bem como o isolamento acima relatado. Durante a conversa, que durou muito tempo e causou algumas discordâncias entre os professores, chegamos (nós professores) à conclusão de que os quatro alunos ficavam realmente excluídos, mas não por vontade própria; outros alunos da sala de aula se negavam ao contato com o grupo. Lembro que, dentre os alunos dessa sala, existem alunos líderes, os quais são, coincidentemente, filhos de produtores agropecuários, proprietários de terras na região.

Interessante destacar que quando caminho por essa sala de aula tenho a impressão de estar transpondo algumas fronteiras formadas pelos próprios alunos. Fronteiras que delimitam diferentes ambientes. De um lado as marcas famosas nas roupas, objetos, celulares avançados e outros instrumentos modernos de uso pedagógico. Do outro lado tênis e roupas de marcas desconhecidas, às vezes celulares, porém não tão avançados. Instrumentos de uso pedagógico doados pelo Estado. Vejo, ainda, em alguns alunos o que gostaria de chamar de transição. Uma passagem, talvez de uma situação social pior para uma melhor, ou vice versa.

Seria o cotidiano escolar o primeiro contato com as desigualdades sociais, preconceitos, injustiças?

Inês Barbosa de Oliveira, certo dia, conversando com sua filha Ana, perguntou se a menina gostava do seu novo namorado, Sérgio, homem negro, alto e bastante forte. No decorrer da conversa Ana comenta com Inês que Sérgio era negro e ela preferia que ele fosse branco. Ana explica que a preferência justificava-se pelo motivo de que o negro é sempre mais pobre do que o branco.

Sobre isso, Inês Barbosa de Oliveira (2001) comenta:

Se nos detivéssemos à idéia de que a aprendizagem se faz através apenas da transmissão explícita de conhecimentos, não podemos compreender o processo pelo qual Ana passou para desenvolver sua idéia. Acredito que o racismo, ainda dominante no meio social que Ana frequenta, mesmo que quase sempre de modo implícito, tenha sido percebido, aprendido e incorporado às redes de conhecimento que Ana vem tecendo ao longo da vida, nos diversos espaços estruturais (Santos, 2000) nos quais ela se insere, inclusive em casa. [...] Aprendemos, portanto, através das práticas sociais que desenvolvemos e com as quais convivemos, sejam elas ligadas aos discursos e saberes formais com os quais entramos em contato, sejam elas ligadas ao que vivemos na rua, na escola, em casa, nas conversas com os amigos, nas leituras que fazemos, na TV a que assistimos. Todos esses saberes estão sempre e permanentemente articulados, sendo, portanto, impossível, destacar este ou aquele tipo de experiência como mais ou menos relevante na nossa formação. Os processos reais de aprendizagem são dinâmicos e ininterruptos durante toda nossa vida e incluem, nas nossas redes de conhecimentos, tudo aquilo a que podemos atribuir sentido quando entramos em contato. (OLIVEIRA, 2001, p. 37-38)

Teria a imagem, o visual, o poder de criar preconceitos, de excluir?

Um show de imagens toma conta das pessoas. Arte, mídia, slogans, propagandas, imagens alegres e tristes. A imagem como produto que, direta ou indiretamente, transforma, distorce sentimentos e vontades. Seu grande poder visual, mesmo na ausência da escrita, conquista e cria ilusões, esperança, desespero. A imagem seduz e também destrói. Entendidas de várias maneiras, as imagens são meios para transmitir coisas, meios para construir e desconstruir regras, avisar, informar.

Pensando na palavra imagem me pergunto: qual seria o significado dessa palavra? Para que servem as imagens? Consultando um dicionário da língua portuguesa, encontrei a seguinte resposta:

Imagem *sf.* 1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou objeto. 2. Representação plástica da Divindade, dum santo, etc. 3. Estampa que representa assunto ou motivo religioso. 4. Reprodução invertida, da pessoa ou de objeto, numa superfície refletora. 5. Representação mental dum objeto, impressão, etc.; lembrança, recordação. 6. Metáfora. [Pl.: -gens.]. (FERREIRA, 2001, p. 373)

Em outros dicionários e na internet encontrei respostas parecidas.

Inês Barbosa de Oliveira (2001), ao abordar as relações entre os saberes e os fazeres presentes na vida cotidiana, escolheu algumas imagens/fotografias de Robert Doisneau:

O que as imagens dizem não é fixo, é movimento. Idéias, possibilidades de compreensão, interações diversas são possíveis e prováveis. A diversidade de redes de saberes que cada observador/leitor vivenciou e põe em funcionamento na apreciação da imagem faz com que essas despertem nos sujeitos sensações, emoções e visões diferentes, singulares. (OLIVEIRA, 2001, p. 46)

Percorrendo essas questões lembrei-me, ainda, de uma pesquisa feita por mim anteriormente e decidi recortar alguns fragmentos que se encaixam perfeitamente na discussão sobre imagens.

Pesquisando, encontrei no livro *Geografia Para Jovens e Adultos (EJA)* de Sonia Castellar e Valter Maestro os seguintes dizeres a propósito das ações transformadoras da paisagem da Terra:

Você sabe que as paisagens da Terra vêm sofrendo modificações desde a formação do planeta. Estudando diferentes lugares da Terra, é possível verificar as transformações e supor quais foram os agentes responsáveis por elas. Dentre esses agentes está a sociedade humana que, por meio de seus valores, seu modo de vida, sua cultura e sua história interfere nas paisagens [...] Marcado pela necessidade de adaptação e de sobrevivência, o ser humano encontrou na natureza os recursos necessários para manter-se vivo. (CASTELLAR; MAESTRO, 2001, p. 46)

É interessante notar no fragmento acima que a sociedade humana realmente interfere na natureza e há necessidade de tal interferência, pois os recursos naturais encontrados no planeta Terra são aqueles necessários para nossa sobrevivência.

Num outro momento do livro os autores destacam o significado do termo biosfera e comentam que os elementos formadores da esfera da vida relacionam-se e garantem a manutenção da vida no planeta. Apresentam ainda, logo abaixo da definição de biosfera, três imagens (figura 1): a primeira mostra um belo campo com árvores, a segunda um bovino pastando e a terceira uma mulher num restaurante

segurando um espeto de carne. Entre as imagens existem setas indicando uma sequência.

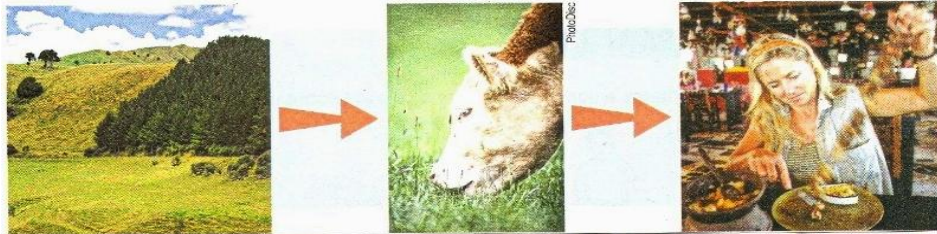


Figura 1. Imagens retiradas do livro “Geografia Para Jovens e Adultos” de Sonia Castellar e Valter Maestro

Os seres humanos tendem a padronizar os comportamentos naquilo que Guattari (1990, p. 7) chama de “ossificação”. Tais relações sociais produzidas pelo próprio homem e investidas pelas transformações tecno-científicas, segundo o autor, provocam o desequilíbrio ecológico. Para Guattari (1990) a questão não se reduz a danos materiais a serem evitados forçando-nos, assim, a considerá-la nas suas muitas implicações.

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões. (GUATTARI, 1990, p. 8)

Dessa forma, a ecosofia, desde uma perspectiva ético-política, segundo Guattari (1990, p. 15), pode indicar “linhas de recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios”. Ou seja:

Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte etc. – trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero. (GUATTARI, 1990, p. 15)

Retomando os comentários feitos por Inês Barbosa de Oliveira sobre as imagens, volto minha atenção às três imagens existentes no livro de geografia em questão. Quando visualizo a primeira imagem vejo nos autores a tentativa de mostrar a natureza intocada, ou pelo menos quase intocada, sendo alvo de possível intervenção humana. Isso desperta no espectador observador/leitor a apreciação de uma imagem bela e natural, talvez passando despercebida a necessidade da preservação da natureza, pois logo em seguida surge uma seta indicando a segunda imagem (um bovino pastando) que, imediatamente, conduz a atenção do leitor para a terceira imagem. Ao direcionar os olhares para a terceira imagem, encaminha-se o observador/leitor para uma perspectiva econômica e até mesmo prazerosa trazida pela possibilidade de degustar o alimento, ofuscando qualquer tentativa de preservação da natureza.

Quando faço tais comentários não quero dizer que sou contra o uso de tais imagens, apenas destaco que os observadores/leitores são alunos e possíveis transformadores/construtores do mundo. Se, naquele momento, o objetivo dos autores fosse simplesmente o de demonstrar a relação de interdependência entre os seres vivos, importa notar que as imagens valem pelo que apresentam explicitamente, mas também por aquilo que ofuscam e impedem de ver.

Numa outra abordagem sobre imagem não poderia deixar de destacar o trabalho feito por Lenildo Gomes de Almeida sobre música e imagem. Lenildo, professor de Geografia e músico, aborda o assunto tendo como referência a própria experiência de vida no espaço urbano carioca.

As canções fotografam um momento, uma paisagem, um fato... que poderá ser compartilhado num outro momento, em outro lugar, num incessante movimento de troca e diálogo. Isto é possível em função da fixação desses elementos em uma folha de papel, uma partitura ou uma letra de música, ou na memória, esperando um detonador, uma circunstância que a faça ressurgir. (ALMEIDA, 2001, p. 84)

As imagens como instrumentos relacionais entre o passado, o presente e o futuro são objetos reais atravessados de movimentos produzidos pelos seres humanos disparando lembranças, questionamentos, denúncia, compreensão, afeto, prazer, revolta, felicidade, entendimentos.

Na escola, como são tratadas as imagens? Nos livros didáticos, por exemplo, o que apresentam? O que mostram? Com são vistas, por meio das imagens, as relações entre professores e alunos? De que maneira e no que contribuem?

Ao falar sobre a cidade, Ana Fani observa a paisagem existente nela e propõe:

Fechemos os olhos e deixemos nossa imaginação andar pela cidade. O que vemos? Inicialmente o perceptível é o concretamente visível: prédios, casas, ruas. Bairros que se sucedem de forma diferenciada, pois são desiguais entre si. Na grande metrópole podemos falar da favela, dos bairros de classe média, dos bairros arborizados de onde se vislumbram grandes muros rodeando mansões. Mas também podemos recordar que existe o boteco da esquina, a padaria, o supermercado, a vendinha, o clube, alguns prédios industriais de vários tamanhos e estilos, bancos, etc. (CARLOS, 2008, p. 35)

Fechemos os olhos. Vemos o que as outras pessoas vêem? As mudanças provocadas pelo tempo causam a mesma impressão em todos, do mesmo jeito? As cores, por exemplo, têm o mesmo significado para todas as pessoas? O branco sempre mostra paz? O vermelho, sangue?

No cotidiano escolar, uma imagem desenhada, rabiscada representa numa folha de papel algo produzido no imaginário. Imaginação, apenas uma paisagem qualquer, mesmo longe, inexistente. Apenas imaginação. Nas paredes da escola desenhos afixados, direcionados ou não por professores. Imagens que se movimentam. Alunos e professores que vão e vêm; conflitos e alegrias provocados na escola ou trazidos para ela. Imagens que povoam os corpos, repercutem, mudam, transformam, influenciam, deixam marcas por toda a vida ou simplesmente se apagam com o tempo.

Esclareço, não tenho a intenção de confundir, mas sim de mostrar a complexidade trazida pelas imagens, bem como as diferentes leituras que delas são feitas no cotidiano.

Gostaria de finalizar a abordagem do conceito de imagem tomando como referência Carlos Drummond de Andrade (2008), em uma das histórias do livro *70 historinhas*. A história “Quadro na Parede” mostra o diálogo de duas pessoas sobre um quadro pendurado na parede e o desenrolar de dois pontos de vista.

Quadro na Parede

— Esse quadro está torto desde o começo do mundo e ninguém se lembra de consertar sua posição – observou o Sr. Borges, levantando a cabeça, entre o primeiro e o segundo gole do café da manhã.

— Há pessoas realmente exageradas – ponderou a Sra. Borges, enquanto passava geléia no brioche. — Esse quadro está assim apenas há uma semana.

— Uma semana parece tempo suficiente para alguém corrigir a posição de um quadro na parede - retrucou o Sr. Borges, sorvendo mais um gole, e desdobrando o jornal.

Admitindo-se que assim seja, embora a colocação de um objeto de arte exija muitas experiências e tempo indeterminado de observação e crítica, até que seja atingido o resultado ideal, presume-se que a pessoa não satisfeita com a posição de um quadro...

A Sra. Borges fez uma pausa para levar aos lábios a fatia de brioche, mastigá-la e engoli-la, concluindo placidamente:

—... tome a iniciativa de modificá-la para melhor.

Ao que o Sr. Borges emitiu este juízo:

— A presunção envolve problema de competência – e olhou para um ponto indefinido no espaço. - Seria conveniente indagar, de início, a quem, no âmbito de uma residência, compete cuidar da boa arrumação das coisas.

A Sra. Borges considerou com minuciosa atenção a colherzinha de prata colocada entre os seus dedos polegar e médio, como se ambicionasse descobrir nela uma propriedade oculta, e, ao cabo de minuto e meio, manifestou-se:

— Não existe código especificando os diferentes casos e situações em que determinada pessoa deva fazer isto ou aquilo. Além do mais, os conceitos estabelecidos lucrariam em ser revistos à luz da razão.

A página política passou a interessar tão acentuadamente o Sr. Borges que ele levou tempo para dizer:

— De qualquer maneira um quadro torto na parede é um quadro torto na parede.

Dos abismos da sua prospecção, a Sra. Borges emergiu trazendo à tona uma restritiva:

— Um quadro torto na parede nem sempre é um quadro realmente torto na parede.

Como o Sr. Borges, engolfado na leitura, não obtemperasse, a Sra. Borges houve por bem desenvolver o seu ponto de vista:

— O quadro torto na parede pode estar mais certo do que o quadro convencionalmente certo na parede.

O Sr. Borges não deu sinal de aceitar a tese da Sra. Borges nem de repeli-la, e a explanação de sua esposa prosseguiu:

— Há muitas maneiras de ver o quadro, como também há muitas maneiras de colocá-lo, inclusive, e tem acontecido em museus, de cabeça para baixo, com rendimento óptico.

O Sr. Borges virou a página, pigarreou e sentenciou:

— Nem todas as pessoas gostam de plantar bananeira para contemplar normalmente uma obra de arte.

O café da manhã parecia ter duração imprevisível, tão vagarosos eram os gestos e repetidas as pausas do Sr. Borges e da Sra. Borges. Ouviu-se, afinal, Sra. Borges:

— A colocação de um quadro não está subordinada às linhas geométricas previstas pelo pintor, podendo variar com a sensibilidade visual de quem o desfruta.

O argumento não pareceu impressionar o Sr. Borges, a julgar pelo que saiu do seu interior:

— Nesse caso, os bens desfrutados em comum se sujeitariam a variações simultâneas inconciliáveis, pela diversidade de gostos.

— Há gostos mais apurados e outros menos apurados – foi o comentário da Sra. Borges.

— Indiscutivelmente, o quadro está torto, o que não é questão de gosto, mas questão de fato - e o Sr. Borges alçou ligeiramente a voz. — E não há computadores para avaliação de gosto.

— Desde que ele ficou assim ganhou um novo sentido – disse a Sra. Borges, fixando o olhar, embevecidamente, no quadro em questão. — Foi a arrumadeira que o colocou nessa posição, e o efeito benéfico logo se fez sentir. Os volumes se equilibram melhor, a composição ganhou mais força, o quadro comunica mais.

— As arrumadeiras tornam-se peritas em belas-artes e deve ser lhes confiada a direção dos museus, ao que parece - foi a glosa do Sr. Borges.

— Bom proveitos a que lhes seguir a orientação estética.

— Euclides, você está me ofendendo – irritou-se a Sra. Borges.

— Você já me oferecera antes - contra-atacou o Sr. Borges.

— Esta situação é intolerável, e eu exijo que você me peça desculpas – soluçou a Sra. Borges.

— Não será melhor, Zuleica, entrarmos amanhã com a petição de desquite? - detonou o Sr. Borges. (ANDRADE, 2008, p. 108-110)

1.1.2 As tecnologias e o cotidiano escolar

O dia estava ensolarado e até mesmo o vento parecia contribuir para que revistas e jornais não se perdessem pelo pátio.

O sinal do intervalo estava prestes a tocar, e todos os alunos do 9º ano voltaram um pouco antes para a sala de aula no intuito de pegar seus equipamentos de sobrevivência para a hora tão esperada. Alguns reclamavam que os minutos não passavam. Outros estavam indignados, pois não podiam utilizar seus apetrechos tecnológicos livremente em sala de aula. A fome também entrava na lista das reclamações. O MP3, o celular, a câmera fotográfica, enfim tudo que era necessário para a sobrevivência nos poucos minutos da hora do intervalo foi lembrado pelos alunos, e separado em cima da carteira para que não fossem esquecidos, já que qualquer deslize poderia tornar o momento de descanso em um desastre.

Quando digo: *“já que qualquer deslize poderia tornar o momento de descanso em um desastre”*, quero dizer que os produtos tecnológicos utilizados pelos alunos no cotidiano escolar são de grande importância para uma convivência harmoniosa com outros alunos, que também fazem uso de tecnologias na hora do intervalo.

Não tenho a intenção de entrar no mérito das proibições impostas pelo Governo do Estado de São Paulo no que diz respeito ao uso de celular e outros apetrechos tecnológicos durante o horário das aulas; mesmo antes de tal proibição

os alunos já experimentavam dificuldades no uso desses equipamentos em razão da proibição estabelecida pelos professores e ainda das regras e combinados impostos pelas próprias escolas.

No entanto, desde que essas tecnologias participam quase que integralmente da vida das pessoas, é praticamente impossível manter algumas restrições, mesmo aquelas que são amparadas legalmente pelo poder do Estado. Sendo assim, a proibição dessas tecnologias desencadeia a ampliação das transgressões, assim consideradas pelo Estado, nas sociedades e no caso deste estudo, no cotidiano escolar.

Para concluir e não concluir a discussão sobre as tecnologias, principalmente as que são utilizadas nas escolas pelos alunos, procurei alguns elementos no livro *Experiências Pedagógicas com o Ensino e Formação Docente: Desafios Contemporâneos*, na seção primeira intitulada “Educação e Mídia”, mais especificamente no capítulo “A Formação do Professor de Educação Física e a Cultura das Tecnologias Comunicacionais”, escrito por Cristiano Mezzaroba, Diego de Sousa Mendes e Fabio Machado Pinto. Nele os autores fazem um estudo sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) na formação das pessoas.

Para Mezzaroba, Mendes e Pinto (2009, p. 51),

[n]os dias atuais, as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) assumem um importante papel e um grande espaço na formação das pessoas. Isso se deve à enorme velocidade e quantidade de informações que são veiculadas diariamente no cotidiano de grande parcela da população através de tais tecnologias. A forte sedução estética exercida sobre nossos sentidos, visual e auditivo, pelas TIC’s, constitui-nas instrumentos privilegiados na transmissão, socialização e formação de valores e ideologias diversas.

Fomos apanhados pelas tecnologias da informação e comunicação de maneira avassaladora. Não somos, porém, obrigados a usar essas tecnologias para sobreviver; muito menos seremos impedidos de “levar” a vida em frente por não aceitarmos as TIC’s. Por outro lado, sabemos que essas tecnologias invadiram nosso dia a dia e adentraram, sem pedir licença, os cotidianos das escolas, seduzindo para conquistar adeptos. A própria instituição escolar utiliza essas novas tecnologias para buscar alternativas de ensino. No entanto, se os órgãos

governamentais buscam nas TICs alternativas de ensino, qual seria o motivo para proibi-las no cotidiano das escolas? Seria o receio de uma outra forma de aprendizagem, que transgredisse as propostas impostas pelo Estado? Ou seria a falta de preparo para o uso dessas tecnologias pelos atores escolares?

Impossível levantar essas questões sem considerar minha prática pedagógica como aquilo que experimento, vivo e sinto cotidianamente. Pergunto-me se estou preparado para apreender tantas informações trazidas pelas TIC's. Se ainda preciso utilizar certos materiais didáticos, quando posso ter acesso a tantas informações organizadas e atualizadas de forma instantânea. Pergunto-me se as proibições feitas em relação ao celular, por exemplo, são necessárias. Se o celular pode acusar a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional. Sendo um pouco radical me pergunto: se as Tecnologias da Informação e Comunicação fossem liberadas nas escolas poderiam colocar em “xeque” a própria instituição escolar como conhecemos hoje?

Em nenhuma outra época, as pessoas tiveram acesso a tantas informações e em tão pouco tempo. Este bombardeio de informações a tal velocidade nos tornou pessoas hiperestimuladas visualmente. Nossas capacidades perceptivas e até mesmo cognitivas são muito diferentes das de outras gerações. Já não temos tanta paciência para ler um livro, pois a velocidade e a complexidade para captarmos as mensagens de um livro são muito diferenciadas das competências para assimilarmos as mensagens e informações através de imagens. Este fator é responsável pela mudança na forma das gerações atuais lidarem com os conhecimentos e com as novas informações, principalmente no espaço escolar. (MEZZAROBÀ; MENDES; PINTO, 2009, p. 54)

O grande momento chegou. O barulho tão esperado soou nos ouvidos de todos como os cânticos de uma sereia. Pronto, era a hora da liberdade, enfim liberdade. Sem pedir licença, uns empurrando os outros, estavam aflitos para ver a luz do Sol, as nuvens, os amigos, os celulares, os namorados, a cantina, a merenda.

Vinte minutos, somente vinte para que as relações e trocas entre todos fossem feitas. Todos tinham de aproveitar ao máximo, pois logo estariam diante do professor, com menos liberdade, cumprindo as tarefas. As trocas, nos poucos minutos que lhes era dado, teriam de ser perfeitas. Somente veriam novamente aquele momento no próximo dia. É pouco tempo, não dá para desperdiçar. Tudo deve ser perfeito.

As TIC's, as paqueras, enfim, o grande momento, a hora de fazer e refazer-se; diferente da sala de aula, mas não mais importante. Os dois ambientes/territórios carregam em si grande importância e são possibilidades, se bem aproveitadas, de inventar a escola a cada dia. Permito-me uma carona com Nilda Alves e Regina Leite Garcia, tomando como referência o título do livro *A Invenção da Escola a Cada Dia* (2000).

Não venho, no momento, resgatar a antiga discussão sobre a sala de aula como um ambiente bom ou ruim para a aprendizagem; não tenho também a intenção, por hora, de fazer qualquer relação entre o momento do intervalo e a sala de aula. Gostaria, a bem da verdade, de expor o que meus olhos viam como aluno e agora veem como professor para defender, como Nilda Alves e Regina Leite Garcia,

que a forma de contribuir nos processos de transformação, desde sempre, como tudo o que é humano, portanto, social e histórico, é reconhecer a escola como um espaço de permanente transformação, em sujeitos – alunos/alunas e sujeitos – professoras são seres mutantes e complexos que vivem processos extremamente complexos que, para melhor compreender, exigem muita pesquisa e, mais que tudo, muita humildade para romper com uma absurda onipotência com a qual fomos todos e todas formados. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12)

1.1.3 Território e cotidiano escolar

Certo dia, numa discussão sobre as aulas dadas pelos professores, surgiu uma questão sobre o interesse e o controle dos alunos na sala de aula. Os professores participantes da conversa não admitiam que o ambiente “sala de aula” pudesse ser para o aluno um lugar sem atrativos, e alegavam que o problema não eram as aulas, nem o ambiente “quadrático”, mas sim que os alunos não tinham interesse e compromisso. Sei que na escola existem muitos problemas que envolvem tanto professores quanto alunos, mas sei, também, que o cotidiano escolar pode ser palco de múltiplas invenções capazes de emancipar seus atores. Independentemente da sala de aula ou intervalo, de aumentar o tempo do intervalo e diminuir o tempo em sala de aula, a questão é, sem dúvida, mais complexa.

Segundo Alves e Garcia (2000, p.18):

Quando prática e teoria são religadas como sempre estiveram, no viver cotidiano, não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades ou dos laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade. Cai por terra esta perspectiva que se denominava pomposamente paradigmática, exigindo o reconhecimento do outro, no tempo e no espaço do cotidiano, do aqui e agora, de dentro e fora, do entre lugar em que estamos todos, resultado de um interminável processo de hibridização.

Para as autoras:

[e]sta é a crise que vive a escola, mas não só a escola, pois a crise é da sociedade onde está a escola. A nós, cabe pensá-la e interferir no que se refere às questões do campo educacional, no qual somos os profissionais reconhecidos e dos quais se espera terem o que dizer e fazer. E este pensar e recriar a escola não pode acontecer de fora da escola, imposto de cima e de fora. Ele se dá, quando se dá, em seu cotidiano, nas ações dos sujeitos que nela interagem em sua busca de atualização da promessa de mudar a vida trazida desde a revolução francesa, promessa jamais cumprida para os deserdados da terra, a quem se refere Fanon (1961), e que vão sendo abandonados na África e na América Latina pelas “elites dirigentes” destes continentes, ajudadas pela ação do FMI e do Banco Mundial, que impõe ao mundo uma forma perversa de ver o mundo. (ALVES; GARCIA, 2000, p.18)

Quando narro a vontade dos alunos de sair da sala de aula para a “hora” do intervalo, relato lembranças da minha infância e juventude como aluno, e agora como professor de crianças, jovens e adultos.

O pátio se transformou numa grande discoteca com vários estilos musicais. Uns, mais reservados, preferem o fone de ouvido para não atrapalhar e serem atrapalhados em suas preferências de estilos. Enfim, um lugar para ser feliz.

Na sala dos professores os diálogos também acontecem, uns reclamam, outros dão risadas, outros ouvem música nos fones de ouvido.

O pátio e a sala dos professores, dois ambientes completamente diferentes. A floresta e a cidade. A junção dos ambientes na hora do intervalo parece impossível. Não se combinam. A sala dos professores, formal. O pátio, terra de ninguém. Um não suportaria

conviver com o outro nos vinte minutos de liberdade. Impossível. O pior seria inevitável, o desastre aconteceria. Impossível.

A regulação, a princípio entendida como uma instância de controle sobre o poder do mais forte e, portanto, voltada para a equalização de correlações de forças desiguais, acaba por se transmutar e passa a funcionar como mecanismo de controle sobre os mais fracos, a partir do momento em que suas formas reivindicatórias são entendidas como selvagens e, portanto, precisam ser coibidas pela instância reguladora. (OLIVEIRA, 2005 p. 27)

O dilúvio estava para acontecer, um minuto e nada mais. O pior de todos os sons estava chegando. O sinal. O rei e senhor supremo do local. Com ele ninguém pode. Quando ele eleva seu som todos devem obedecer, alunos e professores, pois se não o fizerem logo algum servo atento apareceria e todos os bons momentos vividos no intervalo poderiam ir por água abaixo, pois a punição poderia ser desagradável.

Chegou o pior de todos os momentos, ele com seu som insuportável. O sinal. Era o momento de todos se recolherem para o quadrado escuro, a sala de aula, ambiente frio e sombrio, sem sons agradáveis. Todos a postos em seus lugares. Professor na frente, líder de todos os líderes. Alunos sentados e delimitados geograficamente num minúsculo quadrado, limitados corporalmente pela cadeira e carteira, as quais se tornam grande aliadas do professor no sentido de assegurar que o ambiente não se torne hostil.

A lousa, grande monstro negro. É dali que saem as mais terríveis aparições: datas de provas, textos para copiar, informativos de reuniões de pais e alunos, gráficos geográficos, enfim a criatura negra a qualquer momento pode respirar e soltar suas garras. Basta um leve toque do grande adestrador, o professor, senhor absoluto do ambiente quadrático. Agora a lousa e o professor se tornam as grandes atrações. O celular, a música, a conversa, a risada, todos perdem a importância. Tudo está voltado para o grande mestre, o grande conhecedor das coisas, do pode e do não pode.

Mesmo com todos os empecilhos existentes no local, alguns alunos se arriscam em aventuraras pelo ambiente. As conversas vão começando aos poucos, os celulares não conseguem ficar quietos, e, como pequenas criaturas teimosas fazem sons variados, os recados passam de aluno para aluno, as risadas não se controlam. O monstro negro e seu domador parecem não mais dominar o local, as infrações começam a aparecer. Alguns alunos, poucos, ainda se mantêm sob controle absoluto. Pronto, agora as infrações são incontrolláveis, a sala de aula torna-se um ambiente perigoso e precisa ser controlado. O professor deve agir de forma enérgica.

Um grito vindo da frente causa espanto e todos de olhos arregalados se calam e prestam atenção. O barulho cessa. Mais alguns minutos tranquilos para o professor e insuportáveis para os alunos.

A frente e o fundo. O primeiro conhecido pelos alunos como território de dominação e intervenção. O segundo, para o professor, território perigoso, pouco conhecido, estranho, incompreensível.

1.1.4 Criatividade e cotidiano escolar

Enquanto observava a montagem dos painéis de cartolina pelos alunos, lembrei-me da leitura do primeiro livro sugerido no programa de Pós-Graduação em Educação no qual desenvolvia minha pesquisa de mestrado.

A escola tem futuro? Esse era o título do primeiro livro sugerido para leitura pelo professor Marcos Reigota no mestrado. Organizado por Marisa Vorraber Costa, o livro apresenta inúmeras entrevistas feitas com estudiosos, escritores e pesquisadores da área da educação. O questionamento central apresentado aos entrevistados é o mesmo do título: “a escola tem futuro?”.

Assim que terminei a leitura do livro fui conversar com o professor Reigota e lhe devolvi a pergunta central do livro. A resposta, após um breve sorriso, foi a seguinte: “você pode andar pelos corredores da Universidade de Sorocaba e fazer essa pergunta para qualquer pessoa e talvez ninguém saiba a resposta.”

A escola tem futuro? Questão que me acompanhou como um fantasma nos dias de mestrado.

Tempos depois, num dos trabalhos solicitados pelo professor Reigota, retomei a questão, ainda sem resposta, por meio de uma situação vivida pelo meu filho no cotidiano escolar.

Certo dia, meu filho Carlos chegou cabisbaixo da escola, reclamando que havia sido repreendido pela professora durante a aula na frente dos amigos. Disse-me:

Pai, hoje a professora pediu que a gente fizesse um texto e que escrevesse com muita criatividade. No texto não coloquei nenhum ponto final e sempre começava os parágrafos do jeito que eu queria; sem os espaços iniciais.

Comecei a dar risada e expliquei que os pontos finais deveriam ter sido colocados e os parágrafos deveriam ter suas posições textuais respeitadas. Ele continuou me explicando:

Eu sei disso, mas ela me pediu para ser criativo. Eu fui.

Diante de tais narrativas faço a seguinte pergunta: qual o papel da escola?

Não sou daqueles que vivem criticando tudo e todos que da escola fazem parte, até porque também vivo/convivo diariamente como professor, cidadão, pesquisador e pai no cotidiano escolar. O que coloco em questão é o sentido da escola. E fazer esses questionamentos é um modo de continuar a tecer minhas relações com o cotidiano escolar.

O que está em jogo nestas questões fica bastante claro na afirmação de Silvio Gallo (2009, p. 126).

A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular, numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, portanto, que mais essencial e mais importante que as atribuições de camuflagem ou justificação/legitimação que a ideologia escolar, sem dúvida, tem é a sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o perfeito funcionamento social.

Estaria meu filho de oito anos dando uma lição de criatividade para sua professora, já na idade de aposentadoria, e para mim, um professor ainda em início de carreira? Qual o significado de criatividade para meu filho? Para a escola? Para a sociedade? A professora se expressou mal? Deveria usar outra palavra? Ou a palavra criatividade está perdendo o sentido que deveria ter?

Ao final de mais um período de aulas na Escola Juvenal Paiva Pereira, após as muitas observações, anotações, conversas, lembranças, surgiu-me o seguinte

questionamento: estaria eu, nesse momento, enquanto professor, programando os alunos?

O grande momento está para chegar. O sinal, quase pronto para ensurdecer todos de alegria. Basta o toque de alguém, apenas um toque para a felicidade. A contagem regressiva começa. Professores e alunos estão angustiados para o “gran finale”. Até que enfim o som mais esperado. O sinal. A correria é geral. É hora de ir embora.

No final da viagem, com os escritos de Nilda Alves, esclareço:

É preciso, pois que eu incorpore a idéia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/ chegam até mim, neles inseridos, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? (ALVES, 2001. p.32)

A prazerosa arte de contar histórias, de narrar, de investir na complexidade própria do cotidiano escolar, tornou-se um valioso instrumento de busca dos territórios no/do espaço escolar. Mais ainda, ajudou-me a encontrar uma definição menos obscura e equivocada do cotidiano escolar, pois o maior equívoco que cometi quando pensei em cotidiano escolar foi percebê-lo como acabado. Para começar a entendê-lo foi necessário tomá-lo, desconstruí-lo, desmistificá-lo, senti-lo e assim mergulhar em suas profundezas sem medo do escuro.

O cotidiano escolar. Espaço territorializado (?). Criado e recriado a cada dia pelas relações entre seus praticantes abre possibilidades para a produção das relações sociais. As histórias apresentadas pelos sujeitos que dele fazem parte são prenes de imaginações e subjetividades que implicam um arcabouço de indagações e práticas complexas. Nele percebemos diferentes táticas criadas, improvisadas para sua vivência/sobrevivência. Por meio dessas táticas, o cotidiano transforma-se em um rico espaço de alternativas para outros olhares em relação às práticas pedagógicas propostas pelo poder público. O cotidiano escolar é sentido, ouvido, cheirado, tocado e transformado e, dessa maneira, ele também é transformador.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Quando iniciei minha pesquisa, no ano de 2009, estava consciente de ser privilegiado por conviver num dos espaços a serem pesquisados: o cotidiano escolar. Sabia, no entanto, que uma pesquisa não se torna mais fácil pela convivência, no espaço a ser pesquisado, entre pesquisador e aquilo que pretende pesquisar. Ao contrário, os riscos seriam maiores precisamente por esse motivo.

Colocava-se aí uma importante tarefa, pois a minha função de professor e observador no/do cotidiano escolar até 2009 estava sendo transformada, a partir de então, naquela de professor-observador-pesquisador.

Fui questionado inúmeras vezes pelos pesquisados sobre os movimentos que meu corpo fazia no cotidiano escolar, já que estava adquirindo movimentos de pesquisador, os quais outrora não existiam. Assim, precisava encontrar uma maneira de pesquisar e, ao mesmo tempo, não influir nos cotidianos escolares pesquisados por mim, pois isso poderia atrapalhar o andamento da pesquisa e forçar situações que poderiam "mascarar" os reais acontecimentos no/do cotidiano pesquisado.

No mesmo ano em que iniciei as pesquisas tive o privilégio, através do professor Marcos Reigota, de conhecer as "narrativas ficcionais", que diminuía o risco de eu obter elementos "falsos", "mascarados" nos/dos cotidianos escolares pesquisados. As narrativas ficcionais tornaram-se minha metodologia de pesquisa e me possibilitaram adentrar, remexer, desconstruir, abordar, descobrir etc. o espaço pesquisado sem alterá-lo, e sem que eu deixasse de ter o tão importante relacionamento com o aquilo que me propunha a pesquisar.

Assim a(s) identidade(s) do pesquisador no momento em que está realizando a pesquisa é de extrema importância, no sentido de que é como ele se auto-identifica em relação às questões que quer abordar, e como ele é identificado pelo(s) seu(s) interlocutor(es), que o resultado do seu trabalho poderá ser validado e digno de crédito. (REIGOTA, 1999, p. 70)

Com as narrativas ficcionais os bancos da escola onde leciono, bem como outros bancos de outras escolas, serviram de “amigos confidentes” para meus comentários solitários nos momentos de reflexão, anotações e criações. As salas de aula, o pátio, a biblioteca, o movimento dos corpos, as falas, a cantina, os corredores, a sala dos professores, o portão da escola, os encontros, os cheiros, os sons, o silêncio, enfim, foram por mim considerados como elementos importantes a serem observados em seus detalhes. Ou seja, os micros substratos do solo escolar onde as relações acontecem propiciaram a que as narrativas ficcionais se tornassem norteadoras da minha pesquisa.

[...] o pesquisador não pode deixar de lado a qualidade e o tipo de relações que se estabelecem entre ele e os seus interlocutores e a influência que estas tiveram para se obter informações e detalhes importantes. (REIGOTA, 1999, p. 71)

Essas narrativas, escritas rapidamente ou guardadas na lembrança e usadas em momentos posteriores, muitas vezes eram revistas e reescritas de forma a que os movimentos, os cheiros, os sons, as conversas etc. de onde foram extraídas fossem preservados.

Devemos ter o cuidado para não confundirmos as narrativas não ficcionais e as narrativas apresentadas nos filmes ou aquelas presentes na literatura de ficção científica, com as “narrativas ficcionais”. Como coloca Reigota (1999, p. 80) “se toda narrativa tem o seu componente ficcional nem por isso elas conquistam a categoria de ficção literária ou artística”. Não estou, porém, atribuindo valor diferenciado às narrativas ficcionais, até porque toda narrativa pode ter uma “pitada” de ficção. Quero apenas deixar claro que as características e os propósitos são outros, apesar de sua vizinhança possível.

As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) não são nem verdades, nem mentiras, mas uma forma criativa (depressiva, alegre, positiva, negativa, pessimista, otimista, nostálgica, saudosista, futurista, realista, surrealista, impressionista, fragmentada, barroca, minimalista, redundante, clássica, erudita, pop etc.) de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas. A sua proximidade com a ficção se torna mais imediata e visível, aproximando-se da criatividade, expressão e interpretação artísticas,

fazendo com que se distancie da veracidade e legitimidade dos fatos, exigidas e buscadas pelo objetivismo científico. (REIGOTA, 1999, p. 80)

Considero a pura ficção e as narrativas não ficcionais como elementos fundamentais para que surjam as “narrativas ficcionais”. Volto a repetir que não sou contra as narrativas que diferem das narrativas ficcionais até porque, nesta pesquisa, recorro às narrativas não ficcionais em vários momentos. Assim, é importante fazer notar que:

[e]m linhas gerais a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, **a ficção vai se tornando presente**. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas conseqüências e desdobramentos. (REIGOTA, 1999, p. 84, grifo meu)

O que importa enfatizar é que para determinadas pesquisas, principalmente aquelas ligadas às Ciências Humanas em que pesquisados e pesquisador, pesquisados e comunidade, pesquisados, pesquisador e mundo estão interconectados -, deve-se ter um compromisso ético cuja relevância é claramente apontada pelas “narrativas ficcionais”.

Reigota apresenta, sob a forma de questionamento, dois pressupostos éticos implicados no uso das “narrativas ficcionais”:

- 1) Como pesquisador, poderia utilizar “dados”, informações, confidências e momentos especiais, em que eu tinha sido a única ou uma das poucas testemunhas, sem ferir, delatar, denunciar, expor, tornar público momentos de conflito, dor, amor, amizade que presenciei em espaços privados?
- 2) Como pesquisador interessado em trazer ao debate público-científico as situações concretas da vida complexa e fragmentada de nossa época, poderia me basear em pessoas com as quais tenho relações sociais e de intimidade, expondo a privacidade delas? (REIGOTA, 1999, p. 74)

As “narrativas ficcionais” possibilitam a fidedignidade e a ética ao mesmo tempo.

Nenhum personagem pode ser encontrado na vida real conforme descrito, pois nenhum é reflexo de uma única pessoa, mas sim constituído de múltiplos fragmentos encontrados nos diferentes indivíduos do grupo estudado. Cada personagem adquire identidade própria, que pode ser reconhecida (ou não) pelas pessoas que contribuíram com detalhes de sua cultura, sentimentos, estilo de vida, opções estéticas, profissionais, sexuais etc. (REIGOTA, 1999, p. 74)

Dessa forma, a pesquisa acontece, a veracidade se mostra, as conversas fluem sem prejudicar os fatos que comprovam os acontecimentos e que dão credibilidade à própria pesquisa.

O caminho metodológico escolhido para este trabalho teve como principais objetivos apontar, examinar, esclarecer, constatar, organizar e selecionar os motivos pelos quais o espaço escolar torna-se fruto de divisões tanto físicas, provocadas pelo próprio sistema institucional, quanto daquelas motivadas por afinidade, identidade, adesão, exclusão, poder, relações de pertencimento, enfim tudo o que pode delimitar fronteiras visíveis ou não no/do cotidiano escolar.

A pesquisa iniciou-se mais precisamente em 2009, mas isso não quer dizer que não haja observações anteriores a essa data, pois usei em vários momentos a lembrança para construir as narrativas ficcionais.

As escolas públicas E. E. Professor Juvenal Paiva Pereira e a E. E. Professor Astor Vasques Lopes, ambas localizadas no município de Itapetininga, foram alvo das principais observações. A primeira, composta pelo Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, está localizada no Distrito Tupi, bairro da zona rural do município. A segunda, composta pelo Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano), está localizada no perímetro urbano de Itapetininga, num bairro periférico chamado Jardim Brasil.

A maior parte das narrativas ficcionais surgiu dessas duas escolas, principalmente da E. E. Juvenal Paiva Pereira, onde sou professor. Não descartei outras observações provenientes de outras escolas públicas e particulares do município de Itapetininga e de Sorocaba, as quais apareceram por meio de conversas com alunos e professores do mestrado, e do próprio cotidiano na/da Universidade de Sorocaba.

2.2 Narrativas ficcionais e não ficcionais: exemplos

As colocações a propósito das diferenças entre narrativas não-ficcionais e narrativas ficcionais, aqui reunidas, fazem parte de um capítulo do livro *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes*. O capítulo, escrito por Eleonora Barrêto Taveira, intitulado "A pesquisa no/do cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação", não tem como objetivo dar exemplos dos dois tipos de narrativas. A intenção da autora é

[...] realizar uma investigação do cotidiano escolar com o objetivo de perceber, no espaço da escola noturna, elementos que me indicassem as formas próprias dos alunos e das alunas tecerem conhecimentos e que conhecimentos era estes tecidos nos diversos contextos de suas vidas diárias, a fim de buscar compreender a organização do currículo escolar numa perspectiva que ultrapassasse os limites oficiais elaborados a partir de livros didáticos. (TAVEIRA, 2001, p. 109)

Com esta intenção, Taveira utilizou entrevistas e observações feitas no cotidiano escolar. Dessas observações e entrevistas surgiu um importante material utilizado por ela para organizar o capítulo que trata, segundo a autora, dos caminhos, passos, macetes para realizar uma pesquisa. Para mim, o capítulo serviu de subsídio para diferenciar as narrativas ficcionais das não-ficcionais.

Não posso, também, delimitar exatamente onde começam as narrativas ficcionais e onde terminam, bem como o grau de ficção empregado nelas. A narrativa ficcional não é uma equação matemática onde o resultado deve ser exato; posso saber se são narrativas ficcionais quando elas adquirem as características já citadas por Reigota.

Com o intuito de melhor explicitar minhas colocações, gostaria de acrescentar uma breve história cujo título é "Cinema no refeitório".

Anderson e Antônio Carlos me contaram, um dia, durante um horário vago pela falta da professora de Português, a turma assistiu a um filme pornográfico no videocassete do refeitório. Disse a eles que achava espantoso isso ter acontecido em pleno horário de aula, no refeitório da escola. Explicaram que era costume pedir para assistir a programas na televisão quando estavam sem aula. Numa ocasião em que souberam de véspera que a professora iria faltar, um colega disse que traria uma fita de filme pornográfico para assistirem durante o horário vago. Como o refeitório está diretamente ligado à cozinha por uma janela, precisaram, em primeiro lugar, convencer a merendeira a não contar nada. Depois,

montaram um esquema de vigilância que contava com “um fogueteiro” e “dois olheiros” colocados ao longo do corredor. Se aparecesse alguém, o fogueteiro dava o sinal para o primeiro olheiro, que avisava ao segundo, que, por sua vez, avisava aos que estavam no refeitório, que paravam o filme para fingir que estavam assistindo a um programa na televisão. O fogueteiro e os olheiros eram substituídos, de vez em quando, para que também pudessem assistir ao filme.

Nem toda a turma quis assistir ao filme, “**porque algumas meninas da sala são meio...meio acanhada**”, como disse Anderson. [...] Só no dia seguinte a diretora descobriu, porque alguém que desconheciam contou. Ela veio até à sala e brigou com toda a turma, dizendo que sabia o que tinham feito. Marcelo, o dono da fita, falou que era só um filme de amor, ‘O guarda-costas’. Antônio Carlos disse que “**aí colou**” e “**ficou por isso mesmo**”. (TAVEIRA, 2001, p. 128, grifo do autor)

O texto narrativo escrito por Taveira (2001) deve ser considerado como um texto narrativo não-ficcional; isso ficou explícito pela própria autora, porque em nenhum momento do capítulo do livro ela fez menção aos nomes e aos lugares da narrativa como sendo fictícios. Ou seja, os lugares e os personagens apresentados no texto realmente existem e fazem parte do cotidiano escolar exposto pela autora. Dessa perspectiva, os personagens não foram preservados. E mais, não é somente porque a autora deixa de informar que o texto não utiliza lugares e personagens fictícios que deveríamos tê-lo como uma narrativa não-ficcional. A colocação como narrativa ficcional e não ficcional é bem mais complexa do que uma explicação como essa, pois se assim fosse, correríamos o risco de classificar narrativas ficcionais como não ficcionais. Por esse motivo, é de bom senso que num trabalho acadêmico o autor exponha se irá ou não usar as narrativas ficcionais como metodologia. Essa exposição não significa andar na contra mão e classificar as narrativas ficcionais como parte fundamental do objetivismo científico, mas sim fazer com que o leitor tome conhecimento de tal metodologia.

Alargando um pouco mais o horizonte de compreensão, imaginemos que a autora quisesse preservar as identidades dos informantes (REIGOTA, 1999), lugares específicos, a própria identidade, embaralhar normas da própria escrita. A autora estaria, dessa forma, usando as narrativas ficcionais e nem por isso excluiria do texto o *clímax*, a *veracidade*, necessários para compreendermos que determinado dia alguns alunos utilizaram o refeitório de uma escola para fazer uso de material não normatizado pelas instituições de ensino brasileiras.

Como grandes exemplos posso citar os livros *Resumo de Ana* de Modesto Carone, *Relato de um certo oriente* de Milton Hatoum e *A metamorfose* de Franz

Kafka. O primeiro autor narra, com riqueza de detalhes, acontecimentos reais ocorridos no município de Sorocaba. O segundo apresenta uma narrativa, também rica em detalhes, porém esconde e se esconde. Já o terceiro nada deixa a desejar no que toca a riqueza de detalhes, mas assume o auge da ficção e mesmo assim, apesar de uma leitura complexa, não escapa da realidade.

Apesar de as obras terem sido escritas por autores diferentes e com “tons” de ficção que diferem, não posso desconsiderar as narrativas ficcionais postas pelos autores.

Encerro com Carlos Drummond de Andrade:

Democrata é Dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de Dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu. (ANDRADE, 2008, p. 222)

3 NARRATIVAS DO 'EU': TERRITÓRIOS QUE ME CONSTITUÍRAM

Narrar. O difícil ato de narrar. Narrativas do 'Eu'. Eu, apenas eu. O único capaz de contar, lembrar, narrar o que passei, senti, cheirei, toquei, vivi. As emancipações que experimentei. Ninguém melhor do que eu para fazê-lo.

[...] as narrativas se caracterizam pela “memória” disponível sobre os eventos e as suas repercussões, portanto estão próximas da ficção. Isso não significa que a narrativa, ao se aproximar da ficção, corre o risco de necessariamente expressar de forma incorreta e deturpada os fatos, mas, sim, a disposição como esses fatos são interpretados, recebidos, vivenciados e “seqüenciados” por cada pessoa. (REIGOTA, 1999, p.79)

O construto de histórias. Minhas. O passado que interfere agora. E o agora que não existe; passou, tornou-se elemento valioso do ato de narrar. Por mais simples e indesejável, o momento é elemento. É narrativa que virá.

Narrar. Ato de descobrir o escondido. Avançar sobre as entranhas dos tabus. Dar vida. Trazer vida. Matar. Morrer e ressuscitar. Rasgar, amassar sem, contudo, poder jogar no lixo: afinal já é narrativa.

Neste capítulo coloco-me a tarefa de narrar minha própria trajetória, composta por processos sociais, políticos e culturais. Seria equivocado não considerá-la como parte fundamental deste processo/trabalho, proveniente de um 'Eu' que se fez por meio da construção de um pensamento no decurso de inúmeras primaveras.

Nem as trajetórias de nossas vidas, nem as histórias que construímos para entender a nós próprios e aos outros são serenas, contínuas e progressivas. Cada uma é marcada por solavancos e turbulências, desvios e hiatos. (MISHLER, 2002, p. 112)

Alegro-me ao reviver minha trajetória e não poderia deixar de citar, em vários momentos da narrativa, trechos de músicas da banda Legião Urbana que marcaram intensamente minhas mutações, pois as lembranças me trazem músicas e as músicas são um modo de percorrer hoje o que passou.

E depois do começo
O que vier vai começar a ser

(Renato Russo)

Itapetininga. Cidade da maioria dos meus encontros e desencontros. Palco de uma vida, até então. A minha vida. Bela vida?

Rua Coronel Joaquim Leonel. Área central do município. O antigo paralelepípedo, que servia como mosaico de pequenos encontros no chão, já fazia parte elementar da paisagem que cobria o solo da região central. Aliás, eles ainda recobrem boa parte dela. Presente histórico, concreto de lembranças no chão. Não só emprestam charme à parte batida, como servem igualmente para aguçar as sensações que chegam úmidas aos olhos, estimuladas pelas lembranças de tempos passados ainda tão presentes.

“Espere um pouco já estou indo”, gritou o menino gordinho de calção vermelho, botas de correção nos pés e cabelos tigela. “Espere”, gritou novamente segurando no poste em frente a residência de cor amarelada.

O pequeno portão era um dos acessos para a casa de cor amarelada que ficava na esquina. Uma escada de quatro degraus, logo em frente ao portão de grades finas, era o segundo obstáculo para chegar a uma pequena área que recepcionava os visitantes até a porta principal. A porta da entrada para a casa era toda de madeira com várias ranhuras trabalhadas a mão. As janelas, também de madeira com fissuras na vertical, seguiam da base, na altura da barriga dos mais velhos, até próximo do teto. Do lado esquerdo e direito, na parte de fora da residência, duas pequenas estruturas de ferro com cabeças de anjo serviam de escora para segurar as janelas quando abertas. O telhado pontiagudo mais parecia uma pirâmide do que um telhado... Talvez tenha sido com a ajuda daquele telhado que eu tive a noção daquilo que me explicavam na escola como sendo uma pirâmide. A casa era rodeada por corredores estreitos. De um dos lados vários pés de pitanga. Na frente um jardim de rosas. Nos fundos havia um pequeno quintal de chão batido, e nele encontrava-se um cômodo de madeira onde eram guardadas velharias e ferramentas usadas para cuidar de uma horta, que ficava logo ao lado do

velho cômodo. Uma tela de proteção delimitava a residência da plantação existente no pequeno quintal. Ali somente o “vô Chico” podia entrar. Território dele.

No interior da residência tudo arrumado. Objetos domésticos ocupavam cada um o seu devido lugar. Se não fosse assim estava errado. Os móveis antigos e bem conservados indicavam a organização dos moradores. As chaves tinham de estar penduradas nas portas dos móveis. Era a vontade da “vó Julia”. Território dela.

A batida do portão indicava que a criança de seis anos estava prestes a entrar porta adentro e encontrar com sua mãe que lhe chamara mais de uma vez. Sabia que se não entrasse rapidamente perderia o almoço. O almoço. Todos juntos na mesa. Hora do almoço.

Dona Júlia e Seu Francisco, como eram conhecidos pelos vizinhos, emprestavam dois dormitórios da residência para minha família até que nossa casa ficasse pronta num bairro bem distante dali. Eu, juntamente com minha irmã Bruna, minha mãe Maria Margarida e meu pai José Roberto moramos um bom tempo com meus avós paternos.

Quem me dera
 Ao menos uma vez
 Explicar o que ninguém
 Consegue entender
 Que o que aconteceu
 Ainda está por vir
 E o futuro não é mais
 Como era antigamente.

(Renato Russo)

Na Rua Mazzarino, separada por apenas dois quarteirões da Rua Coronel Joaquim Leonel, residiam os outros avós: “vô Vito” e “vó Dita”, abreviações dos nomes Vitor Miranda e Benedita de Campos; pais da minha mãe. Aliás, meus pais se conheceram devido à proximidade das residências. Brincavam juntos quando criança.

“Vó Dita”, mãe de doze filhos, morava numa casa que mais parecia uma área comercial; muitas vezes nem sabíamos quem entrava e saía. Amigos dos filhos e

amigos dos amigos visitavam a residência o dia inteiro. A falação e o vai e vem impregnavam o ambiente de alegria e bagunça. A casa central - interligada a mais duas e a um comércio, construções de meus avós habitadas pelos filhos, dá a dimensão do espaço que eu e meus primos tínhamos para brincar. Era um paraíso. Muitas árvores e o chão de terra se transformavam em territórios propícios para as aventuras na pequenez.

A casa central – cercada de portas, janelas, entradas – tornava-se ainda maior para as crianças.

Fui privilegiado, com certeza, pelos ambientes em que vivi boa parte da infância. Dois territórios. O primeiro, aquele das formalidades, do relógio, das regras, da postura, do toque fino. O segundo, o das informalidades, do deixe para depois, do subir em árvores para pegar frutas. Enfim, os dois territórios foram imprescindíveis para a constituição daquele que me tornei.

São as pequenas coisas que valem mais
É tão bom estarmos juntos
Tão simples: um dia perfeito

(Dado Villa-Lobos / Renato Russo / Marcelo Bonfá)

Na época cursava a pré-escola num cômodo emprestado pela Igreja Católica Santa Rita. No entanto não havia divisão física entre a igreja e a escola. As duas compartilhavam o mesmo pátio tornando frequentes os encontros com religiosos.

Na área onde ficava a sala de aula o barulho era permitido. Porém, na parte onde ficava a igreja, qualquer ruído era proibido, mesmo se o local estivesse desabitado. Territórios diferentes.

1983. Tempo de meninice, se é que assim posso chamar, pois muitas vezes com bem mais idade pareci ter ainda seis anos. Bom, as coisas mudam e quando a nossa casa ficou pronta no bairro Nova Itapetininga também precisamos mudar, nos mudar. O bairro estava em fase inicial e fomos uns dos primeiros moradores do lugar. Uma casa nova e grande foi construída pelo meu pai, que trabalhava como vendedor da Camisaria Ambrósio, uma loja muito conhecida no município e na região.

Minha mãe, dona de casa, sempre exageradamente atenciosa e protetora para com os filhos, nunca deixou de dar aquilo que de mais importante havia aprendido com minha avó: o carinho. Logo ficamos conhecidos no bairro, que nem asfalto tinha. Minha mãe, como sempre, religiosa, começou a freqüentar a igreja católica do bairro e logo se voluntariou como catequista das crianças. Inclusive, ela foi a minha catequista e, graças ao seu empenho, recebi a primeira comunhão.

A escola Ataliba Júlio de Oliveira foi, também, outra grande mudança na minha vida. Estava deixando uma “escola-igreja” para freqüentar um lugar onde existia somente uma escola. Ali conheci muitas pessoas. Cantei inúmeras vezes o Hino Nacional brasileiro em frente à bandeira do Brasil, na quadra de esportes, antes do início das aulas. Passei quatro anos dançando quadrilha. Até então ó pátria amada...

Celebrar nossa bandeira
 Nosso passado
 De absurdos gloriosos
 Tudo que é gratuito e feio
 Tudo o que é normal
 Vamos cantar juntos
 O hino nacional
 A lágrima é verdadeira
 Vamos celebrar nossa saudade
 Comemorar a nossa solidão...

(Renato Russo)

A distância da casa dos meus avós nunca foi empecilho para visitá-los. Nos finais de semana sempre estávamos lá. A ligação com os parentes e com o lugar era muito forte e o retorno foi inevitável. Meu pai mudou de emprego e mais uma vez precisamos nos mudar. O local escolhido foi uma casa bem próxima das casas dos meus avós.

Agora com onze anos e tudo novo de novo. De um bairro em que o asfalto apenas começara para um outro já asfaltado e estruturado. As árvores, que abarcavam toda a Avenida Antonio Vieira de Moraes, me chamaram a atenção. Um jardim gramado no centro da rua era a divisão de mãos da via. O movimento intenso

dos carros. As pessoas, que mal olhavam para os novos moradores da rua, me fizeram perceber que as coisas seriam um pouco diferentes na nova casa. E foram. Tive que buscar amigos na escola.

Conclui o Ensino Fundamental na escola do bairro Nova Itapetininga. Para isso tinha de caminhar muito para fazer o trajeto que me levava à escola e de volta à nova casa, pois precisava terminar o ano letivo.

Meu pai começou a trabalhar como supervisor na Distribuidora de Bebidas da Coca-Cola. O salário melhorou e as mordomias aumentaram. Surgiu a oportunidade da compra de uma casa próxima à empresa e à Escola Estadual Modesto Tavares de Lima, onde fui matriculado e frequentei até o Ensino Médio. A nova casa, adquirida pela família, ficava na Rua Carlos Araújo, uma rua pequena localizada na Vila Judith. Vila próxima dos lugares que habitaram os meus seis anos.

Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais

(Dado Villa-Lobos / Renato Russo / Marcelo Bonfá)

A família ganhara mais uma integrante, minha irmã Beatriz.

Das várias passagens da minha vida que narrei, muitas transições aconteceram. Sofri muitas mutações. Lembranças, dores, saudades, mudanças. Fragmentos foram me constituindo. Não posso deixar de comentar os dois territórios por onde andei desde que me entendo por gente até a mudança para a casa na Vila Judith. Territórios das duas famílias: o primeiro por parte dos avós paternos; o segundo oriundo dos maternos. Isso teve grande repercussão na minha infância e em toda a minha vida, e continua repercutindo inclusive agora quando escrevo.

Explico. É óbvio que meu pai leva com ele características não só físicas, mas também comportamentais de seus pais, avós, enfim, de toda uma geração; de sua árvore genealógica. Com minha mãe não é diferente. E comigo é certo que também adquiri as características dos meus pais, principalmente as físicas, que dificilmente são alteradas. É justo que no decorrer, principalmente, da infância eu carregue aquilo que chamarei apenas de “elementos pessoais” (para não encaminhar a discussão para a psicologia). Elementos que conduzem determinados atos que me

caracterizam como morador atuante deste ou daquele ambiente, deste ou daquele modo. Pois bem, é assim que carrego de um lado o esforço para manter as “chaves nos móveis” e de outro os pés descalços no “chão de terra”.

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

(Renato Russo / Fê Lemos)

A escola Modesto Tavares de Lima ou simplesmente Modesto, como era e é conhecida no município, inicialmente me assustou pelo seu tamanho, não somente físico, mas também pelo número de alunos. Um prédio comprido de dois andares. Uma mistura de vidros e concreto. Imponente e assustadora ao mesmo tempo. A grande escada logo na entrada do prédio, com acesso restrito aos funcionários da escola, logo me colocou na posição de uma espécie de subalterno. Aos alunos somente eram permitidas as escadas laterais, que ficavam nas extremidades do prédio, e para tomá-las era preciso andar pelos estranhos corredores do térreo que, quando vazios, pareciam fazer parte de um filme de terror hollywoodiano. Mas, nada se comparava com o último andar em dias de poucos alunos. Aquilo sim assustava.

As salas de aula com os alunos menores ficavam no primeiro andar, já os das séries mais avançadas tinham direito ao segundo andar. E foi no segundo andar, nas séries mais avançadas, que adquiri certa rebeldia juvenil. Confesso que nunca fui muito adepto da escola. Não posso nem de longe me considerar um aluno exemplar, apesar de também não poder me classificar como o pior aluno da escola. Sempre fui assíduo, mas nunca deixei de fazer política.

No entanto, deixarei os comentários sobre a instituição escolar para os próximos capítulos. Para o momento, busco a ajuda de Leandro de Lajonquière (2004) para explicar o que, hoje e outrora, me toma e tomava tempos de reflexão. Diz o autor:

O folclore escolar “tradicional” se preza tanto adulterador quanto adultizante. Ele se reduz à fórmula: “Ei, menino, faça de conta que é adulto!”. Assim, a

legalidade escolar ao mesmo tempo que reconhece a diferença adulto/criança, a *denega*, uma vez que interpela a criança num lugar não mais familiar, não infantil. O mundo, aquele outro de verdade verdadeira, como dizem as crianças. O professor aparece aos olhos infantis como o embaixador desse outro mundo, encarregado de nele introduzir as crianças segundo uma dosagem e tempo escolar. A escola “tradicional” chama à ordem seus alunos se valendo da pergunta retórica seguinte: “Onde pensa que você está?”. Ou seja: “Atenção aí!... você não está na sua casa, está num cenário público onde as infantilidades não devem ser dadas a ver”. As infantilidades devem ser esquecidas em casa. Não só a criança não deve levá-las à escola, quanto esta não deve se preocupar com elas. (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 173)

Em 1994, quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, numa viagem feita ao município de Guareí vizinho ao de Itapetininga; eu, meu primo e vários amigos, todos de motocicletas, vimos o passeio se transformar numa tragédia. Viagem só de ida para o meu primo Neco, que não voltou com vida para Itapetininga após um acidente na estrada vicinal que liga as cidades.

A escola, os amigos, minha vida, as conversas, enfim, tudo o que me rodeava ficou menos engraçado.

Tentei deixar a escola, mas graças aos amigos que foram me buscar em casa numa noite de aulas eu resolvi voltar, e essa volta atribuiu valor ao movimento de meus amigos em minha direção. Nunca esquecerei. Entendi naquele momento, no final da minha “educação básica”, um dos mais primorosos aprendizados: o verdadeiro diálogo político revolucionário que transforma. Grande aprendizado não propiciado pela instituição escolar, conforme regem as políticas educacionais, mas que surgiu no/do cotidiano escolar.

No entanto, a escola não é apenas o lugar das impossibilidades, o lugar do “não”. O esvaziamento da palavra dos alunos e alunas e de suas potencialidades criativas não ocupa todos os espaços da escola. Por ser local de contrastes onde múltiplas histórias coexistem, a pluralidade de práticas educativas também está presente. Neste sentido, podemos enxergar em cada escola, em cada turma, um mundo de complexidade. Penetrar em seu interior, flagrando algumas de suas imagens, é uma forma de registrar o seu cotidiano. E desse modo tentar perceber de que maneira o compromisso com o conhecimento se estabelece. (SOUZA, 2000, p. 42)

Entre altos e baixos, após deixar o Ensino Médio, meu pai, como sempre comerciante e empreendedor, montou uma pequena loja de bebidas e nela fui trabalhar até ser chamado para prestar o serviço militar obrigatório.

Eu continuo aqui
 Meu trabalho e meus amigos
 E me lembro de você
 Em dias assim
 Dia de chuva
 Dia de sol
 E o que sinto não sei dizer

(Renato Russo)

Serviço militar obrigatório. No quartel “sim senhor” e “não senhor” era como se fosse “doce na boca de criança”. Novos amigos. Muitos amigos. Muitas bagunças.

O quartel era cercado por um grande alambrado. As saídas nos dias em que estava escalado para compor o corpo da guarda eram impossíveis, ou pelo menos quase impossíveis. Às vezes eu e os outros atiradores, como éramos chamados, dávamos um jeito de escapar. Um campo de futebol ao fundo da casa destinada aos atiradores que compunham o corpo da guarda era a única paisagem verde que víamos. Em cada canto do quartel havia uma guarita destinada aos homens da guarda, que não podiam sentar e nem afrouxar o uniforme. O negócio ficou tão sério que eu estava falando “não senhor” e “sim senhor” até para a minha mãe. Um dia, prestei continência para um amigo. Era reflexo do medo de ter meu nome/número anotado pelos sargentos e ter de cumprir castigos.

Em tempos de quartel nem nome eu tinha mais; era chamado de “zero vinte e nove”. Era um número para o governo brasileiro. Número que ouvi ser chamado bem alto no dia em que, após sermos liberados do quartel, eu e alguns amigos fomos nos encontrar numa praça, na área central da cidade, em frente à escola Peixoto Gomide, hoje centenária e a maior em número de alunos no município.

A grama da praça perfeita para rolamentos e pés descalços. Tínhamos, afinal, que demonstrar publicamente o que estávamos aprendendo com o exército brasileiro. Os bancos serviam como trincheira. Uns pulando por cima dos outros,

atiradores com partes dos uniformes jogados na grama. A demonstração foi tão boa que ouvíamos as risadas dos alunos da escola e das pessoas que transitavam pelo local.

Zero vinte e nove e tantos outros números foram chamados após sermos cercados pelos comandantes do quartel. Nossas risadas iam cessando aos poucos. Alguns tentavam recompor o uniforme. Não adiantava: o flagrante já estava consumado.

“Todos de volta ao quartel”, esse foi o aviso de um dos sargentos.

“No militarismo tudo deve ser quadrado”, falou um sargento enquanto um outro olhava. Quadrado, palavra que nunca mais esqueci e ainda hoje falo quando me refiro às coisas militares. Quadrado seria para ele, o sargento, o significado de perfeição? Que forma geométrica, então, seria a representação do imperfeito?

Naquele dia não tive uma postura quadrada e por isso eu e meus amigos, que também estavam na demonstração na praça, ficamos um final de semana construindo a calçada no entorno do quartel.

Veja que uniforme lindo
 Fizemos prá você
 Lembre-se sempre
 Que Deus está
 Do lado de que vai vencer...

(Renato Russo)

Em 1996, logo após o serviço militar, fui aprovado no concurso da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Em 1997 fui para Sorocaba para ser integrado à Escola de Formação de Soldados. Um dos mais novos da escola, agora com 19 anos de idade, eu tinha pela frente a difícil, porém interessante missão de me enquadrar de vez ao militarismo e entender o que seria na prática aquele “quadrado”, citado outrora pelo sargento do exército.

Bairro do Cerrado, Sorocaba. Um dos mais tradicionais quartéis de formação de policiais do estado de São Paulo e talvez do Brasil. Referência pela sua tradição e estrutura física. Território gigantesco, cercado por acomodações de todos os lados. Ao centro um imenso pátio que servia para as instruções e ordens unidas. Ao fundo um grande campo de futebol e pistas de treinamento. Quase quatrocentos

alunos e alunas habitavam o espaço. Vários territórios, num território. Um aquário cheio de peixes construído no chão com uma mini cachoeira e a abertura de um portão na entrada do quartel eram, sem exageros, os únicos contatos com o “mundo exterior”. Minhas roupas, alguns pertences para uso diário, um pequeno armário e a parte de cima de um beliche eram os poucos elementos autorizados durante minha permanência no quartel. Foram nove meses de “quadrado”.

Dentre as várias funções que desempenhei nos tempos de quartel, a principal foi a de barbeiro; fui voluntário para cortar os cabelos dos recrutas, mesmo sem nunca ter pegado numa tesoura. Fazia parte de um grupo de sete barbeiros para dar conta de quase quatrocentos alunos. A experiência foi incrível; não foram poucas as vezes em que, após os cortes, eu e os demais barbeiros ríamos sem parar das falhas deixadas nos cabelos dos alunos. Dos sete, apenas dois tinham experiência em cortes de cabelos.

Com o término da Escola de Formação de Soldados fui destacado para trabalhar na região de Itapetininga. Lá permaneci por muitos anos.

Meus pais mudaram-se de Itapetininga para o município de Itapeva pouco tempo depois de eu ter entrado para a polícia militar. A partir de então comecei a morar sozinho até conhecer Kelly, hoje minha esposa.

Devido às várias visitas que fiz aos meus pais em Itapeva, acabei fazendo grandes amizades e decidi mudar-me para lá também.

Meu pai havia comprado um mini mercado na cidade e um comércio de bebidas. Acho que devido à influência do meu pai montei uma locadora de vídeos em Itapeva, vendida um ano depois. Na época conciliava a locadora com a Polícia, mas não foram poucas as vezes em que trabalhei no comércio do meu pai e me aventurei na venda e entrega de bebidas pela cidade e bairros afastados de Itapeva. Tempos de transição, posso afirmar; confusão total. Polícia, locadora e vendedor/entregador de bebidas. Os territórios se multiplicavam em mim e para mim na medida em que eu os percorria.

Em 2002 iniciei o curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista em Itapeva. Não tinha idéia do benefício que as Ciências Humanas trariam para a minha vida. O ambiente acadêmico me completava e ajudava. Refiz, fiz, descobri, transformei. Início de uma metamorfose. A partir de então não teria condições de caminhar sem as Ciências Humanas. O impacto foi tamanho que logo pedi licença, sem vencimentos, da polícia. Fiquei oito

meses refletindo, estudando, lendo, tentando entender a vida, a vida a dois e me preparando para a vida a três; meu filho estava para nascer.

Após o término da graduação em 2004, e depois de meses de reflexão, solicitei formalmente o retorno à Polícia Militar. Sabia que seria um breve retorno. Precisava de um tempo para me estabelecer e assim que conseguisse, o pedido de exoneração seria inevitável.

Ao me apresentar para reingresso no Batalhão da Polícia em Itapetininga logo fui avisado de minha designação para o município de São Paulo, onde trabalhei por dois anos até o pedido de exoneração.

Em São Paulo fui alocado num batalhão da periferia. Lugar esquecido. Gente sofrida. Humildade e tristeza se davam a perceber nos olhos daquele povo.

E, mais uma vez, o retorno à Itapetininga. Precisava residir o mais próximo possível da “cidade da garoa”, pois o trajeto de Itapeva para São Paulo era complicado, tanto em razão dos horários dos ônibus como pela própria distância.

Viajava dia sim, dia não, de acordo com escala. Saia de Itapetininga às 13 horas e chegava ao local de trabalho às 17 horas e 30 minutos se o trânsito estivesse fluído. O meu turno de serviço terminava às 5 horas e 30 minutos da manhã; chegava em casa às 9 horas. Tempos difíceis.

As horas de viagem e os silêncios da madrugada de São Paulo foram de suma importância para as minhas decisões. Tempos de São Paulo. Inesquecíveis e estranhos tempos. Perigosos. Muitos amigos. Muitas lágrimas deixadas em caixões recobertos pela bandeira do Estado de São Paulo.

Em 2006 a decisão foi tomada. O pedido de exoneração não podia mais esperar. Quase dez anos no quadrado, daquilo que o sargento do exército chamara, naquela tarde na praça, de quadrado.

O céu já foi azul, mas agora é cinza
O que era verde aqui já não existe mais.
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada de tanto brincar com fogo,
Que venha o fogo então.
Esse ar deixou minha vista cansada,
Nada demais.

(Renato Russo)

Sou professor. Palavras proferidas por mim na noite que antecedeu o meu primeiro dia de aula. Havia sido aprovado no concurso PEBII (Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo). Porém, até que eu tomasse posse do cargo, lecionei como OFA (Ocupante de Função Atividade), ou seja, função destinada aos professores que têm aulas atribuídas, mas que não são efetivos.

Tive rápida passagem por duas escolas estaduais do município de Itapetininga, mas foi na E.E. Prof. Juvenal Paiva Pereira que me encontrei como um professor.

Problemas no cotidiano escolar, claro que existem. Entre alunos e professores, entre os próprios professores, entre eles e a direção, entre alunos e direção, enfim é normal. Mas não tive nenhum problema que me tirasse o prazer de estar/viver o cotidiano escolar, de ser professor.

Acho que não tenho alunos. Tenho muitos amigos. Uma relação tão intensa e prazerosa que o contato com o ambiente escolar me serve como terapia.

Quando assumi o cargo de professor em meados de 2008, após alguns meses do início do ano letivo, fui acometido por uma enfermidade que me afastou das funções por três meses. No hospital e depois durante o repouso em casa recebi diversas mensagens de apoio escritas pelos alunos. Leituras que nunca esquecerei.

Considero as reflexões feitas ao longo do período em que estive doente como a mola propulsora para minha candidatura a uma vaga no mestrado na Universidade de Sorocaba.

4 METAMORFOSE, COTIDIANO ESCOLAR E TERRITÓRIO

Sorocaba, 2009/2010

Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, quando levantou um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido em segmentos arqueados, sobre o qual a coberta, prestes a deslizar de vez, apenas se mantinha com dificuldade. Suas muitas pernas, lamentavelmente finas em comparação com o volume do resto de seu corpo, vibravam desamparadas ante seus olhos.

(Franz Kafka)

Tenho a difícil tarefa, neste capítulo, de intensificar as provocações sobre o conceito de território tão enraizado e petrificado pelos estudos científicos, principalmente os de cunho geográfico.

Não quero criar um novo conceito (apesar de correr esse risco). Nem tão pouco inferiorizar e deixar de destacar a importância que os estudos sobre território trazem e trouxeram ao pensamento acadêmico. E mais, está longe da minha intenção expor tal conceito ao perigo das correntezas que encaminham ao senso comum. No entanto,

[a] diferença entre o conhecimento científico e o de senso comum já foi bastante enfatizada na literatura especializada, porém ambos são representações do mundo. A diferença básica entre um e outro é a sistematização, provável erudição do primeiro e a fragmentação, simplicidade e provável ingenuidade do segundo. (REIGOTA, 1999, p. 137)

Busco estímulos a fim de nos desvencilharmos de vez da representação do território como uma 'coisa' –, como um "território-coisa", segundo Souza (2009, p. 67). No entanto,

“descoisificar” o território não quer dizer negligenciar a materialidade do espaço. Significa, isso sim, *refinar* o conceito e conferir-lhe maior rigor, assim enriquecendo o arsenal conceitual à disposição da pesquisa sócio-espacial. Parafrazeando e adaptando uma formulação célebre, não há aqui nada a perder, a não ser grilhões ideológicos e teóricos. (SOUZA, 2009, p.67-68, grifo meu)

Neste trabalho substituirei o termo refinar, utilizado por Souza, pelo termo *desconstrução* já citado em vários momentos. Acrescento ainda que

[a] noção de *desconstrução* que está sendo empregada tem origem nos trabalhos de Jacques Derrida, Paul de Man e de outros teóricos e professores da Universidade de Yale. O termo surgiu dos estudos de crítica e teoria literária e, segundo Moisés (1997), migrou “da história da literatura para a semiologia e daí para a reflexão epistemológica em torno de pensamento, linguagem e verdade. (REIGOTA, 1999, p. 134)

Procuro, por meio dessa noção, revirar o instituído por normas e regras. Ao fazê-lo pretendo problematizar o inteligível exigindo do leitor algum esforço para buscar hermeneuticamente as respostas. O uso que faço dessa noção acompanha a afirmação de Reigota (1999, p. 135) quando coloca que ela “se situa muito mais próxima de uma corrente filosófica presente nas ciências humanas contemporâneas, do que da teoria e da metodologia da desconstrução empregada principalmente nos estudos literários.”

Com isso em mente busco a contribuição de Gilles Deleuze, por meio da obra “O abecedário de Gilles Deleuze”, no intuito de desconstruir o conceito de território tal como ele é pensado pela Geografia. Reforço que não é minha intenção descaracterizar o conceito tal como ele é empregado pela ciência geográfica. Interessa-me, sim, buscar a contribuição de Deleuze e da Filosofia para o que gostaria de chamar de *transição* (e conseqüentemente desconstrução) do conceito de território entre a ciência Geográfica e a Filosofia, entre a função de território e o conceito de território, como diria Deleuze, pois para ele “as ciências não procedem com conceitos, mas com funções”. (DELEUZE, 1988-1989, p. 66)

Para Haesbaert (2009, p. 98-99):

Todo conceito é sempre “situado” – em termos do contexto histórico, geográfico e em relação aos seus “sujeitos-autores; todo conceito (...) advém de um “problema”, seja ele novo (muito mais raro) ou recolocado/re-situado; [...] todo conceito é heterogêneo, múltiplo, não é simples (...) ao mesmo tempo que remete sempre a outros problemas e, conseqüentemente, a outros conceitos (formando aquilo que Deleuze denomina “constelação de conceitos”).

Ainda falando sobre conceito, Haesbaert, citando Deleuze e Guattari (1992, p. 27, 33 e 34), diz que o conceito é um todo fragmentário, pois não há conceito de um só componente, além disso,

[t]odo conceito é “incorporal”, ainda que “se encarne ou se efetue nos corpos”, não podendo assim ser confundido com as próprias coisas; é absoluto e relativo ao mesmo tempo: “relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, (...) aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário.

De acordo com Gallo (2008, p. 35-36, grifo do autor), “o conceito é *imane*nte à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível e, por isso, o conceito pode ser ferramenta tanto de conservação quanto de transformação.” Dessa forma, ao propor a desconstrução do conceito de território estarei percorrendo um caminho espinhento.

Nas próximas linhas o leitor encontrará não somente os movimentos de uma busca de esclarecimento conceitual, mas, igualmente, “areias movediças” que dificultam a travessia no esforço de pensar o conceito de território e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Para essa tarefa, solicito a ajuda de Gilles Deleuze, Roberto Lobato Corrêa, Rogério Haesbaert, Nilda Alves, Marcos Aurélio Saquet e Marcelo Lopes de Souza.

No longo e infundável processo de organização do espaço o Homem estabeleceu um conjunto de práticas através das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais. São as práticas espaciais, isto é, um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais.

As práticas espaciais resultam, de um lado, da consciência que está ancorada em padrões culturais próprios a cada tipo de sociedade e nas possibilidades técnicas disponíveis em cada momento, que fornecem significados distintos à natureza e à organização espacial previamente já diferenciadas. (CORRÊA, 2006, p. 35)

Corrêa, falando sobre as práticas espaciais, deixa claras as relações natureza, tempo, tecnologia, sociedade, espaço, técnicas, enfim, elementos que quando reunidos, ou não, só atuam sobre os macros espaços ocupados ou em processo de ocupação pela(s) sociedade(s).

As práticas espaciais, segundo o mesmo autor, “são meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o controle da organização espacial em sua existência e reprodução” (CORRÊA, 2006, p. 35).

Pois bem, vou direto ao problema. Como desconstruir o conceito de território no espaço escolar se esse espaço, pela sua dimensão, deve ser considerado um micro espaço? E ainda, como estudar as relações que ocorrem nesse micro espaço constituído por microterritórios? Trata-se de territórios que não são considerados como territórios por certas correntes teóricas, talvez por não abarcarem alguns critérios físicos, escalares, relacionais, subjetivos, econômicos etc. que os qualificam como os territórios hoje aceitos, principalmente pela ciência geográfica.

Nossa necessidade, às vezes quase doentia, de afirmação teórica revela justamente nossa carência: quem não é, mas deseja sê-lo, precisa reafirmar-se a todo instante. Romper com essa dissociação teoria/prática significa romper também com nossa timidez e quase culpa pela “indefinição de um objeto” – como se, não havendo “objeto”, desaparecessem as questões, ou estivéssemos impossibilitados de enfrentá-las (veja a cilada em que incorreríamos, impondo outra vez a teoria à prática). (HAESBAERT, 2006, p. 43)

Assim, justifico mais uma vez a necessidade de buscar as contribuições filosóficas e aquelas de alguns geógrafos a fim de pensar o conceito de território numa escala micro, ou seja, aquela escala que, quando se trata de território, não é abrangida pela Geografia, mas que poderia, pelo seu grau de subjetividade, contribuir com a ciência geográfica enquanto uma ciência que discute as relações sociais.

4.1 Geografia, território, lugar e espaço

4.1.1 Território

Na Geografia o conceito de Território é normalmente apresentado como sendo um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. É entendido como um espaço objetivo, concreto, visível, trazendo a idéia de macro-poder, como por exemplo, o território nacional, o Estado-nação.

Para Souza (2006, p. 81),

a bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como grande gestor (se bem que, na era da globalização, um gestor cada vez menos privilegiado). No entanto, ele não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional.

Ao considerar a construção e desconstrução dos territórios a partir de diversas escalas temporais, Souza (2006, p. 81) acrescenta:

séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. Não obstante essa riqueza de situações, não apenas o senso comum, mas também a maior parte da literatura científica, tradicionalmente restringiu o conceito de território à sua forma mais grandiloquente e carregada de carga ideológica: o “território nacional”.

Assim, o autor apresenta criticamente a concepção de macro território, levando-nos a pensar - desde as limitações aí implicadas - num espaço estruturado e “organizado” por um poder central detentor de uma grande porção de terra. E registra o poder como forma de subdividir o território em outras porções menores de terra para impor sua vontade (do Estado). Ao esclarecer que o território não deve ser

pensado somente como uma figura pertencente ao poder do Estado, nem associado exclusivamente ao macro, Souza (2006) considera que o território pode ser concebido, também, a partir das mais variadas escalas espaciais; segundo ele, “da mais acanhada à internacional” (SOUZA, 2006, p. 81). Ou seja, podemos concebê-lo e analisá-lo desde uma classificação micro, ou, até mesmo, segundo esse autor, nano. Teríamos então os nanoterritórios

[...] em que as “fronteiras” englobam uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol..., nos leva a experimentar, em matéria de “campos de força” do poder espacializado – em outras palavras, em matéria de territórios -, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais. É a escala, por excelência, dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências quotidianas inscritas no espaço ou expressas espacialmente, como já assinalara Certeau (1996). É a escala mais abrangente dos “micropoderes” [...] (SOUZA, 2009, p. 67).

Souza (2006) não se esquece da questão espaço-temporal, tão importante para entendermos as complexidades que determinam os ritmos, as escalas, a vida, as relações sociais, o subjetivo, as crises, as fronteiras, o poder sobre o solo; enfim, elementos que estão a todo o momento se construindo e desconstruindo, moldando, se moldando e dando novos movimentos para os territórios, sejam eles micros ou macros.

Para encerrar os comentários sobre as colocações de Souza, gostaria de enfatizar o significado macro presente na idéia de “território nacional” extraído da obra *O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento* uma questão formulada por Souza (2006, p. 79) e que servirá como uma espécie de norte nessa dissertação: “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?”.

Souza (2006, p. 78) diz:

O território, objeto deste ensaio, é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço.

Uso as palavras do autor para indicar quais não serão as minhas intenções no presente trabalho, pois para mim assim como para Souza não é “a questão geológica, os recursos naturais de certa área e o que se produz ou quem produz em um dado espaço” (SOUZA, 2006, p. 78) a questão primeira.

Todavia, se Souza dá a entender que desconsidera as “ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço” (SOUZA, 2006, p. 78), em trabalho posterior ele esclarece o seguinte:

O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao se lidar com o conceito de território a partir do enfoque que propus em 1995, e depois retomei (ver, por exemplo, Souza [2006, subcapítulo 5.2 da parte II]). (SOUZA, 2009, p. 59)

Por esta razão, considero fundamental pensar/estudar o território "como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder" (SOUZA, 2006, p. 78) compreendido aí, também, a importância da cultura.

Rogério Haesbaert (2006, p. 13) discorre sobre o conceito de território fazendo uma distinção e uma interação entre território e rede. Busca historicamente o uso do conceito por vários autores ligados ou não à Geografia. Para Haesbaert (2006), há a necessidade de romper com uma postura empobrecedora que por muito tempo marcou as rupturas teóricas radicais ocorridas dentro da Geografia.

Dessa forma, coloca-se a urgência de dialogar com vários estudiosos de diversos ramos das ciências, principalmente as humanas, para que se criem possibilidades para novos formatos e aberturas a fim de que os diálogos possam surgir e ainda para que paradigmas sobre o território sejam revisitados, vistos, revistos e problematizados.

Ratzel, que liga o território entendido como “solo/terra a outras condições naturais, fundamentais a todos os povos, selvagens e civilizados (sob o domínio do Estado)” (SAQUET, 2010, p. 31). Dematteis, por sua vez, entende o território como “produto social, lugar de vida e de relações” (SAQUET, 2010, p. 49). A compreensão

de Dematteis poderia ser aceita para argumentar em favor da desconstrução do conceito dentro do proposto neste trabalho. No entanto, Dematteis

[a]o estudar características da casa rural evidencia as relações sociais, entre os homens, como condicionante de suas formas e organização interna. A casa rural sofre influências de distintos *âmbitos territoriais*: da família, da vizinhança, da *comunidade* e da sociedade urbana. [...] No *mundo rural*, efetivam-se relações com a terra, na família, com os vizinhos, na *comunidade* e com sujeitos da cidade. Esses indivíduos interagem espacialmente, cultural (*psicológica*) e economicamente: essas são suas territorialidades cotidianas. (SAQUET, 2010, p. 49, grifos do autor)

No que diz respeito aos estudos de Dematteis é possível aceitar os condicionantes extra-escola como elementos no processo de formação de territórios no cotidiano escolar. No entanto, sua abordagem não permite considerar a formação de territórios no/do espaço escolar em si, já que para ele “o território é compreendido como área e, sobretudo, como relação social, econômica e política” (SAQUET, 2010, p. 50).

Para Dematteis, “o território é organizado pela sociedade, que transforma (*humaniza*) a natureza, controlando certas áreas e atividades, política e economicamente [...]” (SAQUET, 2010, p.50).

Os estudos sobre território de Giuseppe Dematteis começam a servir como referência a partir da década de 1950. Porém, outros estudos e debates sobre o tema vão surgindo no decorrer dos anos e o próprio Dematteis vai modificando a maneira de abordar o tema.

Em síntese, geógrafos como M. Quaini, G Dematteis, V. Vaggagini e C Raffestin, embora com aspectos que diferenciam suas abordagens, têm uma contribuição muito específica, que se distingue, no geral, de concepções de sociólogos, economistas e filósofos: o reconhecimento da materialidade do território, tanto através de suas formas como de suas relações sociais, historicamente definidas, evidenciando o processo de territorialização. (SAQUET, 2010, p.60, grifo meu).

Pelo menos até a década de 1970 (SAQUET, 2010) “percebe-se uma ligação do território com o solo, delimitado política e economicamente pelas relações sociais

e econômicas de caráter desenvolvimentista”. A partir de 1980, o conceito começa a ser trabalhado, remexido para contrapor as “abordagens inspiradas no materialismo, sobretudo, no histórico e dialético, a outros aspectos, como a subjetividade, os signos, os símbolos e a micropolítica” (SAQUET, 2010, p.87).

O italiano Claude Raffestin, na década de 1980, transgride em parte os conceitos de território apresentados até então. Propõe uma reflexão sobre o poder tendo como referência Michel Foucault e, mais tarde, “avança em sua concepção e argumenta em favor do que denomina, em consonância com Deleuze e Guattari (1976[1972]), de *processo TDR*” (SAQUET, 2010, p.78, grifo do autor), ou seja, processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Félix Guattari acrescenta ao debate a subjetividade e “evidencia as dimensões cultural e econômica do território, sendo o movimento um de seus componentes” (SAQUET, 2010, p. 87).

As obras apresentadas neste capítulo relacionam sempre ou quase sempre o conceito de território ao macro. Dessa forma, o conceito inexistente em outras escalas que não sejam aquelas que definem território como sendo construído e que teria como referência principal o macro negando, via de regra, elementos de afinidade, de recusa, adesão, amizade, amor, ódio, enfim toda uma gama de afetos que constituem a subjetividade e que opera numa dimensão micro. Ou seja, o próprio cotidiano escolar.

4.1.2 Lugar

O conceito de lugar “além de envolver características mais subjetivas, na relação dos homens com seu espaço, em geral implica também processos de identificação, relações de identidade” (HAESBART, 2006, p. 138).

Autores não geógrafos estão usando o conceito de lugar em áreas outras que não a geografia como, por exemplo, a antropologia e a sociologia.

Castells (apud HAESBART, 2006, p. 138) “define lugar como ‘um local cuja forma, função e significados são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física’.

Haesbaert (2006, p. 139) lembra-nos, ainda, que o lugar é alvo de controvérsias "e muitos ainda o tratam mais no sentido de 'espaço geométrico' ou de localização espacial, 'cada coisa no seu lugar'".

Distante dessa abordagem referida por Haesbaert, Tuan (apud CORRÊA, 2006, p.31), fala que lugar "possui um 'espírito', uma 'personalidade', havendo um 'sentido de lugar' que se manifesta pela apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência".

Certeau (apud ALVES, 1998, p. 40), coloca que é no lugar "que vai imperar a lei do próprio, da apropriação, que marca a existência social do sujeito e indica uma estabilidade provisória". Segundo Alves(1998, p. 40, grifos da autora) "os relatos oficiais do *lugar* traçam *mapas* (aqui fica o refeitório, aqui o pátio, etc. [...])"

Apesar de não ter a intenção de abordar outros conceitos tão caros, principalmente, à Geografia, não posso correr o risco de abandonar o leitor a possíveis confusões. Quando Alves discorre sobre o conceito de lugar existe a possibilidade de que esse conceito seja confundido com aquele de território. No entanto, tais conceitos não devem ser misturados; podem sim ser interligados, pois como a própria autora comenta o lugar marca a existência social do sujeito. É nele, no lugar, que existe a identificação do indivíduo, do particular, daquilo que só o sujeito e mais ninguém pode conhecer. O lugar tem localização espacial, todavia não está diretamente ou necessariamente relacionado ao conceito de território por um importante atributo que o conceito de território carrega: o *poder*. Entretanto, pode existir um lugar no território.

4.1.3 Espaço

A Geografia possui alguns conceitos-chave: paisagem, território, lugar, região e espaço. Quando propus minha intenção de pesquisa sabia da possibilidade de confusão entre esses conceitos já que "eles guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre" (CORRÊA, 2006, p. 16). No entanto, não discutirei os conceitos de região e paisagem, pois são conceitos que não me trouxeram preocupações no que tange a

uma confusão com o conceito de território. Nem por isso os conceitos de região e paisagem têm menos valor do que os demais.

A ciência geográfica vem, durante muito tempo, notadamente a partir do século XX, debatendo os conceitos de espaço, território e lugar. Esses conceitos têm sido mudados, redefinidos ao longo dos anos. Gostaria de apresentar uma breve análise do conceito de espaço, ou espaço geográfico, a partir das contribuições de Roberto Lobato Corrêa, professor do Departamento de Geografia da UFRJ.

O conceito de espaço, do modo como é apresentado por Corrêa, teve como ênfase na sua elaboração as concepções provenientes da geografia tradicional, da geografia teórica-quantitativa, da geografia crítica e da geografia humanista e cultural. Entretanto, “o embate conceitual não é exclusivo à geografia” (CORRÊA, 2006, p.16).

Na geografia tradicional (aproximadamente 1870 a 1950) “o espaço, em realidade, não se constitui em um conceito chave [...]”. (CORRÊA, 2006, p.17) Contudo, está presente na obra de Ratzel e de Hartshorne, ainda que, como no caso do segundo, de modo implícito.

Ratzel desenvolve assim dois conceitos fundamentais em sua antropogeografia. Trata do conceito de território e de espaço vital, ambos com fortes raízes na ecologia. O primeiro vinculado à apropriação de uma porção do espaço por um determinado grupo, enquanto o segundo expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais. (CORRÊA, 2006, p. 17)

“A preservação e ampliação do espaço vital constitui-se, na formulação ratzeliana, na própria razão de ser do Estado.” (CORRÊA, 2006, p.17). Ratzel entende por espaço geográfico aquilo que muitos estudiosos da época entendiam por território.

Na visão hartshorniana o espaço é absoluto,

isto é, um conjunto de pontos que tem existência em si, sendo independente de qualquer coisa. É um quadro de referência que não deriva da experiência. Trata-se de uma visão kantiana, por sua vez influenciada por

Newton, em que o espaço (e o Tempo) associa-se a todas as dimensões da vida. (CORRÊA, 2006, p.17)

Como coloca Corrêa (2006, p.17), “o espaço de Hartshorne aparece como um receptáculo que apenas contém coisas”.

Na geografia teórica-quantitativa, o conceito de paisagem, utilizado como conceito primordial na geografia tradicional,

é deixado de lado, enquanto o de região é reduzido ao resultado de um processo de classificação de unidades espaciais segundo procedimentos de agrupamento e divisão lógica com base em técnicas estatísticas. Lugar e território não são conceitos significativos na geografia teórico-quantitativa. (CORRÊA, 2006, p.20)

Nessa concepção, o espaço é considerado como planície isotrópica e como representação matricial. “A planície isotrópica é uma construção teórica que resume uma concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo” (CORRÊA, 2006, p. 20).

Pretende-se, nessa concepção, o uso da racionalidade para determinar o espaço, ou seja, existe um padrão para delimitar o espaço, uma homogeneidade de fenômenos, como por exemplo, certa população com características comuns, ou mesmo uma área florestada de igual fisionomia. “Assim o ponto de partida é a homogeneidade, enquanto o ponto de chegada é a diferenciação espacial que é vista como expressando um equilíbrio espacial” (CORRÊA, 2006, p.20).

Já na representação matricial “rios, lugares centrais poderiam ser analisados como o mesmo método e a mesma linguagem” (CORRÊA, 2006, p.22). Ou seja, “o espaço geográfico pode assim ser representado por uma matriz e sua expressão topológica, o grafo.” (CORRÊA, 2006, p.22)

Com o surgimento da geografia crítica, em 1970, foi dado maior destaque ao conceito de espaço, o qual se tornou um conceito chave nos estudos geográficos. A geografia crítica tenta romper (CORRÊA, 2002) com as concepções anteriores sobre espaço construídas pela geografia teórica-quantitativa e pela geografia tradicional. Geógrafos marxistas e não marxistas debatem sobre tal conceito.

É somente na obra *Espacio y Política de Henri Lefébvre* “que o espaço aparece efetivamente na análise marxista” [...]. Para Lefébvre, “o espaço é o *lócus* da reprodução das relações sociais de produção” (CORRÊA, 2006, p. 25, grifo do autor).

Outro autor que contribuiu para os debates sobre espaço na década de 1970 foi Milton Santos ao defender que “modo de produção, formação sócio-econômica e espaço são categorias interdependentes” (CORRÊA, 2002, p. 26.).

O mérito do conceito de formação sócio-espacial, ou simplesmente formação espacial, reside no fato de se explicar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há assim por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos *a posteriori*, mas sim de formação sócio-espacial. (CORRÊA, 2006, p.26-27)

A geografia humanista, “calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, é uma crítica à geografia de cunho lógico-positivista” (CORRÊA, 2002, p. 30.), ou seja, à geografia teórica-quantitativa e à geografia tradicional. A humanista,

assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal [...], tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real.

A paisagem torna-se um conceito revalorizado, assim como a região, enquanto o conceito de território tem na geografia humana uma de suas matrizes. O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido. (CORRÊA, 2006, p. 30)

Espaço, lugar ou território? Evidencia-se, assim, o motivo da preocupação relatada no início do capítulo, quando falei sobre a difícil tarefa que teria ao me propor a realizar a desconstrução do conceito de território.

Espaço, lugar e território são conceitos que se misturam, se completam por um ou mais elementos, confundem, desencadeiam debates, discussões,

discordâncias. Entretanto, cada conceito carrega características próprias e não podem e nem devem ser usados ou substituídos pelos conceitos “irmãos”.

[...] observe-se que, se se tratasse do conceito de “lugar”, já não seria mais a dimensão do poder que estaria em primeiro plano ou que seria a mais imediatamente visível, mas sim a das identidades, das intersubjetividades e das trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos de “lugar” enquanto espacialidade vivida e percebida, dotada de significado, marcada por “topofolias” (e “topofobias”)...O que não significaria sugerir que a dimensão do poder (sob a forma de heteronomia – a simetria, os conflitos, a dominação – ou sob a forma de autonomia – a simetria, o consenso livre de coerção) não deveria ser considerada! Uma *região* ou um *bairro* são, enquanto tais, espaços definidos, basicamente, por identidades e intersubjetividades compartilhadas; são, portanto, “lugares”, espaços vividos e percebidos. Mas uma região e um bairro também podem ser nitidamente ou intensamente *territórios*, em função dos regionalismos e bairrismos, ou mesmo porque foram “reconhecidos” pelo aparelho de Estado como unidades espaciais formais a serviço de sua administração ou de seu planejamento, ou ainda porque movimentos sociais ali passaram a exercer, fortemente, um *contrapoder* insurgente. Ambos, região e bairro, podem ser, aliás, até mesmo estudados privilegiando-se o exercício do poder, apesar de, teórico-conceitualmente, essa não ser a característica definidora *primária* desses tipos de recorte espacial. (SOUZA, 2009, p. 60-61)

No esforço para eliminar qualquer dúvida, quando me refiro aos conceitos de território e espaço, procuro nas palavras de Marcelo Lopes de Souza o que mais se aproxima a meu ver, de uma explicação cabível para esses conceitos e que contribuiria para a desconstrução do conceito de território.

Para Souza (2006, p. 87)

territórios, que são no fundo antes *relações sociais projetadas no espaço* que espaços concretos (os quais são apenas os *substratos materiais* das territorialidades) podem formar-se e dissolver-se, constituir-se de modo relativamente rápido (ao invés de uma escala temporal de séculos ou décadas, podem ser simplesmente anos ou mesmo meses, semanas ou dias), ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular mas apenas periódica, ou seja, em alguns momentos – e isto apesar de que o substrato espacial permanece ou pode permanecer o mesmo.

Dessa forma, para o presente trabalho, é preciso entender, conforme imagem abaixo (figura 2), os *limites da escola* (retângulo de cor cinza) *como aqueles de um espaço geográfico onde as relações humanas acontecem e onde territórios, ou seja,*

microterritórios (círculos de cor preta) são formados e delimitados por elementos visíveis, invisíveis, palpáveis e não palpáveis. Por sua vez, os lugares (quadrados brancos) podem surgir corporificando-se tanto no espaço como nos territórios.

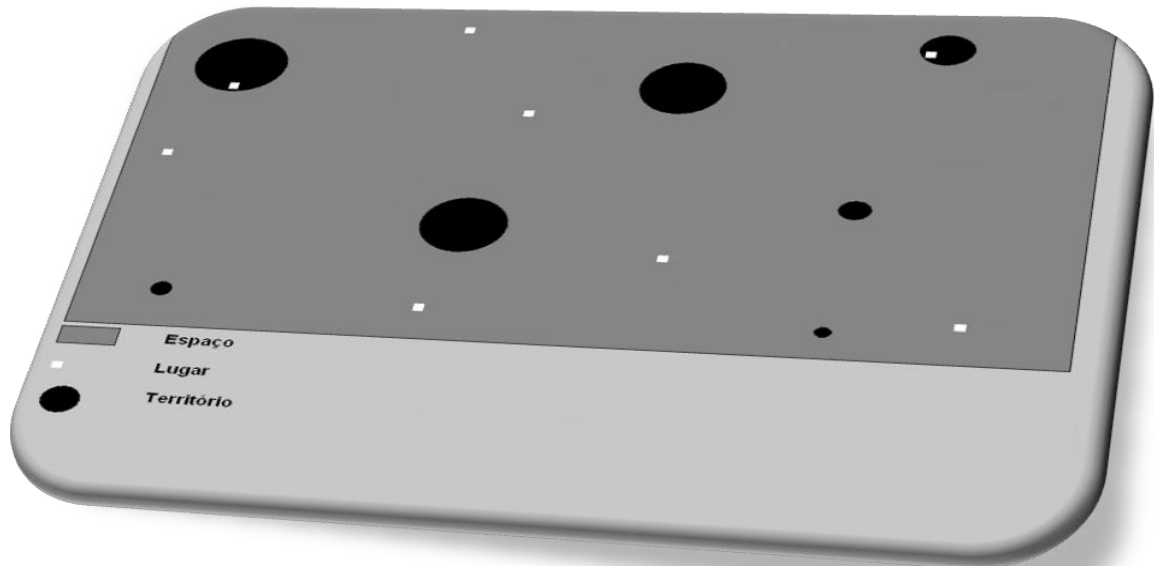


Figura 2. Esquema de Espaço, Lugar e Território no/do cotidiano escolar.

Assim, podem surgir território(s) no(s) espaço(s), território(s) no(s) território(s), lugar(es) no(s) território(s) e no(s) espaço(s), mas não pode surgir espaço(s) no(s) território(s) e no(s) lugar(es), pois o espaço é o elemento essencial para que existam os territórios e os lugares.

4.2 Território: da Geografia à Filosofia? Ou repensando o conceito por meio da obra “O Abecedário de Gilles Deleuze”

Alguns esclarecimentos devem ser feitos antes de me aventurar no cotidiano escolar em busca de seus territórios:

a) como já alertado anteriormente, o conceito de território vem sendo debatido por décadas. Dessa forma, não há como evitar ou ignorar as controvérsias sobre o assunto;

b) não é minha intenção explorar o conceito pensando apenas na ciência geográfica, pois o processo desta pesquisa visa, também, por meio dos estudos no/do espaço escolar, entendê-lo melhor para desmistificá-lo e, quem sabe, quebrar paradigmas favorecendo o uso deste conceito em outras áreas de estudo e de modo diferenciado na própria Geografia;

c) aludindo ao item anterior, este trabalho, mesmo depois de concluído, teria pouco sentido se fosse referenciado exclusivamente por uma única área de estudo.

Após tais considerações e tendo como referência o item “c”, me surgiu o seguinte questionamento: como reivindicar que o conceito de território não seja usado somente por uma área de estudo, como é hoje notadamente usado pela geografia, se neste trabalho, quando falei de território, citei maciçamente geógrafos?

Busco a ajuda de Marcelo Lopes de Souza (2006, p. 82-83, grifo do autor) para responder:

Entre as disciplinas científicas uma exceção tem sido a Antropologia, e particularmente o seu ramo mais recente, a Antropologia Urbana; estudos sobre “tribos urbanas” e grupos sociais diversos (minorias étnicas, prostitutas, homossexualidade etc.) e seus territórios se têm mostrado como importantes contribuições para uma ampliação dos horizontes conceituais e teóricos. Infelizmente, contudo, a Antropologia, com seus conhecidos vícios disciplinares (predileção pelo “desviante”, despolitização do discurso, despreço para com o aprofundamento da análise do Estado...), tem dificuldades para alcançar uma interpretação “estratégica” dos problemas de sociedades complexas (conflitos sociais objetivos e suas causas, papel da produção do espaço enquanto variável essencial de reprodução do *status quo*), restringindo-se quase sempre, assim, a chamar a atenção, ainda que muitas vezes apenas indiretamente, para os limites do discurso objetivista e pasteurizador das demais disciplinas.

Complementando as colocações de Souza, cito ainda o sociólogo Bagnasco (1978) que “elabora uma perspectiva sociológico-geográfica, delineando aspectos centrais da relação espaço-tempo no processo de territorialização” (SAQUET, 2010, p. 61); e filósofos como Deleuze e Guattari que

(1976[1972]) reconhecem a territorialidade *neurótica* de Édipo, as territorialidades *perversas* e *psicóticas* e compreendem a contradição, por exemplo, na atuação do estado, territorializando através da *inscrição* da residência. (SAQUET, 2010, p. 56)

Mais tarde,

[n]a França, dando continuidade a suas pesquisas e reflexões, Deleuze e Guattari (1992[1991]), numa reflexão filosófica profunda, argumentam em favor da reterritorialização diante da desterritorialização, reforçando um movimento bem significativo no meio acadêmico e científico. (SAQUET, 2010, p. 110)

Da Geografia à Filosofia? Do território como uma noção da ciência geográfica ou um conceito da Filosofia? Uma transição de uma noção para um conceito ou um processo de hibridez entre um e outro ou ainda de um conceito geográfico e um conceito filosófico? Desconstrução?

Busco, dessa forma, na obra *O abecedário de Gilles Deleuze* contribuições de Deleuze para produzir e intensificar um diálogo entre a Geografia e a Filosofia vislumbrando sempre o cotidiano escolar como um espaço prenhe de territórios.

Não basta ter um mundo para ser um animal. O que me fascina completamente são as questões de território e acho que Félix e eu criamos um conceito que se pode dizer que é filosófico, com a idéia de território. Os animais de território, há animais sem território, mas os animais de território são prodigiosos, porque construir um território, para mim, é quase o nascimento da arte. (DELEUZE, 1988-1989, p. 4)

Seria o cotidiano escolar um espaço propício para a arte? O espaço da arte? Não a arte proposta por disciplinas, ou pelas propostas pedagógicas, mas a arte que se faz e define na e pela composição entre elementos: um canto, um jeito de falar, de andar.... Espaço da criação sem normas ou regras que sejam alheias ao próprio processo de criação. Do uso de táticas perante as estratégias para a criação de territórios. De um lado os praticantes no/do espaço escolar criando, vivendo ou tentando criar territórios. Do outro a instituição escolar determinando, apontando, estabelecendo territórios.

“O território é o domínio do ter”, e ainda para Deleuze “o território são as propriedades do animal, e sair do território é se aventurar”. (DELEUZE, 1988-1989, p. 4)

Todavia, embates mais tensos e problemáticos poderiam emergir a propósito sobre o conceito de território se quiséssemos insistir em fazer comparações entre a abordagem que a ciência geográfica faz dele e o modo como o filósofo Gilles Deleuze o trabalha. Seguir por aí, ainda que fosse interessante, desviaria da proposta deste trabalho. Assim, proponho um diálogo entre dois pontos de vista de maneira a favorecer uma desconstrução do conceito de território, diálogo cujo tom é aquele da espreita, que busca sondar as nuances dos territórios no/do cotidiano escolar, bem como algumas das variações que a filosofia deleuziana produz no encontro com a geografia. Este caminho me parece mais proveitoso para a pesquisa e assim evito deliberadamente aquele de um embate entre a Geografia e a filosofia de Deleuze, pois correria o risco de impossibilitar a própria abordagem do conceito de território já que, para Deleuze, as ciências não procedem com conceitos, mas com funções.

[...] se convenciamos usar a palavra “conceito” para a filosofia, as noções e idéias científicas terão de ser designadas por outra palavra. Não dizemos que um artista cria conceitos. Um pintor, um músico não cria conceitos, mas outra coisa. Para a ciência, teríamos de encontrar outra palavra. Um cientista é alguém que cria funções, digamos. Não digo que seja a melhor palavra. Ele cria funções. Funções também são criadas. Criar novas funções... Einstein, Gallois, os grandes matemáticos, mas não apenas matemáticos, físicos, biólogos criam funções. E o que é resistir? Criar é resistir...É mais claro para as artes. A ciência está numa posição mais ambígua, mais ou menos como o cinema. Ela está presa a problemas de programa, de capital. As partes resistem, mas ...Os grandes cientistas também são uma grande resistência. Quando penso em Einstein, em muitos físicos, em muitos biólogos hoje é claro... Eles resistem antes de tudo ao treinamento e à opinião corrente, ou seja, a todo tipo de interrogação imbecil. (DELEUZE, 1988-1989, p. 80)

E ainda segundo Silvio Gallo (2008, p. 43)

O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisa o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é

também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimento, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

Talvez, mais importante do que a própria abordagem da questão do território seria o problema que teríamos ao considerá-lo como uma função ou um conceito. Por essa razão minha intenção no momento é deixar as denominações de lado para buscar um diálogo que possibilite estudar o território no/do cotidiano escolar, ou seja, usar a Geografia e a Filosofia para abordarmos o espaço escolar enquanto um espaço carregado de territórios. Carregado tanto dos elementos macro da Geografia quanto daqueles micro da Filosofia apresentada por Deleuze, o que não quer dizer que a Geografia não carregue elementos micro e a Filosofia elementos macro...

Disso poderia surgir a questão: se o cotidiano escolar é um espaço micro, porque não usarmos o conceito de território apresentado pela filosofia, o qual abrange uma escala micro? Precisamente porque os territórios no/do cotidiano escolar implicam elementos que estão em relação com uma escala macro e uma micro.

Por outro lado, o diálogo que acredito possível leva em conta especialmente a sugestiva colocação de Deleuze sobre o tipo de relação que estabelecemos com as coisas, as pessoas, as ideias, as atmosferas quando diz que “o escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não é nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo” (DELEUZE, 1988-1989, p. 5).

Estou à espreita.

4.3 Ambiente acadêmico: ensaios sobre o conceito de território no/do cotidiano escolar

Achei por bem reunir, neste texto, pensamentos, autores, escritos, rabiscos, questionamentos, conversas, anotações feitas durante as aulas, reflexões, orientações, enfim, os diversos elementos que utilizei como oxigenação para

desconstruir o meu pensamento político, social e cultural enquanto pesquisador das Ciências Humanas.

Antecipo que as narrativas da minha trajetória na Universidade de Sorocaba não estão e nem deveriam estar organizadas cronologicamente, pois a metamorfose sofrida por mim ao longo do mestrado não seguiram o mesmo sistema usado pelo alfabeto português...! Um início, um meio e um fim não existem. Existem fragmentos de pensamentos que se fazem e desfazem; que vão e vem; que vem e não voltam. Mas ao final, mesmo sem a rigidez das normas e regras textuais, dão sentido ao quebra-cabeça que perfaz minha pesquisa e minha vida. Como diz Oliveira (2005, p. 124), “a diferença entre a norma e a realidade é flagrante consciente.”

4.3.1 Unhas de gato na garganta

Usarei o termo *fragmento* para denominar alguns momentos no/do cotidiano escolar como aluno da Universidade de Sorocaba. Tais momentos não devem ser apenas considerados como vivências da minha trajetória no mestrado, mas mais especialmente devem ser tomados como elementos constitutivos do meu processo de emancipação, mutação e metamorfose enquanto aluno, professor e cidadão, principalmente, entre os anos de 2009 e 2010. E mais: os escritos aqui divididos em partes são fruto de influências que experimentei na vida, no mestrado e devem ser considerados como elementos que trouxeram possibilidades para desconstruir o conceito de território - até porque considero esses fragmentos como narrativas de experiências vividas nos muitos territórios da Universidade de Sorocaba -, bem como a fundamentação teórica prévia desse trabalho.

A metamorfose pela qual passei durante os anos de mestrado, assim como a metamorfose de Gregor Samsa no romance *A metamorfose* de Franz Kafka, parece-me que ainda não acabou; inclusive agora, no momento em que escrevo, percebo sentidos estrangeiros que oxigenam os meus escritos.

Os processos pelos quais passei durante a vida deviam me encaminhar para lugares seguros, concretos, sólidos. Falo isso pensando nas normas e regras. O abstrato, o subjetivo deveria desaparecer. Mas não é assim. Pareço ter unhas de gato na garganta.

Depois de muito tempo, continuo confuso. Ainda bem. Assim, vivo tentando descobrir “coisas”.

Unhas de gato na garganta. Ouvi certo dia uma professora fazendo analogia entre a leitura de um livro difícil, segundo ela, com as unhas de um gato na garganta. Disse ela: “parece que estou engolindo um gato e que suas unhas estão presas na minha garganta quando leio esse livro”.

Uso essa mesma analogia entre a difícil leitura e a sensação de estar engolindo um gato ao referir-me a alguns momentos das aulas, conversas, debates e leituras no mestrado. Entretanto, considero as unhas de um gato como o último recurso para se defender de um abismo. Após o escape das unhas não sobra alternativa a não ser cair.

4.3.2 Fragmento I: primeiros filósofos

“Que tal se eu seguisse dormindo mais um pouco e esquecesse de toda essa bobajada”, pensou; mas isso era totalmente irrealizável, uma vez que estava habituado a dormir sobre o lado direito e em seu estado atual não conseguia se colocar nessa posição

(Franz Kafka)

Como resultado das anotações, reflexões e participações durante as aulas do professor Pedro Goergen escrevo:

As finas perninhas alocadas no meu corpo, até então não eram tão visíveis quanto às de Gregor. De três a quatro centímetros. Pareciam pêlos pubianos. Uma couraça, quase imperceptível nas costas, apontava ao lado da espinha dorsal.

“Como resolver o problema político de Atenas?” Questão colocada pelo professor Pedro Goergen. “Problema central de Platão”, dizia o professor.

Não tenho idéia, respondi baixo pensando na questão. Idéia. O mundo das Idéias. Essência independente que não é palpável. Se assim fosse, palpável, seria matéria. Mundo material.

Que poder tem a tinta de uma caneta? Pergunto eu em voz baixa, no fundo da sala de aula. Os deuses que Platão recusava que me desculpem a audácia. Os poetas, amigos de Platão, almas hoje, segundo o filósofo, que me perdoem pela petulância. Mas, a tinta de uma caneta? Tinta. Condutora do imaterial para o material. O não palpável se torna palpável por meio de um movimento corporal?

Estou apenas perguntando. Dialogando comigo mesmo para ver se entendo a exatidão (imaterial) do método dialético de Platão.

As finas pernas insistiam em crescer. E como se não bastasse, uma espécie de sulco verde teimava em sair do abdômen. Tentei contê-lo por várias vezes. Até consegui estancar por pouco tempo. O sulco verde escuro após coagular, logo era encoberto pelo verde claro que transpassava o estancamento e tomava parte do abdômen.

Os questionamentos e os diálogos fazem parte da minha experiência enquanto homem-político. Então, ao questionar o professor Pedro Goergen sobre um dos mais importantes discípulos de Platão, Aristóteles, eu estava fazendo política.

“Aristóteles, mesmo frequentando a academia de Platão, não aceitava a teoria de que não existe o mundo das idéias, mas existe o mundo das essências nas quais chegamos por abstração”. Sim é isso, afirmava o professor Pedro.

Dos mundos de Platão ao inventor da lógica formal, Aristóteles.

Alguns lenços umedecidos eram necessários para contrair o abdômen por debaixo da camisa. Uma caixa de lenços era objeto obrigatório na mochila, a qual já não podia ser pendurada verticalmente nas costas; um calombo abaixo da couraça se estendia em direção oposta do corpo e elevaria qualquer instrumento pendurado.

Interessante. Um discípulo que contraria seu mestre em alguns momentos. Que mal-estar isso poderia causar?

Nenhum, responderia Santo Agostinho, se estivesse vivo. E provavelmente diria: o mestre não ensina, ele ajuda o aluno a olhar para si e a prestar atenção na

voz de Deus. Todo conhecimento tem de estar presente antes de se tornar consciente em nós.

Fé e Razão. São Tomas de Aquino, influenciado por Aristóteles, separou a Teologia da Ciência. A ciência não pode contrariar a religião e se isso acontecer, a razão sempre estará com a religião.

Se vivo estivesse, Tomas de Aquino provavelmente diria: que mundo insano. Para em seguida perguntar: onde está a fé e a razão de algumas pessoas?

Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Didática Magna, dentre vários outros autores e assuntos, percorreram as entranhas das salas de aula do primeiro andar da Universidade de Sorocaba, ao longo das aulas do professor Goergen, durante o início do primeiro semestre de 2009.

Até para me sentar procurava ter o máximo de cuidado; qualquer esbarrão mais brusco nas cadeiras poderia aumentar o líquido verde que teimava em não cessar. A fissura no abdômen, agora, com uns três centímetros deixava escapar por entre a pele e o líquido uma cor acinzentada que mais parecia uma nova pele em formação.

Após esses escritos busco Kafka para me aliviar.

4.3.3 Fragmento II: Incorpóreo?

Que o diabo leve tudo isso! Sentiu um leve comichão acima, sobre o ventre, deslocou-se devagar sobre as costas, aproximando-se da guarda da cama, a fim de poder levantar melhor a cabeça; encontrou o lugar que comichava; ele mostrava-se tomado por uma série de pontinhos brancos e pequenos, que ele não logrou avaliar donde vinham; quis tocar o local com uma das pernas, mas logo puxou-a de volta, pois o contato lhe dava calafrios.

(Franz Kafka)

Na disciplina “Pesquisa Qualitativa e Cotidiano Escolar” as professoras Maria Lúcia de Amorim Soares, Eliete Jussara Nogueira e o professor Luiz Fernando Gomes, falaram sobre espaço.

Narro:

Inicialmente me assustou. Logo me acostumei e pior (ou melhor) fui induzido a pensar no assunto e a conversar com pessoas a respeito. Procurei saber mais. Descobri. Meu raciocínio é moroso para ocupar tais espaços; se não existem, como encontrá-los? Pensei. Tenho que entender melhor o “tempo”. Procurei a resposta e descobri que estou realmente perdido. Segundo a discussão tempo passado não existe; é incorpóreo, o futuro, também não existe; é incorpóreo. Pronto. Consegui. Pelo menos acho que consegui chegar ao epicentro da discussão. Tenho que analisar o presente. Encontrei como resposta a “possibilidade e o fato”. Acho que compreendi. Sobre essa discussão lembrei-me de Nadja Hermann, quando ela fala de compreensão.

A situação hermenêutica se circunscreve pelos limites do que vemos. Gadamer usa a idéia de horizonte para referir nossas possibilidades compreensivas como “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível, a partir de um determinado ponto”. Desse modo, o horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. Dependendo do horizonte podemos ter uma visão mais estreita, mais ampliada ou mais aberta. A situação hermenêutica requer a obtenção de um horizonte correto para nele inserir as questões que nos são colocadas pela tradição. A mobilidade histórica de ser humano impede a existência de horizontes totalmente fechados. Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos. Parte dessa prova consiste em se confrontar com o passado, com a tradição a que pretendemos. Assim, compreender é sempre um processo de fusão de horizontes (HERMANN, 2002, p. 48).

O processo era contínuo, ainda era dúvida a regressão, a estagnação ou a continuidade. Fugir não era mais possível, estava prenhe de incertezas. As incertezas me castigam e o movimento é o único refugio.

As mãos trêmulas faziam movimentos horizontais e verticais quase que sem parar. Carpo e falange só paravam quando o pescoço se elevava. Agora não eram somente o abdômen e as costas que sofriam as mudanças. O pescoço, o carpo e a falange também.

4.3.4 Fragmento III: Milton Hatoum

Jogar a coberta para o lado foi bem simples; ele precisou apenas inspirar um pouco e ela caiu sozinha. Mas os passos seguintes se mostraram difíceis, sobretudo porque ele estava incomumente largo. Teria necessitado fazer uso dos braços e das pernas, a fim de se levantar; ao invés delas, no entanto, ele possuía apenas várias perninhas, que se movimentavam sem parar em todas as direções e que ele, além de tudo, conseguia dominar. Quando queria dobrar uma delas, a mesma era a primeira a se esticar; quando enfim lograva fazer o que intencionava com a referida perna, todas as outras trabalhavam, como se fossem livres, na maior e mais dolorosa das agitações

(Franz Kafka)

Dentre os vários autores sugeridos pelo professor Reigota, considero Milton Hatoum como o estopim de um processo emancipatório que experimentei enquanto aluno e professor.

Quando escrevo Milton Hatoum, dentre os muitos nomes que fizeram e fazem parte da minha trajetória no mestrado em educação, gostaria de enfatizar que ele não tem maior ou menor importância que outros autores e processos pelos quais passei e estou passando no programa de pós-graduação. No entanto, comparo Milton Hatoum a um vulcão em erupção, cujo poder reside em destruir caminhos antigos e abrir novos. Vulcão em erupção. Para alguns, ira dos deuses, vontade de Deus. Para outros, nenhum dos dois. Vulcão em erupção. A natureza ditando novas regras; o magma que implora para sair do interior da Terra e, quando finalmente sai, não é mais magma, transforma-se em lava. Lava: nome que nós atribuímos ao processo de transformação de um elemento interno que se torna externo. Causa medo, horror, admiração, espetáculo, destruição, modifica a paisagem.

Procurando explicar qual a importância de Milton Hatoum no programa de mestrado em educação, escrevo:

Um som. Acordo. O relógio com seu barulho para despertar. Seis horas e dez minutos. Um leve toque num pino preto e o som cessa. Hoje, instrumento mais sofisticado

que antes. Um relógio. De médio porte. Cinza. Um pequeno pedestal que serve para equilibrá-lo e que lhe empresta certo charme e dispensa qualquer prospecto. Presente de uma pessoa querida. Sempre me acompanha com seu infinito estalar dos ponteiros nas breves noites de sono. Um grande companheiro, confesso. Várias vezes ao chão, caído, derrubado. Nunca parou de me acompanhar.

Por isso, nosso avô estranhou que Emilie se empenhasse tanto na aquisição do relógio; ela fez questão de trazê-lo ao sobrado logo que este foi inaugurado; os espelhos e a mobília vieram mais tarde, quando a Parisiense se tornou apenas um lugar de trabalho.

(Milton Hatoum)

O relógio tão desejado por Emilie. Um relógio? Primeiro questionamento do dia. Lembranças de uma leitura do dia anterior. Qual seria o real motivo para que uma pessoa tão vivida e com vários bens quisesse um simples relógio? Ainda na cama. O quarto escuro. Aflora uma segunda pergunta. Ótimo motivo para que a leitura continuasse o mais breve possível. O relógio. Qual a importância de um relógio antigo?

O livro ao lado da cama. O vermelho da capa em dégradé fazia com que a visão se deslocasse de baixo para cima até atingir uma janela cercada por paredes escuras. O teto. Característico de tempos passados. Um dos cantos marcados pela presença do tempo. Marcas esbranquiçadas desciam em direção a um retrato de mulher num quadro emoldurado em círculo. Os escritos: “Milton Hatoum” e “Relato de um certo Oriente”, completavam a capa.

A hora não pára. Nem os pensamentos. As indagações são várias. Nem o barulho dos alunos correndo a gritando pode ser capaz de fazer com que os questionamentos sejam interrompidos. Na escola, na sala dos professores, no caminho. Na distância trazida pelo trajeto. No tempo de ida e de volta. Muitas distrações, conversas, sustos, novas experiências, relações trocadas, cansaço. Na transição de um pensamento para o outro, o relógio tão querido por Emilie. Sempre ele, o relógio. Qual sua importância para ela? E agora, para mim.

Através da veneziana eu espiava vocês dois juntos do relógio negro, aquele nicho com hastes douradas que atravessara quase um século inteiro competindo com Emilie o ciclo de todos os que conheci, era um dos objetos que mais fascinava Soraya.

(Milton Hatoum)

Vocês dois juntos? Busquei rapidamente lembranças da leitura do dia anterior e algumas anotações: Soraya, criança, filha de Samara Délia. Samara, filha de Emilie. Emilie, matriarca de uma família de origem libanesa. Vocês dois juntos? Descobri, no término da leitura a resposta que queria para esta pergunta. Emilie adotara duas crianças. Os dois juntos. Um menino e uma menina. Esta, com idade de mulher. Vários anos ausente de Manaus sua terra natal. Menina, responsável por enfronhar o leitor por meio das narrativas e dialogar com aquele, o menino, seu irmão, também longe de suas origens.

Dentre as várias passagens do livro *Relato de um certo oriente*, destaco aquela do “relógio negro”, impregnado de mistérios, esperança, lembranças. Talvez porque pareço ter um “relógio negro” dentro mim. Penso que seja movido a cordas. Às vezes percebo que seus ponteiros demoram a se movimentar, dando um descompasso naquilo que chamamos de segundos, minutos e horas. Outras vezes, acho que o relógio é acelerado. Um relógio sem regras.

4.3.5 Fragmento IV: ruído monólogo

Primeiro quis sair da cama com a parte inferior de seu corpo, mas essa parte inferior, que ele, aliás, ainda não havia visto e a respeito da qual sequer conseguia ter uma idéia um pouco mais precisamente, mostrou-se demasiado difícil de ser movimentada; a coisa ia bem devagar; e quando ele, enfim, de um modo quase selvagem e juntando todas as suas forças, jogou-se à frente sem tomar precauções, acabou escolhendo a direção errada e bateu com violência aos pés da cama; a dor ardente que sentiu ensinou-lhe que justamente a parte inferior de seu corpo de momento talvez fosse a mais sensível.

(Franz Kafka)

A partir daquele momento as direções estavam sendo definidas. Já podia me localizar. Sair da cama; caminhar. Porém, o caminho a ser percorrido ainda era, ainda é, longo.

Metamorfose evidente. Sem intervalos. Entretanto:

Certa vez, obrigado a entrar numa sala de aula na Universidade da Sorocaba para cumprir uma disciplina observei que a metamorfose que me consumia por algum tempo estava menos intensa. Os dias naquela sala revelaram que a metamorfose sofrida por mim havia estagnado e nada mais no meu corpo parecia transmutar.

Foram aproximadamente seis meses de estagnação. Toda a metamorfose parecia ter sucumbido num ruído monólogo. Mundo, corpo, subjetividade que outrora estavam em sintonia, agora se desfaziam. Estava sendo empurrado para um dos mais absurdos abismos: a persuasão ideológica.

No desespero de perceber-se – pré-conscientemente – um nada, a grande maioria dos indivíduos se entrega a uma “prostituição de ser”: entregando-se ao mundo, esperam receber de fora aquilo que não foi encontrado no seu interior. (GALLO, 2009, p. 105)

Acho que as palavras de Gallo servem tanto para mim, quanto para o ruído monólogo daquele semestre.

4.3.6 Fragmento V: Rebeldia no/do Cotidiano

Inês Barbosa de Oliveira (2005, p.51-52) tem denominado

de “rebeldia do cotidiano” (Oliveira, 2000a e 2000b), atitude que não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’. Embora nessa constatação não

haja nenhuma grande novidade, nela se inscreve a necessidade de, a partir do momento em que nos dedicamos a refletir sobre o cotidiano como campo de estudos específicos, esclarecer do que falamos e do que queremos falar com esses estudos (OLIVEIRA, 2005, p. 51-52)

Gostaria, dessa forma, de pedir licença a Inês Barbosa de Oliveira para chamar de “rebeldia do cotidiano” os momentos que passei nas aulas ministradas pelo professor Reigota e que compõem a narrativa do cotidiano no/do mestrado que se segue.

Narrativas obscuras num primeiro momento me levaram a pensar no obscurantismo. Seria isso? Penso que não. Outro semestre é normal que surjam momentos obscuros. Novas faltas surgem. Idéias. Conceitos. Manifestações. Diálogos. Controvérsias. Gente nova. De novo. Ótimo. A hermenêutica deve trabalhar a todo vapor e fazer com que barreiras sejam desconstruídas, arrasadas pelo temporal das falas que adentram, se constroem, arrebatam e fazem com que novas narrativas sejam consolidadas e criem contornos significativos para a existência de cada um. Em semicírculo, cadeiras, corpos. A vida, capaz de pensar, compor idéias. Um território que é des/reterritorializado a todo o momento. Risos, receio, espanto, medo, relatos, orientações e sugestões acaloram o ambiente e movimentam as pessoas instigadas a refletir sobre a noção de corpo nos estudos sobre educação física, ou até mesmo a pensar nas possibilidades criadas por um novo mundo, prenhe de tecnologias que produzem relações entre os corpos e entre várias partes do mundo por meio de pequenos dispositivos como o celular. Mundo estranho; apenas um semicírculo, pequeno, desajeitado, sem regras para as posições dos corpos. As narrativas vão se constituindo uma por vez. Gente querendo (des)construir, mostrar intenções, desossificar, provar que através da arte tudo é possível. A vida é então uma arte, arte de possibilitar a incrível viagem pelo diálogo no/do cotidiano.

A complexidade surge. Afinal, é um programa de mestrado em educação. Numa aula alguém disse:

— “Trabalhamos com sistemas complexos... subjetividades. Singularidade é a parte mais próxima do real, do campo pedagógico.”

Fim do ruído monólogo. A estagnação da metamorfose teve seu fim pouco tempo depois de haver me liberto da prisão dogmática. O fenômeno então continuou mais intenso do que antes.

Agora, a perna esquerda não podia nem mesmo ser apoiada em assentos macios; o tornozelo se comprimido, mesmo no mais macio de todos os acentos, fazia com que a pele que recobria as veias e ossos se soltasse.

Porém quando – depois de passar pelas mesmas dificuldades – voltou a estar, suspirando, na mesma posição de antes, tornando a ver suas perninhas se moverem e lutarem umas contra as outras, talvez ainda mais nervosas do que antes, não encontrando possibilidade de botar ordem e tranqüilidade nessa arbitrariedade, tornou a dizer para si mesmo que era impossível continuar na cama e que o mais racional seria sacrificar tudo – ainda que a esperança que restasse fosse mínima – para enfim se livrar da cama. Mas ao mesmo tempo não deixou de lembrar de vez em quando, no intervalo dos movimentos, que reflexões calmas, inclusive as mais calmas, ainda são melhores do que decisões desesperadas. Em tais momentos, direcionava os olhos de modo tão afiado quanto possível à janela, mas lamentavelmente havia pouca confiança e vivacidade a tomar da visão da neblina matinal, que chegava a esconder o outro lado da ruela estreita

(Franz Kafka)

4.3.7 Território VI: 'Eu': território em desconstrução

Fragmentos que me formam, forcem, me envolvem e me completam. Fragmentos. Mosaico em construção. Fragmentos. Oriundos de onde? Acham-me e me conectam. Eu. Mosaico. Iluminado (?). Não sei. Iluminismo não. Racional, um pouco. Racionalismo, razão não quero.

Preocupo-me com a negação e com o (pré) conceito, confesso. Busco. Busco e até me canso da confusão mental que eu próprio crio. Não ligo. Continuo. A vontade materna tentou. Não conseguiu. Eu impedi, criei obstáculos, evitei. O caminho proposto era e é muito fácil. A razão que me amamentou tentou me ensinar. Peça e espere.

Tentei.

Sei que existo, estou aqui. Mas luto para desconstruir o que sou. Não é automático.

A ciência explica que meu corpo é uma estrutura. O pensamento, o devir, a linguagem, a fala, as ações..., também são consideradas parte dessa estrutura?!

Sou um mosaico. Avançar. Emancipar. Ir além. Pós-estruturar e até duvidar da verdade aqui exposta e classificar tais escritos como narrativas de uma ficção.

—————*—————

Rebeldia e/ou exorcismo?

A relação ideologia/subjetividade pode ser, mais que uma simples metáfora, caracterizada como um fenômeno de possessão, demoníaca: o indivíduo é levado a ser aquilo que não é, tendo, ao mesmo tempo, a impressão de que é. Com a possessão, o indivíduo abandona o processo de construção de si mesmo, inundado em seu ser pelo outro, que ele encarna, alimenta e reproduz. A ideologia, o agenciamento da máquina social de produção, encarna-se nos indivíduos durante a Idade Média, sob a arte de competentes feiticeiras. (GALLO, 2009, p. 108)

No casulo.

Travas da vida cotidiana. Prisões invisíveis. Quadrado na vida, da vida. Corpos que se movimentam algebricamente como se fossem pré-definidos por alguma força fantasmagórica. Travas da vida. Identidades se copiam e se desfazem, mas não se fazem fora dos muros das identidades; afinal são identidades. Prisões invisíveis. O poder aflorando e destruindo o pavio da subjetividade antes de ser aceso.

Como eu gostaria de poder, por entre as travas da vida cotidiana, prisões invisíveis e quadrados, definir e redefinir sem precisar provar exageradamente o gosto científico, que replica o tempero ávido tão buscado na lucidez do que está, do que é visto, do material que mostra a “verdade”.

Que verdade? Aquela que impede fugas? Que trava aquela que aprisiona? A da verdade do quadrado da vida?

Pode não ter lógica pensar em fuga de “prisões invisíveis”. Talvez alguém me diga: se é prisão tem muros e, portanto, não é invisível. Pura lógica. Ótimo raciocínio. Como pode uma prisão invisível? É claro que não. Seria o mesmo que

falar em escada sem degraus. Impossível. A mais pura alucinação. Esquizofrenia talvez. Prisão invisível e escada sem degraus... Que insano poderia crer em tamanha aberração? Deve ser “lorota”. Um novo tipo de arte, daquelas que complicam a visão. É lógico.

Como provar o não lógico? O não numerável? Aquilo que não cabe em frascos de vidro, que não permite gráfico e tabelas? Não é exato. É subjetivo.

Como definir e/ou refinar aquilo que está em mim? Que ainda não tomou forma por meio de escritos de mãos famosas?

Saio mais uma vez do casulo para buscar subsídios e tentar vencer com palavras aquilo que guardo, que trago comigo.

Alerto que retornarei quantas vezes forem necessárias para o casulo, como já venho fazendo. É lá que busco oxigênio.

Fora do casulo.

A metamorfose que venho experimentando durante esses anos, assim como as de Gregor Samsa no livro *A metamorfose*, parece-me que está longe de cessar; inclusive agora, no momento em que escrevo, percebo sentidos estrangeiros que povoam o meu corpo.

5 EM BUSCA DOS TERRITÓRIOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Não foram poucas as vezes nas quais utilizei a imagem fotográfica como recurso mnemônico para o construto das narrativas ficcionais. Durante o tempo de pesquisa tirei várias fotos nos/dos cotidianos escolares visitados por mim; buscava outro modo de captar as relações no/do cotidiano escolar e possíveis encontros de seus territórios.

No entanto, o acervo imagético foi aproveitado tão somente como elemento de apoio para minhas lembranças, para a construção das narrativas.

Preferi não apresentar neste trabalho todas as fotografias tiradas durante a pesquisa para não expor as identidades das pessoas fotografadas e, dessa forma, colocar em “xeque” o uso das narrativas ficcionais como recurso metodológico. Utilizei apenas uma imagem que não colocou em risco as identidades dos alunos, pois a distância e o posicionamento dos corpos fotografados impedem a identificação.

5.1 Buscando

Dois braços estendidos, delimitados por uma construção humana, concretizada para separar, definir papéis. Tijolo, ferro, cimento, concreto. Um grande espaço aberto que possibilita a travessia da visão. De um lado a temperatura é amenizada pelo exaustor, fixado na parede, entre o espaço aberto e o teto manchado pela gordura das frituras. Do outro lado o vento acaricia o ambiente. As mãos separadas pela delimitação física às vezes até se tocam de leve, um breve encontro. Os olhares que se cruzam são rápidos, situação efêmera. Movimentos velozes de braços que entregam e pegam. Merendeiras de um lado, alunos de outro. O prato, objeto frágil, basculante, de plástico, usado várias vezes ao dia. Judiado, às vezes jogado, desprezado sem clemência por aquele que há pouco matou sua fome. O prato. Alegria da maioria. Deve cumprir bem sua função; estar cheio. Objeto privilegiado que avassala, desbrava fronteiras, explora, conhece bem os dois territórios; a cozinha e o refeitório. Pode entrar e sair.

“A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.” (FOUCAULT, 1987, p.121).

Os avisos nas portas, nas paredes, às vezes pendurados em colunas do prédio. Avisos que indicam o horário de atendimento, a hora do expediente; folhas de fundo branco com letras em negrito, fonte 54. Avisos simples, mas visíveis informam, impõem limites; horários. De “tal hora a tal hora” o atendimento será permitido. O mesmo papel com letras grandes impõe restrições ao território como um todo. Se não é hora de atendimento o acesso também não deve ocorrer. E mesmo que fosse horário de expediente o acesso deve ser com cautela. Alguns obstáculos não devem ser ultrapassados. Os limites devem ser respeitados. Normas do sistema.

Secretaria, diretoria, sala dos professores. Limites bem estabelecidos, delimitados fisicamente. Nas portas anotações que indicam o proprietário e a propriedade. Indicam dominações; denominações de quem pode entrar e deixar sem pedir licença. De quem pode mexer, remexer nos utensílios.

Diretoria. Território repleto de mesas com papéis que decidem, restringem. Território temido por muitos alunos, pais de alunos, funcionários, professores.

Sala dos professores. Interessante território. Geralmente uma mesa que comporta objetos para serem vistoriados pelos habitantes. Quase sempre habitado. Protegido por paredes que impedem ou pelo menos tentam impedir o contato com aqueles que fazem uso dos pequenos bancos e carteiras das salas de aula. Outros que não fazem parte diretamente do cotidiano escolar devem ser cautelosos ao adentrar o território dos professores; o risco de não se adequar é grande.

Não é anormal que os estudantes no/do cotidiano escolar apontem as cabeças de leve, com cuidado para pedir um favor a alguém na sala dos professores. Movimentos mínimos que quase nem se mostram são direcionados ao procurado no território. A cautela é motivo lógico de preocupação daquele que vem de outro território; estaria infringindo normas de conduta num território alheio. Todo cuidado não é muito.

“Adoro bater papo com os professores sobre a matéria e as coisas que eu faço no meu dia-a-dia. Mas na hora do intervalo os alunos não podem entrar na secretaria e nem na sala dos professores. Por um lado eu acho certo, pois os professores precisam de paz em alguns momentos.” (Aluna do 3º ano do Ensino Médio)

“Às vezes eu preciso pedir alguma coisa na sala dos professores, mas eu não vou; fico com medo sei lá do que.” (Aluna da 8º ano do Ensino Fundamental)

No entanto, quando se trata do pátio, das salas de aula, da quadra de esportes, dos sanitários, dos corredores fora dos limites administrativos ocorrem fenômenos contrários.

Nas salas de aula; limites físicos que correspondem aos seus respectivos proprietários pelo menos durante um ano letivo. Não importa; nesse período as letras e números logo acima das portas mostram quais sujeitos têm o direito de entrar. Professores e alunos agora podem compartilhar o mesmo território. No entanto deve-se obedecer aos horários e/ou os escritos que indicam “quem pode e quem não pode”. A mesma sala é usada muitas vezes por turmas diferentes em horários diferentes.

Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor. E há processos que devemos chamar de desterritorialização, o modo como saímos do território. (DELEUZE, 1988-1989, p. 20-21)

Professores e alunos dividem o mesmo território físico, delimitado por paredes, carteiras, mesas. O espaço da frente; do professor. Outro território que se forma no território. Uma mistura de fronteiras visíveis e não visíveis. Mas que são legitimadas pelo poder constituído na sala de aula. A lousa, objeto destinado ao professor. As carteiras enfileiradas pertencentes aos alunos. Territórios transitáveis por alunos e professores. Mas não pertencentes a qualquer um deles. Uma mistura de delimitações físicas, afetivas, de pertencimento, de poder...

A quadra de esportes. Território disputado, ora por alunos, ora por professores. Trancada muitas vezes para não ser invadida pelos alunos e por outros professores. Agendada para ser usada. Quando habitada torna-se propriedade, território de quem nela pisa. No entanto o horário de uso deve ser respeitado à risca, pois se não for, mesmo se sair do local, o transgressor do horário pode ser considerado como um invasor de territórios. O tempo, nesse caso, delimita o território.

Os banheiros dos alunos. Dos alunos. Não é proibida a entrada de outros, de professores, por exemplo, mas isso dificilmente ocorre. O próprio professor evita utilizar o sanitário destinado aos alunos. Disso, poderiam surgir pequenas revoltas, como não é novidade nos cotidianos escolares: “se eles podem porque nós alunos não podemos utilizar o sanitário dos professores?”.

Alunos utilizando o sanitário dos professores. Quebra das normas. Sinal de que as regras estão sendo desrespeitadas. Caos.

Caos. O pátio. Território propício para o surgimento das táticas. Nele afloram sons que não são permitidos em ambientes restritos da escola. As normas ainda prevalecem. As regras também vivem, sobrevivem em meio às táticas. Território aberto aos professores e funcionários da escola, mas é do aluno. Delimitado e preparado para comportar os alunos.

Mesmo que a rua não possa ser tomada, impedida pelos muros, grades, portões, o pátio é o território escolar que mais se aproxima dos modos do asfalto, da terra da rua, do bairro, da cidade.

Apesar de delimitado geograficamente pelos muros da escola, o pátio é captador de complexidades, ações, fatos, discussões, conversas, transgressões que só poderiam ocorrer na rua, longe das normas e regras do cotidiano escolar.

Até o momento, narrei apenas alguns territórios no/do cotidiano escolar que são delimitados fisicamente por obras humanas palpáveis, concretas, que podem ser observadas, tocadas, ouvidas. São objetos facilitadores para a imposição das normas, do poder, das regras. Estão, notadamente, presos ao solo, às paredes, às demarcações estatais e privadas. Podem ser territórios visíveis, mas transpostos pelos vidros, janelas, fendas. Podem até ser pisados por aqueles que dele não fazem parte, mas esses estrangeiros sentirão a fadiga de estarem em local divergente. Não poderia, no entanto, classificar esses territórios como sendo “apenas” visíveis, com fronteiras palpáveis, pois neles existe através das relações, a afetividade que, por sua vez, pode provocar afinidade, adesão, exclusão, amizade, paixão. Dessa maneira, os territórios se cruzam, se interpenetram.

A real intenção é deixar o mais didática possível a formação dos territórios no/do cotidiano escolar. Assim, achei por bem separar, ou tentar separar, os territórios palpáveis, visíveis, tocáveis daqueles construídos através dos encontros.

São estes que pretendo expor a partir de agora. Porém, repito, esses territórios podem estar atrelados, de um jeito ou de outro, aos territórios concretos, delimitados por paredes e avisos, visíveis e palpáveis, e nos dois casos pode haver a presença do afeto e do poder.

O caminho percorrido parece infinito até que o som do sinal da escola se mostre. Os movimentos solitários de um lado para o outro evita que outros corpos se aproximem. Sempre no mesmo trajeto os passos são concretizados sem parar. Parece uma marcha moderada de um atleta cansado. A lentidão do vai e vem deve estar relacionada à busca do

som trazido pelo sinal. Na sala de aula, esse mesmo corpo, lá no fundo, busca limitar-se a olhar apenas para o seu limite físico imposto pelo acento da cadeira e apoio da mesa.

“Já tentamos conversar, mas ele não responde. Não que saber de fazer amigos. Ele não pratica esportes e na hora da educação física fica andando de um lado para o outro. É difícil aproximar-se dele”. (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental)

“Mas como é que ele pode aproximar-se de alguém; os meninos vivem apelidando ele. Falam que ele é esquisito”. (Aluna do 2º ano do Ensino Médio)

“Os meninos falaram para ele que eu estou apaixonada por ele; certo dia ele parou ao meu lado, mas não falou nada; ficou me olhando. Eu não sabia o que fazer. Ignorar eu não vou; acho sacanagem. Coitado.” (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental)

Estaria o aluno caminhante se aventurando ao sair do seu território construído na sala de aula? Estaria ele sempre em processo de desterritorialização e reterritorialização?

Enquanto os passos do caminhante não cessam, seis alunos, todos os dias, transformam um banco em mesa de truco. Como somente quatro pessoas podem jogar por partida, após o término da rodada, os dois que estavam fora do jogo iniciam outra “partida com os ganhadores”. Sempre os seis juntos. Às vezes outros param para olhar, mas dificilmente jogam. O deslocamento para jogar em outros lugares não é raro. Mas para isso o banco deve estar impedido por algum motivo.

“Essa é a turma do baralho. Quer arriscar uma jogada professor?”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

“Esse banco é nosso. Até podemos sair daqui se algum funcionário da escola pedir. Mas quando ele estiver sem ninguém a preferência do banco é nossa”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

O som do nome do jogo deve ser falado baixo para não chamar a atenção. As regras não permitem. No entanto, dificilmente os alunos não jogam. As táticas são usadas para esconder aquilo que não pode ser visto. Uma barreira de dois alunos é sempre formada para impedir a visão.

Próximo dali as duas, sempre as duas. Duas irmãs que não desgrudam. Pedido da mãe. Uma deve atender a outra. A de menor idade cuida da mais velha, pois pela inibição absurda da mais velha, a mais nova torna-se interlocutora oficial e autorizada pela mãe.

A cadeira colocada num pequeno local gramado entre o cimento da passagem e a delimitação física da escola. A grama, terreno sagrado; os passos não são permitidos; cadeiras muito menos. No entanto as duas e a cadeira colocada por elas é tão normal que ninguém solicita a retirada. Um local proibido que, por se tornar habitado pelas duas durante todo o tempo vago, nunca foi questionado. Um local que é legitimado como de alguém, mesmo sendo proibido pelas regras da escola.

“Nossa, até parece que uma não vive sem a outra; se uma fica doente e não vêm à escola a outra também não aparece. Coitadas, deve ser difícil viver assim”. (Professora)

“Nunca vi coisa igual, ficam sempre no mesmo lugar. A gente passa por ali e nem percebe. Parece que fazem parte da grama”. (Professora)

Legitimado também é o território que chamarei de “caminhante”. Um Grupo de mais ou menos sete alunos que demarcaram como sendo deles um local próximo a entrada da secretaria. Sempre as mesmas pessoas. Todos adeptos do vídeo-game. Território “caminhante”, pois esses alunos não permanecem o tempo todo nesse território, mas vão e vem. No entanto nenhum outro aluno se atreve, mesmo quando vazio, a “invadir” o local. O território físico não se desloca junto com os alunos quando eles caminham, mas o território subjetivo sempre está com eles. Mesmo quando há falta de alguém do grupo.

Na sala de aula a turma do “território caminhante” permanece unida num dos cantos do fundo da sala.

Na mesma sala de aula, certo dia, ouvi: “vamos meu companheiro de merenda”. Passei a observar constantemente os dois na hora do intervalo e percebi que eles almoçavam todos os dias juntos sempre no mesmo lugar da mesa da merenda e logo depois se separavam e cada um ia para outros territórios, com outros alunos.

Um deles se unia com um dos maiores grupos da escola. Essa turma era formada de meninos e meninas que permaneciam junto ao principal portão da escola. Mesmo fechado após o início das aulas, sempre que se buscasse alguém daquele grupo o território era o mesmo. Próximo ao portão principal. Nessa turma os gostos musicais eram, no geral, muito parecidos. Inclusive o poder aquisitivo era destacado pelas vestes e pertences. Exceções à parte, os integrantes desse território estudavam na mesma sala de aula.

“Eles são muito unidos. Uns protegem os outros. Mesmo que o problema seja administrativo, relacionado à diretoria da escola”. (Professor)

“Somos ligados mesmo fora da escola. Parece que somos sintonizados. Sempre mantemos contato por telefone, Internet, e-mail”. (Aluna do 1º ano do Ensino Médio)

“Se mexer com um mexe com todos”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

Ao contrário do território do portão, o território existente atrás da quadra de esportes era formado por um grupo de três meninas. O Rap, único estilo musical permitido, podia ser ouvido através dos fones de ouvido.

“Nós gostamos de Rap, pois as músicas contam histórias que nós vivemos”. (Aluna do 1º ano do Ensino Médio)

Num outro território junto a um dos pilares de madeira que sustenta a cobertura de um pequeno corredor, as intelectuais sempre juntas não deixam os livros e cadernos nem nos momentos de descanso. Sempre juntas; alunas de salas diferentes têm como referência de encontro e ponto de estabelecimento, um pilar.

“Eu não aguento alguns alunos que falam de coisas sem sentido. Tem alunos na escola que nunca leram um livro em toda a vida. Como é que eu vou conversar com eles? Falar sobre o que? Além do mais são muito infantis.” (Aluna do 3º Ano do Ensino Médio)

“Alguns alunos só pensam em brigas”. (Aluna do 2º Ano do Ensino Médio)

Pequenos corpos com medo. Olhares ativos. Corpos impossibilitados, proibidos de constituir territórios próximos de sombras, bancos, lugares estratégicos. Os movimentos são as melhores possibilidades para a sobrevivência na escola.

“Não podemos parar em qualquer lugar, pois logo algum aluno mais velho vem zoar com a gente”. (Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental)

“Não temos direito a nada nessa escola. Até na fila da merenda ficamos para trás. Acho que é porque viemos da “escolinha” e somos tratados como criança aqui”. (Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental)

“Acho que um dia também teremos nosso espaço nessa escola. Aí faremos a mesma coisa com os alunos pequenos que chegarem da outra escola. Zoaremos eles”. (Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental)

Um latão de lixo no fundo de uma sala de aula de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Um território para conversas, risadas, recados, namoros, bilhetes. O acesso para o território devia ser aprovado pela professora que dava autorização ao aluno para apontar o lápis. Não demorava e outro aluno alegava que seu lápis também deveria ser apontado. Os recados numa folha de papel eram rapidamente passados sem que a professora pudesse perceber. Incrível tática demonstrada por alunos de sete e oito anos de idade. Os arredores de um recipiente de lixo no fundo de uma sala de aula como uma espécie de “território dos encontros”. O latão de lixo como útil objeto de justificativa para o movimento dos corpos.

Por meio de um bilhete uma aluna convida um menino para um encontro no lixo:

“Se você gosta de mim, da próxima vez que eu voltar aqui para ‘apontar’ o lápis venha também para a gente se encontrar”. (Bilhete de uma aluna de sete anos)

5.2 Estratégias

Tapas nas “figurinhas” ao chão. Um de cada vez. A intenção é virar o máximo de figurinhas possíveis. Aquelas viradas após os tabefes pertencem ao dono da mão que proferiu a agressão. Figuras de celebridades, super-heróis de desenhos animados estampam um dos lados do objeto estapeado. Um grupo de alunos amontoados e esperando a vez para jogar. As mãos vermelhas de tantos tapas desferidos, sem dó, nas figuras, são sempre assopradas logo após o golpe. Alguns esfregam as mãos para que fiquem suadas na tentativa de potencializar a ação.

Várias turmas espalhadas pelo chão da escola brincando da mesma coisa: tentando capturar “figurinhas” uns dos outros. Os grupos de alunos dificilmente mudam.

Entusiasmados por simples figurinhas de papel. Territórios formados pela vontade de “bater bafo” com amigos da escola. Territórios formados pela afetividade entre grupos de amigos.

Certo dia, observando essa escola percebi que muitos alunos que outrora estavam “batendo bafo”, agora não brincavam mais.

Aquilo me intrigou e fui, como curioso e pesquisador, obrigado a perguntar para um aluno viciado na brincadeira, o motivo pelo qual as figurinhas tinham sido deixadas de lado. Ele me explicou:

“Isso é moda. Já estamos enjoados de “bater bafo”. Hoje em dia todo mundo possui as figurinhas. Não tem mais o valor que tinham. Eu mesmo já dei as minhas para um amigo. Agora nós brincamos de jogar futebol e tênis de mesa.”

Percebi que a movimentação no pátio era bem maior. O pátio estava extremamente agitado. Diferente de dias anteriores. A correria e os gritos eram intensos.

Um fato me chamou atenção naquele dia: uma fila enorme de meninos esperava para jogar tênis de mesa. Pela primeira vez naquele ano (2010) vi os alunos jogando tênis de mesa na escola. Alguns apenas tocavam na raquete e já eram obrigados a voltar para o fim da fila. Outros com mais entrosamento com o esporte permaneciam por mais tempo.

Conversando com uma funcionária da escola descobri o motivo de a mesa ter sido armada no pátio.

“Agora que os alunos não querem mais saber das figurinhas tivemos que armar a tábua do tênis de mesa para que eles não fiquem correndo de um lado para o outro. Quando a moda acabar teremos de inventar outra coisa para que eles fiquem parados em algum lugar da escola. As figurinhas eram uma benção para nós.” (Funcionária da escola)

Território do Tênis de mesa. Dos mais agitados. Dos meninos. Daqueles que brincavam de “bater bafo”. Território construído para acomodar o incômodo. Estratégias do sistema para controlar.

6 TERRITÓRIOS ENCONTRADOS: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Escola e metrópole: espaços correlacionados (?)

No cotidiano escolar, na hora do intervalo, por exemplo, os corpos têm seus limites estabelecidos. A cantina e o pátio, por exemplo, são separados.

A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. (FOUCAULT, 1987, p. 122, grifo do autor)

Exemplo: insidiosos, discretos e eficientes. Merendeiras que buscam e entregam sem serem atrapalhadas e sem atrapalhar os sujeitos do pátio. As instalações das merendeiras não devem ser invadidas.

Diríamos que o progressivo crescimento diferenciado da malha urbana é acompanhado por um movimento concomitante de surgimento de novos segmentos sociais, gerados pelo processo político, econômico e cultural no interior das metrópoles. Deste modo, o famoso mito do anonimato das cidades é colocado em questão. Somos estranhos uns aos outros, mas buscamos constantemente resguardar um espaço dentro da urbe onde sejamos comuns e conhecidos, onde nossos signos encontrem reciprocidade. Somos habitantes desta confusa rede metropolitana, mas forjamos uma cartografia particular de seu traçado. Nossos roteiros e deslocamentos se inscrevem em um intrincado jogo de disputas, proibições e limites espaciais. Há os lugares de passagem. Há os de permanência, há também os horários convenientes e os espaços complementares proibidos ou vedados. (HAESBAERT, 2006, p. 94)

Haesbaert, falando de uma área metropolitana, mais precisamente o Rio de Janeiro, expõe a complexidade da *urbe*. É óbvio que não quero comparar o pátio e a cantina de uma escola com uma região metropolitana, mas sim exemplificar, por meio de uma metrópole, a complexidade que pode ocorrer num espaço escolar de maneira micro. E lembrar que os espaços escolares são parte das metrópoles, das

idades, enfim carregam influências daquilo que vem de fora do cotidiano escolar. Disso poderia surgir a questão: o cotidiano escolar é como se fosse um espaço isolado do resto do mundo? Interessante questão, pois esses escritos podem levar a crer nisso. O mundo e o cotidiano escolar, separados. Entretanto, jamais poderia pensar em separá-los, mas poderia pensar no espaço escolar como um espaço carregado de características diferentes do espaço extra-escolar que, num momento ou outro, se encontram motivados por ações de seus sujeitos como, por exemplo, os trabalhadores, pesquisadores, artistas, etc. que passaram pela escola e depois retornam ao cotidiano escolar por meio dos trabalhos, dos filhos, das pesquisas.

Esses microterritórios no/do cotidiano escolar podem ser relacionados com uma metrópole até certo ponto; caso contrário, estaríamos passando dos limites no que tange ao comércio, à criminalidade, ao poder, à economia, ao trabalho etc. Na escola esses elementos não são descartados, mas a comparação seria desnecessária pela absurda diferença entre os espaços.

O território significa articulações, conflitos, cooperações, concorrências e coesões; é produto de *tramas* que envolvem as construções (formas espaciais), as instituições, as redes multiescalares, as relações sociais e a natureza exterior ao homem; é objetivo-material e subjetivo-imaterial ao mesmo tempo. (SAQUET, 2009, p. 88, grifo do autor)

Quando fiz a relação entre cotidiano escolar e metrópole, tive como intenção maior mostrar que nos dois espaços existem microterritórios e que esses microterritórios estão de certa forma, submetidos ao poder do Estado. No cotidiano escolar de escolas particulares brasileiras não é diferente; mesmo que indiretamente eles são capturados pelo poder do Estado por meio das diretrizes, normatizações e pela própria legislação que incumbe o Estado de fiscalizar as instituições de ensino particular.

Portanto, o cotidiano escolar e extra-escolar tem na

[r]egulação, a princípio entendida como uma instância de controle sobre o poder do mais forte e, portanto, voltada para a equalização de correlações de forças desiguais, acaba por se transmutar e passa a funcionar como mecanismo de controle sobre os mais fracos, a partir do momento em que

suas formas reivindicatórias são entendidas como selvagens e, portanto, precisam ser coibidas pela instância reguladora. (OLIVEIRA, 2005, p. 27)

6.2 Afetividade, poder, táticas e microterritórios: uma experiência no paraíso

“No paraíso eu me sinto livre. Sinto como se tudo fosse mais harmonioso. Na verdade é como se o mundo parasse para que eu e meus amigos pudéssemos nos divertir.” (Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental)

“Num dos cantos da escola onde eu estudo tem um pequeno espaço; um gramadinho onde eu gosto de ir com meus amigos. Lá eu consigo ficar mais a vontade. Deito na grama e posso conversar muito. É melhor para refletir. Eu acho que o nome ‘Paraíso’ surgiu porque é um lugar calmo onde conseguimos parar de pensar nos problemas. “Foram os alunos de outra classe que deram o nome de paraíso”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

“O paraíso é muito bom, não porque nós vamos todas as aulas de Geografia lá, mas sim porque não é um lugar fechado; é livre”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

“Na sala de aula o professor explica para todos de uma vez. Não dá para aprender direito. No paraíso tenho a sensação de estar livre; dentro da sala de aula parece que fico oprimido”. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

“No paraíso o professor fica mais feliz”. (Aluna do 1º ano do Ensino Médio)

Um triângulo gramado num dos extremos da escola Juvenal Paiva Pereira. Um paraíso; o “paraíso”, para os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental e para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Afastado das salas de aulas e do resto das outras repartições físicas da escola, o paraíso é como se não fizesse parte da escola. O “lugar” da fuga - me disseram outro dia. Um lugar para ser o que devemos “ser” sem sair do espaço escolar!?



Figura 3. Foto no/do “paraíso” – E. E. Profº. Juvenal Paiva Pereira

Durante um ano as aulas de geografia para as turmas do 1º ano do Ensino Médio e para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental foram realizadas nesse espaço da escola nomeado, por duas alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental, de Paraíso. Com exceção dos dias de muito frio e de chuva, todas as aulas do ano letivo de 2009 foram no paraíso.

Não usei nenhum critério na escolha das turmas para “habitarem”, durante as aulas de geografia, o “paraíso”. Foram os próprios alunos que sugeriram que as aulas fossem realizadas lá.

Durante esse tempo fiz inúmeras observações que me renderam um valioso acervo de escritos. Não minto que uni o útil ao agradável, pois ao sair da sala de aula tive o privilégio de sentir, cheirar e ver a formação espontânea de microterritórios no paraíso. Nunca, porém, neguei as observações aos alunos.

Quando entravam nessas classes as primeiras palavras que os alunos proferiam eram: “não se esqueça do paraíso professor”. A vontade de sair da sala de aula era tanta que os materiais já ficavam preparados para serem levados.

Um paraíso no espaço escolar. Na escola e fora dela ao mesmo tempo. Menos regras, poder, normas.

Nos dias de paraíso a formação dos microterritórios não foi diferente: em primeiro lugar o afeto dava corpo aos microterritórios; depois vinham as relações políticas trazidas pelos diálogos entre os alunos e comigo; o poder era concretizado após a formação (apesar de que antes da formação dos microterritórios o poder já começa a agir); a exclusão também toma forma (não considero todos os alunos isolados como excluídos, pois os isolamentos muitas vezes observados no paraíso foram resultados de escolhas pessoais de alunos que preferiam ficar sozinhos, mas que se relacionam normalmente com os demais); e por fim, mas não como regra para que exista um microterritório, o solo.

Interessante destacar que os microterritórios no/do “paraíso” no horário do intervalo eram desfeitos dando lugar a outros microterritórios construídos por outros alunos. Os alunos nos/dos microterritórios das aulas de geografia, na hora do intervalo, por exemplo, dedicavam seu tempo a outros microterritórios e não raramente com outras pessoas. Ou seja, um aluno, professor, funcionário pode fazer parte de mais de um microterritório.

Durante a experiência no paraíso, observei que os microterritórios eram demasiadamente respeitados; os mesmos alunos sempre buscavam as suas respectivas demarcações territoriais por meio do afeto, do poder e do solo e jamais transgrediram as áreas ocupadas por outros alunos. Foi, também, durante a experiência no “paraíso” que várias reflexões relacionadas à minha intenção de pesquisa foram suscitadas.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17)

Partindo da experiência “paradisíaca” percebi que o paraíso não era apenas um espaço que continha microterritórios, mas um instrumento tático utilizado por mim e pelos alunos para burlarmos algumas regras e normas impostas pelo Estado.

Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar)”, “de utilizar” que tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2001, p. 44)

Como diria Certeau (1990, p.101), “em suma, a tática é a arte do fraco”.

Sendo assim, as táticas utilizadas pelos praticantes na escola deste ou daquele “lance” em uma situação específica, embora limitados pelas regras onde devem inscrever-se estes lances, possuem uma formalidade que lhes é própria, que não permitem o desvendamento do jogo enquanto totalidade, na medida em que se desenvolvem no contexto complexo da vida cotidiana com sua multiplicidade de situações e de maneiras de se perceber e avaliar estas situações. (OLIVEIRA, 2001, p. 52)

Mais ainda:

Aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 53)

Seriam os microterritórios no/do paraíso um exemplo de estopim para tirarmos a pele ideológica que nos recobre e que impede que nos libertemos de modos de fazer e pensar que nós mesmos criamos?

O sistema entranha-se dentro das pessoas. É ele próprio que produz os indivíduos, segundo seu modo. E as pessoas não são falsas ou inconscientes: apenas são dessa maneira, bastante reais, palpáveis. Por outro lado, uma subjetividade singular, alheia ao sistema (esta sim,

alienada), também não deixa de ser tão real, tão verdadeira como a subjetividade vigente. Apenas é de forma diferenciada.

Uma subjetividade que não reproduza ao sistema pode reproduzir a si mesma, multiplicando-se, chegando a ser uma frente revolucionária que possa desafiar o sistema, questionando-o e colocando-o numa posição delicada.(...) Mesmo uma única subjetividade singular é perigosa, pois mostra, carnalmente, que o estado de coisas não é necessariamente, absoluto, totalizante, universal. Uma subjetividade universal evidencia que as coisas podem acontecer diferentemente. (GALLO, 2009, p. 146)

Seriam os microterritórios a invenção de um outro mundo no/do cotidiano escolar?

O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, um só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pêlos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se se pode dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas. (DELEUZE, 1988-1989, p. 3)

Inventamos territórios e quando o fazemos estamos na vizinhança dos animais. Inventamos quando selecionamos no vasto mundo os elementos que compostos são já um mundo. Quais são nossos excitantes? O que nos toca? Pode ser qualquer coisa, mas na medida em que chama a nossa atenção é aquela coisa e não outra para mim, para você, para cada um. Essa é sempre a história dos encontros que fazemos, das táticas que elegemos para traçar nossos territórios, para construir nele um lugar que nos faz sentir em casa, para ampliá-lo a cada aventura de maneira que nem ele e nem nós sejamos os mesmos.

6.3 Desatando os últimos nós

Gostaria de registrar que as várias abordagens do conceito de território, apresentadas neste trabalho, são provenientes de muitas linhas de pensamento e

épocas diversas. Espero não ter deixado dúvidas em relação ao hibridismo necessário para desconstruí-lo ora considerando-o como elemento ligado ao solo, ora por relações subjetivas, ora político, ora material, ora imaterial, às vezes material e imaterial ao mesmo tempo e, também, em algumas abordagens, como um conceito que carrega vários elementos simultaneamente.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações. (ALVES, 2001, p. 25)

Após a pesquisa e a partir das muitas leituras realizadas foram ficando claras as infinitas possibilidades de se trabalhar com esse conceito. O território não está somente ligado ao solo e nem precisa estar ligado ao solo para ser considerado um território. Não necessita ser macro para se confirmar como território. As possibilidades de redefinição eram e são travadas, quase sempre, por concepções paradigmáticas.

Fazendo uso das narrativas ficcionais no cotidiano escolar, conclui que as relações que ocorrem nos microterritórios são muito importantes para ficarem restritas aos conceitos que corporificavam e corporificam o território, apresentados por inúmeras correntes de pensamentos.

O microterritório é delimitado por fronteiras visíveis e não visíveis, palpáveis e não palpáveis. É o resultado da desconstrução do conceito de território, normalmente, entendido pela Geografia. É a mistura entre o território estudado por alguns autores ligados à Geografia e o exposto pelo filósofo Gilles Deleuze por meio da obra “O abecedário de Gilles Deleuze”. Pode ser demarcado mesmo que temporariamente. É transitório. Pode ser feito e desfeito em minutos, segundos. Pode estar relacionado ao solo, mas não é preso a ele. Se for demarcado pelo Estado ou qualquer instituição, que de uma forma ou de outra respeite as normas e regras impostas pelo Estado, por meio das divisões físicas, tem como base fundamental o poder e em segundo plano a afetividade. Se o Estado não interferir diretamente, tem como elemento fundamental o afeto e em seguida o poder. Pode

ser político, mesmo quando se verifica a ausência humana. É micro. Aproxima-se do nanoterritório de Marcelo Lopes de Souza.

Observar o que se passa com o “mundo da vida” (*Lebenswelt*), com o cotidiano dos indivíduos e grupos sociais, sobretudo em uma grande cidade contemporânea e em escala geográfica muito reduzida (aquela que chamei de escala dos “nanoterritórios” (...), em que as “fronteiras” englobam uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol...), nos leva a experimentar, em matéria de territórios -, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais. É a escala, por excelência, dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências quotidianas inscritas no espaço ou expressas especialmente, como, já assinalara de Certeau (1996). (SOUZA, 2009, p. 67).

Algumas relações no/do cotidiano escolar podem ser definidas como territórios? Tento responder: o espaço escolar não é um espaço sem vida, neutro. Não é o solo de uma região desértica onde inexitem relações sociais ou uma área composta de arbustos ou qualquer tipo de vegetação, sem vida humana. O cotidiano escolar é humano. Nele, as táticas de seus praticantes aparecem como gotículas de um processo de evaporação. É trágico e alegre ao mesmo tempo. Esses microterritórios onde essas trocas acontecem seriam o que? Conforme visto anteriormente, não estão enquadrados no conceito de “lugar”, “espaço” e nem podem ser tratados somente com valores de uma escala macro.

O conceito de microterritório é o resultado híbrido de outros conceitos de território fundamentais para o estudo no/do espaço geográfico, mas que não alcançam o micro, o que impossibilita o estudo no/do cotidiano escolar. Esse conceito não é, porém, uma mistura forjada de outros conceitos e nem um indutor para o surgimento de modismos.

A necessidade de ultrapassar a barreira do conceito de território é urgente; principalmente no espaço escolar onde emerge, talvez, a primeira reflexão sobre território por meio dos livros didáticos, do ensino de Geografia, dos professores e das próprias vivências cotidianas. Dessa forma, a pesquisa através do microterritório deve, não só transpor paradigmas, mas também possibilitar a aproximação do espaço escolar, assumido pelo Estado, onde trocas se metamorfoseiam dia após dia.

A importância de se assumir essa orientação está ligada à possibilidade que ela enseja de avaliar as experiências culturais contemporâneas dos jovens, levando em conta os fatores que estariam concorrendo para a constituição de suas subjetividades. Nascidas e imersas no contexto cultural da chamada “pós-modernidade”, as gerações mais novas são influenciadas pelas complexas transformações culturais contemporâneas que lhes conferem maneiras de ser e de viver radicalmente diferentes daquelas de gerações anteriores. (TURA; SEIXAS; PEREIRA, 2005, p. 82)

Gostaria de incluir nessa citação os professores e outros funcionários do espaço escolar que também vivem as mudanças contemporâneas.

Devemos tomar cuidado com a banalização do conceito de microterritório; nem todas as relações presentes no espaço escolar devem ser consideradas como um microterritório. Se assim fosse não estaria sendo proposto aqui a desconstrução de um conceito e sim observações confusas no cotidiano escolar. Os microterritórios não podem ser confundidos com breves encontros entre alunos, os quais por “um motivo ou outro” não são formados por afeto. Os microterritórios podem até não se mostrar num determinado momento, mas continuam existindo por meio das trocas que outrora o legitimaram. Tento explicar, em parte, comparando com os nanoterritórios de Souza:

Os territórios da prostituição feminina ou masculina (prostituição, travestis, michês), onde os “outros” tanto podem estar no mundo exterior em geral (de onde vêm os clientes em potencial) quanto, em muitos casos, em um grupo concorrente (prostitutas *versus* travestis), com os quais se pode entrar em conflito. Esses territórios, comumente encontrados naqueles locais próximos ao *Central Business District* (CBD), que se convencionou chamar de *blighted areas*, áreas de obsolescência ou “espaços deteriorados”, muitas vezes (a não ser no caso de um *bas fond* como a decadente Vila Mimososa, na cidade do Rio de Janeiro, que foi o que restou da antiga e famosa “Zona do Mangue”) são “apropriados” pelo respectivo grupo apenas durante à noite. Durante o dia as ruas são tomadas por outro tipo de paisagem humana, típico do movimento diurno das áreas de obsolescência: pessoas trabalhando ou fazendo compras em estabelecimentos comerciais, escritórios de baixo status e pequenas oficinas, além de moradores das imediações. Quando a noite chega, porém, as lojas, com exceção dos bares e *night clubs*, estão fechadas, e outros transeuntes diurnos, como trabalhadores “normais”, pessoas fazendo compras e os residentes do tipo que a moral dominante costuma identificar como “decentes”, cedem lugar a outra categoria de freqüentadores, como prostitutas (ou travestis, ou ainda rapazes de programa) fazendo *trottoir* nas calçadas e entretendo seus clientes em hotéis de alta rotatividade. (SOUZA, 2006, p. 88)

Não posso concordar, no entanto, que os territórios acabem de um dia para o outro; eles permanecem. Esses territórios desaparecem aos nossos olhares momentaneamente, mas ainda são legitimados pelas relações como, por exemplo, a afetividade e o poder que podem ser lembrados pela simples presença de um banco da escola, de uma sala de aula, de uma quadra de esportes, da diretoria, do pátio etc.

Isso ocorre após o término de um período de aulas. No próximo período outros microterritórios no/do espaço escolar serão formados como o foram no dia anterior. Isso prova que não é necessário que os microterritórios estejam sempre ligados ao solo, o que aumenta a sua complexidade, mas não diminui a sua riqueza.

A iniciativa de desconstrução do conceito de território pretende alavancar o entendimento da complexidade no/do cotidiano escolar de forma a permitir uma leitura menos objetivada no plano de uma linguagem carregada de termos técnicos para uma leitura mais didática, mas não menos significativa.

A partir do estudo dos microterritórios podemos delimitar questões contemporâneas caras ao processo educacional vigente e à sociedade em geral.

Os microterritórios no/do espaço escolar estão, na verdade, mais próximos da fuga de normas e regras quando são formados pela afetividade. Quando são constituídos por elementos físicos da escola fica explícita a relação de poder criada pelas próprias regras e normas. Assim, como disse anteriormente, os microterritórios nos/dos espaços escolares são afetivos e concretos. E, repito, nos microterritórios afetivos também existem relações de poder a partir do momento que seus integrantes podem excluir, negar, incluir, permitir, etc. Quando são físicos, ou seja, impostos pelas delimitações concretas da instituição escolar, os microterritórios podem estimular a formação de outros microterritórios, os quais serão constituídos e fortalecidos pelas relações afetivas.

Esses últimos “esclarecimentos” podem até ser considerados como um beco sem saída, pois se o microterritório é construído pela afetividade - como uma rota de fuga do poder trazido pelas normas e regras da instituição escolar - como poderia esse mesmo microterritório promover relações de poder entre seus praticantes, arriscando-se assim a criar novas normas e regras? Tento responder: as relações sociais, mesmo quando em busca da liberdade, não conseguem se desprender das relações de poder.

É preciso especificar que não existem potências ruins. O que é ruim não é...O ruim é o menor grau de potência. E este grau é o poder. O que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência. Portanto, não há potência ruim, há poderes maus. E talvez todo poder seja mau por natureza. Não, talvez seja muito fácil dizer isso. Mas mostra bem a idéia da ... A confusão entre poder e potência é arrasadora, porque o poder separa as pessoas que lhes são submissas, separa-as do que elas podem fazer. (DELEUZE, 1988-1989, p. 49)

A determinação pelo poder cria estratégias políticas pautadas no desejo do poder e nos mantêm cegos em relação aos efeitos das intervenções, seja na dimensão macro seja naquela de uma micropolítica. É isto que Guattari nos mostra quando afirma que

[a]s relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas mas, também pela existência de fato de um desconhecimento com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. Catástrofes ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são. O estruturalismo – e depois o pós-modernismo – acostumou-se a uma visão de mundo que elimina a pertinência das intervenções humanas que se encarnam em políticas e micropolíticas concretas. (GUATTARI, 1990, p. 23-24)

No entanto, os microterritórios são exemplos de categorias, se assim posso chamar, que atingem o status que mais se distância das normas, das regras e da submissão promovida pelo poder no/do cotidiano escolar, pois a partir do poder podem surgir os movimentos táticos criados pelos praticantes escolares.

Essas reflexões podem eliminar os abismos que impendiam de uma forma ou de outra, a real compreensão do cotidiano escolar para além de um *espaço* complexo onde as relações se davam mecanicamente, sem vida. E podem, ainda, abrir novos horizontes para que se busquem novos estudos sobre os microterritórios nos/dos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildo Gomes de. Música e Imagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. (Orgs). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-96.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadro na Parede. In: _____. **70 Historinhas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008. p. 108-110.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-20

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. 8. ed., 2 Reimpr. São Paulo: Contexto, 2008. (Repensando a Geografia)

CASTELLAR, Sonia. **Geografia para a educação de Jovens e Adultos (EJA): 3ª Etapa**. São Paulo: FTD, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Efraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1990.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: Uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Disponível em: <www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf> Acesso em: 18 jul.2011

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalheite. 24.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GALLO, Silvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

_____. **Deleuze e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação)

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas (SP): Papirus, 1990.

HAESBART, Rogério. Dilema de conceitos: Espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

_____. **Territórios alternativos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Fim dos territórios ou novas territorialidades. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002. p. 29-51.

HATOUM, Milton. **Relato de um certo oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KAFKA, Franz. **A metamorfose e O veredicto**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O debate sobre o fim da infância e a psicanálise: da pedagogia moderninha à renúncia educativa. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2004. p. 165-178.

MEZZAROBA, Cristiano; MENDES, Diego de Sousa; PINTO, Fabio Machado. A Formação do professor de educação física e a cultura das tecnologias comunicacionais. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinasso; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs). **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: Desafios contemporâneos**. Araraquara (SP): Junqueira e Marin; Florianópolis, (SC): FAPEU, 2009. p. 51-76.

MISHLER, G, Elliot. Narrativas e identidade; a mão dupla do tempo. Tradução de Claudia Buchweitz. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral Bastos (Orgs). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 97-122.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. (Orgs). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A Democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-33.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-54.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias processos e conflitos** (Orgs). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Geografia em Movimento)

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 77-116.

_____. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72

SOUZA, Marcia Medeiros de. Utilizando a linguagem cinematográfica para compreender o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 35-47

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 109-130.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; SEIXAS, Luciana Velloso da Silva; PEREIRA, Glícia Mendes. As fotos dos jornais e o ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart (Orgs). **Pesquisa em educação: métodos temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 63-79.