

# PAISAGENS EM TRANSFORMAÇÃO OU A INSTABILIDADE DO TERRITÓRIO ESCOLAR

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo problematiza o mergulho inicial de um grupo de pesquisa no cotidiano de uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha, encontrando neste *espaçotempo* resistência e também possibilidades para (re)pensa-lo. Os acontecimentos nos indicaram a instabilidade do território escolar, em que apesar das burocratizações, das linhas duras e molares, que aparentemente, afirmam certa territorialidade, estabilidade e imutabilidade do cotidiano, as práticas produzidas pelos e *com* os sujeitos revelaram a flexibilidade, instabilidade e mutabilidade do território escolar e dos sujeitos. Ao assumir o desejo ético-epistemológico-metodológico das pesquisas com os cotidianos apostamos em uma relação horizontal com os praticantes pensantes, buscando nas práticas cotidianas modos de *aprenderensinaraprender*. Sendo assim, vamos vendo paisagens em transformação, ao lançar-nos nas práticas instituídas, vamos modificando a aparente estabilidade, no processo de afeto e afecção, vamos desterritorizando e reterritorializando os sentidos de escola.

**Palavras-chave:** Escola; cotidiano; território.

**Abstract:** This work discusses the initial dive of a research group in the daily life of a primary school in the city of Vila Velha, finding in this *timespace* resistance and also possibilities for (re) thinking it. The events indicated the instability of the school territory, despite bureaucratizations, hard and molar lines, which apparently affirm a certain territoriality, stability and immutability of everyday life, the practices produced by and with the subjects revealed flexibility, instability and mutability of the school territory and subjects. By assuming the ethical-epistemological-methodological desire of the researches with the daily ones we bet on a horizontal relation with the thinking practitioners, searching in the daily practices ways of *learnteachlearn*. Thus, we are seeing landscapes in transformation, by launching ourselves in the established practices, we are modifying the apparent stability, in the process of affection and affection, we are going to deterritorize and re-represent the senses of school.

**Keywords:** School; daily; territory.

## Mapeando o território...

Neste texto nos propomos a tecer uma conversa sobre os sentidos de escola e o cotidiano escolar, este espaço que “*muitos consideram como lugar de incompetência, de repetição que é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer; a criação de possibilidades, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia*” (ALVES, 2011, p. 17).

O cotidiano escolar, é, portanto, o nosso território de pesquisa, interessa-nos, pois, problematizar a complexidade deste espaço produção de currículos e aprendizagens e subjetividades e devires e... e... e..., apesar dos fluxos molares que se instalaram por meio das burocratizações inerentes a escola. Tais fluxos endurecidos, foram construídos ao longo do tempo, como uma prática discursiva da modernidade, afirmando que para aprender é preciso separar o sujeito do objeto, e assim, a escola ser transformou em um território em que há a predominância de regras e disciplina.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [camillavazzoler@gmail.com](mailto:camillavazzoler@gmail.com).

Todavia, a vida continua a pulsar, e apesar de todos os mecanismos de contenção também somos atravessados pelos fluxos moleculares de fazeres, poderes, saberes, afetos e acontecimentos, que acabam por produzir movimentos que instabilizam este território molar, convidando-nos, assim, a pensar sobre uma vida que pulsa neste *espaçotempo* que (re)invita práticas curriculares entre professoras e crianças.

Interessa-nos, dessa maneira, vasculhar e se imbricar aos currículos construídos e pelas professoras e crianças, buscando assim, uma vida que pulsa no território escolar, e, por sua vez os sentidos de escola. Tentado estar atenta aos atos enunciativos contrários às concepções moderna. Para isso, precisamos pensar a partir de outros caminhos metodológicos não-hegemônicos.

Para tanto, compreendemos que o movimento de pesquisa *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003) em articulação com as pesquisas cartográficas, são um dos possíveis caminhos que diferem daquele aprendidos na modernidade. Sob essa perspectiva metodológica, afirmamos que ao adentrar uma instituição de ensino, isso não diz respeito, apenas, a cruzar portões, percorrer os corredores, penetrar as salas, andar pelo pátio ou pelo refeitório, e por fim fazer uma “coleta” dos dados, de modo asséptico. Fazemos alusão a um mergulho, e para isso, munidas de equipamentos teóricos-metodológicos, vasculhamos cada detalhe, produzindo outros focos de luminosidade, “jogos de luzes” (poder e saber), tentando dar visibilidade a um território mais imanente e potente e criativo (DELEUZE, 2003). Colocando-nos em uma composição com os sujeitos que produzem conhecimento na escola, permitindo-se afetar e ser afetado. Para isso, é necessário estar atenta aos atos enunciativos contrários às formalidades próprias das práticas instituídas: os movimentos astuciosos, táticos que, segundo Certeau (1994), só são possíveis se nos colocarmos numa condição de fazer *com*.

Com este autor, reconhecemos, o cotidiano como espaço de criação, de inventividade, de práticas de resistência, diante de um modelo de escola pensada nos moldes desse pensamento moderno, que a caracteriza como uma grande maquinaria de reprodução da sociedade, da civilidade e da disciplina, do respeito às ordens, seja pela própria instituição os pelo Estado.

Afirmamos, assim, a escola como um lugar do acontecimento, de micro-resistências aos quais fundam por sua vez, micro-liberdades, em que pequenas subversões sem propósito temperam o cotidiano de “maravilhas”, estas, por sua vez, desestabilizam este território escolar, marcado pelas burocratizações, e configuram outros possíveis, não pensados ou vividos pelos sujeitos que ali habitam.

Sendo assim, traremos para a nossa reflexão o mergulho na paisagem de uma escola do município de Vila Velha que enfrenta a vulnerabilidade social, devido à complexidade na localidade em que está inserida. Uma comunidade que, como outras comunidades das periferias das cidades brasileiras, possui poder aquisitivo baixo e está constantemente exposta a complexos e violentos problemas sociais que afetam muitas de suas crianças, adolescentes e jovens.

A chegada à esta escola, deu-se de maneira quase que inesperada aos habitantes daquele território. Fomos solicitados pela Secretaria de Municipal de Educação, para “resolver” o problema dos altos índices de crianças em situação de fracasso escolar e que precisavam se apropriar do sistema de escrita, buscavam em nós uma solução para as questões complexas que a escola vivia. Ou seja, pelo fato de a Universidade Vila Velha oferecer o curso de Pedagogia e sermos alunas e professora desse referido curso, esperava-se que pudéssemos contribuir com a redução dos indicadores de fracasso escolar.

Como acreditamos na escola e achamos que temos algo a fazer por lá — não com receitas prontas, mas com um desejo e uma orientação ético-político-epistemológico- metodológica de *fazer com* (CERTEAU, 1994) —, topamos a realização da pesquisa na escola indicada pela

Secretaria, apostando nas *praticaspolíticas*<sup>2</sup> (ALVES, 2001) cotidianas que tecem, coletivamente, os processos de aprendizagens das crianças.

Agendamos com a escola o nosso primeiro encontro, as crianças foram liberadas mais cedo e no auditório estava tudo organizado para nos receber. Em uma grande roda, olhares curiosos entrecruzavam-se, corpos rígidos bem fixados nas cadeiras, outros corpos mais dispostos a nos ouvir. Apresentamos o nosso desejo de pesquisa em uma perspectiva metodológica de fazer *com*, colocando-nos em uma relação aprendente de compor com os movimentos da própria escola, em especial o nosso desejo de aprender com as práticas das professoras nas salas de aula. Mas, a maioria das professoras enunciavam, ao final das suas falas de acolhimento e de boas-vindas, suas reais preocupações: o julgamento do seu trabalho. São falas de resistências, que marcam um território encharcado por concepções de pesquisa em que cabe ao pesquisador aferir os resultados coletados, um discurso hegemônico que foi construído e está encarnado em muitos discentes, que não se consideram também pesquisadores em suas práticas cotidianas. O território docente aparentemente estável em suas práticas, acabava de receber um grupo com uma proposta de pesquisa que enunciava o desejo por uma composição – mas que ainda não era entendido pelo grupo. Aquele território estável começou a receber as primeiras ranhuras...



Figura 1 – As primeiras ranhuras... – Fonte: Arquivo pessoal

Com Deleuze e Guattari (1995), pensamos o território como um agenciamento coletivo, em que o grupo busca assegurar uma certa estabilidade e localização. Todavia, este território sofre abalos, fissuras, linhas de fuga que o entrecruzam e que faz com que o homem, por exemplo, saia do seu território, sofrendo assim, a desterritorialidade, ou seja, deslocando para outro ponto, e neste deslocamento há a reterritorialização. Assim, “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização”. (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 71).

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etnologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se

<sup>2</sup> ALVES, Nilda - Estética de escrita aprendida com Nilda Alves na tentativa de superar dicotomias ainda presentes e de, ao unir palavras, criar outros sentidos decorrentes de sua composição. Para Certeau pensar e fazer são processos interdependentes. Por esta razão seguimos as orientações de Alves.

sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1996, p. 323).

Desse modo, entendemos a possibilidade de experimentar um processo de desterritorização, que enfrenta agenciamentos duros, que resistem à novas maneiras que, acabam por, desestabilizar certezas e forçar uma problematização das práticas escolares. Em um primeiro contato abrimos ranhuras ainda muito singelas, mas continuamos a convidamos o grupo de professores a possibilidade de movimentar o pensamento em direção a outras concepções de escola e de pesquisa...

### **A (des)constituição do território escolar...**

O sinal bate e é hora do recreio. As crianças ocupam o amplo pátio. Fomos então observar as suas brincadeiras. Muitas estavam curiosas com a nossa presença, nos questionando quem éramos e o que estávamos fazendo ali. Uma de nossas colegas de pesquisa propôs uma brincadeira e começa a correr com as crianças. Achamos aquela cena muito interessante! Passamos a observar uma onda de crianças e pesquisadora tomando todo o pátio... umas rapidamente juntando-se com o grupo... outras ainda meio curiosas... parecia que pensavam: “Será que posso? Afinal não pode correr no recreio!” Aquele não era um recreio como os dos outros dias... Todavia, as coordenadoras não enxergaram aquela cena como nós e logo que a viram correram para tentar frear a “onda”, o movimento de corpos.

De maneira incisiva, uma das coordenadoras da escola solicitou que contivéssemos as crianças, aquietando-as e justificou que a correria poderia provocar acidentes uma vez que o piso do pátio era cimentado, justificava plausível, afinal não queremos que as crianças de machuquem, mas também podemos problematizar como o pouco “momento livre” das crianças também é vigiado, regulado, disciplinado. Voltamos, então, a aquietar aqueles corpos vibrantes. As pesquisadoras se dividiram e foram criadas cinco rodas para que as crianças se mantivessem sentadas. Brincamos de “Galinha do vizinho” e conversamos, nos aproximamos, nos conhecemos... Os abalos foram maiores...



Figura 2 - Fissuras no recreio... – Fonte: Arquivo pessoal

Com a nossa chegada, os movimentos “involuntários” que criamos, abrimos frestas, brechas, rupturas, em que a cada possibilidade as professoras e crianças puderam se deslocar para que outros desejos pudessem emergir em seus corpos. Fomos alterando uma aparente estabilidade e imutabilidade das coisas e permeando outros fluxos ainda estanques.

Todavia, vale problematizar que o endurecimento dos corpos, devido à dureza dos tempos, faz com que os corpos se fechem à sensibilidade, não se permitindo pensar e se afetar. Então, alguns corpos estão tão enrijecidos em uma forma que ele não se permite deixar atravessar pelo outro.

Segundo Carvalho (2009), a partir de Deleuze e Guatarri, somos constituídos por desejos molares e moleculares que nos subjetivam em movimentos, que embora diferentes, não é possível separá-los. As linhas molares dizem respeito à estratificação ou à sedimentação do pensamento pela incompreensão, medo, angústia e falta de sentido pelos alunos vividos cotidianamente. Estas linhas corresponderiam a uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, tais como família, profissão, consumo, etc. Segmentos bem determinados, que nos enquadrariam em todos os sentidos.

Juntamente com essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas como sociedade e grupos (CARVALHO, 2012). As linhas moleculares exprimem respeito à criatividade, à inventividade, muito além daquilo que foi pré-determinado, estabelecido. Instigam, provocam, promovem e produzem outros movimentos, possibilitando o aumento da potência de agir a partir das trocas realizadas e da produção de afetos com outros sentidos de viver a escola.

Apesar do endurecimento dos corpos e os fluxos molares que, por vezes, foram vivenciados, tentando (re)afirmar o desejo de um território estável, os movimentos astuciosos e sorrateiros que fomos criando provocou intensidades a serem experenciadas pelas crianças e professoras em diferentes momentos, na sala dos professores, pelo pátio, no refeitório, mas ainda não tinhos a permissão de conhecer as práticas curriculares “escondidas” dentro das salas de aula. O que conseguíamos eram nas conversas no recreio, pelos corredores e os poucos registros fixados pelas paredes...

Começamos a nos inquietar: como poderemos compor com práticas produzidas se as portas das salas estão sempre fechadas para nós, apesar de alguns abalos o território da sala de aula continuava impenetrável. Como uma estratégia de aproximação, ocupamos um espaço “neutro”: a biblioteca. Entre livros e estantes empoeirados - pelo não uso do espaço - mergulhamos com crianças e professoras nas histórias infantis. E quem não gosta de uma boa história?! Ajeitamo-nos entre bonecos, livros infantis e tatames para começar verdadeiramente o nosso aconchego na escola. Organizamos com a pedagoga o cronograma para as contação da histórias, com a justificativa de utilizamos o espaço que não tinha uso, pois a prefeitura não havia mandado um bibliotecário para a escola.

Buscávamos as turmas alinhadas, fixas nas cadeiras e em silêncio, como recomendava a professora, com os bonecos Tita e Tito. Quando eles entravam nas salas havia uma mistura de surpresa, êxtase e sorrisos, ainda contidos. Em fila e em silêncio, crianças e professoras seguiam as alunas do curso de pedagogia, caminhando pelos corredores longos, olhares diversos e a pergunta: o que estas meninas vêm fazer aqui?... Trazemos as crianças em silêncio, e ao chegar na biblioteca, vamos nos ajeitamos pelos tatames para ouvir as histórias, sentados, organizados e eretos... Ouvindo as histórias os corpos foram se permitindo sentir, relaxam, se movimentam, e como em uma sinfonia, deitam, sorriem, se assustam, ficam surpresas, se encostam, se afetam e aprendem com as histórias.



Figura 3 - A surpresa... Tito e Tita... – Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4 – Aconchego... – Fonte: Arquivo pessoal

Entre turmas indo e vindo, entre bonecos, jacarés, adornos e joaninhas, somos recheados com risos de crianças e professoras, que só querem isso, um pouquinho de alegria... Professoras que se deitam com as crianças, pedindo para guardar na memória este momento, e dizendo: *podem entrar na minha sala quando vocês quiserem. Obrigada pelos momentos!*



Figura 3 -Um novo território com a ajuda dos bonecos e histórias... – Fonte: Arquivo pessoal

Outras professoras mais resistentes, sentam-se no fundo da sala, fixam-se em uma cadeira, e mostram-se atentas a tela do celular, ouvem as histórias e em determinados momentos levantam a cabeça e observam, despeitadamente, os movimentos que fazemos com as “suas crianças”. Seus corpos apontam práticas de resistência aquele momento “lúdico” que as crianças vivem. Poderíamos pensar que aquele não foi considerado um momento importante a partir do que diz Garcia (2000, p. 7): *Para alguns, tudo que não seja aula formal, na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação “muito severa”, é perda de tempo.* Será?!

A partir dos movimentos que criamos para as turmas, no desejo de aproximação, fomos problematizando com as professoras e crianças outras possibilidades de pensar/viver a/na escola. Nos encontros, muitos fios foram trançados nos desenhos da pesquisa. Redes de afetividade, subjetividade e de conhecimento foram sendo tecidas conosco que, ao invés de rupturas, representam novas/outras conexões.

Quando chegávamos na escola as crianças já corriam em nossa direção, solicitando que rememorassem junto *com* elas as histórias que ouviram, ou os personagens que interpretaram. Algumas professoras, nos contavam os desdobramentos que as histórias causaram na sala de aula, as crianças começaram a perguntar quando iriam ouvir história novamente, ou ainda, pediam a professora que fossemos em suas salas de aula contar histórias.

A cada novo e bom encontro nos constituímos em outros sujeitos, com oportunidades de exercício sobre nós mesmos, em termos estéticos na perspectiva de foucaultiana, por uma arte da existência. Nesse sentido, em Foucault, a partir da noção de ética (CASTRO, 2009, p. 150), temos a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem.

Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151).

Entrar no movimento de produção a partir do encontro intensivo com as crianças significa afirmar a força da criação docente, recusando politicamente o aprisionamento das prescrições que constituem os programas formativos majoritários.

### **Reteritorializando o sentido de escola...**

Vemos assim, paisagens em transformação, que apesar das burocratizações, das linhas duras e molares, que aparentemente, apresentam certa estabilidade e imutabilidade, as práticas escolares produzidas pelos e com eles sujeitos, nos indicam, também, a flexibilidade e instabilidade do território escolar.

Ao colocarmo-nos em uma pesquisa *com* os praticantes, mergulhamos em todos os sentidos de escola, buscando vasculhar todos os detalhes, vibrarmos com a vida que pulsa, temperamos a escola de maravilhas, vemos nas “mesmas” práticas um colorido que afirma a potência dos bons encontros. São práticas sorrateiras, despretensiosas, e por vezes tímidas que aproximam os sujeitos da escola, dando sentido de vida, dando outro sentido de escola. Ao final de cada bom encontro entre crianças, professoras e as histórias infantis ouvimos: “Já acabou?...”; “*Conta mais uma tia?...*”; “*tia, só mais um pouquinho*”; “*deixa a gente ficar mais...*”.

As histórias fizeram com que nos aproximássemos das crianças e professoras, passamos a nos chamar pelo nome, ou, até mesmo, pelo livro que contamos: “*Tia você foi você que contou*

*a história do livro mágico né? Como que você fez aquilo?*”. São práticas que criamos, e que fogem daquela instituída com o pensamento moderno, e que buscam essa aproximação entre sujeitos, permitindo que os corpos sejam afetados pelos signos que conseguimos criar e que principalmente aumente a sua potência de agir (ESPINOSA, 2007).

Sabemos, pois, que de alguma maneira vamos afetar e ser afetadas, acabamos por ser “capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e ‘nos’ deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p. 19). Ao nos lançarmos nas práticas instituídas, vamos modificando a aparente estabilidade, no processo de afecção, vamos desterritorizando e reterritorializando os sentidos de escola.

## Referências

- ALVES, Nilda et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CASTRO, E. *Vocabulário Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *Invenção do Cotidiano*. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELEUZE, Giles *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ESPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUATTARI, F. ; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.