

(Re)apresentando o território escolar: uma possibilidade inventiva

Camila Lopes Soares,  ★ Raquel Panizzi Fernandes 

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santiago, RS, Brasil

Resumo

Este artigo propõe-se a conhecer e problematizar um território escolar, do interior do RS, em busca da construção de um mapa. Nesta construção percorre-se o campo entre as relações e as práticas com/na escola, cartografando seus trajetos já estabelecidos e seus desvios, entre visibilidades e invisibilidades. Tem-se como objetivos cartografar as possibilidades de invenção na escola e explorar as relações dos sujeitos com/no espaço escolar. Os passos desta pesquisa foram construídos por meio da cartografia, método da pesquisa-intervenção, problematizando implicações, observações e intervenções da cartógrafa com as paisagens vistas e construídas. Com isto encontrou-se analisadores – o portão, o círculo e o circo – que possibilitaram experimentar e construir estas paisagens que, recheadas de sentimentos, forças e formas, (re)criaram um mapa do território, (re)apresentado na escrita deste artigo. Por fim, compreende-se que é preciso sair dos extremos e vivenciar os “entres” que configuram e compõem o território. A pesquisadora-cartógrafa que habita o campo da psicologia buscou, a partir desta produção, um movimento de inquietações, deixando aqui a sugestão de seguir-se fora de tais extremos, escutar-se os modos instituídos, dar voz aos desejos instituintes e poder criar entre os dois, permitindo-se ser artista ao inventar diferentes modos de rel(ação) no território escolar.

Palavras-chave: invenção; território escolar; (re)produção.

(Re)presenting the school territory: an inventive possibility

Abstract

This article proposes to meet and to discuss a school territory, in the interior of the RS, in search of building a map. This construction runs through the field between the relationships and practices with/in school charting their routes already established and its deviations, between visibilities and invisibilities. It has as objectives to chart the possibilities of invention at school and how to explore the relationship of subjects with/in the school space. For it, is through cartography, research-intervention method, that the steps of this research are built, questioning implications, observations and interventions of the cartographer with the views and landscapes built. With this, it was possible to find analyzers – the gate, the circle and the circus - which enabled experience and to build these landscapes, filled with feelings, strengths and shapes, (re) created a map of the territory, (re) presented in the writing of this article. Finally, it is understood that it is necessary to leave the extremes and experience the “in-betweens” that configure and compose the territory. The researcher-cartographer who inhabits the field of psychology sought, from this production, a movement of concerns, leaving here the suggestion of moving away from such extremes. Listening to instituted modes, giving voice to instituting desires and being able to create between the two, allowing oneself to be an artist by inventing different modes of relationship(action) in the school territory

Keywords: invention; school territory; (re) production.

(Re)presentar el territorio escolar: una posibilidad inventiva

Resumen

Este artículo se propone conocer y problematizar un territorio escolar, en el interior de RS, en busca de la construcción de un mapa. En esta construcción se recorre el campo entre las relaciones y prácticas con/en la escuela, mapeando sus caminos ya establecidos y sus desvíos, entre visibilidades e invisibilidades. Los objetivos son mapear las posibilidades de invención en la escuela y explorar las relaciones de los sujetos con/en el espacio escolar. Los pasos de esta investigación fueron construídos a través de la cartografía, un método de investigación-intervención, problematizando implicaciones, observaciones e intervenciones del cartógrafo con los paisajes vistos y construídos. Con ello, se encontraron analizadores -la puerta, el círculo y el circo- que permitieron experimentar y construir estos paisajes que, llenos de sentimientos, fuerzas y formas, (re)crearon un mapa del territorio, (re)presentaron en la redacción de este artículo. Finalmente, se entiende que es necesario salir de los extremos y experimentar los “entremedios” que configuran y componen el territorio. El investigador-cartógrafo que habita el campo de la psicología buscó, a partir de esta producción, un movimiento de inquietudes, dejando aquí la sugerencia de alejarse de tales extremos. Escuchar los modos instituídos, dar voz a los deseos instituyentes y poder crear entre los dos, permitiéndose ser artista inventando diferentes modos de relación (acción) en el territorio escolar.

Palabras clave: invención; territorio escolar; (re)producción.

Introdução

Neste trabalho busca-se construir um mapa do território da Escola Municipal Alceu Carvalho, localizada na cidade de Santiago, no interior do RS, abrangendo suas multiplicidades visíveis e invisíveis. Aqui se entende o campo escolar como um meio que recebe diversos sujei-

*Endereço para correspondência: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Avenida Batista Bonoto Sobrinho, 733, Santiago, RS – Brasil. Cep: 97700-000. E-mails: camila.lopes95@hotmail.com, raquel.b29@hotmail.com
Os dados completos das autoras encontram-se ao final do artigo.



tos com suas formas de se relacionar com/no território e, ao mesmo tempo, possui a sua constituição histórica com suas regras já estabelecidas. Sendo que são estas diferenças, (es)barrando-se e (des)encontrando-se, que vêm a construir o território que se procurou percorrer.

Para problematizar e conhecer este território e estes modos que o constitui, indo ao encontro do tema desta pesquisa, que envolve pensar o campo escolar e suas possibilidades de invenção, caminhou-se em direção ao campo com alguns objetivos. Porém, faz-se importante enfatizar que esses objetivos serviram para abrir as reflexões da pesquisadora e não para fechar seu campo de visão.

Buscou-se, então, cartografar o território escolar e suas possibilidades de invenção, explorando a relação dos sujeitos com/no território, bem como conhecendo os atravessamentos e transversalidades nas/das relações. Para isto, por meio da cartografia, entre sobrevoos e pousos, pôde-se estar neste campo e explorá-lo. Nestes voos, ainda, aconteceram encontros com o portão, o círculo e o circo, os quais movimentaram o caminhar da cartógrafa.

Nesta caminhada, se tinha uma pergunta norteadora: “quais as possibilidades de invenção nesta escola?”. Em cada intervenção com os sujeitos se utilizava esta pergunta. As respostas recebidas não foram transcritas tal qual enunciadas, pois não havia um registro escrito durante a conversa. Todos os registros eram feitos ao final de cada encontro para que se pudesse voar livremente pelo território.

O espaço que iremos conhecer refere-se a uma escola estadual, distante do centro da cidade, com aproximadamente 70 anos de história. Atende alunos da educação infantil até o 9º ano, com idades entre 7 e 18 anos, em sua maioria classe média. Seu corpo docente é composto quase só por mulheres, acima de 35 anos.

É a explor(ação) e os encontros com este território que construíram o mapa, rerepresentando as visibilidades, invisibilidades, trajetos e desvios de um campo escolar. É neste mapa, que permanece aberto para outras e diferentes construções, que estão as paisagens/cenas das relações dos sujeitos com/na escola e de ambos com a invenção. Permita-se conhecer estes passos para que, em seguida, possamos caminhar pelas paisagens.

Os passos por uma arquitetura cartográfica

Serão apresentados, nesta seção, os passos da metodologia que tornou possível a composição entre território, cartógrafa, coletivo, teóricos e diversas forças que construíram as imagens que serão aqui evidenciadas. Passos que foram dados na busca de acompanhar os movimentos que constituem o território escolar, conhecendo seus atravessamentos, transversalidades e seus possíveis *entres* inventivos.

Para mergulhar neste território – inseridos em um processo de construção provisória, em movimento de abertura, de engajamento em linhas de fuga, de saída de fluxo, de constituição e/ou desmanchamentos (DELEUZE; GUATARRI, 1995) – e nos encontros nele e com ele, utilizou-se, como método da pesquisa-intervenção, a cartografia,

em que as “regras” da pesquisa se dão de outros modos que não as tradicionais. Diferentemente de abordagens que separam sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado), em queo pesquisador, à distância, busca resultados e verdades sobre o pesquisado, no caso da pesquisa-intervenção as coisas se aproximam e se encontram. O pesquisador olha para o pesquisado tanto quanto o pesquisado olha para o pesquisador, acabando com qualquer tipo de neutralidade na pesquisa. Ambos agenciam-se na experiência potencial de um encontro e se transformam, constroem juntos a pesquisa, que estaria, então, aberta à complexidade de seu objeto pesquisado, não buscando “representá-lo”, mas “(re)apresentá-lo”(PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; PAULON; ROMAGNOLI, 2010).

Desta forma, de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia busca conhecer a rede de forças entre as visibilidades e invisibilidades do campo, acompanhando os movimentos e construindo um “mapa aberto” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 96) do território. Para que isto fosse possível, seguiram-se algumas pistas, de acordo com os autores referidos acima, sobre implicação, atenção flutuante e observação. Deste modo, a cartógrafa esteve constantemente implicada com o espaço da pesquisa, pois só assim poderia estar entre as experiências dos sujeitos no/com o espaço escolar. Porém, não bastava estar implicada, fez-se necessário utilizar a análise de implicação (ALTOÉ, 2004), que busca problematizar o lugar que ocupamos (nossas práticas, discursos, referências), saindo de uma posição de especialista para compor com os processos que estão em movimento no espaço. Assim, procura-se tornar visível e audível as forças que nos atravessam, nos afetam e nos constituem cotidianamente (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p. 147).

Neste implicar-se com o território utilizou-se de uma atenção flutuante para observá-lo. Desta forma, não se produziu uma atenção seletiva sobre os acontecimentos, mas pode-se sobrevoar o espaço como um todo, aproximando-se mais em alguns momentos – pousando –, e por outros se distanciando – levantando voo, esvaziando-se de qualquer ponto de vista a priori para que o sobrevo fosse possível.

Assim sendo, ocorreram seis encontros com o espaço escolar como um todo. Tais momentos se desenvolveram no turno da manhã, período em que estudavam os adolescentes maiores de quatorze anos. Cada encontro teve duração de aproximadamente uma hora, em dias alternados da semana, permitindo que a cartógrafa visualizasse os movimentos e processos que circulavam no território, sobrevoando todas as práticas, bem como os modos como os sujeitos se relacionavam com/no espaço onde conviviam. Acompanhou-se, então, o coletivo que lá existia, conhecendo seu espaço, seus limites e seus transbordamentos. Além disso, durante estes momentos, a cartógrafa encontrou-se também com os sujeitos que lá estavam, conversando e problematizando vivências do/no território.

Os encontros foram registrados em um diário de campo. Ao final de cada momento junto da/na escola, se utilizou da escrita para expressar como ocorreram, e que afetações causaram, os voos e os pousos durante o percurso

de contato com o campo da pesquisa. Sendo que a escrita no diário buscou atualizar as intensidades das experiências vividas no território, habitando, durante o escrever, uma

zona de vizinhança que [...] não rumo a aprontar-se ou a se findar em linhas prontas, endurecidas, mas a um arriscar-se a morar no ‘entre’ [...] é ultrapassar-se a si mesmo, é abrir passagem a vozes que nos perpassam, mas que não são nossas, são vozes coletivas que compõem ‘agenciamentos coletivos’ (TAVARES; FRANCISCO, 2016, p. 145).

Este lugar do entre, ou da zona de vizinhança que a escrita do diário possibilitou habitar, permitia agenciamentos que visibilizavam as forças que se atravessavam e se transversalizavam. Entendendo o agenciamento como a comunicação de dois ou mais movimentos que, implicados, criam um outro, diferente, e transformam-se a si mesmos (KASTRUP, 1999), já se criava um rabisco do mapa que estava sendo construído. Com isto, ainda, pode-se encontrar os analisadores que problematizaram constantemente as reflexões da pesquisa, os quais são aqui compreendidos como aqueles que aparecem durante o processo da pesquisa e promovem visibilidades. São os analisadores que permitem compreensão e esclarecimentos sobre ele mesmo e sobre o que ele promove (PRUDENTE; TITTONI, 2014).

A partir da composição entre esta escrita do diário, do encontro com esses analisadores, das experiências do/no campo, leituras, tudo em constantes agenciamentos, pôde-se construir um mapa aberto do território escolar. Um mapa construído por um caminhar através da arquitetura cartográfica. Entendendo a arquitetura (segundo o dicionário) como a arte de construir e decorar, pôde-se compor o seu sentido com os propósitos da cartografia, com isso criando e decorando um novo mapa, entre seus trajetos já arquitetados, seus limites, transbordamentos e seus “entres”.

Isto posto, pode-se dizer que se encontrou e se construiu um território escolar que é constituído pela sua história e as novidades que se apresentam a cada instante, seja pela cartografia ali presente durante uma semana, ou por todos os movimentos que “fogem” do esperado – como um circo que chega à cidade e prepara uma apresentação para as escolas. Possui formas instituídas que dizem de modos normatizados e estáticos, que delimitam seu espaço, e também forças instituintes, que promovem transformação, gerando rachaduras que fazem as vivências neste território transbordar para além de seus limites (BAREMBLITT, 2002). Este mapa e suas paisagens serão apresentados a seguir.

Introduzindo o mapa

Diante deste momento de (re)apresentação do mapa, o vazio parece tomar conta, porém é um vazio que está transbordando sentimentos, afetos, lembranças, leituras, conversas e cenas que circulam e propiciam a sensação de não saber por onde começar. Talvez seja importante iniciar diante do portão, abri-lo e caminhar pelas diversas imagens que se apresentaram e que se construíram durante o caminhar cartográfico na escola. Para isto, convido-o, caro leitor, a navegar as paisagens diante des-

te portão, capturando intensidades em que se registra o encontro, agenciando-se, em seguida, com a leitura e a re-apresentação deste território.

Contudo, antes de abrir o portão é preciso pensar sobre ele, (re)vê-lo, já que teve significativa importância e muitos significados para esta pesquisa. Trata-se de um analisador importante que a todo o momento trouxe ressignificações aos encontros e à reflexões do/no território, bem como da própria pesquisadora.

Como um instrumento muitas vezes utilizado para separar/delimitar o dentro e o fora da escola, o portão sugere sustentar oposições duais a partir de escolhas binárias que objetivam, como anunciado por Deleuze e Guattari (1995), simplificações de experiências complexas em termos de oposições duais. Um dentro e fora da escola vislumbrado a partir de um portão que, contraditoriamente, em grade, já sinalizava mistura, abrindo-se a um território de conexões múltiplas e imprevisíveis.

Mesmo do “lado de fora” podia-se enxergar o interior da escola, que fisgava o olhar curioso da cartógrafa, antes de ela entrar. Além disso, ao pensar pelo viés da análise de implicação, é possível visualizar que o portão esteve também no “entre” /limite de uma pesquisadora que chegava atravessada por expectativas – buscando a invenção materializada nos modos de relação dos sujeitos com a escola – e de uma aprendiz-cartógrafa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 135) que se transformou e se (des)construiu constantemente com as cenas do/no território escolar. As grades novamente não permitiram que o portão desse um limite definido e possibilitaram que por *entre* elas o antes e o depois do portão pudessem se misturar e se agenciar, transformando-se e gerando diferentes e novas problematizações.

Ainda não vamos abri-lo, deveríamos inclusive sentar na beira do portão para que se possa contar sobre os caminhos percorridos até aqui (quem sabe você também não se lembre de alguns trajetos seus até o momento). No decorrer do processo da graduação houve um desejo de conhecer mais de perto o campo escolar, e os estágios proporcionaram isso. Porém, os encontros com este meio começaram a causar incômodos ao se perceber o quanto ainda haviam modos muito cristalizados, normatizados e buscando homogeneidade nas relações dos sujeitos com a escola.

Parecia que a escola estava sendo um lugar de embate entre os modos instituídos e instituintes que Barembritt (2002) nos apresentou em seu *Compêndio de Análise Institucional*, modos que, como evidenciado pelo autor, “andam juntos”, já que um não teria existência sem o outro. Porém, ainda assim, eles eram visualizados de forma dual em ataques entre professor e aluno, invenção e tradição, produção e (re)produção, liberdade e aprisionamento.

Diante disso, face a reflexões recheadas de questionamentos, surgiam perguntas constantes, tais como : “porque se tem que ter esses lugares tão bem (de)limitados?”; “porque tem que ser um ou outro?”. A visão de um território permeado por dualidades que provocava o desejo pela busca da invenção de um “entre”. Sendo que este “entre” seria lugar de agenciamento entre modos que

promovem estabilidade e os que promovem instabilidade, entendendo a capacidade inventiva como uma possibilidade de problematização sobre o que está dado, uma constante invenção de problemas com abertura ao novo (KASTRUP, 1999).

São esses incômodos com a (de)limitação e o embate de lugares (como se existissem lados opostos na escola) e o desejo de criar/encontrar um “entre”, onde ambos os modos pudessem se encontrar, que fomentam a vontade de vivenciar a rede de engendramento da escola. Vivenciar as relações escolares, vê-las e escutá-las. Sentir as forças e as formas que atravessam e transversalizam o território, aquelas de que Barembliitt (2002), Lapassade (1989) e Lourau (ALTOÉ, 2004) tanto nos falam. A vontade de conhecê-las e questioná-las em busca das possibilidades, ou não, de invenção na escola.

Agora sim, um pouco já foi contado. Podemos nos levantar, tocar a campainha do portão da escola para que, assim que aberto, se possa conhecer o território que se (re)construiu – e se reconstrói durante esta escrita e durante a sua leitura – no caminhar cartográfico. Neste momento se compartilha as primeiras frases do diário de campo desta cartografia:

A semana iniciava e os encontros com a escola também, agora com o estranhamento de tudo que se apresentava pra mim. Ao chegar, atravesso a rua e me coloco em frente ao portão, onde tenho que tocar a campainha e esperar que alguém me permita entrar e conhecer o que há naquele campo do portão pra dentro. Quando aberto, logo nos primeiros passos já cruzo pela porta da sala da direção, onde as pessoas que ali estão me re-conhecem, trocam palavras de bom dia comigo e me informam que “toda” a escola foi para o circo que tem na cidade. Daquela porta em diante dou passos inseguros. Percebendo que cheguei até ali esperando ver todos os sujeitos em relação com a escola, mas lá dentro encontrei o vazio. Era um dia em que as salas de aula e o pátio da escola não tinham ninguém e, ao me deparar com esta primeira cena, sento-me em um banco que está no centro da escola. Talvez este fosse um momento para observar todo este vasto território (Diário de Campo).

Esta primeira manhã, como visto no excerto acima, foi o início da (des)construção desta aprendiz-cartógrafa (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p.135). Enquanto a pesquisadora e você, leitor, entram pelo portão repletos de questionamentos acerca deste território, os sujeitos que ali (con)vivem saíram – em sua grande maioria – para um espetáculo artístico e inventivo. Diante disso, vamos continuar nosso voo e conhecer a estrutura desse território.

Rastreando o território: a escola e suas linhas

Os primeiros passos como cartógrafa no território foram dados, cheios de estranhamento e inseguranças que a jogam no vazio. Mas não um vazio que significasse não ter nada, pelo contrário, tinha-se muito: um vazio que, diferente da ideia de ausência, tornava-se campo de possibilidades. Este lugar foi apenas um momento de reflexão e de esvaziamento de todas as expectativas que

se carregavam priori, que precisavam apagar-se para permitir a construção e a visibilidade das imagens que serão aqui (re)apresentadas.

Do lugar onde estava podia-se sobrevoar quase toda a escola através do olhar. E, logo que se alçou voo, se escutou vozes que pousaram nas janelas da sala da biblioteca. Ali se observou alguns poucos alunos (os que decidiram não ir ao circo) que estavam explorando os livros nas prateleiras, entre uma conversa e outra com a supervisora que os acompanhava. Parecia uma aula diferente, que encantava o olhar da cartógrafa, mesmo que estivesse razoavelmente longe. Contudo, algum sujeito que cruzava rapidamente diante dela, forçou-a a piscar e a alçar voo novamente. Um segundo sobrevoou que permite a percepção de que poderia pousar nas janelas de todas as salas de aula. Invadir cada vivência entre professor e aluno. É o momento de pensar na arquitetura que já está formada nesta escola.

Como visto no excerto retirado do diário de campo, há um portão com uma campainha para pedir permissão para entrar na escola. Em frente cruza-se pela lateral da sala da direção e, logo em seguida, chega-se ao pátio interno, que está rodeado pelas salas de aula – dispostas de modo circular, em roda – deste pequeno pátio interno, onde se tem as arquibancadas da escola. Neste espaço circular, todos têm a visão do todo.

Sentando-se dentro do círculo, é possível perceber que as autoridades (direção) têm uma visão do espaço que possibilita vigiar e controlar todo o funcionamento interno da escola. Assim, com um olhar panorâmico do espaço, podem perceber se as aulas estão acontecendo e se há alguém ou algo fora do lugar. A circularidade do território propicia, ainda, que todos também visualizem a sala da (super)visão, numa arquitetura que parece se solidificar por vários e diferentes olhares, entre os quais o da pesquisadora-cartógrafa, que compõe e compõe-se no campo. Há salas onde acontecem as aulas, a sala para os professores (quando não estão em aula), a sala da direção (com espaços separados para coordenadores, supervisores e orientadores pedagógicos), a sala da biblioteca, o refeitório/cozinha. E desde o começo foi possível visualizar que, em horário de trabalho, cada sujeito fica “fechado” em seu lugar, compondo o círculo.

Quanto a isso, Foucault (1999, p. 170) já nos dizia sobre “a regra das localizações funcionais”, que definem lugares em vista da possibilidade de vigiar e controlar as relações do espaço, transformando-o em uma concentração de produção potencializada. E esta concentração está ali, na máquina circular da arquitetura escolar.

Por falar em máquina, lembremo-nos agora dos reflexos, na escola, da produção em massa do modelo fordista/taylorista. Um modelo industrial que tem uma organização de tempo e sequência, com as tarefas do trabalho, voltada para a maior produção e rendimento. Na escola não é tão diferente, e com este reflexo Rui Canário (2008) anuncia que este território passa a ser um lugar de investimentos, onde se prepara sujeitos para o posterior mundo do trabalho.

Além disso, há também uma fragmentação do conhecimento em disciplinas que são ministradas em tempos determinados para cada “tarefa-aula”. A cada 50 minutos o sinal toca, a esteira liga, professores trocam de salas e as turmas iniciam a produção de uma nova tarefa: a memorização e reprodução de um outro conhecimento. Dessa forma se produz uma atenção focada em questões isoladas, perdendo-se a capacidade de articulá-las com outras e com a vida, impossibilitando inclusive a autonomia do pensar. A escola acaba produzindo “um modo mais eficiente de controle social” (MOSÉ, 2013, p.32).

São exatamente esses movimentos que se (re)atualizam constantemente nas cenas deste caminhar, pois durante a hora de “aula-trabalho” se deve estar fazendo atividades escolares. Como no dia do circo, houve os que saíram da escola para acompanhar esta atividade e teve os que decidiram ficar na escola. Sendo que aqueles que ficaram na escola durante o horário das disciplinas ficaram todos dentro da sala da biblioteca – alguns conversando, outros lendo, outros apenas sentados. O sinal continuou batendo para anunciar a troca de períodos (que neste dia não estava acontecendo). Os alunos e demais supervisores só saíram de suas salas na hora do recreio, o mesmo ocorrendo com a cartógrafa, que ficou sentada “dentro do círculo” permitindo-se levantar também na hora do recreio.

Neste momento já se tem a visibilidade de mais um analisador: o círculo escolar. Este que promove repetição e controle, sendo movimentado por formas instituídas de relações com/no espaço. Um círculo de (re)produção que continuava a se repetir, mesmo em um dia diferente, como este em que a maioria dos alunos e professores não estavam presentes. Como exemplo deste analisador, tem-se a conversa com dois dos alunos que ficaram na escola (dentro do círculo) no dia em que o restante dos sujeitos foi ao circo. Depois de ter pensado sobre toda aquela arquitetura escolar, os questionamentos sobre as possibilidades de invenção que poderiam, ou não, haver ali foram o assunto desta conversa entre a cartógrafa e os alunos. A resposta deles sobre esta possibilidade na escola, muito clara e objetiva, é que não conseguem a ver, pois eles entram na sala para obedecer ao professor.

Diante disso, ainda se questiona: onde estariam, realmente, as possibilidades de inventar e problematizar quando o único modo de relação com/na escola que se vê é a obediência? Goffman (1974, p, 16) já afirmava que “toda instituição tem tendência ao fechamento”, e foi exatamente uma cena fechada que se apresentou neste momento: alunos fechados – na sala, na escola, no círculo e nos modos de obediência; sujeitos fechados em práticas burocratizadas no espaço; uma cartógrafa fechada, circulando pelo círculo escolar, sentada em seu centro, sentindo o quão forte são essas forças de aprisionamento, cristalização e normatização dos modos de ser e de estar na escola.

Uma primeira cena (interna) foi construída, com formas dos modos instituídos (de)limitando cada lugar desse círculo escolar. Breves momentos e percepções que já disseram e desvelaram muito dos movimentos burocráticos do território, lembrando aqui que este “fe-

nômeno burocrático” (LAPASSADE, 1989, p. 200) tem como objetivo controlar as relações e as atividades de um determinado grupo.

Porém, agora, vamos abrir o terceiro analisador: o circo. Lembremos que quando a cartógrafa chegou à escola é recebida com a notícia de que os alunos saíram (de dentro do círculo) e foram ao circo. Uma saída para dentro de um outro círculo (lembre-se da forma circular do circo), mas este é lugar de criação, de movimentos artísticos. Sendo que estes movimentos são aqui entendidos como aqueles que transformam a realidade e a si mesmos (REIS, 2014). Transformações que transbordam o círculo de reprodução escolar. Um território de criação que está do lado de fora da escola, do outro lado do portão, enquanto que, do lado de dentro, os sujeitos se mantêm engessados.

Posto isso, a cartógrafa irá lhes apresentar uma outra manhã, em que não há circo, mas na qual se encontraram movimentos de (arte)iros. Para isto, voltando a sentar dentro do círculo, permita-se escutar a agitação de movimentos instituintes nas vozes de alunos que gritam e conversam em um tom elevado. Transbordam o círculo, abrem brechas para apresentar tentativas de fugas deste movimento circular. Inicia, neste momento, o circo escolar. Vamos escutá-los.

Neste dia, alunos e professores estavam na escola, todos em aula. De forma geral, as turmas estavam em silêncio. Tudo dentro das “normalidades” da educação, se pensá-la como uma instituição, que são leis ou normas que produzem o controle de modos de existência (BAREMBLITT, 2002), os quais historicamente construiu as formas de trabalho na escola, bem como a organização da sala de aula, modos de transmissão do conhecimento e de avaliação através das disciplinas, seguindo um currículo, mantendo ordem, controle, segmentarização e hierarquia. Alunos separados por séries, disciplinados e docilizados (FOUCAULT, 1999) pelo poder da burocracia escolar.

Porém, havia uma turma que, entre gritos, abriu uma grande brecha neste círculo de controle-poder-produção-padrão de funcionamento. Não era difícil perceber que a professora – por não ser escutada e colocada no lugar de autoridade da sala de aula – não conseguia passar seus ensinamentos. Diante de uma tentativa frustrada de controle da turma, mesmo depois de gritar por pedido de silêncio, ela abriu a porta com fúria e saiu atrás da direção (a autoridade suprema), esta que, em poucos minutos, fez a turma silenciar. Só assim a professora conseguiu iniciar a aula. O movimento circular de produção normatizada voltou a acontecer. No entanto, os alunos elevaram seu tom de voz novamente e os gritos por pedidos de silêncio repetiram-se, apresentando uma nova “circulação”¹: fuga dos modos instituídos.

Essa turma, que apresenta movimentos de fuga/saída do círculo, diluem a autoridade da sala e tomam o poder de receber ou ignorar o conhecimento que a professora tenta passar, de deixar ou não que a aula aconteça de forma hierarquizada. Aos olhos da cartógrafa, os alunos

¹ Palavra recriada pela cartógrafa para nomear o modo de circulação de movimentos que saem do círculo e vão em direção ao circo.

pareciam tornar-se artistas em um processo de invenção de formas diferentes de se relacionar com o professor, o conhecimento, o poder e a escola. Enquanto nas outras salas alunos precisam calar suas vozes para receber algum conhecimento e professores precisam calar suas vozes para dar voz ao plano de ensino definido a priori, essa turma em questão age de forma diferente. As vozes elevadas, que se misturam e desorganizam, parecem (dis)paradores que por alguns momentos param esses modos normatizados da escola.

A cena inicial de fechamento demonstra o quanto há modos estáticos que produziram formas normatizadas, instituídas segundo Barenblitt (2002). Um fechamento que está por trás do silêncio de algumas turmas, das supervisoras que por vários momentos olham pelo círculo, alertando “perigo” se alguém está fora de aula, da hierarquia de poder estabelecida. Mas o referido autor também nos apresentou o instituinte, este que busca promover a mudança, transformação, movimento, e que é visto nesses alunos que gritam dentro da sala de aula. Eles provocam algumas pequenas desterritorializações. Vamos observá-las.

Depois da primeira parte desta manhã mais agitada, o sinal toca e anuncia a hora do recreio, e todos saem de seus lugares, direcionando-se para o pátio (os alunos) e para a sala dos professores (os não alunos). A cartógrafa é colocada no lugar de “não aluna”, e isto faz entender o motivo de os professores convidarem-na para um descanso, um café e uma conversa em sua sala.

É nesta sala que se podem ver os pequenos movimentos de desterritorialização gerados pela turma em que se pousou por alguns momentos nesta manhã. Os professores, agitados, falam sobre a dificuldade em dar aula nessa turma, o quanto os alunos não respeitam e desorganizam todo o espaço – essa não é a boa turma em que se consegue ter controle, segundo eles. Entre um café e outro procuram uma solução para ter controle desses alunos, mas não há respostas para isso, nem deles, nem da cartógrafa. Porém, algo é mobilizado, eles precisam, e começam, a (re)pensar suas práticas dentro de sala de aula, re-inventando a si mesmos (KASTRUP, 1999).

Após o recreio todos voltam aos seus lugares, enquanto a cartógrafa permanece na sala, até porque não se tem um lugar definido neste território. Com um período vago, a professora de educação física da escola também permanece ali, conversando. No decorrer da conversa com esta professora, se apresenta uma nova paisagem a ser explorada, para além da cena em que estivemos: a quadra de esportes.

Esta quadra não é fechada por paredes, como uma sala, e está fora da (super)visão circular do interior da escola – por isso não se pôde vê-la ainda. O lugar apresenta um pouco mais de liberdade, e isto faz compreender a fala desta professora ao afirmar que tem outra relação com os alunos, preocupando-se muito mais em ter um encontro que permita o diálogo, trocas de ideias, do que fazê-los praticar exercícios (o que é proposto pela sua disciplina). É possível perceber o quanto ela transforma, redefine e ultrapassa os limites (KASTRUP, 1999) da relação profes-

sor/aluno, esta que é tão atravessada por forças de poder e controle, pela grade curricular, pelo plano de ensino. Com isto, escapa – se de dentro do círculo agora, é preciso explorar seus desvios. Vamos até a quadra de esportes. Neste lugar os sujeitos não são vigiados e trancados em uma sala, parecem livres. Podem ler, conversar, jogar e autorizam-se a fazer combinações com a professora, apresentar seus desejos (sobre suas atividades).

Quando o sinal toca, e esses alunos precisam voltar para suas salas, é nítido o quão difícil é voltar para dentro do círculo (repetitivo) e sair do campo do circo (artístico, inventivo). É o momento em que eles tentam não ser vistos e fogem para o banheiro, sendo necessário que a professora faça o movimento de buscá-los, acompanhá-los, neste caminho aparentemente doloroso.

Enquanto isso, a turma que irá para a educação física está toda organizada dentro da sala de aula, todos sentados em seus lugares, mas com os olhos direcionados para a porta. Esta era a cena de espera da professora de educação física, aquela que iria libertá-los ou “levá-los para um banho de sol, como sujeitos que são presos dentro de salas/celas tendo mais do que seus corpos controlados e aprisionados, mas também (e principalmente talvez) sua subjetividade” (Diário de Campo).

Neste momento, faz-se importante trazer, fielmente, as palavras de Goffman (1974, p. 11),

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Mesmo não sendo uma instituição total, já que os alunos não residem na escola, ainda assim se vê resquícios dela nas estruturas da escola. Há a separação de sujeitos em série (a situação semelhante), com uma rotina fechada (tem horário e lugar definidos para cada atividade/trabalho), administrada por outros sujeitos, superiores, em uma linha de hierarquia. E a professora de educação física tem sido a que os liberta para um “banho de sol” e para uma conversa – sobre os problemas, sobre a vida, sobre o mundo “lá fora”. Ela abre brechas nesta rotina fechada, abre brechas inclusive neste caminhar cartográfico. Continua-se a circular, por vezes “caindo” dentro do círculo, por vezes saindo dele novamente.

Volta-se a estar na sala dos professores, e por ali a conversa segue a mesma. Professores que se veem em um grande sofrimento por não saberem o que fazer com os alunos que não conseguem controlar, que se desestabilizam e buscam respostas que os levem a ter novamente o poder dentro da sala de aula. Vê-se o quanto os professores estão em modos de ser e fazer instituídos, dentro do círculo. Não há respostas. Diante disso, em meio a angustiante sensação de não saber mais como agir na escola – sala de aula–, já que os alunos estão causando rachaduras em seu pedestal tão bem cimentado de professor, resolveu-se utilizar o espaço do recreio em questão para se problematizar justamente sobre o quanto há lugares de professor e de aluno cristalizados, que quando algo de novo/diferente

aparece (mesmo que uma conversa em tom elevado) ninguém sabe o que fazer. Conversa que levou a abertura de reflexão sobre a possibilidade de inventar outros e diferentes modos de se relacionar com/na escola.

Agora, para adentrar nas considerações que encerram esta escrita, convido-o a voltar ao portão – por onde passamos para entrar no território e também para sair dele. Para isto, menciona-se um dos últimos momentos nesse território. O portão está aberto, a nossa espera. No espaço desse portão estão alguns alunos, uns mais para dentro da escola, outros mais para fora. Todos ali, misturados, de diferentes séries. Neste lugar inicia-se uma conversa com eles.

Já era horário de aula, e os alunos estavam ali à espera do fim de uma reunião com os pais. Um encontro para falar do comportamento dos alunos, espaço de pedido de ajuda aos pais na tentativa de manter ações esperadas pela escola. Os alunos poderiam participar, mas optaram por ficar lá fora/dentro/no meio – no espaço do portão. A cartógrafa questiona o porquê do afastamento, se o tema da reunião era justamente eles, e recebe a afirmação de que não têm o que fazer lá. Bom, se olharmos para tudo o que já foi possível discutir aqui, sabemos que o aluno vai para a escola para receber conhecimento, receber instrução (FERREIRA, 2010), e isto difere do fato de “ter voz” na escola.

É possível perceber que esses alunos já estão institucionalizados nesse espaço, pois, além de não participarem da reunião, estão incomodados com o que as pessoas que passam na rua poderão pensar ao vê-los, em horário de aula, fora da sala. Já trazem a concepção de que em horário de trabalho/aula eles devem estar dentro das salas trabalhando/produzindo, caso contrário seriam vistos de forma negativa. Afirmam que serão chamados de vagabundos por estarem ali sem fazer nada. É hora de trabalho/aula, e eles não estão no círculo de produção de que falávamos antes, e isto os incomoda. É um momento tão “vagabundo”, segundo eles, que acreditam que quem os vê ali dizem: “olha só, estão todos perdidos, sem rumo pela escola” (Diário de Campo).

Ao olhar pela escola nesse momento, é possível perceber que todos os alunos que ali estão localizam-se no portão, na quadra de esportes ou atrás da sala dos professores. Todos transbordando o círculo interno da escola. Talvez assim eles possam construir seus próprios caminhos, que não aqueles já dados e trilhados pela escola, perdendo-se no devir das multiplicidades que existem para além do círculo interno. Em seguida o sinal bate, anunciando o começo da aula, e todos se direcionam para o círculo de trabalho – produção.

Considerações rizomáticas do mapa

Agora que voltamos ao portão, já em clima de despedida, vendo-o aberto sem separar antes e depois, dentro e fora, um lado do outro, pergunta-se: “você percebeu o ‘entre’ inventivo?”. Aquele que se queria encontrar, que nos trouxe até aqui, ele esteve neste território o tempo todo sem que por vezes o percebêssemos. Esteve nas conversas com os professores, problematizando e (re)pensando suas práticas quando os modos instituídos os fecharam tanto, gerando sofrimento ao deparar-

-se com o novo – diferente. Esteve no olhar diferenciado que a professora de educação física dá para as práticas e relações na escola. Esteve nos espaços/momentos de reflexão que permitiram o agenciamento de forças e formas diferentes que circulam nesse território. Esteve na nossa transformação ao longo do percurso. É preciso sair dos extremos e vivenciar os “entres” que configuram e compõem o território. A pesquisadora-cartógrafa que habita o campo da psicologia buscou, a partir desta produção, um movimento de inquietações, deixando aqui a sugestão de seguir-se fora de tais extremos, escutar-se os modos instituídos, dar voz aos desejos instituintes e poder criar entre os dois, permitindo-se ser artista ao inventar diferentes modos de rel(ação) no território escolar.

Informações sobre as autoras:

Camila Lopes Soares

 <https://orcid.org/0000-0001-5184-8958>

 <https://lattes.cnpq.br/6696449870634664>

Possui graduação em andamento em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Brasil. Participou do Projeto de Extensão ligado ao Núcleo de Capacitação e Estudos do Processo de envelhecimento (2012-2016). Participou do VI Congresso Internacional de Educação “O novo e o velho perpassando a relação na educação: entre escutas e observações, a percepção jogada aos olhos” (2015).

Raquel Panizzi Fernandes

 <https://orcid.org/0000-0003-4067-5136>

 <http://lattes.cnpq.br/1186164957794552>

Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência em Psicologia Clínica, Social e Institucional e atua nas temáticas: oficina, tecnologias da informação e comunicação, cognição, extensão universitária, saúde mental. Atuou como docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos cursos de Psicologia e Farmácia, coordenando estágios de ênfase Social e Institucional. Nesta Universidade desenvolveu ações de supervisão clínica e institucional de estágios curriculares, projetos de pesquisa e extensão e orientações de trabalho de conclusão de curso. Foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Atua na área clínica (psicoterapia).

Contribuição das autoras:

As autoras colaboraram ao longo do processo, desde a elaboração até a revisão final do manuscrito. Ambas aprovaram o manuscrito final para publicação.

Como citar este artigo:

ABNT

SOARES, Camila Lopes; FERNANDES, Raquel Panizzi (Re) apresentando o território escolar: uma possibilidade inventiva. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 35, e43243, 2023. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2023/v35/e43243>

APA

Soares, C. L., & Fernandes, R. P. (2023). (Re)apresentando o território escolar: uma possibilidade inventiva. *Fractal: Revista de Psicologia*, 35, e43243. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2023/v35/e43243>

Copyright:

Copyright © 2023 Soares, C. L., & Fernandes, R. P. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2023 Soares, C. L., & Fernandes, R. P. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Editora responsável pelo processo de avaliação:

Cláudia Castanheira de Figueiredo

Referências

ALTOÉ, Sonia (Org). *René Lourau*: analista institucional em tempo integral. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*: teoria e prática. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Félix Guattari, 2002.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Rev. Educação Unisinos*. São Leopoldo, v.12, n.2, p.73-81, mai/ago 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 11 maio 2016.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, Adriana Ribeiro Rice; ABRAHÃO, Ana Lúcia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças (Org.). *Subjetividade, violência e direitos humanos*: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói: EdUFF, 2008. p. 143-153.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

FERREIRA, Aurélio. *Dicionário de Língua Portuguesa* [online]. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 29 abril 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Tradução de Henrique Augusto de Araújo Mesquita. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULON, Simone; ROMAGNOLI, Roberta. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Rev. Estudos e pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.85-102, jan/abril, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.

PRUDENTE, Jéssica; TITTONI, Jaqueline. A pesquisa intervenção como exercício ético e a metodologia como paraskeué. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niteroi, v.26, n.1, p. 17-28, jan/abril, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100003>

REIS, Alice. A arte como dispositivo à recriação de si: uma prática em psicologia social baseada no fazer artístico. *Rev. Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.40, p. 246-263, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3386/3550>. Acesso em: 27 maio de 2016.

TAVARES, Gilead; FRANCISCO, Rayanne. Pesquisa como acontecimento: exercícios de escreverCOM. *Rev. Polis e Psique*, Porto Alegre, v.6, n. spe, p.136-148, 2016. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.61388>