

**EMBAÇAMENTO DE FRONTEIRAS:
O RURAL E O URBANO
ENCONTRAM-SE NO ESPAÇO ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

BEATRIZ GOMES MAGALHÃES BENIZ

**EMBAÇAMENTO DE FRONTEIRAS:
O RURAL E O URBANO ENCONTRAM-SE NO ESPAÇO ESCOLAR**

JUIZ DE FORA

2009

BEATRIZ GOMES MAGALHÃES BENIZ

**EMBAÇAMENTO DE FRONTEIRAS:
O RURAL E O URBANO ENCONTRAM-SE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora por Beatriz Gomes Magalhães Beniz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Clareto.

JUIZ DE FORA

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

BEATRIZ GOMES MAGALHÃES BENIZ

EMBAÇAMENTO DE FRONTEIRAS: O RURAL E O URBANO ENCONTRAM-SE NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra Sônia Maria Clareto
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF

Juiz de Fora, 21 de agosto de 2009

AGRADECIMENTOS

A primavera que se aproxima marca um duplo nascimento: o do primeiro filho e o texto da dissertação. Ambos foram gestados com a proteção divina e com o carinho e apoio incondicionais do meu marido George, da minha família e dos amigos que se dividem em terras mais ou menos distantes.

Agradeço o incentivo da minha orientadora Sônia Maria Clareto, que soube contornar as minhas inconstâncias, valorizar e manter coeso o grupo de pesquisa Travessia.

Aos professores Jader Janer Moreira Lopes e Vicente Paulo dos Santos Pinto pelas correções e sugestões apontadas à pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Travessia por participarem do processo de discussão e sugestões para o texto, especialmente as amigas Adriana e Carla, colaboradoras incansáveis e ouvintes atentas das minhas ansiedades.

Aos integrantes do Colégio Militar de Juiz de Fora por compreenderem as minhas ausências e incentivar a minha formação. Às queridas colegas de trabalho, Eliana, Jussara, Silvana e Aline, pelas conversas descomprometidas e pelo comprometimento profissional.

Aos professores, profissionais e, especialmente, aos alunos da Escola Lagoa que tornaram possível o acontecimento da pesquisa.

Enfim, agradeço às pessoas que me ajudaram a ser mais feliz com a sua presença amiga, Issana, Rita, Maria Tereza, Maria José e aos muitos outros e outras que permaneceram anônimos, mas presentes na finalização deste trabalho.

Àquela altura, porém, eu tinha de escolher o terreno onde localizar as minhas histórias. Podia ser Barbacena, Belo Horizonte, o Rio, a China, o arquipélago de Neo-Barataria, o espaço astral ou, mesmo, o pedaço de Minas Gerais que era mais meu. E foi o que preferi. Porque tinha muitas saudades de lá. Porque conhecia um pouco melhor a terra, a gente, bichos e árvores. Porque o povo do interior - sem conversações, “poses” - dá melhores personagens de parábolas; lá se vêem bem as reações humanas e a ação do destino: lá se vê bem um rio cair na cachoeira ou contornar a montanha, e as grandes árvores estalarem sob o raio, e cada talo do capim humano rebrotar com a chuva ou se estorricar com a seca (GUIMARÃES ROSA, 1984, p.8-9).

RESUMO

A “Escola Lagoa” é o lugar de encontro de diferentes alunos e trajetórias. Localizada no perímetro urbano de Juiz de Fora, atende à região conhecida como “Cidade Alta” e muitos outros alunos oriundos de diferentes comunidades rurais e proximidades de uma rodovia federal. Tal localização propicia o entrecruzamento de percursos realizados por alunos de diferentes origens. Aqui, os alunos migrantes são representados por adolescentes de doze a dezenove anos, residentes em áreas rurais, que estabelecem migrações pendulares para cursar o Ensino Fundamental. Este trabalho aborda os deslocamentos, as narrativas e representações destes alunos a partir do espaço escolar e, tem como referência, os agenciamentos teóricos instituídos por filósofos de pensamento nômade: Nietzsche, Foucault, Larrosa, Veiga-Neto, entre outros interlocutores. A temática do espaço e a relação urbano-rural atravessam vários aspectos da investigação, entretanto, são apresentadas com a perspectiva de autores não hegemônicos a fim de perseguir o emaranhado de forças que criam caminhos provisórios de investigação. Assim, a pesquisa etnográfica interpretativa é fluida e constitui uma grande preparação ao longo do processo investigativo. As entrevistas, observações e conversas informais constituem os principais procedimentos da pesquisa de campo. O texto foi sistematizado em três movimentos: Composição - apresentação da questão e elaboração de agenciamentos com diferentes autores; Arquitetura abrange textos produzidos a partir das primeiras incursões ao campo; e Teceduras, movimento elaborado a partir das entrevistas semi-estruturadas individuais, procedimento que permitiu a criação de outras narrativas. Desse modo a descrição do espaço escolar foi atravessada por histórias cotidianas criadas pela experiência compartilhada entre os alunos e a pesquisadora.

Palavras-chave: Espaço. Espaço escolar. Alunos migrantes. Relação rural-urbano.

ABSTRACT

“Lagoon School” is a meeting place for different students and backgrounds. Located in the urban area of Juiz de Fora, it serves an area known as “High City”, as well as many other students who come from different rural communities and areas close to a federal highway. Its location facilitates the intersection of trajectories of students from different origins. Here, the migrant students are represented by teenagers, ranging in ages from twelve to nineteen years, who live in rural areas and commute to attend Primary School. This paper addresses the commutation, the narratives and representations of those students, starting from the school environment. It makes reference to the theoretical assemblages established by nomad thought philosophers, such as Nietzsche, Foucault, Larrosa, and Veiga-Neto, among others. The topics of space and urban-rural relationship are present in various aspects of the investigation; however, they are presented under the perspective of non-hegemonic authors in order to follow the great number of forces that generate temporary paths of investigation. Hence, the interpretative and ethnographic research can proceed well, involving great preparation during the investigation process. Field research mainly included interviews, observations and informal conversations. The text was divided into three parts: Constitution – an introduction to the topic and the development of assemblages from different authors; Architecture (Process) – refers to the work produced after the first incursions into the field; and Combination – based on the semi-structured individual interviews, a procedure which allowed for the creation of other narratives. Therefore, the description of the school environment was transcended by every-day stories created from experiences shared between the students and the researcher.

Keywords: Space. School environment. Migrant students. Rural-urban relationships.

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Movimento I: Composição

Expectativas em torno de um tema	18
A geografia do espaço e o espaço da geografia	20
Ser professor: contos interrompidos, novos contos	23
O eu que importa é aquele que existe sempre mais além	27
A aventura do pirata alemão	28
Interrogando a questão	31
Mudaram o mapa de lugar?.....	34

Uma definição das indefinições: marteladas nietzschianas ecoam o espaço.....	38
Outros espaços: uma definição das indefinições	42
Marteladas nietzschianas ecoam o espaço	48

Imagens do espaço contemporâneo: cenas de Babel.....	50
A incomunicabilidade	50
Reconectando.....	52
Do isomorfismo à anisotropia do mundo.....	55
Volatilidade	58

Movimento II: Arquitetura

Construindo a escola: as primeiras impressões sobre o espaço escolar.....	63
A opção pela escola Lagoa	63

O muro	65
Inventando o desenho da escola: traços e cores.....	68
Traço sem cor: desenhando a escola da pesquisadora.....	69
O tom branco: conversas sobre cozinha e sala de aula.....	81
Caleidoscópio de cores: os alunos e a escola	83

O rural e o urbano encontram-se no espaço escolar	93
---	----

Perda de experiência no/do campo: os (des)caminhos da investigação.....	102
--	-----

Rotas de navegação: estratégias e perspectivas de pesquisa.....	113
---	-----

Incursões ao espaço escolar	114
Incursões ao turno matutino	115
Apresentando os alunos.....	116
Escolhas: quem vai participar das entrevistas?	118
Das tentativas de produzir pesquisa	119
Enfim, as entrevistas semi-estruturadas	123

Movimento III: Teceduras

Narrativas de deslocamentos, escola e muitas outras histórias...	127
Percurso casa-escola	129
Nas franjas entre o rural e o urbano	138
“Estudar pra quê?”	144

Referências	150
-------------------	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELA

Ilustração 1: Via de acesso à escola Lagoa	64
Ilustração 2: Escola Lagoa após as reformas de 2001	67
Ilustração 3: Vista parcial da Represa de São Pedro	70
Ilustração 4: Pátio de frente	71
Ilustração 5: Planta baixa da escola	74
Ilustração 6: Parque infantil	75
Ilustração 7: Construção da quadra poliesportiva em 1999	76
Ilustração 8: Festa na quadra poliesportiva em 2001	77
Ilustração 9: Corredores de acesso interno.....	78
Ilustração 10: Biblioteca	79
Ilustração 11:O leão engolindo a escola	91
Ilustração 12:Cenário investigativo	112
Tabela 1: Distribuição dos alunos, de acordo com a série-idade e deslocamentos, no período de 11/02 a 30/04/2007	84

APRESENTAÇÃO

Usais nomes das coisas, como se estas tivessem uma duração fixa: mas mesmo o rio, em que entráis pela segunda vez, não é o mesmo da primeira vez.

Nietzsche

Achei apropriado usar as forças das palavras de Nietzsche para articular a proposta de apresentação desta dissertação. A inspiração da epígrafe nos remete ao contínuo deslocamento da arte de criar e produzir conhecimento, mas isso não significa volatilidade – fenômeno que marca o tempo e o espaço contemporâneos. A priori, indica abertura às mudanças que decorrem de um processo investigativo e às inúmeras perspectivas que nos assaltam durante a produção dos dados. Aponta logo de início, para a intenção de permitir outras conexões, mais “laterais”, no sentido de socializar a discussão referente à temática dos alunos-migrantes no espaço escolar.

Sistematizar o percurso investigativo implica em definir rotas, ou ainda, mapear os caminhos que nortearam o fluxo da pesquisa. Walter Benjamin conspira contra a minha tarefa e apresenta um dilema: “somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (1985, p.203). Se as histórias fascinam pela produção de acontecimentos inesperados, os típicos manuais de monografia e dissertações produzem um modelo consagrado de produzir conhecimento. Como fugir dessa promessa de cientificidade engessada? Esse desafio foi colocado aos participantes de um dos grupos de pesquisa vinculado ao NEC/UFJF¹. A proposta busca outras possibilidades de narrar, produzir histórias que surpreendam pela capacidade de mostrar o espaço vivo e evidenciar as linhas de fuga da pesquisa com o intuito de sair da fôrma que nos informa e criar outras formas de narrar.

Essa era (e continua sendo!) a encruzilhada em que me encontrava

¹ O Núcleo de Educação em Ciência Matemática e Tecnologia (NEC) é um núcleo de estudos e pesquisas locado na Faculdade de Educação da UFJF. O Núcleo vem se organizando desde 1980 em torno de questões relativas à Educação. Atualmente, encontra-se sobre a orientação da professora-doutora Sônia Maria Clareto que escreveu sobre o NEC: “Decididamente de formação multidisciplinar o NEC vem se dedicando a abordagens epistemológicas, filosóficas e metodológicas alternativas ao modelo científico vigente. O Núcleo é composto por professores, pesquisadores e estudantes que mantém vínculos diversos com a UFJF. (...) com uma estrutura bastante flexível, o NEC procura ser um espaço de inovação educacional, acadêmica e científica” (CLARETO, 2006, p.9).

quando, novamente, me deparei com Benjamin²: “o trabalho, numa boa literatura em prosa, tem três níveis: um musical, no qual ela é composta; outro arquitetônico, no qual ela é construída, e um terceiro, têxtil, no qual ela é tecida” (2000, p.27). Apesar da aparente divisão, essa organização não define hierarquias e/ou etapas rígidas. As partes destacadas em um encadeamento não indicam linearidades, apenas uma separação flexível, sem a intransigência dos manuais tradicionais.

A composição, arquitetura e teceduras compõem os três movimentos desta dissertação que tem como proposta abordar a seguinte questão: **como alunos que migram cotidianamente descrevem o espaço escolar conferem significado a essa descrição e produzem imagens para esse espaço?**

A temática não é o alvo de mudanças das políticas públicas, muito menos suscita promessas de renovação na Educação. Mesmo assim, a experiência de alunos, oriundos de diferentes comunidades rurais, que migram diariamente para estudar em uma escola pública da periferia de Juiz de Fora, emergiu como uma pesquisa potencial. Entretanto, a literatura especializada, representada pelas instituições de pesquisas oficiais, não possui uma denominação específica para esse fenômeno de migração pendular. Nesse caso, a opção por um alguns alunos que poderiam, a priori, compartilhar um determinado perfil não definiu uma categoria de pesquisa. Este foi um dos grandes desafios da pesquisa abandonar a homogeneidade na produção dos dados e retirar os rótulos de identificação dos alunos entrevistados, des-naturalizar o conceito de alunos da zona rural.

Por isso, tem-se a impressão que as fronteiras ficaram abandonadas em outro espaço-tempo, onde a crença no pertencimento aos lugares não era tão somente nostalgia: “houve um tempo em que cada um estava em seu lugar e havia um lugar para cada um” (PARDO, 2001, p.219). E agora? Onde estão ou como são as fronteiras entre o rural e o urbano? Embarçadas, abandonadas, ultrapassadas por uma condição babélica? Larrosa e Skliar nos fala desta dispersão e da ausência de uma torre central que congrega todos os homens, línguas, identidades pessoais: “A

² “Benjamin queria ser lido como escritor, como artista; dispunha-se a escrever boa literatura em prosa. E como o livro de mão única nos ensina a obra de arte literária não pode ser abordada como se fosse um mero documento. Na obra de arte, conteúdo e forma se fundem num todo complexo, no qual a lei da forma é central” (KONDER, 1988, p.39). Benjamin aparece por aqui, vez por outra, devido ao seu talento para dizer o que não conseguimos sintetizar. É um autor-compositor convidado, faz participações especiais, mas, infelizmente, não fez parte de uma leitura menos superficial.

condição babélica não está só em que não há uma torre (...), mas também em que não há um mapa multicolorido e com fronteiras bem nítidas no qual os diferentes homens se agrupam e se identificam ao redor de distintas torres, de distintas línguas e de distintos nomes” (LARROSA E SKLIAR, 2001, p.20).

O primeiro movimento Composição subdivide-se e articula-se em torno de três narrativas complementares: a primeira refere-se à construção da questão, uma espécie de memorial que mapeou os fluxos dos interesses, ansiedades e produziu as “Expectativas em torno de um tema”. Esse texto foi importante para diluir a tendência caótica dos primeiros momentos do mestrado. A segunda narrativa “Uma definição das indefinições: marteladas nietzschianas ecoam o espaço” foi a mais delicada até aqui, inesperadamente, foi mais difícil que começar. A temática do espaço impôs a complexidade de “outros espaços” através da diversidade de autores, concepções filosóficas, paradigmas e divergências epistemológicas. A enrascada teórico-metodológica passou a perseguir a pesquisa, aumentando os nós nas redes de possibilidades. Assim, os questionamentos sobre a natureza do espaço e as suas inúmeras definições, não foi um ponto de partida para a investigação, mas uma composição essencial para o prosseguimento da mesma. Finalmente, o último texto do Movimento Composição “Imagens do espaço contemporâneo: cenas de Babel” é um ensaio, em outras palavras, uma ousadia, inspirada em uma análise filmica realizada por Alfredo Veiga-Neto (2003) e no filme em questão: Babel.

A estratégia de organizar a dissertação em três movimentos complementares e interdependentes não encerra uma grande originalidade, infelizmente as permanências nos acompanham e há sempre o risco de mudar a forma e continuar na fôrma. Por enquanto as ousadias são tímidas. O filme Babel é um material instigante para continuar a reflexão sobre o espaço contemporâneo. O texto é um recorte, pausa-ativa no fluxo da pesquisa. Apesar de abordar conteúdos circunscritos à investigação não é diretamente tributário da mesma. Nietzsche defende essa aproximação com a arte: “O modelo proposto por Nietzsche para o pensar livre e autônomo é de caráter estético. A arte, a literatura, a poesia, são fontes de vida, reservatórios de saberes valiosos para responder às questões da existência humana. Nietzsche como educador procura conciliar ciência e arte” (ARALDI, 2007, p.62).

O encontro com o campo, narrado no Movimento Arquitetura, pode ser

traduzido por um verso de uma música de Caetano Veloso: “onde eu te procuro, eu não te acho”. As explicações não estavam prontas e as histórias surpreendentes não estavam organizadas nas prateleiras da pequena biblioteca da escola e/ou disponíveis para serem consumidas e embaladas para a viagem do texto-dissertação. Com a escuta sensível prescrita por Sarmiento (2003), as histórias passam a provocar incômodos que são transformados em questionamentos, entre eles, a relação dos alunos com o espaço escolar, os potenciais conflitos, as dificuldades dos alunos. Tais interrogações sinalizam o aparecimento recorrente de algumas categorias: espaço, lugar, território, a relação campo-cidade e a delimitação de fronteiras.

As perguntas deixam à escrita congestionada, atropelos de interrogações: os alunos da zona rural estabelecem novas territorialidades no espaço urbano? Quais são os desdobramentos dessa “migração pendular” em relação às subjetivações tecidas? Há alguma especificidade dos alunos oriundos da zona rural em relação aos outros, ou seja, àqueles considerados da “cidade”. Existem fronteiras, que separam o rural e o urbano, materializadas no espaço escolar? Será mesmo que há validade em separar os alunos dessa escola nas categorias rural e urbana? Tais questionamentos aparecem em quatro grandes textos: “Construindo a escola: as primeiras impressões sobre o espaço escolar”; “O rural e o urbano encontram-se no espaço escolar”; “Perda de experiência no/do campo: os descaminhos da investigação” e Rotas de navegação: estratégias e perspectivas de pesquisa.

O Movimento Teceduras é um re-encontro com os alunos e um encontro com as narrativas de suas histórias tecidas nos deslocamentos de suas trajetórias. Não há centralidade, mas mobilidade da vida, criada por histórias contadas nas entrevistas. As narrativas são apresentadas através de uma coletânea de histórias sem grandes explicações. As temáticas são abordadas em recortes, aparentemente desconectados, mas com alguns fios condutores que representam o espaço escolar da Lagoa. O texto “Percurso casa-escola” aponta os desafios e a ausência do transporte escolar; “Nas franjas entre o rural e o urbano” discute a ambigüidade da categoria campo-cidade a partir dos deslocamentos criados entre os diferentes lugares vivenciados pelos alunos da zona rural; “Estudar pra quê? Aponta as distâncias criadas entre o discurso sobre a importância da escola, os projetos escolares do currículo oficial e a escola na opinião dos alunos.

As narrativas foram pinçadas entre tantos outros relatos de convivência e contribuem para a criação de uma perspectiva sobre a escola Lagoa. Enquanto, no movimento Arquitetura predominou a descrição das formas fixas do espaço escolar, o movimento Teceduras indica na pluralidade dos desafios, as inquietudes, os encontros e os desencontros tecidos na escola.

MOVIMENTO I:

COMPOSIÇÃO

Expectativas em torno de um tema

E foste um difícil começo.
 Afasto o que não conheço
 E quem vem de outro sonho feliz de cidade
 Aprende, depressa a chamar-te realidade.
 Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso.
 Caetano Veloso.

Este texto, muito mais que um exercício acadêmico, é uma confissão. Na falta de inspiração e do talento de Caetano para subjugar a métrica e brincar com as palavras, resolvi apropriar-me dos versos para contar o avesso do avesso de algumas histórias que teimam em escapar à sistematização. Parece uma temeridade condensar narrativas pessoais em esquemas rígidos e/ou impregná-las com o formato de um manual. Por outro lado, confissões envolvem exposições parciais e pessoais que não combinam com a neutralidade da argumentação idealizada por uma determinada concepção de Ciência. O limite entre essas duas propostas: a narrativa pessoal e a narrativa científica foi inventado na Modernidade para insinuar a diferença, demarcar territórios, valorar conhecimentos. Hissa vai mais além:

Nessas circunstâncias, o limite é reconhecido como o que se põe a vigiar o território e o domínio proibidos, como se nele houvesse uma vida autônoma e a vocação da guarda. Assim, a reflexão desperta para a noção de propriedade e para a confirmação de um outro e de um eu, vigiando-se mutuamente. (HISSA 2002, p. 19)

O limite é, portanto, um conceito constituído para dar significado ou, até mesmo para facilitar a compreensão de um determinado tema. Na presente trajetória, qualquer tentativa de impor limites, marcos temporais ou hipóteses iniciais seria uma elaboração arbitrária e superficial para nortear a pesquisa. Preferi buscar um roteiro que foi perpassado por diferentes espaços, constituído por momentos não lineares, histórias esquecidas/armazenadas na memória, submetidas à irregularidade dos fluxos e dos sentidos. O mergulho no fluxo das experiências e trajetórias pessoais marcou o difícil começo!

Trazemos as marcas das experiências vividas num espaço-tempo que nos constitui. Larrosa busca inspiração em Nietzsche, a fim de afastar-se da pretensão

de construir um argumento narrativo, selecionando alguns fragmentos, separando-os de seu contexto e reescrevendo-os como se constituíssem os fios de uma trama linear e homogênea:

E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no “experiri” está o periri, o periculum, o perigo (LARROSA, 2005, p. 67).

Nesse sentido, a discussão que este texto propõe baseia-se em experiências diversificadas, das quais destaco: o exercício efetivo da prática docente, no período de 1996 até o presente momento, especificamente, com o conteúdo de Geografia e o trabalho como supervisora escolar, da rede pública municipal de Três Corações, durante o biênio 2000-2001, coordenando professores da zona rural. Provavelmente, a idéia de retorno das discussões, leituras, impasses em relação à natureza do espaço, ocorridas durante o curso de graduação em Geografia no IGC/UFMG, especialmente nas aulas do professor Cássio Eduardo Viana Hissa (1993 /1995) e, posteriormente, a realização do curso de pós-graduação, coordenado pelo referido professor, deixaram marcas e sinalizações referentes à “espacialidade das coisas”. Assim, a temática do espaço e das espacialidades de um grupo específico de alunos, moradores da zona rural, matriculados em uma escola urbana, delineou o desafio de buscar o espaço no qual ocorrem os processos educativos institucionalizados – o espaço escolar.

A busca desse marco zero da pesquisa não é uma sistematização simples; optei por relativizá-la e relatar alguns motivos geradores da questão permeados por histórias de desafios. Bourdieu indica que: “em pesquisa, não há essa espécie de ato teórico inaugural, o programa de observações ou de análises não é plano que se desenhe antecipadamente [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos” (BOURDIEU, 1989, p.27).

Os retoques foram sistematizados em cinco temáticas, que compõem esse capítulo/memorial da questão, ainda muito marcadas por incertezas, não consegui evitar as turbulências. O primeiro tema “A geografia do espaço e o espaço da geografia” enfoca a formação profissional, inquietações e reflexões relacionadas aos

cursos e leituras realizadas, em momentos diferentes, da minha trajetória acadêmica. A segunda e terceira partes “Ser professor: contos interrompidos, novos contos”; “O eu que importa é aquele que existe sempre mais além” constituem subdivisões do mesmo assunto: as marcas deixadas pelas experiências profissionais. A seguir, “A aventura do Pirata Alemão” apresenta um encontro com a filosofia extemporânea de Nietzsche. A última parte do texto “Interrogando a questão” apresenta a questão acrescida por uma breve reflexão sobre a elaboração dos mapas – instrumento consagrado pela Geografia, mas que possui outros usos e representações, tais como em Deleuze e Guattari (1995) e Kastrup que define a cartografia como método “que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2007, p.15). Esse é só um começo; difícil, mas imprescindível para construir uma perspectiva de pesquisa.

A geografia do espaço e o espaço da geografia

Alguns anos separam o início da primeira graduação (1992) e a realização do curso de Mestrado em Educação. Durante este período, ocorreram momentos significativos para a elaboração da questão, priorizei alguns deles em detrimento de outros, especialmente situações que propiciaram oportunidades de desestabilização. As aulas do professor Hissa, com as suas problematizações desconfortáveis: “Não existe, sob o regulamento das instituições e das corporações, o que se pode denominar de conhecimento sócio-espacial” (2002, p. 285). Continuamente, perguntávamos: o que estávamos fazendo ali? As marteladas do professor ecoavam nos intervalos, promovendo um vazio de significados, tão acostumados estávamos à supremacia das verdades prontas:

As narrativas e descrições convencionais das paisagens e dos territórios são rotinas nos processos de produção do conhecimento sócio-espacial centralizado pela geografia. Procuram a fidelidade e a isenção. Buscam, na isenção do sujeito que narra e descreve, o conhecimento objetivo. Anseiam pela cientificidade. Entretanto, nem sempre alcançam o objetivo de fornecer imagens desejadas pelo leitor (HISSA, 2002, p. 291).

As instabilidades fizeram soar vários alarmes, muitas vezes, impulsos de desistência do curso: o que ensinar? Para que ensinar? Para que serve a Geografia? Isso, em primeiro lugar, para se fazer a guerra – responde contundente, Yves Lacoste. O autor que “chegou a definir seu trabalho como guerrilha epistemológica” (MORAES, 1994, p.115), também denuncia a não neutralidade dessa ciência e revela a diferença entre a geografia das escolas que prioriza a memória e a geografia da guerra que revela outras escalas, outros detalhes e estratégias.

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas geografias: uma, de origem antiga, a geografia dos estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois professores, nisso, não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso, a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função de seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá mínima atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente inútil (LACOSTE, 1993, p. 31).

Algumas discussões, ainda que marginais, continuaram com grande participação de outros textos e autores que apresentavam outras Geografias, quase sempre, inspirados no geógrafo Milton Santos, autor reconhecido mundialmente pela sua contribuição à Geografia e por suas reflexões teórico-metodológicas sobre a disciplina. Entretanto, deliberadamente, tais reflexões eram ignoradas por parte dos professores do Departamento de Geografia da UFMG, que insistiam em priorizar a geografia física em detrimento da humana e enfatizar as contribuições da geografia tradicional, influenciada pelas correntes positivistas e, pelo seu desdobramento, a concepção Teórica-Quantitativa, considerada uma versão neopositivista. Essa última considerada por Moraes uma renovação conservadora da Geografia: “Ocorre a passagem, ao nível dessa disciplina, do positivismo clássico para o neopositivismo. Troca-se o empirismo da observação direta por um empirismo

mais abstrato, dos dados filtrados pela estatística (das médias, variâncias e tendências)” (MORAES, 1994, p.102).

Assim, as aulas sobre estatística, climas, estruturas geomorfológicas, trabalhos de campo, cartografia, biogeografia, geologia eram ministradas em disciplinas estanques que dominavam grande parte da grade curricular. A ênfase em métodos científicos de pesquisa agenciava “os melhores alunos” para o bacharelado imprimindo várias marcas de rupturas no curso: geografia física/geografia humana; licenciatura/bacharelado; geografia crítica/tradicional; teoria/prática; além das diferentes concepções de espaço que eram apresentadas como objetos de estudo da Geografia. Apesar das constantes tensões criadas pelo excesso de dicotomias e dos conflitos sobre o papel da Geografia, enquanto área de pesquisa, ainda frágil, a inconsistência do seu objeto e, conseqüentemente, de um método específico, a “geografia da escola” era considerada secundária, praticada apenas na Faculdade de Educação. A minha opção pela Licenciatura reforçou a segmentação: no curso de graduação, que a partir do sexto período ficou restrito às disciplinas pedagógicas; que, por sua vez, também priorizavam o conteúdo acadêmico teórico. Fim do curso e início de uma nova crise: sou professora?

As ferramentas de pesquisa, as teorizações dos autores mais críticos, as inquietações de Cássio Hissa pareciam completamente distantes do espaço da sala de aula. Por outro lado, a metodologia dos meus antigos professores que priorizavam a cópia de mapas, a memorização de acidentes geográficos, a repetição de dados estatísticos e a reprodução de aulas monótonas também não eram parâmetros para uma aprendizagem inventiva (termo desconhecido naquele momento). Só sobravam as palavras do fantasma de Lacoste:

[...] disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, ‘em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória’ De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. Nos colégios se tem de tal forma as medidas cheias da geografia que sucessivamente, dois Ministros da Educação (da França) e, entre eles, um geógrafo, chegaram a propor a liquidação desta velha disciplina livresca, hoje ultrapassada (como se tratasse de uma espécie de latim). Outrora, talvez ela tenha servido para qualquer coisa, mas hoje a televisão, as revistas, os jornais não apresentam melhor todas as regiões na onda da atualidade, e o cinema não mostra bem mais as paisagens? (LACOSTE, 1993, p. 22)

As dificuldades na sala de aula materializaram o prognóstico do autor-assombração. A saída mais plausível parecia ser o curso de Pedagogia: aprender a ser professora. Concomitantemente, considerei oportuno, realizar um curso de pós-graduação em Geografia e Meio Ambiente, aprender mais, ser professora com mais conteúdo. Afinal, o que devemos ensinar? Infelizmente, não conhecia Larrosa, nem Agamenon e o seu Porqueiro; talvez pudesse dizer como “Juan de Mairena a seus alunos: não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos” (LARROSA, 2004, p.165).

As respostas, ansiosamente pretendidas em cursos de diferentes qualificações, apareciam timidamente, ora com disfarce, ora como insinuações, ou ainda, como rios temporários – que desaparecem no período de estiagem, mas que retornam ao leito, ao primeiro sinal de chuva. Deixam no ar a dinâmica da vida: extinção e renascimentos, nunca ressurreição do mesmo momento, mas repetição de outras aulas, com outros sentidos.

O espaço da Geografia e a sua relação com as demais disciplinas não estão prontos, eles são construídos em cada acontecimento, por isso, os cursos não aparecem tão eficazes para indicar o caminho. Mas por outro lado, deixaram sinalizações significativas que aparecem quase espontaneamente, nas escolhas das palavras, no simbolismo das metáforas, nas indicações dos autores, em um clima (ou seria tempo?!) patente nas entrelinhas, silêncios e memórias. O não, nesse caso, foi mais significativo que a passividade do sim. Os cursos não acabaram com o sonho das mudanças, não aplacaram as dúvidas que movem a estudante, não diluíram a vontade da pesquisa, não estabilizaram as forças que determinam o vir a ser, enfim, ampliaram os caminhos e as múltiplas possibilidades de pensar o espaço e construir a geografia do espaço e o espaço da geografia.

Ser professor: contos interrompidos, novos contos

Os fragmentos de algumas narrativas apresentadas marcam algumas crenças impressas pela Ciência Moderna, largamente criticada por Nietzsche: a fé na verdade, o desejo do conhecimento pleno, enfim, a validade do conhecimento

impressa pela teoria. Tais crenças foram tão incisivas na minha formação que nortearam alguns movimentos em busca da verdade. Assim, as críticas e questionamentos formulados por Nietzsche, funcionam como pistas significativas para justificar a realização de um segundo curso de graduação - Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar - e, concomitantemente, um curso de especialização Geografia e Meio Ambiente, ambos no biênio: 1997/1998. Os questionamentos tomam o lugar das respostas seguras na carreira do magistério.

O que se deseja quando se quer conhecimento? [...] O desejo de descobrir, entre todas as coisas estranhas, inabituais, incertas, alguma coisa que não nos inquieta mais? Não seria medo, enquanto instinto, que nos levaria a conhecer? O júbilo daquele que conhece não seria realmente o júbilo da segurança reconquistada? (NIETZSCHE, 2004, p. 183).

O desejo de abarcar a totalidade do conhecimento geográfico foi frustrado com o término do curso de graduação em Geografia. A insegurança tomou o lugar da pretensão da verdade. Descobri que há uma sucessão de crises de validade, objetos, métodos, paradigmas, papéis e até mesmo de utilidade do rótulo Geografia. No lugar do consenso, a pluralidade de possibilidades de fazer, sentir e pensar a Geografia. Inicialmente, o desejo de conhecimento indicava a possibilidade de maior competência na prática do magistério, indício de uma concepção de Ciência, pautada na modernidade, identificada por leis e verdades absolutas. Entretanto, o embate com as experiências na sala de aula mostrou a falácia das fórmulas mágicas, produziu novos enfrentamentos e outras buscas, marcadas por alguns sucessos, outros tantos fracassos, diversidades de possibilidades, enfim experiências múltiplas.

O início do ano letivo, de 1996, caracterizou-se por inúmeras mudanças na minha vida profissional e pessoal. Aprovada em concurso público para professora de Geografia, no final do ano anterior, fui classificada em uma escola municipal inaugurada no mesmo período. O espaço escolar em construção, com apenas parte do espaço físico edificado, foi marcado por apropriações improvisadas e por diferentes usos. Após as cerimônias e discursos de inauguração, o mundo real se impõe. Nilda Alves analisa a diferença entre o espaço escolar idealizado pelas inaugurações e placas comemorativas e o espaço do cotidiano.

Falar de escola, preocupando-se com as dimensões materiais do currículo – [o espaço escolar], significa falar de dois mundos diferentes (...). O mundo real que se opõe ao ideal, em que tudo está em ordem, sendo um lugar iluminado pela “liberdade de fazer” e pela “alegria”, como parecem nos dizeres de algumas fotografias vinculadas na imprensa e nos documentos oficiais. Se for assim de verdade, por que esse mundo precisa ser, vez por outra, visitado/vigiado para que as marcas não se apaguem? (ALVES, 1998, p.125).

Além disso, as polêmicas eclodiram com a decisão da Secretaria Municipal de Educação de matricular alunos, oriundos da zona rural, na escola inaugurada. A incorporação ao espaço escolar, de outras espacialidades, acarretou o surgimento de oposições entre os alunos. Problemática semelhante foi discutida pela mesma autora: “Essas oposições objetivadas, correspondendo a espaços físicos apropriados, tendem a se reproduzir no pensamento, na linguagem e nas representações, marcando visões e decisões, criando termos e categorias opostas (suburbano, zona sul)” (ALVES, 1988, p. 42).

A partir da apropriação diferenciada do espaço escolar surgiram inúmeras dificuldades. Eram muito comuns as seguintes frases e justificativas para tais problemas: atraso (“O ônibus quebrou!”); faltas (“Choveu muito e o ônibus não conseguiu passar.”; “O fulano tá na panha do café e não veio.”); baixo desempenho escolar (“Ih, estudou na roça!”, “Todo mundo que vem daquela escola é fraco”, “Não entendo nada dessa matéria.”); disciplina (“Os alunos da zona rural não chegam mais bobinhos, eles estão cada vez mais espertinhos, também todo mundo tem parabólica em casa.”); evasão (“Acordo muito cedo, ando muito para pegar a condução.”, “Estudar pra quê? Não vou precisar disso lá na roça!”) conflitos entre os alunos (“Esse aí... da ‘roça’ não sabe nem falar”, “não vou fazer trabalho com aquele ali, ele não sabe nada”, “o professora, o fulano tá cheirando curral.”); conflitos professor-aluno (“Os alunos da roça não podem nada: não fazem dever, não podem vir à recuperação”. “Oh, professora, eu não sou da roça, sou da zona rural!”). Essa última afirmação era constantemente ouvida, mas por mais que tentássemos, sempre escapava a sentença: “os alunos da roça”. Em síntese, alunos, professores e escola não sabiam abordar as especificidades e desafios nas práticas pedagógicas cotidianas. Certeau chama a atenção para a importância dos percursos realizados e do uso do espaço para compreendermos as práticas do cotidiano: “viagem (que se constrói partindo do estabelecimento de um alhures geográfico ou

de um além cosmológico) e no funcionamento da rede urbana e da paisagem rural, não existe espacialidade que não organize a determinação de fronteiras” (CERTEAU 1994, p. 209).

Harvey assinala: “As mudanças de nosso aparato conceitual (incluindo representações do espaço e do tempo) podem ter conseqüências para a organização da vida diária” (1992, p. 189). Pode-se dizer, então, que a concepção de um espaço neutro, sinônimo de cenário e a ausência dessas reflexões/formulações realizadas, por diversos autores, contribui para determinados tipos de organizações sócio-espaciais e para a adoção de práticas específicas no âmbito da Educação. Desse modo, as possibilidades de pensar/pesquisar as relações de subjetivação engendradas a partir do/no espaço escolar marcou profundamente a minha trajetória profissional.

Esse olhar para os alunos da zona rural não aconteceu na sala de aula. O encontro com esse “diferente” aconteceu em um espaço que não era até então vivenciado: o ônibus escolar. Após trabalhar como professora desses alunos passei a atuar como supervisora da zona rural. Nessas viagens de quarenta, cinquenta minutos em estradas empoeiradas/lamacentas descobri a garra da criança, a precariedade econômica, a alegria inesperada, a morte em um acidente de uma menininha da escola, sonhos de ser grande, peraltices de deixar a porteira aberta, chupar tangerina no pé, em dias de inverno, faltas (in)justificadas durante a colheita do café, compreensão das histórias de pobreza contadas pelo meu pai. Enfim, narrativas que nos tornam demasiadamente humanos, na perspectiva nietzschiana.

Tais experiências marcaram várias interrupções, em cada uma, um novo conto, novos personagens, outros EUs - diria Nietzsche. Desisti da fórmula perfeita de ser professora e, por diversas vezes, pensei em desistir de ser professora até decidir investir em ser professora de outras roupagens, abracei a carreira de ser professora militar. Estratégia de fuga? Diria sim e não! Esforço, quase nietzschiano, para enfrentar os falsos dilemas das aparentes contradições. Sim, significa fugir dos baixos salários, da falta de infra-estrutura e, quase sempre, da inexistência do reconhecimento profissional. Por outro lado, implica em continuar professora com novos desafios. Não fugi da sala de aula. A perspectiva de continuar professora é o grande atrativo, dessa outra forma, de ser professora. Nesse caso, inventar outras formas de narrar outro conto. Desse modo, aprovada em novo concurso público,

ingressei no Quadro Complementar de Oficiais do Exército – área magistério. Atualmente sou militar e professora no Colégio Militar de Juiz de Fora.

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além

Com a expectativa de abandonar a comodidade da segurança e exercitar outras formas de interpretar o conhecimento, participei da seleção do Mestrado em Educação (PPGE/UFJF, seleção 2007). Diferente de outros momentos acadêmicos, a perspectiva atual não está relacionada à solução de problemas circunstanciais: falta de segurança profissional, auto-estima, crises existenciais ou ascensão profissional, é uma aposta na continuidade/descontinuidade do exercício da pesquisa ou, em outras palavras, de um novo começo constituído a partir de alguns ingredientes familiares: a temática do espaço – iniciado nos cursos de Teoria do Pensamento Geográfico; a problemática do espaço escolar ampliada nos textos sobre Educação, no curso de Pedagogia; os conflitos e as dificuldades vivenciadas no contato com os alunos da zona rural, durante a experiência como professora e supervisora da zona rural tricordiana e; finalmente, com a possibilidade de enfrentar novos desafios no curso de Mestrado em Educação. Ainda, sob forte influência da modernidade, estou tentando traçar um histórico das minhas histórias, talvez nada menos nietzschiano:

Para chegar à própria meta, parece dizer Nietzsche, não tem que se saber aonde se vai, não tem que deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, por imperativos com os quais a consciência ‘se entende rapidamente’, mas tem que se saber perder o tempo, vagabundear, não se esforçar por nada concreto, não se propor a uma finalidade, não aspirar a nada determinado. (...) O eu que importa é aquele que há sempre mais além daquele que se toma habitualmente por sujeito; não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (LARROSA, 2005, p.77).

Há uma relação entre o modelo de Ciência Moderna - e, conseqüentemente, suas concepções teórico-metodológicas - e os movimentos de busca de conhecimento perseguidos durante parte deste texto. Tais buscas foram

ingenuamente influenciadas por uma alternativa de método - entendido como um itinerário com princípios pré-fixados, com o intuito de apoderar-se da verdade universal e resolver problemas, uma espécie de passaporte para aplacar os conflitos. A crítica nietzschiana destitui qualquer promessa de realidade ontológica, os valores, conhecimento, verdades, posicionamentos teóricos são criações, portanto, são interpretações. Mais uma vez, Larrosa dá o tom das palavras: “Nem o mundo, nem o homem são suscetíveis de uma exegese definitiva, não podem ser lidos de uma vez por todas, seu sentido é inesgotável, seu mistério é infinito. E, talvez a esse infinito se possa chamar interpretação” (LARROSA, 2005, p. 28).

A contribuição- atração produzida por e, a partir de Nietzsche, embora controvertidas, amplia significativamente as possibilidades de narrar a mesma história a partir de outras perspectivas. Retomando o “tornar-se o que se é” de Nietzsche, não há “final ou finais”, mas reticências que determinam, contraditoriamente, várias alternativas de contar, sentir, escrever e ser professora militar mestranda.

É hora de respirar profundamente. Parar e tomar um pouco mais de fôlego para contar como Nietzsche aparece por aqui. Se por um lado, os fatos recentes têm mais presença na memória, por outro, a proximidade cronológica deixa os acontecimentos imersos em brumas, como nas histórias de fadas, duendes e piratas.

A aventura do pirata alemão

Nesse intenso e contínuo processo de subjetivação³ ocorreram vários abandonos, outros tantos insistem em permanecer, as ranhuras criadas, por um modelo de escola e educação, impressos na modernidade, são extremamente profundas, provocando movimentos de estranhamentos experimentados durante o curso Nietzsche e a Educação⁴. Inicialmente, o filósofo aparece como um pirata - figura legendária, ingrata, definido pelos seus opositores como demolidor,

³ “Contemporaneamente, as subjetividades são pensadas como em construção nas práticas sociais cotidianas. Portanto, não se fala em subjetividade, mas em processo de subjetivação” (CLARETO, 2003, p.227).

⁴ Disciplina ministrada pelas professoras doutoras Sônia Maria Clareto e Maria Helena Falcão de Vasconcelos realizado no primeiro semestre de 2007.

independente e malvado, pronto a saquear os tesouros mais valiosos: a neutralidade do cientista, as regras acadêmicas, as inspirações científicas, modelos consagrados de fazer/pensar a pesquisa. Seguiram-se enfrentamentos, disputa sem vencedores e vencidos. Para além do bem e do mal, dificuldade em filosofar com o martelo, até que o crepúsculo trouxe novos aliados. Assim, falou Kastrup, em dois encontros memoráveis, no final de junho de 2007, durante o seminário: “Segundas na Pós⁵”. A pesquisadora ressaltou a necessidade de encontrarmos novos interlocutores. Deixemos essa parte para depois, para outros capítulos, histórias precisam de sentido, não de linearidade cartesiana, mas de encadeamento de alguns fatos/sentidos. Deleuze afirma: “Nietzsche não acredita nos grandes acontecimentos ruidosos, mas na pluralidade silenciosa dos sentidos de cada acontecimento” (1976, p.9). As sucessões de acontecimentos foram configurando uma verdadeira aventura.

Batalhas decisivas, longe dos sete mares, em terras do interior mineiro. A busca do tesouro, de outros, com outros valores indicou a necessidade de outras estratégias. O pirata temido por muitos, esquecido por alguns, desconhecidos por vários arrasta sua fama que chega antes que as suas conquistas. Cada momento, da inominável aventura, é delimitado por um clima de mistério, o mapa do plano de curso, conferido como obrigatório para o sucesso da viagem era traçado a cada encontro. O pirata alemão sabota o navio da Ciência e provoca tumulto na tripulação que insistia em manter-se em terra firme. Para onde? Perguntam, ansiosamente, os aventureiros menos experientes para as duas timoneiras-mestras. Descobrimos juntos que não há portos seguros. Seguir em frente, implica coragem, não é fácil traçar rumo sem farol, ou ainda, navegar sem rotas consagradas. “Nietzsche evita a imposição em todas as suas formas. A tarefa em formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido e fazer da leitura uma aventura” (LARROSA, 2005, p.27). A noite escurece. As leituras/aventuras tornam-se mais complexas, continuei navegando, quase parando, acredito até que parei em alguns confrontos/estudos, como aquele que narrava as Três Metamorfoses:

⁵ Os seminários do PPGE ocorrem semanalmente às segundas-feiras e contam com a presença de alunos da pós-graduação e convidados. As apresentações discutem temáticas variadas com o objetivo de compartilhar experiências e projetos de pesquisa em andamentos ou já concluídos.

Vou dizer-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança. [...] Mas o espírito transformado em besta de carga toma sobre si todos estes pesados fardos; semelhante ao camelo carregado ele se apressa a ganhar o seu deserto. E aí, naquela extrema solidão, produz-se a segunda metamorfose; o espírito torna-se leão. Entende conquistar a sua liberdade e ser o rei de seu próprio deserto. [...] Criar valores novos é coisa para que o próprio leão não está apto; mas libertar-se a fim de ficar apto a criar valores novos, eis o que pode fazer a força do leão. Para conquistar a sua própria liberdade e o direito sagrado de dizer não, mesmo ao dever, para isso meus irmãos, é preciso ser leão. [...] Dizei-me, porém, irmãos, que poderá fazer a criança, de que o próprio leão tenha sido incapaz? É que a criança é inocência e esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira por si própria. [...] O espírito quer agora a sua própria vontade; tendo perdido o mundo, conquista seu próprio mundo (NIETZSCHE, 2002, p. 25-26).

Nietzsche, o pirata alemão do século XIX, não desenhou mapas, eu diria que não os publicou, mas a sua habilidade em navegar em mares revoltos, inspirou outros piratas e não piratas a criar outros mapas. “O que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar” (LARROSA, 2005, p. 8).

A bruma começa a dissipar-se. Amanhecer gradual, as primeiras imagens da pesquisa ensaiam os primeiros clarões/significados. Antes, a temática dos alunos da zona rural como lampejos insistentes, mas desconexos, quase cegando. Nesse vôo cego, era preciso aprender a andar novamente, usar outros sentidos e, sobretudo, ativar o processo de esquecimento.

É a memória que torna possível a promessa e, conseqüentemente, a responsabilidade e a culpa. No entanto, como mostra Deleuze, se a consciência procedesse somente da memória, haveria uma total inadaptação desse aparelho, já que ele produziria um encerramento na interioridade. É a outra faculdade, o esquecimento, que torna possível essa adaptação, abrindo a consciência a novas impressões (MOSE, 1995, p.242).

Alguns movimentos foram importantes para a abertura a novas impressões: a leitura e a discussão de outros piratas, daqueles que inspiram aventuras ousadas, tais como, Veiga-Neto, discutido no grupo de pesquisa Espaço: múltiplos olhares (NEC/UFJF); Lyotard, Bauman e Larrosa na disciplina: Modernidade e Saberes Escolares; o encontro com a Escola Lagoa; a leitura de

teses de doutorado e a orientação de Sônia Clareto; enfim, leituras que contribuíram para o exercício de ir mais além.

Interrogando a questão

O encontro com a Escola Lagoa⁶ foi um acontecimento anunciado. Na entrevista de seleção para o mestrado, a orientadora questionou: “você mudaria o projeto?” A resposta fácil: “certamente”. Depois mais incisiva: poderia ser outra escola? Mais uma vez: sim! Implementar tais abandonos não representou um afastamento tranqüilo. A incoerência entre os dois momentos, mais uma vez, o sim e o não, coexistindo, indicavam o embate das forças que compõem as subjetividades.

O anteprojeto do mestrado previa uma pesquisa realizada em uma determinada escola tricordiana, especialmente querida nas minhas lembranças de professora. Por isso, mudar o lugar de realização da pesquisa fortaleceu as forças reativas da memória. “A memória, para Nietzsche, é também uma força, sem grande esforço, uma força também reativa, conservadora, só que é uma força reativa distinta da consciência e, se é uma força reativa distinta da consciência, a memória também é inconsciente” (MACIEL, 2005, p. 4). A idealização e os motivos da pesquisa perpassavam experiências alhures, no tempo e no espaço. Desejava realizar a pesquisa em um lugar conhecido, perpetuar relações que deixaram de existir com a mudança de Três Corações para Juiz de Fora. As experiências anteriores reforçavam as permanências, enquanto o presente pedia o esquecimento e a inventividade. Rocha, inspirada em Nietzsche, defende que:

Esquecimento não é apenas ausência de memória, mas é uma faculdade ativa; é preciso saber esquecer, deixar o passado passar para seguir o movimento da transformação. É o esquecimento que nos abre para o imprevisto, para o devir. O excesso de memória conduz a uma cristalização do passado e traz inconvenientes para a vida (ROCHA, 2006 p. 273).

⁶ “Um encontro é talvez a mesma coisa que um dever ou núpcias (...). Encontram-se pessoas, mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito” (DELEUZE e PARNET, 1988, p.14). Por isso, o nome dos lugares e das pessoas, nesta pesquisa, são parcialmente modificados a fim de evitar as identificações diretas. A opção do anonimato não tem como objetivo esconder ou revelar nada além do texto, mas oferece a oportunidade ao leitor de realizar as suas próprias composições, além de resguardar alguns participantes da mesma.

Ao ser interpelada pela orientadora, sobre a origem do tema e a relevância do mesmo para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, fiquei absurdamente muda. Muda de espanto! Sem palavras para convencê-la sobre a importância de uma determinada escola - local de trabalho por cinco anos e primeira experiência efetiva de ser professora- sentenciei a minha pena máxima: não consigo! Pode ser outra escola – ela insiste. Não! Assim, tentei abandonar a primeira tentativa de promover o esquecimento.

Entretanto, a perda de um referencial e de um lugar para a realização da investigação, as leituras de Nietzsche, Bauman, Norbert Elias, Lyotard, Senett, conferiram plasticidades e a criação de outra resposta para a vida: Sim! Há outra escola que, na sua individuação, reúne conflitos, contrastes e alunos da zona rural que estudam na área urbana, alunos que constroem narrativas de silêncio, narrativas de criação, escola que está inserida em um espaço marcado pela transformação. Da apropriação dos espaços públicos pela iniciativa particular à especulação imobiliária no bairro, da falta de infra-estrutura básica à criação de condomínios de luxo, da organização do espaço planejado à permanência do espaço irregular. Tais situações não são dicotômicas, antes convivem e atritam-se em um mesmo lugar: tão perto e tão longe! Caldeirão de possibilidades que imprimem movimento à paralisia inicial, sem rotas de fugas e/ou afastamento do desconhecido.

As contingências atuais no espaço-tempo impuseram outros caminhos, outras paragens e escolas, em busca de outros alunos que realizavam outras trajetórias do rural para o espaço escolar urbano. Mais uma vez, impelida pela irrequieta orientadora busquei outras veredas. O nome da escola, homenagem a um autor que incorporou a “alma sertaneja” e representou um desafio para a “classe culta” do país ao misturar a linguagem formal com a fala do interior, evocava a pluralidade de interpretações.

Já no primeiro encontro com a Escola Lagoa foi possível vislumbrar um intenso movimento que representou um referencial importante para a investigação. As potenciais mudanças anunciadas por uma propaganda de construção de um empreendimento imobiliário de luxo, localizado nas proximidades da escola, no segundo semestre de 2007, passou a promover um intenso burburinho no espaço escolar. “A escola vai perder parte do pátio externo para a ampliação da nova avenida? O número de alunos vai aumentar com a criação de novos empregos na

região? E a linha de ônibus vai ser melhorada?” Tantas promessas de mudanças no entorno, o que muda na escola? O entusiasmo mistura-se ao ceticismo, mas imprime nova potência de criação. O meu encantamento com a escola, aos poucos, afastou as resistências.

A sistematização das incursões estabelecidas entre as experiências, memórias e teorizações de outros autores, tem um duplo sentido: aproximar-se da temática da pesquisa e, conseqüentemente, interrogar a questão. Em síntese, livrar-se da incômoda sensação, ao ser interpelada: “o que é mesmo que você vai pesquisar?” A grande dificuldade não estava na explicitação para o interlocutor, mas na definição de outra pergunta: o que é mesmo que eu quero pesquisar? Quais são os meus desejos, afinidades, histórias, ressentimentos, enfim, relações estabelecidas com o espaço escolar? Reviver memórias inseridas na fronteira entre o rural e o urbano, imagens e representações identificadas com e a partir do espaço escolar constituíram uma etapa significativa que permitiu escapar das barreiras impostas pela Ciência moderna, confessando esse percurso tornei-me menos cientista na perspectiva da Ciência Moderna e, talvez, mais sensível à escuta do campo.

Várias perspectivas são possíveis em torno da pesquisa sobre a espacialidade dos alunos da zona rural, inclusive a validade desse rótulo, entretanto, ampliar demais o foco da temática implica em abandonar a profundidade das micro-abordagens, defendida por Lyotard (1979) e realizar a apologia da megalomania da catalogação da Ciência Moderna. A primeira opção indica a proposta de Kastrup, em torno do trabalho do cartógrafo: “A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto (KASTRUP, 2007, p. 20)”. Nesta perspectiva, alguns aspectos merecem ser destacados: quem é esse aluno que transita entre o urbano e o rural? De onde vem? Qual é a importância, expectativas em relação à escola? A escola o aproxima ou o afasta do lugar de origem? Quais são as dificuldades que enfrenta cotidianamente? Quais são os usos que faz dos espaços escolares? Tais interrogações poderiam ser sintetizadas na seguinte questão: **como alunos que migram cotidianamente descrevem o espaço escolar, conferem significado a essa descrição e produzem imagens para esse espaço?**

Mudaram o mapa de lugar?

A atração exercida pelos mapas impulsionou a opção pela Geografia; entretanto, reitero que esse fascínio não está relacionado ao processo de reprodução cartográfica, sempre detestei tirar cópias e/ou realizar exercícios similares. A cartografia científica, apreendida no curso de graduação em geografia, era enfadonha demais para produzir encantamentos. O que me fascinava? A possibilidade de viajar e sentir um friozinho no estômago - misto de susto e contentamento - investigar as localizações, colorir a Argentina de azul, minha cor preferida e proibida para representar continente (segundo os manuais de convenções cartográficas), comparar tamanhos, formas, localizações, imagens traçar rotas imaginárias, descobrir detalhes para serem esquecidos, ou ainda, ser outras personagens: andarilhos, exploradores, piratas, enfim, imprimir vida à abstração de retas, pontos e ângulos, devolver fantasia ao plano. “Contraditoriamente, a produção científica do mapa tem a pretensão de ser única, eliminar a interpretação” (CLARETO, 2003, p.124).

Apesar da força da imaginação infantil, a representação do mapa possui uma autoria que produziu escolhas: o que mostrar ou não? Como? Portanto, cada mapa carrega “uma forma de organização espacial, elegendo referenciais relevantes para essa organização. É nas teias das relações sociais que as representações espaciais vão sendo tecidas e, também, as práticas espaciais vão se tecendo junto às relações sociais” (ibid. p.120). A produção do mapa e as suas múltiplas formas de interpretações possuem autorias. Em outras palavras:

O mapa pode ser compreendido como um sistema de representações. Ele, por si só, já é uma leitura, uma síntese, uma introdução à interpretação, realizadas por quem o elabora [...] o mapa, assim, é compreendido como um texto – imagem – representação, referente à espacialidade das coisas (HISSA, 2002, p. 30).

O abandono da ingenuidade, aquela da crença do mundo real, cartografável conforme uma lógica, portanto, verdadeiro, nos permite vislumbrar a construção e a força da imagem, indicam um discurso, pressupões narrativas intencionais, conforme o objetivo do autor. O cartunista Millôr possui uma frase emblemática: “Eu mesmo, antes de ir à Argentina, achava que era um país rosa”.

Quais seriam as narrativas dos alunos da zona rural sobre o espaço escolar vivenciado? Quais pretensas ordenações foram subvertidas, na escola, com a presença dos alunos de “outros lugares”? Clareto salienta:

O outro, o estranho não permanece confinado ao seu ‘lugar’, ele ameaça a ordem do mundo: o estranho solapa o ordenamento espacial do mundo – a batalhada coordenação entre proximidade moral e topográfica, a união dos amigos, a distância dos inimigos. A total ordenação espacial do mundo parece impossível (CLARETO, 2003, p.27).

A impossibilidade de redução do espaço a eixos de ordenadas e abscissas esvazia outras classificações igualmente impregnadas de certezas, tais como, o traçado das fronteiras políticas entre os países, que passaram por inúmeras redefinições - mais recentemente na década de noventa - ou ainda, o significado de rural e urbano e, conseqüentemente, a distância entre esses espaços. Mudaram o mapa de lugar? Após a expansão e aceleração dos avanços tecnológicos, as relações e as fronteiras entre o rural e o urbano tornam-se, cada vez mais, diluídas. O que define o rural e o urbano, em época de larga utilização de televisão a cabo, internet, telefonia móvel e modernos meios de transportes? Tais mudanças diminuem ou reforçam as diferenças? A escola insiste em subdividir os alunos de acordo com a sua área de procedência, mas qual é a legitimidade dessa catalogação? O que torna o aluno da zona rural, o outro? Em outros termos, há relevância em pesquisar as espacialidades dos alunos, oriundos de diferentes comunidades, “quando a certeza do espaço e do lugar absolutos foi substituída pelas inseguranças de um espaço relativo em mudança, em que os eventos de um lugar podem ter efeitos imediatos e ramificadores sobre os outros?” (HARVEY, 1992, p.238).

As palavras nos escapam e as complexidades são, ainda mais, presentes. As maneiras de experimentar, co-existir, transitar, relacionar-se com o espaço carregam tantas imbricações, que a velocidade de criar sistematizações de tais processos não consegue acompanhar a velocidade das mudanças. “Professora, como é a migração realizadas pelas pessoas que moram em dois lugares? Ahn? Eu

moro em dois lugares, fico com a minha mãe, na cidade X, durante a semana e, nos finais de semana, vou para o sítio do meu pai. Ahn. Isso é migração? Ahn?⁷”

Assim como as respostas incluem várias possibilidades, as perguntas multiplicam-se. A professora, os livros, a internet não têm repostas prontas. “Professora e, se”? Se? Outras condições aparecem em uma seqüência interrompida pelo sinal. Fim da aula. Ufa! Essa lacuna, quase desastrosa do ponto de vista de uma ciência conteudista, é uma grande inquietação para a pesquisa, ou ainda, comprometimento com uma análise perspectival, como diria Kastrup, conhecimento encarnado a fim de produzir uma aprendizagem inventiva.

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas. A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência e de novidade. [...] O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2005, p. 1277-1280).

Mapas e respostas são sempre construções perspectivais passíveis de mudança de lugar. A mudança proposta não se limita a um traçado de fronteiras, sobretudo, implicam alterações de significado do lugar do mapa para compor essa pesquisa. As linhas despontadas nessa narrativa propiciam vários entrecruzamentos de questões, tributárias de várias heranças explicitadas aqui. Tais revelações, entretanto, não estão “com-formadas” (CLARETO, 2003, p.190), antecipadamente, por um referencial teórico-metodológico ou por uma seleção de textos norteadas por plano de vôo traçado para ampliar a segurança. Kastrup adverte: “ao efetuar a seleção e seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e se seguir, as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber” (KASTRUP, 2007, p.16).

⁷ Diálogo ocorrido durante uma aula de Geografia entre uma aluna do 7º ano e a professora-pesquisadora durante o primeiro semestre de 2007.

O texto a seguir tenta escapar do risco das expectativas. Entretanto, o alerta de Kastrup, anunciado na citação acima, muitas vezes, foi ignorado, especialmente no diálogo entre o espaço escolar e as teorizações elaboradas a partir das observações em campo. O texto: “Uma definição das indefinições: marteladas nietzschianas ecoam o espaço” aborda algumas metanarrativas consagradas no uso e na formulação das concepções da palavra espaço no senso comum; por alguns autores da Filosofia e da própria Geografia. O resgate dessas noções é um exercício de desnaturalizar determinadas referências, frequentes na interpretação do espaço escolar, e apropriar-se dos escritos de Nietzsche a fim de repensar o espaço contemporâneo.

UMA DEFINIÇÃO DAS INDEFINIÇÕES: MARTELADAS NIETZSCHIANAS ECOAM O ESPAÇO

O próprio espaço tem, na experiência ocidental uma história, não é possível desconhecer esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço.
Foucault.

Os primeiros dias de observação na escola foram marcados por tentativas eloqüentes de registrar tudo. Mas a realidade não tem opção de pausa e as cenas são simultâneas. Para onde olhar? O registro segue caótico. Os recortes das narrativas a seguir, correspondem aos primeiros dias na escola, foram pinçadas nas conversas informais e nortearam a expansão de alguns textos. As notas de campo descrevem histórias banais, outras que poderiam ser contadas em outras escolas de outros lugares do país, mas é a diferença do acontecimento que as tornam únicas na repetição. Após a expansão das notas de campo⁸, evidenciei o uso da palavra espaço com diferentes conotações:

O muro da escola separa o espaço escolar da rua sem pavimentação. O espaço da biblioteca é reduzido, fica entre a sala da coordenação pedagógica e a sala de aula do segundo ano. A escola não tem espaço. A escola não tem espaço para reivindicar algumas mudanças. A idéia original do plano político pedagógico foi “para o espaço”. O espaço do recreio é de dez minutos. O espaço escolar é pequeno, o corredor é um dos poucos espaços livres para as brincadeiras do recreio. A construção de um condomínio, próximo à escola, criou a expectativa da pavimentação da rua de acesso, no entanto, a obra pode diminuir o espaço do pátio em, mais ou menos, um metro. (fragmentos de notas de campo, nº 01, do dia 08/08/2007)

Nesse contexto, de inúmeras possibilidades de usos e apropriações conceituais, a frequência do aparecimento desses “espaços” tornou-se recorrente, mas em todos os exemplos citados, o espaço aparece com sinônimos que exaltam a “extensão ou a parte fora da parte” (LARA, 2007, p17). Assim, ora está no objeto como correspondência à localização, extensão e até mesmo como sinônimo de tempo, ou ainda, recipiente que contém objetos materiais, palco dos acontecimentos

⁸ A produção das notas de campo foi realizada a partir das observações e das falas de alguns integrantes da equipe pedagógica durante as apresentações pessoais e da pesquisa à comunidade escolar, por isso constituem textualizações de cenas e falas não gravadas elaboradas pela pesquisadora.

e/ou a falta desse palco para a reivindicação dos interesses da escola. O espaço também pode ir “para o espaço” quando essa acepção indica que “algo” (idéia, projeto ou expectativa) não foi concluído. Em todas as situações há uma relação entre fora e dentro, dicotomia persistente imposta pelo cartesianismo para justificar a separação entre essência e aparência. Lara acredita que a perspectiva antropológica que influencia a educação atual é tributária da posição de Descartes que elaborou um pensamento enfatizando a não pertinência eu-espaço-mundo:

Examinamos o que somos, nós que pensamos, agora que nada há fora do pensamento que seja verdadeiramente ou que exista, concebemos claramente, que, para ser, não temos necessidade de extensão, de figura, de estar em qualquer lugar, nem de nenhuma outra coisa que se possa atribuir ao corpo, e que somos apenas porque pensamos. (LARA, 2007, p.16)

O desafio de fugir dessas metanarrativas consagradas pelo uso da palavra espaço no senso comum e/ou por uma tradição epistemológica arraigada tradicionalmente na Filosofia e em outros ramos do conhecimento, entre eles, a Geografia, indicou a busca por autores que imprimam outras perspectivas de compreensão do espaço. Não se trata de buscar um conceito-verdade. Brum resgata Nietzsche para refutar essa tentação: “Para, Nietzsche, o conhecimento não deve ter uma estrutura conceitual, como na Ética de Spinoza, mas um perfil ampliado de idéias. [...] Ele procura tratar dos motivos ou causas dos nossos conhecimentos e intelecto serem como são” (BRUM, 2007, p.38).

Também não significa abandonar a teorização ou renegar a Ciência, mas buscar outra perspectiva de abordar a temática do espaço⁹. Alguns autores foram pausas importantes entre o encontro com a escola-campo e a produção deste texto. De acordo com o mesmo autor:

As regularidades fictícias da ciência são um resumo cômodo mediante o qual podemos manipular as coisas. Algo que conseguimos designando, mas não explicando-as. [...] Nietzsche

⁹ Se por um lado, a proposta desse texto é ampliar a teorização, por outro, há um esforço de abandonar o significado do termo original *theoria*, que em “grego significa contemplação da verdade” (CHAUÍ, 2005, p. 44) a fim de desprender a carga imposta pela Ciência Moderna do conhecimento racional, verdadeiro e universal. A proposta de Larrosa oferece outra versão para a palavra *teoria*: “Teoria, nesses casos é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não tem aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentidos. (...) alguns autores foram selecionados porque dão o que pensar, porque permitem pensar de outro modo, explorar novos sentido, explorar novas metáforas” (LARROSA, 1994, p.35).

parece querer dizer que o objeto da Ciência não é encontrado ou descoberto em uma apreensão ou desvelamento das “essências”. Não dizemos o que são as coisas, quando interpretamos o mundo através do olhar científico. Não explicamos, portanto. Nós construímos, por meio de todo um aparato humano (linguagem, teorias) um mundo que é produto desse processo de construção (ibid., p.39).

A citação acima insinua a elaboração de uma arquitetura conceitual – conjunto de idéias que abrangem uma visão ou concepção epistemológica, embora não uma teoria estruturada nos moldes da Ciência Moderna. Para Nietzsche as verdades são construções humanas e, em alguns momentos, perderam a perspectiva de criação e foram assumidas como naturais. Cada apropriação da palavra espaço, utilizada para descrever a escola sinalizou diferentes conteúdos sobre o entendimento do espaço escolar. Ainda que o caráter construído dos usos, percepções, representações do espaço estejam aparentemente apagados com a força do tempo, tais significados estão presentes no cotidiano. Além das falas registradas na nota de campo, a descrição de uma brincadeira das crianças (de diferentes idades e turmas), no pátio, contribuiu para observarmos o uso do espaço escolar:

O jogo da amarelinha

Uma professora corre para o banheiro, a outra corre para o corredor. Muito simpática sorri: “um olho na missa e o outro no padre”. Não há momento de descanso para elas. Recreio significa comer um lanche rápido, tomar um cafezinho mais rápido ainda e “vigiar” as crianças. As crianças também correm. O pátio é pequeno, os corredores compõem os espaços livres para o pique-pega. Mas no meio do pátio externo uma fila indiana, muito organizada, chamou a minha atenção. Estranho, chego mais perto e vejo desenhado no chão um caracol quase apagado. Olhando de longe, não conseguia entender aquele uso do espaço. A aproximação foi fundamental. As crianças alternavam-se no uso da figura, pulando em um pé só, a criança saci tentava pular todas as casas numeradas até chegar até o número 10. O objetivo era ir e voltar sem pisar nas linhas que delimitavam a figura do caracol. Todos organizados em fila à espera da sua vez. Frequentemente eram interrompidos por dois garotos que brincavam de empurrar a todos e desorganizar o caracol. Apesar do meu estranhamento com a organização e com o tipo de brincadeira, as crianças de várias idades, mostravam intimidade com o jogo, regras e movimentos. Uma das crianças, ao ser interpelada por mim, explicou: ah, é uma espécie de jogo da amarelinha mais difícil, com curvas! (Nota de campo parcial, nº 02, do dia 15/08/2007)

O espaço, nesse contexto, era muito mais que um substrato físico ou um cenário, indicava vários usos e representações familiares àquelas crianças, mas completamente estranhas a mim. Mesmo com os riscos apagados, quase invisíveis, os movimentos das crianças conferiam sentido ao uso, inspiravam conflitos e impunham disciplina ao acontecimento. Concomitantemente, eu tentava paralisar o movimento com a escrita, outras brincadeiras e usos sucediam-se: um grupo corria e tentava atravessar o caracol, outros ainda, preferiam só observar enquanto lanchavam. A professora preocupava-se com o horário, enquanto uma mãe esperava para ser atendida no portão. O reduzido espaço do pátio, durante o tempo do recreio transmudava-se em diferentes lugares¹⁰. Como definir esse espaço? Harvey indica que há várias possibilidades: “As diferentes práticas humanas estabelecem diferentes conceitos de espaço, conceitos que sob certas circunstâncias são por nós empregados” (Apud CÔRREA, 1995, p19).

A afirmativa de Harvey nos remete à epígrafe desse texto: “O próprio espaço tem, na experiência ocidental uma história, não é possível desconhecer esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço” (FOUCAULT, 2001, p.412). O resgate dessa história, no primeiro momento, pode parecer uma tendência natural para compreendermos as diferenças de concepções empregadas no arcabouço teórico desse texto e, até mesmo, no senso comum, ou ainda, no cotidiano das nossas escolas. Entretanto, essa inserção nas produções historicamente produzidas não indica uma linearidade cronológica até as origens da palavra espaço. Assim, ao contrário, cada concepção foi fabricada e é tributária de um período e circunstância. O procedimento utilizado aqui consiste em realizar uma revisão bibliográfica em algumas obras e autores¹¹ que indicam parâmetros, considerados significativos, para a compreensão do espaço contemporâneo. As indicações tradicionais de tempo, circunscritas aos períodos da História Ocidental, são utilizadas como marcadores de

¹⁰ Em uma comunicação no I Simpósio Espaço e Educação, realizado no período de 20 a 22 de setembro de 2007, organizado pelo NEC/UFJF, Jader Janer Moreira Lopes analisa essa dinâmica: “as crianças ao se apropriarem desse espaço criam uma dimensão afetiva e de poder. Há momentos que essa apropriação está marcada pela subversão aos locais vedados. Em outros, há uma re-interpretação, re-criação dos usos. Às crianças, historicamente, é negado a autoria de produção desse espaço. Mesmo sem voz, na sua vivência em suas culturas de pares, a linguagem espacial é muito forte”. A textualização foi baseada nas palavras do pesquisador, mas não tem a pretensão de repetir exatamente a sua fala.

¹¹ Nesse momento é temporalmente impossível resgatar todos os autores e obras que contribuíram para a criação de um determinado pensamento sobre o tema. Por outro lado, tal objetivo seria uma armadilha, considerando que tal empreitada lembra muito a caça a um tesouro perdido, caracterizada pela busca da suposta verdade/essência das coisas.

referência para a sistematização do texto. Ainda que, o tempo cronológico marque as mudanças na concepção do espaço, esse vínculo não indica uma passagem inerte que defina uma evolução natural. Nessa perspectiva não há uma história do espaço com delimitações rígidas e homogêneas. De acordo com Veiga-Neto, “não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura” (VEIGA-NETO, 2003, p. 22).

Optei por seguir a mesma inspiração da palestra de Foucault, proferida em 1967, para arquitetos franceses, intitulada “Outros Espaços”. Essa discussão também aparece como principal referência nos textos de Carlos José Martins (2002) e Alfredo Veiga-Neto (2007). Pensar diferentemente o tempo e o espaço é a aposta que une os autores que perpassam esse texto. A diferença entre os mesmos não suprime a tentativa de pensar para além do discurso da modernidade que domina, ainda, parte do pensamento contemporâneo.

Outros espaços: uma definição das indefinições

Ao escrever parte deste texto, percebi que o título prefigurava “um mistério”. Esse indício não estava no prefixo “in”, indicando negação e/ou ausência, da palavra indefinições, mas, na própria falta de clareza no significado das palavras. O impulso inicial foi modificá-lo, mas ocorreu um embate entre algumas alternativas. Simultaneamente, as propostas indicavam mais que uma identificação para um texto, mas, sobretudo uma aposta de pesquisa. Em outras palavras, configurava encadeamentos diversos para nortear esse movimento da dissertação. Três títulos candidataram-se: o primeiro considera a revisão bibliográfica como um conjunto de reflexões sobre a “definição das definições” – esse tema redundaria em uma busca por todos os conceitos pré-existentes até chegar a uma definição apropriada para os objetivos apresentados, ou seja, antes de optar por uma definição, realizar-se-ia um mapeamento a fim de reunir diferentes definições. Quanto maior a varredura, melhor seria a qualidade desse conhecimento enciclopédico. A segunda opção pode ser

transcrita por “a indefinição das definições”. Nesse caso, ocorreria uma ausência de consenso em torno das definições pré-existentes, impulsionando uma busca por um conceito-verdade. Antes que as idéias escapassem, procurei aprisionar as palavras com outro título: “a definição das indefinições”. Parecia mais arrogante que o segundo: definir indefinições! No momento, não consegui perceber que estava seduzida por uma discussão totalizante. Uma entrevista de Foucault à revista Herodote, impediu as minhas pretensões. O entrevistado foi inquirido sobre várias questões que perpassam a geografia, especialmente sobre o seu silêncio em relação ao espaço. Entre vários posicionamentos inquietantes, Foucault foi incisivo sobre a sua proposta em produzir uma arqueologia do saber: “Nunca pretendi fazer uma história geral das ciências humanas, nem uma crítica geral da possibilidade das ciências. O subtítulo do livro *As palavras e as coisas* não é a arqueologia, mas uma arqueologia das ciências humanas” (FOUCAULT, 1979, p.87).

Mais uma vez, a preposição “a” reivindica a condição de unicidade construída por um ideal da modernidade. Em síntese, “uma definição das indefinições” é somente uma abordagem entre as várias possíveis.

A seguir, aponto alguns discursos que emprestaram suas vozes para o grupo Espaço do NEC/UFJF. O sentido, aqui, será focar algumas propostas, muitos enfrentamentos, que produziram não só escritos sobre a formulação do espaço, mas usos, representações e a produção do espaço-mundo contemporâneo.

As filosofias antiga e medieval inauguram essa construção do mundo com limites definidos, ou seja, o mundo era considerado finito. Essa concepção derivava da interpretação do sistema astronômico geocêntrico: o céu (as esferas) girava em torno da terra imóvel. Os gregos inauguraram o Realismo, partiam do pressuposto de que a realidade pode ser conhecida verdadeiramente pela razão ou pelo pensamento. “Essa posição filosófica afirma a existência objetiva em si da realidade externa como uma realidade racional em si e por si mesma” (CHAUÍ, 2003, p.69). Em outras palavras, espaço e tempo existem por si mesmos. O mundo espaço era finito, fixo (imóvel), concreto, independente do sujeito, portanto, objetivo. Os antigos gregos vão priorizar a posição, logo desenvolvem a mensuração e a “geometria do espaço”.

No medievo, não há grandes mudanças com relação à concepção anterior. Lara (2007) destaca a continuidade da influência aristotélica: “o espaço é realidade objetiva e é posição ou lugar” (p 13). Entretanto, o componente religioso,

dominante na filosofia produzida nesse período, introduz uma componente imprescindível para os filósofos antigos: a distinção entre as verdades da razão e verdades da fé. “Se houver alguma contradição as verdades da razão devem ser abandonadas em proveito das verdades da fé” (CHAUÍ, 2003, p.126). O “princípio da autoridade” definia a validade da verdade, devidamente reconhecida pela Igreja. O espaço passa a ser marcado por uma hierarquia entre os lugares, com usos determinados a priori, marcando oposições entre o sagrado e o profano. O homem, sujeito ao erro e à ilusão precisa ser constantemente, guiado através da religião. Veiga-Neto (2002a) sintetiza o espaço medieval como: concreto, finito, descontínuo, marcado por uma separação entre espaço interno (rígido, sensorial, percorível, doméstico) e o espaço externo (fluído, desconhecido, misterioso e mágico).

O período do Renascimento, séculos XV e XVI, marca uma separação entre espaço e lugar. Esse momento fomenta as condições de criação de uma nova episteme que constitui o ideal da modernidade pautado na ordem e na representação. Veiga-Neto explicita as mudanças anunciadas entre espaço e lugar:

O cenário físico onde se dão as nossas experiências concretas e imediatas passou a ser entendido, vivido e designado como um caso particular inserido em um espaço geral, abstrato, infinito e ideal. A esse cenário particular, sensorial e imediato do espaço, chamamos de lugar. O lugar, então, passou a ser cada vez mais entendido e vivido como uma projeção, nesse assim chamado mundo sensível, de um espaço ideal (VEIGA-NETO, 2002a, p. 169).

A modernidade emerge com um grande embate entre racionalistas e empiristas, entretanto, a problemática do espaço reúne as duas correntes em torno de um consenso: “À tese do realismo vai opor-se a tese do idealismo, segundo a qual o espaço não é uma dimensão do mundo objetivo, mas uma imagem ou idéia, com a qual o sujeito responde à afetação das coisas” (LARA, 2007, p14).

Segundo os defensores do Idealismo, a realidade é apenas o que podemos conhecer com as idéias de nossa razão. “Embora a realidade externa exista em si e por si mesma, só podemos conhecê-la tal como nossas idéias a formulam e a organizam e não como ela seria em si mesma” (CHAUÍ, 2003, p.69). Apesar de o idealismo reunir empiristas como Hobbes e John Locke e racionalistas como Kant, que defendia o idealismo transcendental, o grande avanço científico impulsionado pelas ciências naturais, no século XVIII, mantém dominante o realismo cartesiano, portanto, nessa concepção o espaço não era apenas um acidente.

Newton faz uma distinção entre espaço absoluto e espaço relativo, proposições que foram empregadas pela Geografia Possibilista.

O confronto entre o Realismo Cartesiano e o Idealismo poderia ser resumido nas seguintes afirmações: a primeira corrente aponta - o sujeito está no espaço; enquanto a outra se contrapõe: o espaço está no sujeito. Ambas identificam dicotomias entre fora e dentro, ou ainda, a relação entre sujeito e objeto. Essa redução esconde as diferenças encontradas nas abordagens dos filósofos da modernidade. Detoni argumenta que Kant, a grande inspiração do iluminismo, considera o espaço como:

Condição fundamental para o conhecimento dos objetos. Em sua Estética Transcendental ele fala de um subjetivismo, isto é, situam no sujeito as condições elementares para o entendimento. Para Kant, o espaço é uma intuição a priori da sensibilidade, quer dizer, ele é pressuposto racional para que a sensibilidade atue em relação ao mundo dos objetos. A sensibilidade é a capacidade de receber representações e o espaço é uma forma, na idéia de fôrma, que existe mesmo se não tiver a afetação dos objetos sensíveis, ainda que o filósofo ressalte que sem a experiência o espaço não se realize (DETONI, 2007, p.24).

Os pronunciamentos de Kant, segundo Doreen Massey (2004) foram decisivos para a separação radical entre tempo e espaço. Essa influência persiste nas Ciências Sociais, apesar dos questionamentos trazidos por alguns autores, considerados críticos ou “marginais” em relação ao pensamento dominante. Para a autora, a superação dessa oposição é uma proposição importante para a compreensão do espaço contemporâneo: “tempo e espaço nasceram juntos. Torna-se imperativo conceitualizar o mundo em termos de tempo e espaço” (MASSEY, 2004, p.18). Bem antes dessa autora, Nietzsche já havia criticado o racionalismo crítico moderno e a sua pretensão de fundamentar o conhecimento e as nossas práticas. Kant é um dos alvos preferenciais de Nietzsche. O autor ironiza suas propostas, assim como, a descoberta de algo profundo, dos fundamentos do conhecimento e do agir moral.

Outro filósofo da modernidade, o inglês John Locke (1732-1794), resume espaço à distância. O empirismo enfatiza o mundo físico, contrapõe-se, portanto, à idéia de inatismo. “Assim, o espaço não é uma idéia inata ao sujeito observador: ele está nas coisas ‘nitidamente’, através dessas propriedades empíricas. Portanto, o espaço é uma idéia levada à mente, mas é algo contingente aos objetos” (DETONI,

2007, p. 25). Nesse sentido, Locke evidencia a mensuração, a distinção entre espaço e movimento, e fala de um espaço puro, constituído por partes inseparáveis. Detoni, ao discutir o pensamento de Locke, argumenta: “o espaço desse ponto de vista, é, também imóvel, já que movimento é alteração de distâncias e suas partes não se separam para essa alteração” (Ibid. p.26).

Bauman utiliza o espaço da fluidez¹² como metáfora para caracterizar o estágio da era moderna. Esse momento marca uma ruptura na compreensão do tempo-espaço. Na modernidade¹³ há um predomínio dos sólidos. É próprio autor que busca a caracterização desse tipo de componente: “as forças deformantes num sólido torcido ou flexionado se mantêm, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original” (BAUMAN, 2001, p.7). O espaço, portanto, é a garantia de solidez, possui dimensões claras através de seus atributos em relação à posição fixa, enaltecida pelos gregos, e a extensão enfatizada pelos filósofos do Renascimento. Sólidos e fluidos (qualidades de líquidos e gases) possuem posição diferenciada no tempo-espaço. Bauman sintetiza:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto, os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo e o tornam irrelevante). [...] Ao descrever os sólidos podemos ignorar completamente o tempo (BAUMAN, 2001, p.8).

Isso significa que, no período compreendido entre a Antiguidade e a Idade Média as permanências, as tradições (os sólidos) dificultavam as mudanças e definiam os espaços sagrados e profanos. O “espírito moderno” promoveu a profanação do sagrado, conforme sugere Bauman: “A realidade deveria ser

¹² “Mas a modernidade não foi um processo de ‘liquefação’ desde o começo? Não foi o ‘derretimento dos sólidos’ seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi ‘fluida’ desde a sua concepção? (...) Lembremo-nos, no entanto, que tudo isso seria feito não para acabar de uma vez por todas com os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas para limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos. (BAUMAN, 2001, p.9)

¹³ Modernidade aqui pode ser vista como um período histórico marcado por determinados valores e concepções. Hissa destaca os seguintes aspectos: “O moderno e a modernidade têm como referência a revolução científica, considerada atualmente como marco do início da modernidade. Sublinha-se a presença de Galileu, Copérnico e Newton. [...] A nova sociedade, dita aqui moderna, edifica-se a partir de uma nova concepção de mundo, referenciada pelo Renascimento e pelo Iluminismo. A razão passa sobrepor-se ao teológico e a burguesia nascente consolida-se, progressivamente, através de uma nova ética, de novos valores que se expandem por todo o Ocidente. A ciência exerce, nesse processo, um papel fundamental.[...] Limites são impostos à imaginação, na expectativa de que se construam os pretendidos caminhos do rigor, na indiscriminada procura da objetividade como estratégia de solução de erros científicos” (HISSA, 2002, p. 58).

emancipada da ‘mão morta’ de sua própria história - e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persista no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune ao seu fluxo)” (Ibid. p.9).

A liquefação dos sólidos produzida e ampliada na modernidade tardia foi concomitante às mudanças radicais nos conceitos que cercavam as antigas narrativas, transformando-os em categorias e instituições zumbis - que estão mortos e ainda vivos. No livro *Modernidade Líquida* (2001), Bauman analisa cinco conceitos básicos¹⁴ das narrativas ortodoxas sobre a condição humana e que assumiram a roupagem de conceitos-zumbis, entre eles, o espaço-tempo. A chegada e o avanço da modernidade podem ser definidos pela relação cambiante entre espaço-tempo. O autor insiste:

A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca. Na modernidade, o tempo tem história, tem história por causa de sua “capacidade de carga”, perpetuamente em expansão – o alongamento dos trechos do espaço que unidades de tempo permitem “passar”, “atravessar”, “cobrir”, ou conquistar (Ibid. p.15).

Marteladas nietzschianas ecoam o espaço

Um leitor mais crítico, e menos atento aos sons da música dessa composição poderia afirmar com veemência não ouvir o som das marteladas de Nietzsche. Esse autor não proferiu um conceito ou considerações específicas sobre o espaço, mas as suas marteladas ecoam o espaço, marcando outras composições. Assim, a obra de Nietzsche aparece como um eco – fenômeno de reflexão do som que precisa de uma distância mínima e de anteparos para serem audíveis. Nietzsche não foi ouvido no seu tempo. O autor estava próximo demais da herança racionalista-positivista dominante no século XIX, foram necessários outros tempos e anteparos (outros espaços) para a discussão da sua obra ecoar. Foucault contribui

¹⁴ No livro *Modernidade Líquida* (2001), Bauman seleciona cinco conceitos básicos: a emancipação; a individualidade; o tempo/espaço; o trabalho e a comunidade.

muito na colocação desses “anteparos” que produzem as forças que criam espaços de repercussão de sua obra, anteriormente marteladas a “ferro frio”. Por isso, pensar o espaço a partir da contribuição nietzschiana é uma criação inconclusa sobre a qual poderíamos perguntar: como o espaço torna-se aquilo que é? Supõe-se que a pergunta inicial deste texto: o que é espaço? Remete a questões calcadas na metafísica, e aproxima-se das críticas formuladas por Nietzsche em relação à ênfase na essência/substância das coisas.

Benjamin, ao retratar o papel das citações, ajuda a pensar a inspiração nietzschiana deste texto: “Citações no meu trabalho, são como salteadores de estradas, que assaltam armados, os viajantes para roubar-lhes as convicções” (Apud KONDER, 1988, p.40). Algumas convicções nos acompanharam, em grande parte, marcadas pela formação acadêmica, de tanto ouvir referências sobre o espaço- continente e espaço relacional passamos a reproduzir as mesmas noções e a tomamos como verdade. Clareto ensaia um assalto ao velho baú da modernidade, utiliza uma estratégia de guerrilha, isto é, não propõe grandes revoluções ou planos mirabolantes, apenas Nietzsche e a sua vontade de potência:

Tal compreensão de espaço vem, para mim, da concepção de mundo como vontade de potência. [...] O mundo como força nos coloca diante da imanência, do transitório e, sobretudo, do conflituoso, do não harmônico, do não homogêneo. Um apelo ao diverso, ao diferente, ao inovador, à variação [...] Espaço como produção do diverso, espaço da diferença. Portanto, espaço do devir, do vir-a-ser contemporâneo, do constituir-se-sem-caminho-prévio. Existência espacializada, espacialidade existencial. (CLARETO, 2007, p. 45)

Desse modo, é preciso um pouco mais de tempo-espaço, ou ainda, distância e anteparos para continuar produzindo respostas provisórias para a questão: qual é a contribuição de Nietzsche para problematizarmos o espaço escolar. Por enquanto, as marteladas ecoam timidamente o espaço. “Assim, aponta-se aqui outra noção de espaço-tempo: como forças que atravessam o mundo e nos atravessam, forças que constituem o mundo e nos constituem no mundo. Ou ainda, espaço tempo como existenciais, como constituindo nossos modos de existir” (Ibid., p. 50).

A discussão sobre o espaço está longe de terminar, faltam outros autores expressivos, alguns aspectos relevantes, enfim, perspectivas infindáveis. Por isso, a continuidade da temática ocorrerá partir de uma descontinuidade no texto-dissertação. O filme *Babel* foi um dispositivo utilizado para continuar escrevendo sobre o espaço contemporâneo a partir de cenas estranhas às vivências diretas da pesquisa de campo. Portanto, não há uma conexão direta entre a investigação na escola Lagoa e o filme, ou ainda, uma construção de causa e efeito. O filme confere elementos para abordarmos as forças que atravessam o espaço contemporâneo. Algumas estão bem próximas dos fluxos verificados na pesquisa de campo, tais como, a ausência de fronteiras rígidas entre os espaços percorridos pelos alunos, a volatilidade dos acontecimentos e a fluidez do espaço. Acredito que vale a pena visitar *Babel*.

IMAGENS DO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO: CENAS DE BABEL¹⁵

A incomunicabilidade

Acabou? E? Nesse exato instante começa um desfile de personagens, cenas e situações inconclusas. A célebre citação “*THE END*” que marca os finais das histórias e dos filmes, no caso de Babel, é substituída por um aforismo: “Para os meus filhos, muitas luzes em meio à escuridão”.

O silêncio da tela escura não aplacava a ânsia por continuidade, os extras eram reduzidos a algumas fotos que apenas reproduziam as imagens que desfilavam na narrativa principal. Busquei em alguns *sites*¹⁶, especializados em cinema, alguns dados técnicos:

Filme estadunidense e mexicano de 2006, do gênero drama, dirigido por Alejandro Gonzáles Iñárritu, roteiro de Guillermo Arriaga, parceria que produziu outros filmes, tais como, 21 gramas e Amores Pierros, formando uma trilogia, marcada por um novelo de personagens desconhecidos que se cruzam ao longo dos seus percursos. Tais filmes sublinham as fragilidades das escolhas dos personagens e, em última análise, da nossa atuação na vida real. (MALAFAYA, 2007.)

Um *site* de crítica, especializado em filmes, apimenta os comentários sobre Babel: diretor e roteirista conseguiram um relativo sucesso. O filme obteve sete indicações para o Oscar, inclusive de melhor filme, entretanto, conseguiu vencer apenas a categoria de melhor trilha sonora. Antes mesmo de o filme terminar, a dupla brigava pelo acesso aos direitos autorais, reivindicando a criação.

Os ingredientes que fizeram Babel concorrer ao Oscar não são os mesmos pretendidos nesse ensaio. Este texto não é uma crítica, nem mesmo, uma análise do filme à luz de qualquer teoria, independente dos méritos e/ou fragilidades

¹⁵ A ausência de uma justificativa para esse texto causou estranhamento na Banca de Qualificação: o que faz um ensaio sobre um filme no meio de um texto de dissertação? As palavras de Kohan contribuíram para diminuir a minha ansiedade em criar uma resposta plausível: “Ensaio – um exercício de pensamento que nos permite transformar o que somos, que nos possibilita estrangeirizar-nos” (KOHAN, 2007, p.81).

¹⁶ cinema.yahoo.com.br/filme/13108/sinopse/babel; www.adorocinema.com/filmes/babel/babel.asp; [www.interfilmes.com/filme_16824_Babel-\(Babel\)](http://www.interfilmes.com/filme_16824_Babel-(Babel)). Acesso realizado em 10/02/2008.

que deram o que falar no lançamento dessa produção, impedindo qualquer consenso, Babel foi escolhido para perpassar parte da dissertação porque antes de entreter, criou rugas entre os “espectadores”, produziu incômodo e não foi um consenso entre o público e crítica especializada. Por um lado, foi o filme com o segundo maior número de indicações para o Oscar 2007, angariou cinéfilos apaixonados por um determinado estilo de narrativa: “tecnicamente irrepreensível, desde a montagem de cortes certos até a direção rebuscada e cheia de artifícios” (MALAFAYA, 2007). Mas por outro lado, o filme foi superestimado na opinião de muitos críticos e/ou telespectadores. Demetrius Caesar resume as opiniões divergentes emitidas no lançamento do filme em 2006:

No festival de Cannes deste ano, jurados, crítica e público presentes se dividiram em relação a Babel, de Alejandro Iñárritu. Segundo os relatos dos jornais europeus, parte considerou o filme uma grande obra da era globalizada – a ação transcorre em três continentes (América, Ásia e África) envolvendo imigrantes, adolescentes e brancos endinheirados. A outra parte achou um embuste, violento e publicitário. No Brasil, enquanto Aimar Labaki defendia, na Folha de São Paulo, o filme como obra prima pós-moderna, o crítico Luis Carlos Merten, de *O Estado de São Paulo*, apontava os exageros politicamente corretos de quem pedia a Palma de Ouro para a obra. (CAESAR, 2006)

A temática sugerida no filme: a incomunicabilidade do mundo contemporâneo, também confere a tônica das opiniões divergentes sobre a produção cinematográfica. Nesse caso, o mito de Babel¹⁷, a torre citada no Antigo Testamento (Gênesis 11, 1-9), é uma metáfora interessante em torno das mudanças suscitadas no espaço-tempo atual. Nietzsche conduz a discussão em torno da construção da palavra-verdade, através das figuras de linguagem:

Esse impulso à formação de metáforas, esse impulso fundamental do homem, que não se pode deixar de levar em conta nem por instante, porque com isso o homem mesmo não seria levado em conta, quando se constrói para ele, a partir de suas criaturas

¹⁷ “Torre construída na Babilônia pelos descendentes de Noé, com a intenção de eternizar seus nomes. A decisão era fazê-la tão alta que alcançasse o céu. Essa soberba provocou a ira de Deus que, para castigá-los, confundiu-lhes as línguas e os espalhou por toda a Terra. Esse mito é, provavelmente, inspirado na torre do templo de Marduk, nome cuja forma em hebraico é Babel ou Bavel e significa “porta de Deus”. Hoje, entende-se essa história como uma tentativa dos povos antigos de explicarem a diversidade de idiomas. No entanto, ainda restam no sul da antiga Mesopotâmia, ruínas que se ajustam perfeitamente à torre de Babel descrita pela Bíblia” (www.historiadomundo.com.br/babilonia/torre-babel). Acesso realizado em 6/02/08).

liquefeitas, os conceitos, de um novo mundo regular e rígido como uma praça forte, nem por isso, na verdade, ele é subjugado e mal é refreado. Ele procura um novo território para a sua atuação e outro leito do rio, e o encontra no mito e, em geral, na arte. Constantemente ele embaralha as rubricas e compartimentos dos conceitos, propondo novas transposições, metáforas e metonímias, constantemente, ele mostra o desejo de dar ao mundo de que dispõe o homem acordado uma forma tão cromaticamente irregular, incoerentemente incoerente, estimulante e eternamente nova como a do mundo do sonho (NIETZSCHE, 1987, p.36).

O homem está à procura desse novo leito do rio, isso talvez explique a queda da torre de Babel e a construção de novas torres, a proliferação de outras línguas (teorias, conceitos, paradigmas) e a ameaça de extinção de outras tantas. O filme oferece a possibilidade de erigirmos novas metonímias, provocações estilhaçadas sobre o espaço contemporâneo. Com esse intuito, a incomunicabilidade predomina em detrimento dos diálogos, mas oferece outras formas de criação.

A narrativa fictícia do filme não faz referência à educação, mas propicia uma ampla discussão sobre os interesses fomentados na sociedade contemporânea ocidental, marcada pela competitividade, segmentação das comunidades e transações econômicas globalizadas. Como uma escola inserida na fronteira entre o rural e o urbano movimenta-se nessa engrenagem? Mas antes de confluírem grandes e/ou pequenos acontecimentos sobre o espaço-escola-mundo, vamos reatar a conexão filmica.

Reconectando

O filme atravessa quatro países extremamente diferentes. Provoca o espectador nesse sentido, apresentando narrativas entrecortadas¹⁸ entre Estados Unidos, Marrocos, México e Japão. As diferenças aproximam e afastam em um jogo de forças que não indica um fim ou começo. O roteiro indica descontinuidade na continuidade, aparentemente, sem preocupação em manter uma coerência linear.

¹⁸ “A associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança de imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda” (BENJAMIN, 1985, p.192)

Esse é um dos motivos da graça e desgraça dessa obra. As diferenças são marcadas pelas coexistências de vários aspectos, lugares e espaços.

O Japão aparece como o império da tecnologia, com arranha céus imponentes que aproximam as pessoas pela alta densidade demográfica, ou ainda, pela ausência de distância entre objetos e ações, mas contraditoriamente as isola. A imagem dos grandes prédios evoca a solidão. Os dramas pessoais não deixam rastros na multidão de pessoas. O Marrocos é a outra face da moeda, cunhada na carência econômica. As moradias sem móveis nos remetem a outros tempos e cavernas. A vila sem automóveis com escassos bens típicos da “modernidade”, com exceção do aparelho de telefone, convive sem acesso a serviços de saúde e saneamento básico. As doenças são tratadas com as rezas, poções e práticas dos antigos. O telefone e o rádio destoam dos costumes tradicionais que preservam a coletividade dos acontecimentos. A chegada de um grupo de turistas americanos muda a perspectiva dos acontecimentos para nativos e estrangeiros. Enquanto, os primeiros acompanham cada movimento de sua comunidade e, portanto estão corporificados em cada cena, os estrangeiros apresenta outras possibilidades de presença: a internet, a imprensa, os produtos e até mesmo a interferência política.

As invasões de fronteiras, autorizadas oficialmente ou não, permitem outras invasões: de espaços locais, de modos de vida, arquitetam outras forças para a trajetória dos personagens. Aqui, as diferenças não são apenas dicotômicas entre o primitivo/subdesenvolvido e o moderno/desenvolvido. Segundo Massey, esse artifício é tributário de abordagens dominantes nas Ciências Sociais e também difundidas pela Geografia que reduzem as diferenças espaciais aos aspectos temporais. A autora afirma que:

Quando utilizamos termos como ‘avançados’, ‘atrasados’, ‘em desenvolvimento’, ‘moderno’, referindo-nos a diferentes regiões do planeta, o que acontece é que diferenças espaciais estão sendo imaginadas como sendo temporais. Diferenças geográficas estão sendo reconcebidas em termos de seqüência histórica [...] muitas das nossas histórias que rearranjam as diferenças espaciais em termos de seqüência temporal. A implicação disso é que lugares não são genuinamente diferentes; na realidade, eles estão à frente ou atrás numa mesma estória: suas ‘diferenças’ consistem apenas no lugar que eles ocupam na fila da história (MASSEY, 2004, p.15).

Essa visão está tão arraigada que, em alguns momentos do filme, passamos a torcer pelos “mocinhos” acabarem com os “bandidos” e, claro, viverem

felizes para sempre. Entretanto, esse sentimento não se sustenta porque ficamos sempre na expectativa de definir: quem são os mocinhos e/ou os bandidos?

A escolha do filme *Babel* foi influenciada por um colega-filósofo, na sala dos professores da escola onde atuo: “*Babel* deveria ser visto por todos os geógrafos”. As palavras em tom de oráculo foram rememoradas quando reli uma entrevista com o geógrafo Milton Santos. O comentário sobre a questão da mundialização e o processamento do espaço globalizado segue a seguinte reflexão:

A percepção do espaço está ligada à velocidade das pessoas, das coisas e das mensagens. O espaço distingue-se, certamente, em função do grau de fluidez entre coisas, objetos, mensagens. Então chegamos a este final de século em que somos capazes de participar da contemporaneidade simultânea. Antes havia a contemporaneidade, mas nós não participávamos. Hoje, queiramos ou não participamos. Essa nova situação muda a definição dos lugares: o lugar está em todo lugar, está dissolvido no mundo inteiro, graças à televisão, graças à instantaneidade. Temos ainda o satélite que nos dá o movimento da Terra. É como se fizéssemos cinema: acompanhamos a Terra, o mundo. (1998, p.178)

A câmera aproxima os acontecimentos que passam a emaranhar-se em diferentes lugares: Japão, Marrocos, Estados Unidos e México. As distâncias geográficas entre os diferentes continentes desaparecem. Os dramas humanos dos personagens símbolos são costurados por um fio invisível, materializados por redes dos modernos meios de comunicação e circulação. O telefone dita as mensagens e norteia as ações; a imprensa, através dos jornais simultâneos, registra e provoca os acontecimentos. O interesse da opinião pública (imprensa ocidental) coordena as relações diplomáticas, cobre os acontecimentos, provocando-os. Os sistemas de transporte são meio de fuga através das fronteiras, tais como, o carro que fura o bloqueio entre o México e os Estados Unidos; o ônibus que abandona os feridos e desafia as precárias estradas do deserto marroquino; o helicóptero que salva a vida de uns e seleciona quem merece viver. A escolha da vida que vale a pena é decidida em uma simples referência à nacionalidade. O estado-nação não perdeu o seu *status* nesse mundo globalizado, apenas mudou sua forma de negociação ou diversificou as negociações.

Desse modo, *Babel* mostra dois movimentos de reconecção, aparentemente contraditórios: aproximação e separação. Se, por um lado, a fluidez nos permite inúmeras interseções criadas pelo turismo, pela velocidade das

informações, pelo uso dos objetos-produtos, tais como, a Coca Cola que aparece em certo momento do filme como o único produto confiável para o consumo dos estrangeiros, em um país-lugar com problemas de tratamento de água. Ou ainda, a presença da Cruz Vermelha que vence a burocracia do país atrasado e tecnologicamente inóspito. Por outro, a proximidade também aparece entre as pessoas que se desesperam pelo perigo do filho do outro, que cuida do “diferente” sem aceitar recompensa, protegem o desamparado. As distâncias podem ser vinculadas apesar da proximidade física ou apresentar-se em outras versões: o relacionamento conflituoso entre os membros da mesma família, do preconceito com o migrante, com a não aceitação das deficiências sensoriais e até mesmo entre os potenciais iguais, membros de uma mesma nação. Em um instante, o outro que protege pode converter-se em uma ameaça velada e até mesmo imaginária, de acordo com as convenções e as legislações políticas internacionais. Na filme, o exemplo mais dramático, em minha opinião, acontece com a extradição de uma babá mexicana, que cuida de um casal de crianças desde o nascimento, e é acusada de seqüestrá-los.

A vulnerabilidade e a força são vertentes de um mesmo processo que cria um “mundo internacional nos séculos XV e XVI, e que só virou mundial agora” (SANTOS, 1998, p.178). A mundialização transforma o espaço em um dos instrumentos de competitividade. Segundo o mesmo autor:

Temos um novo papel do “lugar” no mundo de hoje, que conhecemos – e nunca conhecemos o mundo como hoje – pelos satélites, pelos faxes que nos trazem imediatamente as notícias, pela televisão. Assim, quem tem pode escolher precisamente o lugar onde vai exercer o seu poder, utilizar o seu dinheiro. Penso desta forma que a espacialidade volta a ter um papel extremamente forte. Só que o mundo se tornou menos visível, as relações que comandam o mundo são extremamente opacas para a visão da maior parte dos homens (Ibid., p.176).

Do isomorfismo à anisotropia do mundo

A contemporaneidade produziu algumas falácias, entre elas, a oposição entre lugar e país. A globalização tenta valorizar o lugar em detrimento de sua localização em um país e/ou território. No filme, a localização dos acontecimentos sugere Estados-Nações, mas a interação entre os lugares foge ao esquema

tradicional definido pelo isomorfismo entre cultura e sociedade, por um lado, e lugar, por outro. Segundo essa concepção, culturas tinham seus próprios lugares. “Havia além disso, mais um passo, pois as diferenças entre essas culturas localmente situadas e as suas identidades eram tomadas como tendo sido internamente geradas e pré-constituídas” (MASSEY, 2004, p.16).

O simples contato entre os “diferentes” foi capaz de produzir uma trama surpreendente de acontecimentos. A mesma autora acredita que esses encontros creditados ao intenso processo de globalização são anteriores a 1492, marco temporal das grandes navegações marítimas. Até mesmo, os ícones e símbolos nacionais são capturados em outros lugares, desfazendo as pretensões nacionalistas, produtoras de xenofobias, fronteiras e muros. Onde foram criados o Cristo Redentor, a Estátua da Liberdade e o chá inglês, só para citar alguns exemplos? A cristalização dos acontecimentos imprime ao espaço uma fixidez que despreza a força do movimento. O nomadismo é outro argumento citado para desmitificar a fixidez do espaço, tal característica predominou em vários grupos humanos que, em alguns casos, ainda persistem para grupos e/ou pessoas, portanto, as rotas traçadas em diferentes direções não são uma epopéia futurista, síncope instantânea do Estado-nacional, são fluxos de diferentes intensidades/natureza produzindo forças e sendo afetadas pelas mesmas.

A concepção do isomorfismo é atacada sutilmente durante as narrativas do filme, por exemplo, os primeiros acontecimentos localizados em San Diego insinuam a flutuação da fronteira entre o México e os Estados Unidos. A expansão da língua espanhola indica uma nova re-territorialização¹⁹ do espaço norte-americano, ou seria, uma colonização às avessas, como o retorno dos mexicanos a um espaço que já foi território espanhol? As resistências são conflitantes impedindo a exclusividade do uso do território, oficialmente nomeado norte-americano. Souza alerta para a constituição de territórios flexíveis: “Não apenas o que existe, quase sempre, é uma superposição de diversos territórios, com formas variadas e limites não coincidentes, como, ainda, por cima, podem existir contradições entre as diversas territorialidades por conta de atritos e conflitos” (SOUZA, 1995, p.94).

¹⁹ Utilizo a definição de Souza para definir território neste texto. “Território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os outsiders)” (SOUZA, 1995, p.86).

Por isso, a mão de obra largamente utilizada, tolerada enquanto trabalho braçal de baixa remuneração para os padrões estadunidenses é imprescindível para o conforto das famílias das classes abastadas desse país. Entretanto, causa um grande desconforto para as autoridades constituídas que tentam disciplinar a imigração. O muro, próximo ao rio Grande é uma tentativa de manutenção de uma nova forma de isomorfismo²⁰, ou seja, de estabelecer um isolamento entre um determinado povo-cultura-sociedade e o seu território. O muro de proteção contraria as promessas de constituição original desse Estado-Nação que foi erigido por imigrantes de diversas nacionalidades e defende a princípio, os signos da liberdade, democracia, e as oportunidades de “fazer a América”.

Desse modo, o muro entre a fronteira do México e dos Estados Unidos é uma tentativa frustrada da manutenção da fixidez que pode ser compreendida nesse texto em dois aspectos inter-cambiantes de significação e de uso/organização do espaço: primeiro, há uma subversão do espaço como uma representação do fixo e da imobilidade. O muro (a forma fixa) não consegue deter a dinamicidade dos processos, ou seja, não detém as forças que re-configuram continuamente o espaço. Criado para manter, separar, conter fluxos, diminuir interações é uma barreira muito mais frágil que outras forças traçadas pela dinâmica da economia americana. Enquanto o sonho de “fazer a América” era alimentado por uma economia robusta em franco crescimento, empregos e salários promissores, o muro, o deserto e as patrulhas oficiais e voluntárias conseguiram reter apenas, parcialmente, os fluxos de migrantes latino-americanos, mas não erradicá-los. As fronteiras flutuavam no Rio Grande, aproximando os espaços e diluindo os lugares. Atualmente, os Estados Unidos sofrem com a ameaça de uma recessão, aliada à diminuição do consumo e à queda contínua do dólar. Portanto, novas forças emprestaram fixidez ao muro, construído como artefato material para contenção dos migrantes. Se por um lado, o contingente de imigrantes diminuiu novas ameaças rondam o país e, muitos outros, que dependem de sua economia. Novamente, o compartilhamento dos problemas lembra a fragilidade das fronteiras para demarcar

²⁰ A corrente da geografia conhecida genericamente como teórica-quantitativa apropriou-se do conceito de “planícies isotrópicas”- como objeto de estudo dessa disciplina e para explicar as diferenças entre os lugares. A planície isotrópica pode ser definida como uma superfície uniforme, resultado de um conjunto de fatores geomorfológicos, climáticos, enfim, físicos mais a ocupação humana. A variável mais importante para essa diferenciação seria dada pela distância. Corrêa argumenta: “Sobre essa planície de lugares iguais desenvolvem-se ações e mecanismos econômicos que levam à diferenciação do espaço” (1995, p. 21).

o espaço e impedem qualquer interpretação relacionada à concepção de isomorfismo, por exemplo, o baixo desempenho do produto interno bruto norte-americano também pode ameaçar o gigante chinês que possui um grande volume de exportações para aquele país. Promessas de crescimento e democratização da qualidade de vida não cumpridas, usos do espaço não apropriados, aumentos das rivalidades? Diminuição ou aumento dos fluxos financeiros, populacionais entre o México e os Estados Unidos? Histórias não escritas de um espaço em constante devir.

Volatilidade

O filme parece se inspirar em um caleidoscópio em movimento. Há interrupções nas histórias, sempre recortadas para dar lugar a outras histórias que acontecem, aparentemente ao mesmo tempo, em uma referência explícita à instantaneidade do mundo contemporâneo. A hipercompressão tempo-espaço está sempre presente imprimindo outra linguagem para uma história (ou seriam várias?). A contínua mudança na descontinuidade do espaço-tempo é um dos sintomas da volatilidade apontada por Veiga-Neto:

A partir de um diferencial de volatilidade, estabelece-se também um diferencial de poder: os mais capazes de mover-se mais rapidamente de lugar para lugar – seja no espaço físico, seja num espaço simbólico – poderão dominar mais facilmente os menos voláteis. Além disso, poderão evadir-se e refugiar-se fora do alcance desses menos voláteis (2002b, p.175).

Diferentes tipos de fugas são estabelecidas na trama, mas, ainda que ocorra um diferencial em relação à volatilidade há sucessivos encontros e, em algumas vezes, embates entre os “mais capazes” de mover-se e os “menos potentes”. As idiossincrasias são co-participantes dos acontecimentos, tornando as fugas temerárias. Será possível abrigar-se em um “lugar seguro” sem o incômodo dos “menos voláteis”? O filme mostra que o acontecimento do encontro é inevitável. A segurança em relação ao outro, ao diferente, implica em enclausuramento, ou como diria Veiga-Neto, em um “um jogo de esconde-esconde bem especial: ao invés de todos se esconderem de um que os procura, todos se escondem de todos e,

eventualmente, escolhem um para que seja alvo da luz e tenha seus quinze minutos de glória” (VEIGA-NETO, 2002b, p.175).

Mais uma vez, o consumo perpassa os acontecimentos. Nesse caso, o consumo não se restringe à aquisição do produto, ou de um ícone da moda, mas ao consumo da informação-notícia. A informação atraente, capaz de produzir atenção dos telespectadores, autoridades e até mesmo a reprodução do marketing comercial deve envolver alguns componentes, suficientemente atraentes para despertar a atenção em um espaço-mundo saturado de novidades. O que vende jornal? Certamente, o espetáculo, o inusitado. Assim, um atentado terrorista a um grupo de turistas americanos, em um lugar remoto da África, é considerado uma “notícia quente”. As pessoas importam menos, desde que a referência terrorista fique estampada. A localização do país indicando África já é suficiente para o mapeamento da informação, ainda que o continente africano possua inúmeros grupos terroristas, de diferentes etnias, lutando para o reconhecimento de suas nacionalidades. Finalmente, se o atentado aconteceu ou foi outro tipo de incidente também não é relevante, desde que os envolvidos, turistas americanos, tenham seus acessos ao direito à vida e/ou aos movimentos negados. As palavras de Veiga-Neto esclarecem:

Cada um se valoriza e é valorizado, em grande medida, em função, da quantidade e excepcionalidade dos locais em que esteve; e acrescento: dos locais aos quais puder ir, quando quiser ir...O arquétipo dessa dupla hipercompressão é uma tela do computador conectada à Internet: a cada instante podemos ter o mundo reduzido a um quase-ponto diante de nós; e a cada instante podemos deixar isso tudo para trás. (VEIGA-NETO, 2002b, p.175)

Não há qualquer referência aos atentados de onze de setembro de 2001 no filme. Entretanto, as implicações desse acontecimento já estão postas, como se fizessem parte do mundo desde sempre. As atitudes são naturalizadas, tais como, a prevenção contra um potencial ataque terrorista, a prevenção contra o trabalhador migrante, a violência evocada pelo medo ao outro: o diferente. O diferente aqui pode indicar a nacionalidade; uma característica física; a língua; o poder econômico, a religião; as práticas culturais, enfim, as várias formas de estranhamento entre os

seres humanos, até mesmo, entre os “possíveis iguais”²¹ – aqueles que possuem as mesmas origens étnico-culturais, o mesmo poder aquisitivo, o mesmo sobrenome, mas que são únicos na sua subjetivação. Bauman adverte: “Não importa mais onde está ou quem dá as ordens; a diferença entre o ‘próximo’ e o ‘distante’, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer” (BAUMAN, 2001, p18).

A sutileza do texto-roteiro consiste em abordar alguns temas da contemporaneidade sem discursos panfletários.²² O filme não retrata diretamente o terrorismo, mas o converte em uma ameaça velada, uma espécie de fantasmagoria: “Esse fenômeno em que acontecimentos remotos - e mais ou menos desconectados do nosso mundo imediato - acabam nos penetrando e assumindo tal importância a ponto de mudar o rumo de nosso dia a dia” (VEIGA-NETO, 2002b, p.173).

A fantasmagoria isola as últimas pretensões do isomorfismo e a anisotropia do mundo fica mais evidente. Veiga-Neto defende que os lugares, as fronteiras e os limites derivam dessa característica do mundo-espaço.

Para que tudo faça mais sentido e nos dê alguma estabilidade na vida diária, e para que se estabeleça claramente o que é e o que contém cada lugar/porção do espaço, essas fronteiras são pensadas/sentidas como nítidas, firmes, determináveis. Assim, podemos pensar o espaço na qualidade de um arquipélago de lugares – como um operador para pensarmos também a diferença (Ibid, p.178).

Em síntese, a narrativa do filme corrobora para a fluidez como característica inerente ao espaço contemporâneo, ainda que a fixidez continue persistir no pensamento geométrico desse mesmo espaço, nesse caso, tais fixações funcionam como os moinhos de vento perseguidos por certo espanhol, em priscas eras do Renascimento. Era mesmo um espanhol? Ou seria um europeu de muitas nacionalidades? Ou um refugiado africano em outro solo? Talvez devéssemos procurar a localização exata da torre que empresta nome ao filme: a Babel. Essa

²¹ Há uma cena no filme que choca o telespectador pela incompreensão e falta de solidariedade entre os integrantes do grupo de turista americanos. Neste caso, o estranhamento parece ser ainda maior que o preconceito existente entre membros de culturas diferentes.

²² Isso não significa que diretor e roteiristas construíram um filme a-político, muito pelo contrário, Babel tem suas concepções políticas e ideológicas bem marcadas na organização dos acontecimentos. Meu comentário refere-se à simplificação de determinados textos e/ou filmes com conteúdos nacionalistas.

proposta de determinar a localização específica da Torre de Babel seria prontamente aceita por pesquisadores da ciência moderna, ou ainda, por separatistas nacionalistas de todas as espécies e, claro, por Dom Quixote – o mais incansável de todos os cavaleiros. Mas essa não é proposta desta pesquisa: determinar espaços, delimitar lugares seguros e compor territórios é mais uma quimera da modernidade. Continuo a seguir a música de Caetano: “Onde eu te procuro, eu não te acho”. Essa afirmação pode ser frustrante para alguns, mas oferece argumentos para outras re-tomadas, perspectivas e desafios de produção dos dados da pesquisa.

Desse modo, o próximo texto “Construindo a escola: as primeiras impressões sobre o espaço escolar” inaugura o movimento Arquitetura. O referido texto desconstrói a aparente fixidez do espaço físico, mas, sobretudo pretende criar, através da descrição do espaço escolar, a fluidez dos usos e apropriações dos diferentes componentes da comunidade escolar. Por isso, o objetivo é apresentar diferentes perspectivas do espaço escolar a partir das observações elaboradas na convivência da pesquisadora com o campo.

MOVIMENTO II:

ARQUITETURA

CONSTRUINDO A ESCOLA: AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

A opção pela escola “Lagoa”

A viabilidade da pesquisa prescindia de alguns abandonos, conforme relatei no texto “Expectativas em torno de um tema”. A opção pela escola Lagoa não foi aleatória, tampouco, sistemática. Desconfio que Deleuze diria que o encontro ocorreu no plano impessoal. A confluência de oportunidades inspirou a opção por um espaço, e mais tarde, o encantamento criou outras forças que ultrapassaram os critérios da praticidade. O único requisito essencial a origem dos alunos, oriundos de diferentes locais - rural e urbano - representou uma demanda pessoal inserida no projeto inicial de pesquisa. Nos primeiros meses do Mestrado, a inexistência de uma escola com esta característica foi uma espera angustiante. Chegamos a cogitar em modificar a temática do projeto, entretanto um encontro inusitado solucionou o impasse. Um membro da Secretaria de Educação indicou à orientadora do grupo de Pesquisa e Estudos da Subjetividade, Espaço e Educação algumas escolas que desenvolviam projetos e atividades diferenciadas, entre elas, havia uma que recebia alunos da zona rural. Os alunos-bolsistas da graduação foram os primeiros a visitá-la a fim de desenvolver as suas pesquisas sobre formação de professores de matemática. Voltaram entusiasmados e cansados. “Que escola longe, quase não passa ônibus!” E foi assim que descobrimos uma escola, localizada na região oeste, conhecida como Cidade Alta, receptiva a realização de pesquisas.

Um muro separa a escola da rua sem calçamento que pode ter as suas condições alteradas conforme as oscilações do tempo: ora com poeira, ora com muito barro, mas quase sempre com dificuldade de acesso. A rua que oferece o endereçamento da escola é uma estrada que se estende a partir de uma avenida principal, distante um quilômetro do asfalto mais próximo. A ilustração um mostra o limite entre dois bairros vizinhos. Em primeiro plano aparece a rua com pavimentação, saneamento básico e residências confortáveis e amplas, logo em seguida, aparece o início da estrada de acesso ao bairro da escola, considerado por

vários integrantes da comunidade escolar, como uma área rural. O componente rural é apontado principalmente por moradores de outras áreas da cidade. Questionados sobre os motivos desta identificação, as respostas tornam-se evasivas: “*aqui tem muita área verde*” foi a justificativa de vários professores. “*Está mais próximo da área rural do que do centro da cidade*” pondera um aluno do 6º ano. Ou ainda: “*Tem até vaca pastando!*” diz bem humorada, uma aluna da mesma turma. A imagem parece confundir as representações de campo e cidade citadas por alguns entrevistados e, concomitantemente, problematiza os limites oficiais impostos pela legislação competente. Onde estaria o limite entre o rural e o urbano? O perímetro urbano definido oficialmente no Plano Diretor da cidade não coincidia com as vivências de alguns alunos e professores. Tais questões serão abordadas no texto: “O rural e o urbano encontram-se no espaço escolar.”



Ilustração 1: Via de acesso à Escola Lagoa²³

²³ As fotos: 1, 4, 6, 9 e 10 foram tiradas pela mestrandia Bruna Dias de Carvalho, participante da pesquisa Espaço escolar: a escola como espaço de formação do professor de matemática, que tem como orientadora a professora-doutora Sônia Maria Clareto, em 18/09/2007.

O muro

Chegar à escola implica em vencer a barreira do muro. O portão com defeito no dispositivo automático é, sistematicamente, controlado através da chave que passeia de cá pra lá, a cada toque de campainha. Quem é? Para os desconhecidos! Pois não? Para os conhecidos com assuntos duvidosos. Espera um momentinho, para os alunos, professores e demais profissionais da escola. Assim, fomos recebidos na escola Lagoa, com olhares curiosos, algumas expressões reticentes, mas com muita cordialidade.

O muro funciona com o duplo objetivo: separar o espaço escolar da exterioridade e proteger contra os perigos eminentes e insondáveis criados pela violência potencial e/ou praticada.

Há muros na escola? Quais outros dispositivos são usados para proteger, separar, diferenciar, organizar, vivenciar, demarcar, classificar, constituir o espaço escolar?

O primeiro dia foi marcado pela temática do muro, especialmente por dois motivos: o primeiro, porque o portão fechado impôs certo temor de não ser bem recebida; desconforto ultrapassado, a problemática do muro não abandonou as primeiras conversas. Segundo, o muro de alvenaria corria um sério risco de mudar de lugar. A equipe pedagógica estava agitada com o projeto de construção de um condomínio de luxo nas proximidades. Uma semana antes de chegarmos à escola, o prefeito da cidade inaugurou simbolicamente as obras do empreendimento.

A unidade faz parte de um mega-projeto, que já existe em outras cidades brasileiras, e atende as elites locais. A região já conta com vários condomínios e granjas no seu entorno, entretanto, o novo empreendimento é muito mais ambicioso. A imprensa local e o site oficial²⁴ do projeto anunciaram os números e as propostas da obra que prevê: “uma área total de 2.178.000 metros quadrados, 317 lotes residenciais na primeira fase de lançamento, 20 lotes comerciais, clube privativo, mais de 940.000 metros quadrados de áreas verdes”. Alguns sites e jornais destacaram os aspectos positivos da obra, tais como: a criação de quatro mil

²⁴ A ficha técnica publicada no site do empreendimento do dia 13/06/2007 previa o lançamento do projeto para setembro de 2007. A imprensa local divulgou que as obras deveriam começar em outubro do mesmo ano, entretanto, o mesmo site considera que, por enquanto, “o projeto urbanístico e os complementares estão em fase final de elaboração. Aguardamos a emissão da Licença Prévia Ambiental pela Superintendência Regional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” www.alphaville.com.br/modules/news.php?id=juizdefora. Acesso realizado em 20/03/2008.

empregos novos. Esta expectativa também faz parte dos anseios dos moradores locais, especialmente, o aumento do número de empregos e a melhoria nas condições de infra-estrutura. A rua de acesso à escola também será o principal acesso ao empreendimento. O diretor de projetos, Marcelo Willer, destacou que: “entre as facilidades de localização, a definição de um sistema viário, já projetado pelo Plano Diretor da prefeitura, que passará pelo local do empreendimento. Essa via coletora é importante porque vai facilitar o acesso seguro dos moradores do complexo, sem precisar passar pela BR-040”.²⁵

Apesar dos fogos de artifícios utilizados na inauguração de lançamento, o futuro residencial não conta com a aprovação de alguns grupos da sociedade organizada. A AMA/JF (Associação pelo Meio Ambiente de Juiz de Fora) entrou com representação junto ao Ministério Público alegando irregularidades da obra²⁶. A localização do residencial é contígua a uma Área Especial de Interesse Ambiental (AEIA) configurando uma reserva de Mata Atlântica, definida pela lei 11.428/06. Se por um lado, os ambientalistas alertam para o impacto ambiental, para os empreendedores e futuros moradores, a área verde constitui um dos principais atrativos. Harvey (2006) analisa a expansão urbana horizontal, considerada pelo autor como um crescimento suburbano desordenado. Este processo já é relativamente antigo nas regiões metropolitanas norte-americanas e também constitui uma das tendências atuais da urbanização nas grandes cidades brasileiras, caracterizada por uma acelerada explosão centrífuga do espaço urbano. O autor utiliza o termo “espaços de utopia”, mais precisamente, “utopia burguesa” para definir a constituição dos espaços de fuga.

Impelido por uma complexa mistura de temores da cidade, associada com o racismo e o preconceito de classe, o colapso das infra-estruturas públicas em muitas partes da cidade, e atraídas pelo desejo utópico burguês de tranquilos confortos isolados e protegidos, o efeito desse individualismo centrado na propriedade criou uma paisagem notavelmente repetitiva de crescimento desordenado associado com a total dependência do automóvel. Os impactos ecológicos são altamente negativos, e os custos sociais e econômicos do tráfego congestionado e da instalação de infra-estrutura estão aumentando com rapidez (HARVEY, 2006, p.188).

²⁵ Reportagem vinculada ao site: www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link28.

²⁶ www.acesa.com/cidade/arquivo/jfhoje/2007/06/06

O impacto na re-estruturação do espaço contíguo à escola com a criação de serviços especializados de infra-estrutura e a promessa de pavimentação da rua de acesso ao condomínio criou o impasse de diminuição do pátio da escola. Como diminuir um espaço que já era limitado? As ilustrações 2 e 4 mostram a fachada da escola em dois momentos: no primeiro (2001) o muro com grades permite entrever o espaço do entorno, a rua estreita que liga o bairro à BR-040 e o pátio que gerou a polêmica da potencial redução do espaço escolar. A ilustração 04 é mais recente e permite vislumbrar as transformações arquitetônicas do espaço escolar, após as reformas de 2001 e de 2004.



Ilustração 2: Escola Lagoa após a modificação arquitetônica do espaço escolar em 2001²⁷

O debate sobre as mudanças do muro foi silenciado momentaneamente. Após o burburinho das inaugurações, ninguém mais menciona o projeto e/ou a pavimentação da rua e a necessidade de saneamento básico para aquela localidade. Isso significa que a água chega através de um caminhão pipa e o esgoto

²⁷ As ilustrações 2, 5, 7 e 8 são do arquivo da escola, gentilmente cedidas pela direção.

é lançado em fossas, provocando ameaças freqüentes de contaminação do lençol freático.

“Nem exterioridade, nem barreira de proteção, nem oposição: composição” (LARROSA, 2004, p.170). Essa é a expectativa que ficou no ar, juntamente com o excesso de poeira, no primeiro dia de campo. Ultrapassados os muros, criar novas possibilidades de pesquisa.

Inventado o desenho da escola: traços e cores

O título descreve os primeiros encontros que vivenciei na escola Lagoa. Tais atravessamentos não foram apenas observações. Um amigo dizia que entre o branco e o preto, há vários tons de cinzas. Quais são as cores que usarei para descrever a diversidade de tons, traços e brilhos? Cada participante da pesquisa produziu o seu traço, alguns com mais intensidades que outros. O desenho da escola foi inventado, apagado e re-inventado a cada dia de campo.

A palavra invenção tem um sentido amplo, podendo até ser sinônimo de mentira, mas aqui, invenção quer dizer criação. Ou ainda, uma perspectiva de apresentar um lugar, um objeto, uma escola. Para fugir de uma descrição parcial inseri no texto outras narrativas. As versões foram criadas, a partir de cores (desenhos) e traços (escrita). Como você descreveria (ou representaria através de um desenho) a escola Lagoa para alguém que nunca entrou aqui? Inicialmente, exercício foi proposto para diferentes pessoas: funcionárias, alunos da zona rural e urbana, diretora, professores, coordenadora pedagógica, e, iniciado pela pesquisadora.

A ideia foi investigar a questão com várias perspectivas, sem um compromisso em desenvolver uma verdade ou várias, mas simplesmente apresentar a multiplicidade. Diferentes pessoas falando de um mesmo lugar, ou será que falam de lugares diferentes? Contar a mesma história por perspectivas diferentes. As observações foram organizadas por padronagens de cores, segundo uma divisão arbitrária, mas que não obedece a um critério de hierarquização e/ou relevância. Os títulos correspondem apenas a uma metáfora para identificar as pessoas e os lugares de onde falam. Nem todos os desenhos e falas foram reunidos em textos

específicos. Algumas contribuições estão inseridas em outras partes da dissertação. Aqui procurei organizar apenas algumas vozes que nem sempre são ouvidas no cotidiano escolar. A caixa de lápis de cor ficou distribuída da seguinte forma:

- Traço sem cor: desenhando a escola da pesquisadora.
- O tom branco: conversas sobre cozinha e sala de aula.
- Caleidoscópio de cores: os alunos e a escola.

Traço sem cor: desenhando a escola da pesquisadora.

A Escola Lagoa está localizada na zona oeste da cidade de Juiz de Fora. Atualmente, o bairro é afetado pela expansão imobiliária em direção à Cidade Alta correspondente à especulação imobiliária em torno do bairro São Pedro, cuja origem está atrelada à história da cidade. De acordo com dicionário histórico geográfico de Minas Gerais:

A partir de 1850, a economia de Juiz de Fora passa a ser dominada pela agricultura cafeeira que se expandia pela Zona da Mata mineira. Por iniciativa de Mariano Procópio Ferreira Lage, inicia-se a construção da primeira via de transporte rodoviário do Brasil: a Estrada União e Indústria, com 144 km de Petrópolis a Juiz de Fora. Foram contratados então 1.193 imigrantes alemães para a construção da estrada que levou à criação de um núcleo colonial que, com a finalização das obras da estrada, volta-se para a produção de gêneros agrícolas e dá origem à Colônia D. Pedro II, hoje atual bairro São Pedro. Os colonos se fixaram também na Vila São Vicente (atual Borboleta) e na Rua Mariano Procópio. Os imigrantes que chegaram a Juiz de Fora vieram em busca de uma melhor condição de vida e, após o fim da construção da estrada, se dedicaram às profissões que praticavam na Alemanha, foram os primeiros protestantes a chegar em Minas Gerais. Esta colônia não conseguiu se manter por muito tempo, levando muitos colonos a abandonarem suas terras e partirem em direção à cidade, engrossando as fileiras do nascente proletariado industrial (BARBOSA, 1985, p.132).

A história da ocupação da região oeste de Juiz de Fora denota a coexistência de duas forças: a origem rural e a expansão urbano-industrial em contraposição. Isso indica a proximidade entre as fronteiras entre o rural e o urbano

permeando a construção do espaço do bairro São Pedro e arredores. A ocupação alemã deixa as suas marcas nos topônimos das ruas e dos bairros. Alguns dos alunos da escola são descendentes de quarta geração dos imigrantes alemães. Aparentemente, não há mais laços entre essa cultura e as forças que compõem a subjetivação dos mesmos. A descendência parece ser resumida aos traços físicos e aos sobrenomes estrangeiros.

A beleza da fotografia da paisagem da região do São Pedro (ilustração 3) exhibe alguns dos atributos que atraem os especuladores imobiliários, entretanto, não é suficiente para evidenciar algumas contradições que caracterizam a ocupação. Os



Ilustração 3: Vista parcial da Represa de São Pedro²⁸

²⁸ Uma reportagem no “Portal JFMG” analisa a expansão imobiliária da região, ao mesmo tempo em que, contabiliza os projetos de uma empresa de construção da cidade, especialmente focados na Cidade Alta. Segundo o texto, que é uma espécie de propaganda institucional, “Região e bairros da Cidade Alta e seu entorno crescem a olhos vistos e contabilizam investimentos que ultrapassam meio bilhão de reais, com empreendimentos que vão desde a construção de residências de alto padrão, hotéis, hospital e centros educacionais até o primeiro shopping da Zona da Mata”. A ilustração 3 também foi retirada do endereço: (<http://www.jfmg.com.br/ver.php?centro=print-artigos&dados=10&tipo=reportagem>), acesso realizado em 20/03/2008.

condomínios fechados convivem com bairros e loteamentos de baixa renda; a infraestrutura da universidade pública e a carência das escolas públicas municipais e estaduais coexistem, impondo distanciamentos e proximidades entre os moradores. Os alunos da escola Lagoa não frequentam os condomínios, as crianças dos condomínios, por sua vez, raramente, estudam em escolas públicas da região.

As demandas por escolas públicas possuem histórias surpreendentes, algumas nasceram improvisadas em residências de moradores locais. Brandão (1983) relata esse fenômeno e o denomina de “Casa de escola”. A origem da escola Lagoa surge como Casa de Escola, prédio improvisado, alugado de um antigo morador.

Nos primeiros anos da década de setenta, foram organizadas as primeiras salas de aulas, alugadas da vizinhança. O primeiro prédio próprio foi inaugurado em 1972. Durante muitos anos, a Lagoa fez parte das escolas da zona rural, coordenada pelo Departamento de Educação para o Meio Rural, da Secretaria Municipal de Educação. No Projeto Político Pedagógico consta que a escola passou por inúmeras reformas e ampliações nos anos de 1984, 1994, 1999, 2001 e 2003. A última foi mais abrangente, construiu mais salas de aula e a transformou em uma escola de dois andares (ilustração 4).



Ilustração 4: Pátio de frente (2008)

No ano de 1999, a escola deixa de ser considerada oficialmente rural. Em 2002 foi autorizado o funcionamento de turmas de 5ª à 8ª séries. No ano seguinte ocorreu o desmembramento da Lagoa de outra escola da região. A autonomia na administração escolar e a expansão do ensino fundamental possibilitaram o crescimento do número de funcionários e o quantitativo de alunos. Alguns professores lembram com nostalgia da escola antiga: *“Isso aqui era muito diferente, nós não tínhamos nem sinal. Para começar ou terminar as aulas, os professores só gritavam os alunos: tá na hora!”* (professora do 4º ano).

A narrativa da história da escola foi retirada do antigo Regimento Escolar que foi, posteriormente, substituído pelo PPP. A análise do referido documento revela alguns aspectos importantes. Assim como outros registros oficiais, limita-se a citar a participação de autoridades politicamente constituídas, tais como, o Secretário de Educação, prefeitos e beneméritos. Não há qualquer referência às pessoas que participaram do mutirão de reforma, nem mesmo às professoras, cantineiras, que trabalham ou trabalharam, por vários anos seguidos, na mesma escola. O histórico da Lagoa revela apenas as interferências no espaço físico e as suas marcas arquitetônicas.

Após muitos anos, utilizando salas alugadas na casa da Sra. Maria Augusta e do Sr. Henrique Sebastião Peters, a comunidade solicitou ao poder público a construção de uma escola na região. O terreno foi doado pelo Sr. Sebastião Henrique Peters. O primeiro prédio foi inaugurado em 18/06/1972, na administração do prefeito Agostinho Pestana, tendo como secretário de Educação o professor Murilo Avelar Hingel. No entanto, as necessidades da comunidade escolar foram crescendo e a escola foi reconstruída em 1984, pelo prefeito Tarcísio Delgado, em sistema de mutirão. Em 1994, foi realizada outra reforma onde a escola recebeu telhado novo, forro e piso cimentado e troca de janelas. No ano de 1999, o Grupo Solidariedade Pró-Educação, novamente na Legislação do prefeito Tarcísio Delgado, fez a ampliação do prédio escolar: duas salas de aulas, secretaria, banheiros, cantina e refeitórios foram construídos. A escola também foi murada, com o apoio do suplente de vereador Sr. Juraci Scheffer e da empresa Tusmil. Em outubro de 2001, foi inaugurada a Quadra Poliesportiva Sr. Henrique Sebastião Peters, pelo então prefeito Tarcísio Delgado. Hoje, o que já era bom, mas que não mais atendia ao crescimento de nossa escola ficou ainda melhor: estamos com a nossa escola completamente reformada, ampliada modificada e muito mais bonita! (...) A escola foi contemplada no ano de 2004, com a reforma e ampliação da rede física. Houve na verdade, uma transformação muito grande. Até o término da obra, trabalhamos em situação precária, nas Instalações da Igreja da comunidade, o que prejudicou, consideravelmente, a nossa ação pedagógica. No entanto,

com o retorno à escola pudemos nos reencontrar e realizar muitas situações ricas de aprendizagem entre professores e alunos. Um fato marcante foi que os pais e a comunidade nos apoiaram e compreenderam a situação, pois reconheceram as conquistas que todos obteriam com a obra que estava sendo executada (PPP, 2004, p. 3).

A escola ocupa um terreno de, aproximadamente, 500 metros quadrados para um total de 232 alunos (dados referentes ao Censo escolar de 2007) divididos entre a Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental. A escola funciona no turno matutino (6º ao 9º ano), totalizando quatro salas em funcionamento, e no turno vespertino com seis salas que abrangem a Educação Infantil até o 5º ano.

As reformas criaram um espaço recortado, sem muito planejamento, marcado pela improvisação. A “praticidade” das obras públicas ignorou os parâmetros da arquitetura e de conforto para alunos e profissionais. O terreno foi inteiramente ocupado por área construída. O portão externo liga a rua ao pátio da frente subdividido em duas partes: o parquinho infantil, com alguns brinquedos é separado por um muro, trancado com cadeado, do pátio do recreio, extremamente limitado para o número de alunos atendidos pela escola (ilustração 6). Um pequeno corredor dá acesso à quadra, localizada no fundo da escola, e a outro corredor, mais amplo, realiza todas as ligações aos outros ambientes do primeiro andar.

A escola conta com dois pavimentos, mas a vida parece pulsar com mais intensidade no pavimento inferior que está subdividido em: quatro salas de aulas, banheiros femininos e masculinos, cozinha e área de refeitório, uma sala de coordenação pedagógica e banheiro para os professores, a pequena sala de biblioteca e do outro lado do corredor está a área pedagógico-administrativa. A área pedagógico-administrativa, localizada logo na entrada da escola é uma mistura de sala de professores, secretaria, direção e quartinho de despejo. Esses ambientes são separados por divisórias de compensado. O pavimento superior possui três salas de aulas. As limitações físicas impõem freqüentes malabarismos para a organização do tempo e a ocupação do espaço, dificultando os encontros coletivos. A planta baixa (ilustração 05) ajuda a visualizar os espaços físicos.

Ilustração 5: Planta baixa da escola Lagoa²⁹



²⁹ O desenho maior corresponde ao andar térreo e o desenho abaixo é o pavimento superior.

A planta baixa está subdividida em duas partes: o pavimento térreo corresponde à maior parte da área construída e a quadra poliesportiva. Considerando que o portão da escola abre para a direção leste, a quadra está localizada no extremo oposto, a oeste, portanto, possui sombra parcial no período da manhã e uma intensa insolação no período vespertino. O segundo pavimento possui apenas a três salas de aulas.

Os espaços verdes e as plantas são raros, a única árvore, a mesma que aparece frondosa na ilustração 01, foi podada. A sombra fina que aparece projetada na foto reforça a mudança. A área verde ficou limitada a um canteiro de plantas medicinais no parquinho infantil. Esta ausência é um contraste com a reserva de proteção ambiental particular, localizada em frente à escola. Assim, as reformas priorizaram a impermeabilização do terreno.



Ilustração 6 : Parque infantil da Escola Lagoa.

Marcas das reestruturações sofridas estão nas salas de aula com ventilação e iluminação deficientes. As antigas janelas de madeira foram substituídas por basculantes pequenos, protegidos com grades de ferro, dificultando

a entrada de estranhos, de ventilação e de luminosidade. A localização da quadra de esporte também possui alguns inconvenientes. O piso de cimento, com as respectivas marcações de diferentes modalidades esportivas, reflete a luz solar, aumentando o albedo da superfície e, conseqüentemente, a temperatura no interior da quadra. A educação física nos dias de calor é um verdadeiro teste de resistência aos alunos e ao professor. Entretanto, a maioria dos alunos parecem não se importarem com o calor diante de uma bola de futebol. *“Nos dias mais quentes, especialmente no período da tarde, eu tenho vontade de realizar uma atividade alternativa na sala de aula. Mas os alunos não aceitam”* (professor de educação física). Os alunos extravasam o excesso de energia com muita correria e gritos de felicidade. O excesso de barulho nos horários de aulas é muito criticado pelos professores. Há duas salas com janelas direcionadas para a quadra. *“Nos dias de campeonato é impossível dar aula. Os meninos querem assistir as competições”* (professora do 3º ano). As ilustrações 7 e 8 apresentam o antes e o depois do fundo da escola. O terreno que deu lugar a quadra poliesportiva é um dos exemplos das mudanças do espaço escolar. Mudanças que não ficaram restritas ao espaço físico.



Ilustração 07: Construção da quadra poliesportiva em 1999.

A quadra é o lugar de vários acontecimentos: campeonatos, festividades, brincadeiras, reuniões e muitos outros usos inventados por alunos e equipe pedagógica. Os alunos disputam a oportunidade de correr, brincar de pique e de bola ou, simplesmente, tomar um pouco de sol nas manhãs frias de inverno. Na quadra o silêncio e a imobilidade desaparecem. Por isso, alguns horários passam a ser vigiados pelos professores e até mesmo evitados, com o fechamento dos portões no horário do recreio do turno vespertino. *“Os pequenos correm demais, escorregam e podem se machucar. Para evitar a correria, fechamos os portões”* (professora do turno vespertino). Mesmo com a restrição, a quadra é o lugar mais citado pelos alunos quando descrevem o espaço escolar, ou ainda, quando elegem a atividade preferida na escola. Algumas opiniões dos alunos foram transcritas das notas de campo. *“A atividade que eu mais gosto é o extraclasse, fico terça e quinta até duas horas da tarde só jogando futsal”* (aluno do 7º ano). *“A minha escola é pequena com poucas salas, mas tem uma quadra grande lá no fundo. Nós fazemos campeonatos de futebol masculino e feminino, dançamos quadrilha. Tudo acontece lá na quadra”* (aluna do 6º ano).



Ilustração 08: Festa na quadra poliesportiva em 2001

A primeira impressão sobre o espaço escolar diz respeito à limitação do espaço físico. Tudo é muito compacto. Corredores funcionam como pátios para as crianças correrem e brincarem, sala de espera para os visitantes, e até mesmo sala de aula para a feira de Ciências. No corredor principal (ilustração 9) estão instalados murais para a exposição dos trabalhos dos alunos e avisos de interesse geral.



Ilustração 9: Corredores de acesso interno

Na sala dos professores não caberiam todos os professores reunidos e o espaço para a biblioteca é muito reduzido. Em 2008, a biblioteca passou por algumas mudanças. O espaço físico voltou a ser re-organizado (ilustração 10) com o retorno da professora-bibliotecária de uma licença. Com apenas vinte horas semanais de trabalho, o horário da professora foi dividido entre os turnos matutino e vespertino. Segundo a coordenadora pedagógica, o acervo possui bons livros, enviados por programas do Governo Federal, e também uma quantidade expressiva de vídeos e *DVDs*. A revitalização da biblioteca foi, parcialmente, cumprida. Os livros estão mais organizados, a coordenadora incentiva a utilização do material didático nas reuniões pedagógicas e há um projeto de incentivo a leitura: “Quem não lê, não vê”, financiado pela FAPEB (Fundo de Apoio a Pesquisa na Educação Básica),

regulamentado pela lei 10.367 de 27/12/2002. Entretanto, o principal desafio da biblioteca é revitalizar o espaço de leitura. A porta entreaberta era sempre um convite à permanência dos potenciais leitores. Os livros didáticos, mimeógrafo, flores e cenários de histórias de fantoches dão cor ao ambiente, mas o espaço parece continuar vazio de significados para a maioria dos alunos.



Ilustração 10: Biblioteca em 24/04/2007

Os projetos financiados pela FAPEB são uma aposta na dinamização do trabalho docente. A prefeitura recebe em torno de cem mil reais para financiar projetos de pesquisa. No ano anterior, os professores inscrevem seus projetos e participam de uma seleção, cada projeto recebe em torno de seis mil para cobrir os gastos com material didático, transporte e alimentação. O professor-projetista não é remunerado para a implantação do mesmo e deve realizá-lo fora da sua carga-horária regular, ou seja, nos dias de folga, após a aula e/ou aos finais de semana. Após o desenvolvimento das atividades, o professor deverá prestar contas do dinheiro empregado e dos resultados pedagógicos através de relatórios. A diretora é uma entusiasta destas iniciativas, autora e executora do projeto “Quem não lê, não vê”, que será desenvolvido no segundo semestre de 2008, e do projeto sobre Meio-

Ambiente de 2006. A textualização de um depoimento da mesma reflete a importância de tais projetos, em sua opinião:

Nos últimos anos, os projetos têm sido um diferencial da escola. Por um lado, a gente trabalha muito mais e não recebe nenhuma contrapartida financeira, por outro, ganhamos qualidade através de recursos extras, melhoramos as condições de trabalho para nós e para os alunos. Com o projeto Mídia e Educação, da professora Rosa, compramos uma televisão, um aparelho de DVD, vários filmes para a Educação Infantil. O turno vespertino inteiro foi assistir ao filme Shrek 3 no cinema. Algumas crianças foram ao cinema pela primeira vez, ficaram encantados com a TV gigante e queriam saber como faz para guardar. Como a torneira consegue fechar sozinha? E a luz que ilumina as escadas de onde ela sai? (Nota de campo de 02/10/2007).

Desse modo, os projetos elaborados por iniciativas isoladas de alguns membros da equipe pedagógica conferiram projeção para a escola junto à mídia e serviram como referência junto à Secretaria de Educação. A indicação da mesma para esta pesquisa também foi resultado da realização de “projetos pedagógicos diferenciados”. A escola foi matéria de uma reportagem do jornal Tribuna de Minas, na semana do Meio Ambiente de 2006, como exemplo de iniciativa positiva quanto a Educação Ambiental na cidade. No ano de início da pesquisa, 2007, não havia nenhum projeto em andamento. Por isso, tive acesso apenas ao trabalho escrito do projeto de 2008. A temática aborda a questão da leitura e tem como principal objetivo: “propiciar aos alunos uma compreensão crítica do ato de ler, para elucidar valores e desenvolver atitudes, que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito de questões relacionadas com a leitura e ao saber” (Projeto Quem não lê, não vê, 2008, p.6). O projeto elaborado e executado individualmente não prevê a participação de outros professores e está direcionado aos alunos do 5º ano.

As conversas com a atual diretora (a primeira em votação direta) evidenciaram o seu interesse nos projetos financiados e a sua atuação na administração escolar. A primeira eleição para diretora ocorreu em 2005 com expressiva participação da comunidade escolar, aproximadamente 80% dos eleitores possíveis. A eleição direta consolidou a autonomia administrativa da escola que passou a contar com verbas próprias e um plano pedagógico específico.

O tom branco: conversas sobre cozinha e sala de aula

A escola Lagoa possui apenas duas funcionárias para cuidar da limpeza geral e preparar as refeições. As atividades são subdivididas entre a cantineira e a faxineira, ambas são facilmente identificadas por um jaleco branco. A primeira funcionária é efetiva e é uma das profissionais mais antigas da escola. Acompanhou boa parte das mudanças administrativas, pedagógicas e as reformas. *“Antes a escola era bem menor, não havia separação entre a cozinha e o refeitório. Agora está mais organizado”*, relata a cantineira (nota de campo, nº09 de 23/09/2009). Quando iniciei o trabalho de campo, algumas professoras sugeriram que eu conversasse com a cantineira. *“Se alguém sabe alguma coisa da escola é a Dona Maria, está aqui a mais de 15 anos”* (professora do 1º ano). Apesar das minhas tentativas de aproximação, a cantineira, muito ocupada, também não era de muita conversa, às vezes, realizava algum comentário sobre um aluno ou sobre o excesso de trabalho. A entrevista com Dona Maria era sempre adiada pela falta de tempo e as conversas informais entrecortadas pela correria do dia a dia. Afinal, a primeira refeição completa e balanceada para as crianças ficava pronta antes das nove horas da manhã. *“Quase todo mundo come e repete. Tenho que servir todo mundo sozinha, a fila fica grande, mas ninguém desiste de comer”* (textualização das falas da Dona Maria, nota de campo nº25 de 23/02/08). A qualidade das refeições é elogiada pelos professores: *“É difícil não almoçar, o cheiro da comida é delicioso”* (professora de inglês). Os outros professores do turno matutino concordam com a cabeça sem interromper o almoço que dura apenas dez minutos.

O intervalo do recreio passou a ser um problema para a equipe pedagógica. Os alunos possuem apenas dez minutos de intervalo. O tempo reduzido está relacionado aos horários do ônibus Lagoa. A diretora reconhece o problema e justifica a opção da escola: *“Não podemos estender o horário do recreio por causa do ônibus. Se o ônibus atrasa de manhã, as aulas da tarde começam atrasadas. As aulas do vespertino não podem terminar muito tarde porque se não as crianças voltam para casa no escuro durante o inverno”* (Diretora, nota de campo nº24 de 25/02/08). Mas o tempo de intervalo é insuficiente para a alimentação de todos. *“Alguns alunos realizam a única refeição do dia aqui na escola. Às vezes, a gente fica assustada com o tamanho do prato deles e pensa: vai sobrar tudo! Mas não costuma sobrar muita coisa”* (Dona Maria, cantineira).

A solução da escola foi alternar o tempo das refeições por cada turma. *“Desse modo perdemos menos tempo”*, acredita a diretora. A diretora interrompe a aula antes ou depois do horário oficial do recreio para os alunos almoçarem. A proposta inicial era que apenas os alunos que almoçam saíssem da sala, enquanto os demais permanecessem realizando atividades na sala de aula, entretanto, quase todos almoçam, às vezes, o professor acompanha a turma inteira. O impasse não foi resolvido. Como organizar o tempo da aula com o tempo para a realização das refeições dos alunos? *“Quando se aproxima o horário do recreio, observamos que alguns alunos ficam impacientes e comentam que estão com fome”* (professora de história). Tais situações rotineiras indicam as dificuldades criadas em função da logística do deslocamento dos alunos e as especificidades das rotinas pedagógicas. Na escola Lagoa, as necessidades básicas de alimentação e o percurso casa-escola são temáticas tão relevantes quanto as atividades pedagógicas. A fila para o ônibus e para o almoço são enfileiramentos naturalizados pelos alunos. Ninguém reclama, exceto quando a comida acaba ou ônibus quebra no meio do caminho. *“Dependendo do cardápio, tenho que reduzir a quantidade de comida no prato dos alunos porque todo mundo repete”* (Dona Maria, cantineira).

O trabalho da faxina também é exaustivo, segundo a funcionária responsável. A rua de acesso à escola não tem pavimentação, portanto, a limpeza realizada apenas por uma funcionária está sempre incompleta. *“Aqui a faxina não aparece, quando não é a poeira é o barro que deixa o chão da escola bem sujo. Já estou acostumada, também a vida inteira morando aqui”* (Sueli, auxiliar de serviços gerais, nota de campo nº27 de 12/03/08). A profissional Sueli possui um contrato temporário de prestação de serviços de limpeza, mas também é ex-aluna e vizinha da escola. *“Fui alfabetizada aqui mesmo. A escola era bem diferente, tinha apenas duas salas de aula, o banheiro ficava no lado de fora, as janelas eram de madeira e não tinha muro. Naquela época a escola era rural. Fiz até a quarta série e depois parei de estudar”*. As histórias de Sueli são interrompidas, quase sempre por exclamações de lamento e de certo conformismo. *“Não estudei na hora certa e agora não dá mais. Já está tarde!”*. Fiquei muito interessada em saber mais sobre a escola que a Sueli estudou a mais de vinte e cinco anos, mas a funcionária é bem reticente quanto à experiência escolar.

Não lembro muita coisa, a minha memória não é boa. A escola era diferente, sem muitos recursos, funcionava com salas multisseriadas que atendiam só até a quarta série primária. Às vezes, não tinha aula quando chovia muito e as professoras não conseguiam chegar. Naquele tempo não tinha ônibus, as professoras moravam no São Pedro e vinham a pé. Não lembro direito, mas acho que não gostava muito de estudar. Por isso, fico pelejando com o meu filho mais velho pra ele estudar. Sem escola, a gente não vai muito longe! (Sueli, auxiliar de serviços gerais).

Sueli não lembra muita coisa da sua escola primária, exceto que sem a escola, “a gente não vai muito longe”. Quais são os sonhos nascidos nas cozinhas que povoam as nossas salas de aulas? Onde a escola pode nos levar? Quais são as promessas não cumpridas nas nossas salas de aula? A escola brasileira não cumpriu o seu papel de garantir a escolaridade básica para a maioria dos pais dos alunos da escola Lagoa, mas estes pais continuam acreditando na escola, enviando seus filhos nos dias de chuvas, nos ônibus precários, acreditando no futuro e nas promessas de uma educação de qualidade.

Caleidoscópio de cores: os alunos e a escola

A escola apresenta um efetivo de duzentos e trinta e dois alunos (dados do Censo Escolar de 2007) subdivididos em dez turmas do ensino fundamental. A faixa-etária dos alunos variam de três a dezenove anos. Observei em algumas turmas, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental, sinais de retenção e evasão escolar. A distorção série-idade pode ser verificada na tabela 01, que apresenta a distribuição dos alunos de acordo com a série-idade. Segundo a diretora, além da reprovação escolar na série há também problemas relacionados à evasão escolar. *“Uma parte dos alunos são filhos de caseiros. As mudanças constantes de empregos dos pais levam a mudança de escola. Eu já tive alunos que mudou e voltou no mesmo ano”*. A Secretaria de Educação tenta reverter o quadro da distorção série-idade através de diretrizes que promovam o avanço escolar. Os alunos que entram atrasados na escola são matriculados nas séries correspondentes à idade. Algumas professoras deixam clara a oposição a esta política. *“Recebi uma aluna de oito anos que nunca freqüentou a escola. A Secretaria mandou matriculá-la em uma sala do 3º ano, onde quase todos os alunos*

estão alfabetizados ou em processo avançado de alfabetização. Eu morro de pena, a garota fica perdida. Por que ela não pode ficar na sala do 2º ano? (professora do 3º ano, nota de campo nº25 de 23/02/08). A maioria dos professores presentes à reunião pedagógica concordou com o desabafo da professora do 3º ano. *“Provavelmente, ela vai ficar reprovada na série porque não vai acompanhar a turma”* (professora do 4º ano). Apesar dos protestos, a diretriz da Secretaria prevaleceu e a aluna foi matriculada na série correspondente a sua idade escolar.

Outra característica marcante do corpo discente é a distância de algumas residências do espaço escolar. Uma parte significativa dos alunos recebe vale-estudante para cumprir o trajeto casa-escola. O deslocamento é realizado em ônibus coletivos comuns, sem horários especiais e/ou profissionais e meio de transporte especializado para cumprir as exigências de um transporte escolar. A tabela a seguir apresenta alguns dados sobre a distribuição série-idade e o transporte utilizado pelos alunos para o deslocamento até à escola.

Tabela 1 Distribuição dos alunos, de acordo com a série-idade e deslocamentos no percurso casa-escola.³⁰

Turmas	Idade (anos)	Total de matrículas	Alunos do ônibus Lagoa	Alunos do ônibus São Pedro	Alunos vizinhos à escola
1º e 2º períodos	3 a 5	24	05	05	14
1º ano	6 a 7	24	15	01	08
2º ano	6 a 8	17	06	03	08
3º ano	8 a 12	24	12	02	10
4º ano	8 a 13	26	10	10	06
5º ano	9 a 13	16	08	02	06
6º ano	10 a 15	34	19	09	06
7º ano	12 a 16	25	09	09	07
8º ano	12 a 18	25	13	05	07
9º ano	13 a 19	17	06	04	07
Total	-----	232	103	50	79

³⁰ A tabela foi elaborada a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola Lagoa, correspondentes ao período de 11/02 a 30/04/2007.

Vários relatos sobre a escola realizados por alunos e professores destacaram a questão do transporte. A distância é uma reclamação constante que une professores e alunos. *“Sou obrigada a vir de carro e gastar mais dinheiro com combustível”* (professora de inglês). *“Quando a gente perde o ônibus, não tem jeito, chego atrasada, por isso acordo às cinco horas da manhã para pegar dois ônibus e chegar no horário”* (professora de artes).

A escola em alguns momentos é uma plataforma de embarque e desembarque. Dois ônibus parados em sentidos opostos da rua ditam os tempos das aulas e do planejamento das atividades pedagógicas. As linhas São Pedro e Lagoa são os transportes da maioria dos alunos e dos moradores do bairro e das comunidades rurais atendidas por este último.

O primeiro corresponde à linha 542 faz o trajeto Centro – BR 040 atende especialmente os moradores do bairro São Pedro e seus arredores. Os horários são com intervalos de trinta minutos. Os alunos que utilizam este ônibus são moradores de bairros vizinhos à escola, mas que não conseguiram vagas em escolas mais próximas às suas residências. Geralmente, há vagas sobrando na escola Lagoa que passa a atender também a necessidade de comunidades urbanas mais distantes. Verifiquei dois alunos extremamente, insatisfeitos com esta situação. A menina de quatorze anos chegou atrasada e resmungando: “Detesto esta escola, é muito longe.” O menino de doze “não quer saber de estudar”, diz à diretora que recebeu os pais no dia anterior. Cabisbaixo, o menino vai até a secretaria reclamando que está com dor de estômago. A diretora me informou que ele mora em frente a uma escola municipal que está sendo construída e já disse que deseja mudar de escola.

O ônibus Lagoa faz o percurso Centro – São Pedro – comunidades rurais. Uma parte significativa deste trajeto é realizada em condições adversas, ou seja, o ônibus percorre uma rodovia federal de intenso tráfego, a BR 040, e trafega mais de cinquenta minutos em estradas vicinais, estreitas, sujeitas às intempéries, com alternância de poeira, durante o período de estiagem (inverno), e muito barro e buracos no período chuvoso. Os horários de circulação dos ônibus desta linha são reduzidos. Perder o ônibus implica também em perder aula. Por isso, qualquer atividade na escola significa calcular antes o horário do ônibus Lagoa. Realizei uma parte deste trajeto. A nota de campo do dia 15/09/2007, tenta descrever esta experiência.

Embarquei na plataforma do portão da escola às 11: 20 minutos. Antes tive que correr, literalmente, atrás do ônibus. Os alunos não precisam do sinal para saírem das salas de aula, basta ouvirem o barulho do ônibus para seguir viagem. Poucos alunos subiram, alguns permaneceram na escola para participarem do “extra-turno” (atividades complementares, oferecidas pela escola, tais como, futebol de salão, judô e reforço de matemática). Nestes dias, os alunos do turno matutino almoçam e esperam o ônibus das 14h20min. As primeiras paradas acontecem próximas à escola, na BR 040. Um dos alunos, muito curioso, resolveu me acompanhar. Ficou de longe, conversava comigo e com os colegas, ao mesmo tempo, e contava sobre as suas peripécias com um cavalo bravo. A paisagem passa rápido, o ônibus atravessa a rodovia federal e segue por estradas de terras estreitas sem diminuir a velocidade. Qualquer atraso compromete os horários da escola. Sobe e desce morro. Sobem as crianças do turno vespertino e descem os adolescentes do turno matutino. O barulho do ônibus aumenta com a presença das crianças. Um banco duplo chega a abrigar quatro, algumas preferem ficar de pé, não há banco disponível para todos. O ônibus pára. O que foi que aconteceu? Estragou? O motorista desce verifica alguma coisa. “Desta vez, não foi nada, mas costuma estragar!” As crianças não se perturbam, continuam a tagarelar, gritam: “perai motorista!” O que será que aconteceu? Mais uma vez, fico aflita. O motorista espera, as três crianças do Sítio da Cachoeira que ainda não chegaram. Mais um pouquinho e surgem três cabecinhas correndo, eles têm 5, 6 e 8 anos. O ônibus fica muito cheio, há mais de 50 crianças do turno vespertino, em um ônibus circular indo à escola sem a companhia de um responsável adulto. Chego à escola às 13h10min. Hora de a aula começar, atrasada!

Durante o segundo semestre de 2008, convivi com diferentes alunos da Escola Lagoa. A proximidade permitiu observar alguns problemas comuns a outras escolas brasileiras, tais como, a evasão, a repetência, as dificuldades de aprendizagem, a falta de profissionais em algumas disciplinas, a carência de recursos e tantas outras dificuldades repetidas em várias pesquisas realizadas no “chão da escola”. Por outro lado, as experiências com os alunos permitiram vislumbrar histórias inéditas de superação e propiciou a desconstrução de alguns rótulos sobre a existência de determinados tipos de alunos. Por isso, optei por não descrever ou classificar os alunos da escola Lagoa, mas narrar alguns encontros. A pequena Júlia não queria estudar, chorava todos os dias, a mãe e as professoras já estavam desistindo até que a garotinha de seis anos encontrou um tesouro na escola. A confiança do Adriano o transformou em um verdadeiro professor na hora do recreio e reduziu a pesquisadora a uma aluna com dificuldade de aprendizagem. O Breno é um garoto loiro de olhos azuis, com sobrenome alemão e que apresenta

muita dificuldade na escola. Nas horas vagas pede dinheiro no estacionamento de um supermercado nas proximidades de sua casa. Mas não eram os brancos de olhos azuis os privilegiados historicamente? Walker vive arrumando brigas com professores e colegas, por isso é frequentemente colocado para fora de sala. Mas Walker também é o garoto mais participativo da escola. É voluntário para a quadrilha, exposições, futsal e também para a pesquisa; não perde médias e nem fica de recuperação. Ele é um bom aluno ou um aluno indisciplinado?

As histórias sobre os quatro alunos foram reunidas nas notas de campo expandidas Baú de Tesouros; Jogo de Cartas; Aprendendo a Copiar e O Leão engoliu a escola. As narrativas não são diretamente tributárias da questão da pesquisa, mas um desvio que contribui para traçarmos outras experiências a partir do encontro alunos-escola-pesquisadora.

Baú de Tesouros

Há uma pequena sala-depósito, localizada em um canto da quadra poliesportiva. O quatinho abriga uma montoeira de cadeiras, carteiras velhas, bambolês, material esportivo diverso, um velotrol e outros objetos esquecidos. Apesar da confusão, há um tesouro escondido para as crianças da Educação Infantil: uma bicicleta vermelha. O brinquedo foi uma doação antiga. Para um adulto é apenas uma bicicleta velha, muito pequena, sem grandes atrativos, mas para uma garotinha de seis anos foi o motivo que a atraiu para a escola. O primeiro dia na escola da Júlia foi marcado por intenso choro convulsivo, os outros dias da primeira semana não foram diferentes. A mãe aflita, a criança infeliz e as professoras preocupadas. Nenhum argumento parecia convencê-la que a escola era um lugar seguro e importante para as crianças de sua idade. O choro acabou na segunda semana quando Júlia viu as crianças andando na bicicleta vermelha. O choro deu lugar a um tímido sorriso e a paixão pelo brinquedo a fez esquecer o medo de ficar na escola sem a presença da mãe. O problema agora é convencê-la a socializar a diversão com as outras crianças e ir para casa ao final do dia. Será que a Júlia vai continuar gostando da escola quando a bicicleta vermelha ficar pequena demais para o seu tamanho? Quais são os outros potenciais tesouros escondidos na escola? (Nota de campo nº 23 do dia 21/02/2008)

Jogo de Cartas

O recreio é um intervalo curto de dez minutos. Os alunos do matutino se dispersam na quadra, pátio externo, corredores, refeitório e outros, ainda, preferem ficar nas salas de aula. Geralmente, aproveito o tempo para conversar com os alunos em uma mesa localizada no corredor central. Três garotos se aproximam da mesa.

Adriano era o dono de um baralho de cartas e definiu o jogo para os outros dois colegas. Não se intimidou com a minha presença, pediu licença e perguntou se eu gostaria de participar. Fiquei apreensiva. Será que era permitido jogo de cartas na escola? Declinei do convite, afinal, não sabia jogar. Adriano não se convenceu. *“Não tem problema, o Breno também não sabe e nós vamos ensinar”*. Sem esperar a minha resposta, Adriano definiu que faríamos duplas: *“a Beatriz e o Breno são ‘café com leite’, por isso não podem ficar juntos, o Heleno joga com a Beatriz e eu fico com o Breno. Cada carta tem um valor, quem tirar a maior leva. Vamos lá, começa Breno, anda rápido que o recreio já está acabando”*. Não consegui entender muito bem a lógica das cartas. Adriano ia falando e jogando. Tudo parecia muito fácil para ele. Enquanto isso, não consegui acompanhar absolutamente nada. Felizmente, o sinal do recreio tocou. *“Vamos contar, Beatriz e o Heleno perderam, eu e o Bruno ganhamos”*. Confesso que não entendi muito bem as regras do jogo e o motivo do resultado. Adriano recolheu as cartas e foi feliz para a sala de aula. O jogo em sua opinião foi um sucesso. Heleno concordou com a cabeça e reconheceu a sua derrota. A liderança de Adriano e a sua proposta de brincadeira foi uma experiência intrigante, exercício de mudança de lugar. Durante dez minutos intermináveis fui aluna do professor-aluno Adriano, doze anos, matriculado no 7º ano do ensino fundamental, cabelos curtos com um tufo mais comprido, espécie de rabo de cavalo. Adriano não se intimidava com as perguntas em relação ao seu cabelo exótico. *“Meu cabelo? O que é que tem? Gosto assim”*. Limitava a conversa. Muito falante professor-aluno-jogador Adriano determinou a atividade, enunciou os objetivos, organizou os participantes, distribuiu o material, explicou as regras, interrompeu as dúvidas, avaliou os participantes. *“Pronto, final da atividade: vocês perderam! Os fortes ganharam! Outro dia, você aprende Beatriz. Até a próxima”*. As atitudes práticas e naturalizadas do Adriano me suscitaram um questionamento: será que eu também sou professora-pesquisadora Adriano? (Nota de campo nº 22 do dia 13/02/2008)

Aprendendo a Copiar

O Breno recusou-se a realizar um desenho para a pesquisa. Mas veio me mostrar o seu caderno com inúmeros desenhos. Fiquei intrigada. Como um aluno que desenha tão bem não quer desenhar? Breno passa boa parte do tempo das aulas desenhando. O caderno com as matérias de português e matemática está repleto de desenhos de cavalos, guerreiros e heróis de desenhos japoneses. Quando questionei o excesso de desenhos no caderno, ele simplesmente disparou: *“as aulas são muito chatas, não posso conversar, então fico desenhando”*. Então, faça um desenho da sua escola para mim, mais uma vez insisti. *“Não quero! Eu não sei desenhar, faço apenas cópias”*. Cópias? *“Claro, os desenhos do meu caderno são apenas cópias. Eu pego uma capa bonita de caderno dos meus colegas e copio”*. Alguns professores confirmaram o relato do Breno. *“O Breno já melhorou bastante. No ano passado era pior, não parava quieto um minuto e acabou repetindo. O problema é que ele também falta muito à aula. Outro dia, uma professora o encontrou”*

pedindo dinheiro no supermercado". Durante o período de observação, tive várias oportunidades de conversar com o Breno, ele vivia fora de sala, zanzando pelos corredores. Aproximava-se muito de mim, foi voluntário para a pesquisa e um dos poucos alunos que me entregou o consentimento livre e informado distribuído a todos os alunos da escola. Breno relatou que gostava muito de ficar na rua, jogava futebol todos os dias, participa de escolinhas de futsal na escola e no bairro. Um dia, Breno me disse que iria embora da escola. *"Vou morar com o meu pai em Maceió, ele me convidou"*. Você sabe onde fica? "No norte, é muito longe daqui, mas eu vou morar com o meu pai", o garoto repetiu. Breno adorava contar as suas aventuras fora da escola. Parte destas histórias eu ouvi enquanto o garoto fazia uma atividade de português determinada pela professora que o colocou para fora de sala. Breno não parecia muito surpreso de ter saído da sala. *"Eu briguei com o João e só eu fui para a fora"*, limitou a reclamar. Perguntei sobre a atividade e ele me mostrou as páginas do livro. Ler dois textos, analisar, interpretar, comparar. Lemos juntos os textos em voz alta. Breno lê, mas possui certa dificuldade na fluência de algumas palavras e em obedecer à pontuação. Muita dificuldade de interpretação. Também senti dificuldade em compreender uma questão do exercício. O livro não era nada didático para um garoto do 6º ano. Os colegas da sala do Breno também realizaram o mesmo exercício, fiquei imaginando. Textos com proposta de contextualização narravam o cotidiano escolar de um aluno inglês que havia lido um livro de aventuras muito popular naquele país. O garoto do texto contava as suas impressões sobre o referido livro. Os estudantes brasileiros deveriam também contar as suas impressões a partir do exemplo proposto no livro. Fiquei olhando para o Breno, ele por sua vez, olhava para todos os movimentos do corredor, chamava os colegas que, eventualmente, passavam por ali e perguntavam o que ele havia aprontado. O texto do garoto inglês não dizia nada para o Breno. Ele preferia copiar. Copiou todas as perguntas após as leituras. Boa parte das palavras e das questões eram incompreensíveis para o menino. Explique por que o final do texto 01 é inusitado? Relacione o desfecho do texto 01 com as ambigüidades do texto 02. Qual é o conteúdo implícito nas histórias contadas nos textos? Felizmente, o sinal do recreio colocou um ponto final nas interrogações inauditas dos dois textos e apaziguou as minhas exclamações ao reler cada proposta de exercício. A aula de português formalmente acabou com o som do sinal do recreio, mas quando ela vai começar para o Breno? O que está presente nas ausências das aulas de português? (Nota de campo nº 26 do dia 06/03/2008)

O Leão engoliu a escola

Tradicionalmente, a sala de aula é constituída por alunos e uma figura (professor, coordenador pedagógico, diretor etc.) que organiza as atividades pré-estabelecidas, ocupa as mãos, captura o pensamento e a atenção dos alunos e estabelece a disciplina. O que acontece na sala de aula quando esta "figura" não está? O que os alunos fazem? Ou ainda, o que acontece quando uma pesquisadora invade o espaço da sala de aula? A ausência da professora de português criou algumas oportunidades de aproximação com os

alunos na sala de aula. Inicialmente, a oportunidade oferecida pela diretora era uma oportunidade de ouvir os alunos, observar as forças estabelecidas no espaço da sala de aula, criar mapas narrativos da escola e/ou do percurso casa-escola. O encontro com o 7º ano não correspondeu as minhas expectativas de pesquisadora inexperiente. A turma com 29 alunos não estava disposta a desenhar mapas ou falar sobre a escola. Os alunos ficaram desconfiados da minha presença na sala. Quem é você? Foi a pergunta mais ouvida nos primeiros minutos. Após os esclarecimentos iniciais a curiosidade se dissipou, alguns alunos optaram por desenhar os lugares da escola que eram os seus preferidos, outros escreveram pequenos textos. Foram rápidos, queriam acabar a atividade e continuarem com o bate-papo com os colegas. Um pequeno tumulto entre dois alunos chamou a minha atenção. Os dois discutiam e riam muito com uma folha na mão. *“Você vai mesmo entregar esta folha para a professora? Questionou o garoto rindo com um desenho na mão. “Claro que vou! E ela não é professora, é uma pesquisadora.”* Desafiou o outro. O colega insistiu: *“E se ela mostrar para a diretora?”* Sem pestanejar, o criador do desenho respondeu: *“O que é que tem? Eu já estou acostumado a ser suspenso mesmo!”* Os dois alunos saíram dos seus lugares e fizeram questão de entregar juntos o desenho. Antes de entregar, o aluno cauteloso fez questão de ressaltar: *“Beatriz, o que você vai fazer com os desenhos? Vai mostrar para a diretora?”* Os desenhos e os textos são para a pesquisa. A minha intenção é escrever sobre a representação que os alunos criam sobre a escola. Mas não é preciso dizer quem escreveu ou desenhou. *“Ah, então eu não vou entregar o meu texto porque eu não disse a verdade. Fiquei com medo de você entregar para a diretora”.* Enquanto isso, o desenhista escondia o desenho misterioso. Posso ver o seu desenho? Novamente, os dois começaram a rir e entregaram o desenho. *“Pode colocar o meu desenho na sua pesquisa que eu não tenho medo.”* Por que você fez este desenho? *“Não sei! Você não pediu para fazer um desenho sobre a escola? Pois é, eu fiz. Um Leão bem grande para acabar com todas as chatices da escola”.* Durante o trabalho de campo, o aluno-desenhista parecia sempre engendrar diferentes caminhos e subverter o programado. Era ao mesmo tempo, participativo e resistente; não abrigava consensos entre os seus professores. *“Hoje, o Walker está impossível, não parou de falar um minuto”,* reclama a professora de artes na sala dos professores. Uma outra professora completa: *“coloquei dois brigões para fora de sala e, claro que o Walker estava no meio!* Entretanto, outros episódios desconstroem a face do garoto indisciplinado. *”O Walker adora inglês e é muito participativo. Outro dia, ele me pediu um livro de histórias em inglês para ler”.* A coordenadora resume as atitudes do garoto: *“ele é um dos alunos mais participativos que nós temos, participa de tudo, festas juninas, exposições fora da escola, extraclasse, mas há dias que ele não quer fazer nada. Geralmente, temos problemas quando ele está agitado, porque se recusa a fazer as atividades e atrapalha os outros colegas”.* Mais tarde, Walker me contou que o desenho foi adaptado de um livro de português que mostrava um leão rugindo. Insisti para que ele falasse mais sobre o significado e as suas motivações para desenhar um leão engolindo a escola. O garoto não respondeu e finalizou o assunto. *“o desenho é um leão engolindo a escola e pronto!”* (Nota de campo nº 29 do dia 26/03/2008).

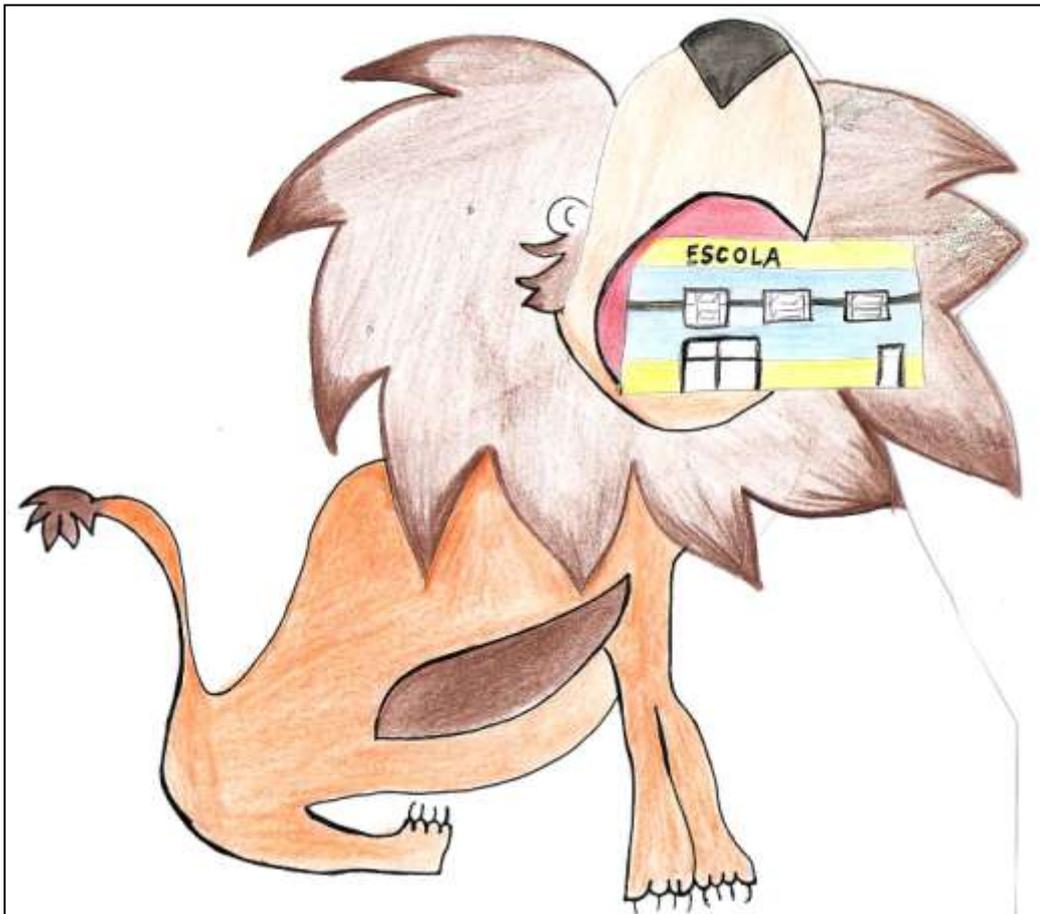


Ilustração 11: O leão engolindo a escola.

A proposta inicial do texto era apresentar as impressões dos alunos sobre o espaço escolar. Entretanto, durante as observações e entrevistas, os alunos foram resistentes e/ou limitaram as suas falas a frases soltas: “a escola é boa; os professores são bons; escola é assim mesmo”. Os desenhos também ficaram restritos a três motivos: a quadra poliesportiva; a fachada da escola e a rua com a localização da escola com as residências mais próximas. Questionados sobre os desenhos, os alunos argumentaram que não sabiam desenhar. “A quadra é mais fácil de desenhar e é também o lugar que eu mais gosto” (aluna do 6º ano). Por isso, optei em narrar acontecimentos que indicavam um caleidoscópio de temáticas envolvendo alunos e escola. A primeira nota de campo resgata a diversidade de motivações que impulsionam a frequência e a afetividade dos alunos e a escola. A crença no futuro promissor possibilitado pela educação escolar é uma aposta dos adultos para conquistarem as crianças, mas sempre convencem os alunos iniciantes. O discurso parece ser incorporado ao longo dos anos. Quanto maior a escolaridade dos entrevistados, maior era a frequência que a preocupação em conseguir um emprego bom, melhorar de vida aparecia nas respostas relacionadas

à escola. *“Tenho que estudar para ser alguém na vida, o meu pai vive falando que ele não teve oportunidade de estudar, por isso tem que ralar muito para conseguir sustentar a gente”* (aluna do 9º ano). O Jogo de Cartas foi uma experiência ímpar de realizar uma atividade sem compreender as regras e ficar literalmente perdida em uma situação nova, copiar as atitudes dos outros participantes do jogo sem saber como e por quê. A atividade sensibilizou a pesquisadora para outros alunos que ficam perdidos nos corredores da escola e para outros que não aceitam a cópia, mas que criam outras possibilidades de atuar e narrar a escola.

O próximo texto aborda outros encontros no espaço escolar. Encontros sem fronteiras entre o rural e o urbano. Alguns autores questionam as fronteiras tradicionais utilizadas para separar o dentro e o fora. Na escola Lagoa, os alunos da zona rural transitam entre o rural e o urbano o que nos possibilita perguntar: onde estão as fronteiras entre o rural e o urbano? As fronteiras foram ignoradas, ultrapassadas ou embaçadas nos deslocamentos diários?

O RURAL E O URBANO ENCONTRAM-SE NO ESPAÇO ESCOLAR

A compressão espaço-tempo implica a dissolução de fronteiras: cada vez mais, elas mudam de lugar, ou se apagam, ou se pautam por critérios cambiantes. VEIGA-NETO

A epígrafe do texto aponta para critérios cambiantes para abordar as fronteiras do espaço contemporâneo. Segundo Doreen Massey (2002) há dois processos intercambiantes em voga: por um lado, a pausterização dos lugares, cantada e promulgada pelo fenômeno da globalização, por outro lado, há uma exacerbação de movimentos nacionalistas e fundamentalistas. Tais processos não são apenas duas faces da mesma moeda porque um processo depende e é alimentado pelo outro, em contínuo movimento de aproximação e distanciamento. A seguir apresento uma discussão sobre essas aparentes contradições para abordar um pouco mais de perto o espaço escolar.

A palavra pausterização parece dar mais força ao significado de homogêneo. Aparentemente, o espaço passa por um intenso processo de homogeneização. Alguns parâmetros configuram esse pressuposto: a mundialização do consumo, prescrita pela expansão das filiais de empresas multinacionais, proliferação de determinadas marcas, serviços e objetos comuns a várias partes do mundo; a internacionalização da economia marcada pela volatilidade do capital, aumento do poder de grandes empresas e investidores internacionais; a maximização do consumo da informação através de blogs, filmes, músicas, notícias, livros, jornais, orkut, sites e similares; a criação e expansão do “ciber-espaço” viabilizando, ainda mais, a aceleração dos fluxos de pessoas, serviços, capital e interesses; a criação de espaços de diferentes nacionalidades através dos blocos econômicos; a globalização dos problemas: terrorismo, contrabando, aquecimento global, aumento da marginalização de pessoas e novas e antigas exclusões.

Quais são as implicações dessa pausterização dos lugares para um espaço escolar que abriga diferentes origens? Há uma perda da experiência? Há algumas afirmativas que caracterizam essa pretensa homogeneização: “quem já foi a um shopping já foi a todos”. “Cidade grande é tudo igual”. “Sabe como é, cidade pequena não tem nada”. “O que vocês fazem lá no campo? Não tem nada para fazer”.

A generalização aparente, a falta de deslumbramento com o novo fornece indícios que há tantos avanços e/ou novidades tecnológicas que nada mais impressiona. Nesse sentido observam-se duas reações radicalmente opostas: o alheamento à homogeneidade, a indiferença, como se todas as mudanças fizessem parte de um processo natural, um recrudescimento de uma lei científica qualquer, que pode ser sintetizada pelo seguinte lema: “o homem tem que progredir”, como se o progresso tecnológico fosse sinônimo de qualidade de vida. Nesse parâmetro, o campo passa a ser definido em função de sua capacidade de adaptação e/ou atualização em relação a esse aparato tecnológico, que passa a definir a sua promessa e viabilidade. Santos considera que a mundialização é capaz de produzir grandes fábulas em lugar de produzir grandes relatos:

a mundialização multiplica o número de vetores e, na verdade, aumenta as distâncias entre as instituições e as pessoas. Ubiquidade, aldeia global, instantaneidade são, para o homem comum, apenas uma fábula. Para o homem comum, o Mundo, mundo concreto, imediato, é a cidade (SANTOS, 1998, p.65).

Por isso, esse processo de mundialização do espaço contemporâneo possui brechas para a configuração de outro fenômeno, contrário à “pausterização dos lugares”, um retorno às origens e às tradições expresso através de um saudosismo do lugar-recanto. Assim expressa Massey, “uma noção idealizada de uma época em que os lugares eram (supostamente) habitados por comunidades coerentes e homogêneas” (2002, p. 177). Essa idealização apresenta diferentes implicações: a eclosão de conflitos nacionalistas, aparecimento de grupos terroristas, o aumento da xenofobia – definida como horror ao diferente que supostamente ameaça o seu modo de vida e as supostas tradições desenvolvidas em seu “chão-pátrio”. Entretanto, há outros movimentos mais sutis, nem sempre registrados na mídia porque não causam grandes impactos, pelo menos, aparentemente. A saudade de um lugar-espaço idealizado no passado, com tradições e heranças “intactas”, norteia determinadas buscas às origens. Tal recrudescimento ao espaço perdido pode variar em determinados lugares e para diferentes pessoas. Exemplos podem ser observados em algumas localidades de Minas Gerais: o surgimento de restaurantes e bares que produzem a “autêntica comida mineira”. Na zona rural de Torreões, há um bar-restaurante que aparece como referência de lazer para alguns garotos da escola, esse estabelecimento

recebe, principalmente, aos domingos, visitantes da “cidade” para o almoço e para descansar na cachoeira que fica próxima ao mesmo. Os restaurantes-fazendas costumam ser decorados com objetos antigos, que rememoram antigas práticas, tais como, o ferro de passar roupas aquecido a brasas, as panelas ferro, lampiões etc. Além dos objetos, os animais domésticos (vacas, patos e galinhas) são uma atração à parte, principalmente, para as “crianças urbanas”. As lojas de móveis rústicos também fazem sucesso nas cidades históricas e em seus arredores. O fogão a lenha virou um artigo de luxo em determinadas residências. Botas e chapéus (seriam de *cowboys* ou caipiras?) passaram a ser ostentados em determinados lugares e/ou eventos de festas comemorativas, tais como, festas juninas e feiras agropecuárias.

Nesse processo, além do bucolismo, da saudade do campo e/ou das tradições das cidades pequenas³¹ configuram-se algumas dúvidas: esses indícios de saudosismo são reações ao acelerado processo de modernização tecnológica que afeta as populações urbanas? E/ou resultam de um êxodo rural avassalador, que não possui paralelo em outros países, sinalizando uma profunda inter-relação entre a população do campo e da cidade?

Em Juiz de Fora, as “reminiscências” são bem específicas porque o município já vivenciou um processo de urbanização bem mais intenso e mais antigo que a média do país. Fundado em 1850, o lema do município: “Pro Patria et Urbe” [pela pátria e (pela) cidade] parece anunciar a extensão do fenômeno urbano. Enquanto a população urbana atinge mais de 99% da população do município, a população rural abrange menos de 1%. Esses índices são bem mais elevados que a média nacional de 85% e 15% respectivamente.³² O crescimento da cidade possui um histórico marcado pela industrialização, daí o título de “Manchester Mineira”, conferido no início do século XX. Mesmo com um período de decadência da atividade industrial, registrado na década de 80, o êxodo rural foi mantido até atingir as marcas mencionadas.

³¹ Em uma cidade de Santa Catarina, Rio do Sul, um morador do bairro Santo Galo criou um galo mecânico que “canta” às 6 horas da manhã. O galo pode ser ouvido a uma distância de dois quilômetros e causa uma grande polêmica na cidade. Segundo seu criador o artefato é uma homenagem ao nome do bairro. Essa marcação do tempo é uma prática antiga usada pela população rural a fim de iniciar o dia juntamente com os animais domésticos, fontes de sua sobrevivência.

³² Dados do censo de 2000, realizado pelo IBGE.

Sem uma tradição camponesa agrícola, a pecuária leiteira tenta resistir ao avanço de “loteamentos rurais” – caracterizados pela divisão de propriedades em chácaras de 1 a 2 hectares, denominadas localmente de “granjas”, espécie de casa de campo, utilizadas como segunda residência, sobretudo nos finais de semana e nas férias. Uma diferença entre as novas “propriedades rurais” e as propriedades tradicionais é a funcionalidade. A primeira possui um caráter de lazer, representa mais conforto às famílias espremidas em apartamentos, portanto, a granja não constitui um espaço produtivo, ainda que represente uma alternativa de investimento para seus compradores. Enquanto, as outras dividem a função de residência com o local de trabalho.

A maioria dessas chácaras ou sítios depende de trabalhadores fixos ou rotativos para a sua manutenção. Uma parte dos alunos da escola Lagoa são filhos de caseiros e, eventualmente, ajudam seus pais, principalmente nas atividades domésticas, outros ainda, são filhos de pequenos sítiantes que vivem principalmente da pecuária leiteira e de trabalhos rurais temporários sem carteira assinada. Essa caracterização sobre as famílias atendidas pela escola da pesquisa e o processo de “loteamento rural” necessitam de mais aprofundamento, por enquanto, essas observações são apenas sinalizações compartilhadas com outros moradores da cidade, donos de residências no campo ou aspirantes a sê-lo, conversas na escola com alunos, professores e direção. Esse processo de re-ordenação do espaço rural por moradores urbanos possui as suas especificidades, alguns desses aspectos são intrigantes: qual seria a motivação desses potenciais moradores urbano-rurais? Por que investir em uma segunda residência, e em algumas situações, na troca da residência urbana por uma chácara distante da cidade? O que essas pessoas procuram?

As questões mencionadas não estão diretamente relacionadas com a interrogação desta pesquisa, mas perpassam a discussão sobre os alunos da zona rural que freqüentam a escola Lagoa; alguns deles têm a sobrevivência atrelada aos “novos granjeiros”, tais como, os moradores do loteamento de Fazendinhas de São Pedro e de outros moradores das proximidades da BR 040; outros ainda, são vizinhos que eventualmente prestam serviços temporários, tais como, diaristas, retireiros, jardineiros etc.

O município³³ de Juiz de Fora apresenta uma grande extensão territorial - 1.429,8 Km². A divisão territorial do município apresenta certa complexidade, além da área rural, a cidade (sede do município) estabelece intenso fluxos de circulação com outros três distritos, subdivididos em diferentes núcleos urbanos isolados. Assim, o distrito de Rosário de Minas (Rosário de Minas - sede do distrito, Penido e Valadares) encontra-se a noroeste; enquanto Torreões (Torreões - sede desse distrito, também formado por Humaitá, Monte Verde, Toledos e Pirapitinga) estão a sudoeste; Sarandira (Sarandira - sede - e Caeté) localiza-se no leste do município. Os alunos-mudantes dessa pesquisa moram em “áreas rurais”, principalmente próximas à BR 040, Fazendinhas de São Pedro (área rural do distrito de Juiz de Fora) e nas proximidades de Torreões.

Outro ponto relevante é a singularidade da zona rural juiz-forense, com aproximadamente 983,3 quilômetros quadrados de extensão territorial, mas com um baixo aproveitamento econômico no setor primário. O produto interno bruto³⁴ de Juiz de Fora possui a seguinte distribuição percentual³⁵: setor primário abrange 0,5% enquanto os setores secundário e terciário ficam com 41,7% e 57,8 % respectivamente. Se por um lado, grande parte da extensão do município é considerada área rural, por outro lado, o espaço desse mesmo município possui um predomínio dos componentes urbanos. Aqui, a compreensão do espaço-lugar como categoria perspectival faz uma imensa diferença. O espaço superfície, continente que contém conteúdo; não é suficiente para discutir a complexidade da ocupação e organização do “rural” em Juiz de Fora. Nesse caso, cabem algumas investigações: qual é o sentido de determinar a existência de um rural em um município “urbano”.

³³ Fonte: SPGE - Secretaria de Planejamento e Gestão Estratégica; Centro de Pesquisas Sociais / Anuário 2007.

Obs.: 1) Monte Verde, Toledos e Pirapitinga passaram a ser considerados núcleos urbanos a partir da aprovação da Lei do Plano Diretor Municipal, Lei 9811, Art. 8 de 23/06/00. 2) Tendo em vista estabelecer uma diferenciação entre o que o IBGE e o DPGE denominam como aglomerados urbanos isolados, o DPGE passou a tratar Paula Lima, Chapéu D`Uvas, Dias Tavares, Igrejinha e Filgueiras como bairros e não mais aglomerados urbanos isolados.

³⁴ Dados do PIB (Produto Interno Bruto) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos em uma determinada região (qual seja, países, estados, cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região. www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/pib/defaultcnt.shtm (acesso realizado em 2/03/08)

³⁵ Dados fornecidos pelo site da prefeitura de Juiz de fora. www.pjf.mg.gov.br/cidade/anuario/2007. Acesso realizado em 3/02/08.

Mais ainda, qual é o sentido de compor uma pesquisa com alunos oriundos da zona rural? Onde está (se é que ela existe) a fronteira entre o rural e o urbano na escola Lagoa? Com o mapa oficial do perímetro urbano é possível identificar tais fronteiras, entretanto, desconfio da delimitação conferida pelo mesmo. Essa confusão é muito comum no Brasil, conforme destaca Sene:

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão ligado ao Governo Federal, considera população urbana as pessoas que residem no interior do perímetro urbano de cada município e população rural as que residem fora desse perímetro. Essa definição permite as autoridades municipais recorrerem a um subterfúgio para aumentar a sua arrecadação: utilizando as atribuições que a lei lhes garante [...] Nos casos do censo de 2000, chamam a atenção os casos, por exemplo, de Joanópolis e Piracaia, ambos têm oficialmente, população rural próxima a zero (SENE, 2007, p.487).

Alguns aspectos despertaram a minha atenção: há uma imprecisão significativa sobre os significados de rural e urbano nas falas dos alunos e, até mesmo dos professores: “Essa escola foi considerada pela prefeitura como urbana, mas é só olhar pela janela que podemos dizer o contrário” (professora do turno matutino). As tradicionais categorias de rural e urbano também não pareciam fazer sentido à medida que conhecia melhor os diferentes alunos dessa escola. A maioria dos alunos do 6º ano também concorda com a professora. Perguntei para os alunos dessa turma sobre a localização da escola. Todos concordaram que a escola está em uma área rural. Insisti, por quê? “Olha só, tem vaca ali em frente, muito pasto!” (aluno da zona rural, 12 anos); outra resposta muito comum: “Aqui está cheio de árvores.” (aluno de 11 anos, morador do bairro São Pedro). Onde fica a cidade? “Lá no centro” (aluno de 11 anos, morador do Cruzeiro do Santo Antônio). Onde está esse rural e o urbano para além dos mapas oficiais? Ou seria apenas um embaçamento de fronteiras entre o rural e o urbano?

A discussão inicial sobre a “pausterização dos lugares” ganha relevância nessa relação entre o rural e o urbano e, principalmente, na caracterização dos alunos oriundos da zona rural. Como continuar? Nesse contexto, fica claro que possivelmente no projeto inicial da pesquisa cai na armadilha da identidade pré-estabelecida, no essencialismo da ciência moderna. A questão sobre o uso, representação e ocupação do espaço por alunos oriundos da zona rural identificavam pessoas com uma identidade fixa, representantes de um grupo

homogêneo. Após estabelecer os primeiros contatos com o campo, essa fixidez de um grupo parecia uma fábula perdida.

Enquanto algumas questões ganham contornos menos opacos, outras permanecem envoltas em brumas: “aluno da zona rural é tudo igual” – como evidenciou uma professora das séries iniciais? Como essa pretensa pausterização dos lugares e os outros processos relacionados à aceleração do capitalismo afetam os alunos da zona rural? Em outras palavras, como ocorre a constituição do espaço-aluno no interior da escola com homogeneidade ou produzindo mais diversidade?

O segundo processo salientado no início do texto, ressaltado pela mundialização, é o aprofundamento da diferença. Para alguns pesquisadores, há quase um consenso sobre os efeitos da compressão tempo-espaço. “E a aceitação de que algo desse tipo está acontecendo é marcada pelo uso quase obrigatório, na literatura, de termos e expressões tais como “aceleração”, “aldeia global”, superação de barreiras espaciais, ruptura dos horizontes, e assim por diante” (MASSEY, 2000, p.177). Entretanto, a autora não concorda com a abrangência e a pretensa pausterização que essas palavras produzem. Os blocos econômicos e os acordos internacionais de diferentes naturezas pressionam a abertura de fronteiras, algumas permanências indicam que a abertura é relativa, ou até mesmo, fechamento para algumas pessoas e situações. Isso significa que outros mecanismos de isolamento proliferam.

Antes, as distâncias físicas, os obstáculos naturais “guardavam” a comunidade, conferindo a sensação de isolamento e de preservação das práticas culturais. A variável mais importante para definir a uniformidade ou diferenciação era a distância física. Alguns esquemas nas ciências sociais são derivados dessa concepção: centro-periferia; a teoria dos anéis concêntricos de Von Thünen etc. Harvey (1969) chegou a afirmar que “a geografia era a ciência do espaço, tendo como linguagem a geometria” (Apud CORRÊA, 1995, p.22). Como representar os atuais mecanismos de isolamento com a geometria? As distâncias físicas foram substituídas pelas dificuldades de acesso, ou seja, outros obstáculos foram criados, tais como, a ausência de modernos meios de comunicação e transporte. O avanço nos meios de transporte é um dos principais fatores que viabilizaram a compressão tempo-espaço, mas para alguns alunos, esse processo é apenas ficção científica

como mostra o relato³⁶ da aluna Lúcia, do 7º ano, pai retireiro, mãe ajudante geral, que enfrenta as implicações de um mecanismo de desencaixe de tempo e espaço.

Acordo às quatro e meia da manhã. Às vezes, vou de cavalo até o ponto, aí é rapidinho, mais ou menos quarenta e cinco minutos. Deixo o cavalo no pasto, na casa de um parente que mora próximo ao ponto do ônibus. O ônibus passa às seis e quinze. Chego à escola às sete horas. Depois da aula, faço o mesmo caminho, chego em casa às três horas da tarde. Mas na quarta-feira faço reforço, então chego muito mais tarde, lá pelas seis e meia, junto com o meu irmão que estuda à tarde. O meu irmão vai com a minha mãe até o ponto, depois pega o ônibus sozinho junto com as outras crianças. Nós ficamos cansados, mas temos que estudar.(Lúcia, 15 anos)

Vários pontos do texto serão retomados nas entrevistas individuais. Portanto, ao resgatar um novo sentido para o espaço escolar e o seu entorno, uma pergunta persiste: que lugar é esse? Rural? Urbano? Não ocorreu uma convergência de respostas entre os entrevistados. Alguns alunos, moradores dos arredores do São Pedro utilizam a palavra cidade para falar sobre o centro de Juiz de Fora, mas ao mesmo tempo consideram o São Pedro uma área urbana, por exemplo: “Vou poucas vezes à cidade, mais é pra fazer compras com a minha mãe” (aluna de 12 anos). Outra professora argumenta: “Mas aqui (a escola) não é bem cidade, é meio do caminho”. Olha em frente e mostra uma chácara, com uma imensa área verde que serve de pasto para algumas vacas. As categorias tradicionais de definição de rural e urbano ficam perdidas na multiplicidade de espaços e lugares. O equívoco é buscar uma padronização que generaliza a particularidade. As palavras de Nietzsche nos ajudam a ir além:

Todo conceito nasce por igualação do não igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse “folha”, uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como a cópia fiel da primordial (...) A desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá também a forma, enquanto que a natureza não conhece formas nem conceitos. (NIETZSCHE, 1987, p.34)

³⁶ O depoimento da aluna foi textualizado a partir de uma conversa informal no dia 25/09/2007. Não corresponde a fala literal, mas uma aproximação transcrita para fins de pesquisa.

O sentido tradicional de lugar pressupõe a existência de dentro e fora, portanto, de um traçado específico de fronteiras. Massey tenta fugir desse maniqueísmo e propõe um “sentido global de lugar”:

Trata-se, na verdade, de um lugar de encontro. Assim, em vez de pensar os lugares como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constrói numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. Isso, por sua vez, permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local (MASSEY, 2000, p. 184)

Nesse aspecto, os dois extremos apresentados que ora prioriza o local e encapsula as forças, enfim, destaca apenas o espaço vivido e imediato; e o seu oposto, representado pela pausterização dos lugares definido pela mundialização, que tenta eliminar a diferença e a unicidade das forças, são ultrapassados por uma abordagem que permite o movimento de mão dupla entre o local e o global. A especificidade do lugar, o espaço escolar, não desaparece, mas não é produto de uma história enclausurada nos muros que delimitam esse espaço.

PERDA DE EXPERIÊNCIA NO/DO CAMPO: OS (DES)CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A priorização de uma categoria, aluno da zona rural, mostrou-se frustrante logo nos primeiros dias da pesquisa de campo. A observação não detectou esses indivíduos. A escola aparentemente não estava segmentada em categorias quanto à origem dos seus alunos. O comportamento, o desempenho escolar, a disciplina, ou quaisquer caracteres físico-psicológicos, enfim nada indicava um vislumbre de diferença, não definiam marcas e/ou identificava um vínculo de pertencimento a um determinado lugar.

Durante os primeiros meses insisti em buscar pistas que caracterizassem o rural na escola, assim como as marcas da experiência rural nos alunos. Algo comum que os tornassem diferentes dos demais, únicos dentro de uma coletividade, mas ao mesmo tempo, pertencentes a um estilo de vida que justificasse uma categoria de pesquisa.

Optei por uma busca mais incisiva através de conversas informais com professores, funcionários e com a diretora. A temática alunos da “zona rural” não era espontaneamente abordada pelos entrevistados, surgiam apenas quando o assunto dos diálogos girava em torno do meu “objeto de estudo”. Os professores identificavam tais alunos pelo meio de transporte, a linha de ônibus circular, genericamente denominada na escola como “O Lagoa”.

Não obstante, alguns comentários transcritos em notas de campo, ilustram a aceção de rural compartilhada por alguns membros da equipe pedagógica que falaram sobre as suas vivências.

Uma professora da Educação Infantil mostrou-se muito solidária com a minha busca. “Pena que você não chegou antes. Na semana passada entreguei aos pais alguns trabalhos que caracterizavam muito bem os alunos da zona rural de quatro e cinco anos. A maioria desenhou vários animais quando pedi para desenhar casa deles. Acho que tenho alguns desenhos para te mostrar, pois há pais que não compareceram à reunião de pais e mestres. Olha esse aqui que bonitinho! Desenhou a vaca com o bezerrinho; o outro desenhou o cavalo, o cachorro, o coelho, a bicharada toda” (...) (Fragmento de nota de campo, nº 12 do dia 14/10/2007).

Os desenhos para essa professora expressavam a ruralidade dos seus alunos. Os traços e o colorido dos animais domésticos pareciam suficientes para sinalizar a força do campo nas atividades escolares. Mas as inquietações não me abandonavam: será que era só isso? Aparentemente, o desenho era um referencial sobre o aluno, mas o que está além da bicharada? Os alunos contaram as suas histórias a partir do desenho? Perguntei à professora. A resposta negativa ao meu questionamento foi acompanhada pela seguinte justificativa:

(...) Nesse dia encerramos o conteúdo sobre a família. O objetivo da atividade era identificar o espaço familiar: a casa. Os alunos irão ver o conteúdo sobre a cidade só no 3º ano. No planejamento seguimos uma escala: família, bairro, cidade, município e estado. Assim fica mais fácil ensinar Geografia, sempre partimos do conhecimento do aluno, das suas vivências. E o espaço rural? Perguntei rapidamente. Trabalhamos junto com a cidade para o aluno observar a diferença entre o rural e o urbano (Continuação do fragmento de nota de campo, nº 12 do dia 14/10/2007).

Continuei com as minhas inquietações: será que os alunos observavam essa diferença entre o rural e o urbano? Ou ainda, como essa temática era inserida na escola? Alguns professores eram enfáticos quanto às possíveis diferenças, mas nem sempre o urbano e o rural apareciam como categorias contrapostas e, quase sempre, a contradição evidenciava-se na opinião que a equipe pedagógica tecia sobre os alunos: *“Trabalho em outra escola e os alunos daqui são muito mais tranquilos, mais educados, acham que a distância da cidade, torna os alunos mais disciplinados”* (professora de Artes). Em outra ocasião, a professora de inglês reiterou a opinião da colega:

(...) sou contratada, esse ano consegui concentrar as minhas aulas só nessa escola. Apesar de ser mais longe, prefiro dar aula aqui. Os alunos são muito mais tranquilos, principalmente os alunos do Lagoa. Se bem que não existe tanta diferença assim. Outro dia, tive que pedir para um aluno guardar um MP3, ele me corrigiu na hora: é um MP4 professora! Esses alunos estão cada dia mais espertos, até os meninos que moram longe querem consumir as mesmas coisas dos garotos do centro. (Fragmento de nota de campo, nº26 do dia 06/03/2008)

A professora de geografia mostrou-se muito reticente quanto ao assunto: *“Não faço essa diferença, os alunos do Lagoa são bem espertos, especialmente, os*

alunos que moram na Vila (...) Parece que lá é bastante violento.” As opiniões sobre os alunos eram carregadas de impressões vagas, às vezes, em uma mesma fala, uma professora emitia pensamentos conflitantes: *“Ah, tem muita diferença entre os alunos da zona rural e do São Pedro! Mas ultimamente, eles estão ficando tão parecidos. Os da zona rural dão o mesmo trabalho que os outros”* (professora de português)³⁷.

O que significam as reticências, as contradições nas repostas dos professores? Mudança de comportamento dos alunos da zona rural e a perda de experiência denunciada por Benjamin?³⁸ Adaptação dos alunos da zona rural àquele espaço escolar? A invisibilidade dos alunos da zona rural? Ausência de fronteira entre o rural e o urbano e, conseqüentemente, o embaçamento de fronteiras entre o rural e o urbano? As possibilidades se multiplicam a cada entrada em campo³⁹.

Onde estaria a perda da experiência? Ela estaria enraizada na perda da experiência do campo – enquanto um desgaste apontado por Benjamin como uma extinção progressiva da experiência rural e o vínculo a uma tradição? Sônia Kramer define experiência segundo esse autor:

a experiência se configura como um traço cultural, enraizado na tradição e não se situa apenas no nível psicológico. Benjamin denuncia o caráter medíocre no mundo moderno. O desencanto do mundo na era capitalista significa o declínio da experiência humana coletiva (KRAMER, 2008, p.18).

Nesse contexto, o desaparecimento ou a crise da experiência, genuinamente rural, estaria impregnado por traços urbanos, invadida por mecanismos tecnológicos cada vez mais autônomos, descaracterizando as tradições

³⁷ As falas dos professores ocorreram durante uma conversa no intervalo do recreio do dia 6/03/2008. Os nomes foram suprimidos, entretanto, optei por fazer referência às funções exercidas na escola por cada profissional. Desse modo, a impessoalidade foi mantida sem eliminar totalmente as pistas que indicam a experiência de cada colaborador/entrevistado.

³⁸ Walter Benjamin aborda a perda da experiência em um texto clássico de 1936: O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. BENJAMIM, W. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.1.

³⁹ A palavra campo (do latim campu) no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p.379) possui 23 composições de significados enumeradas em mais de meia página de aplicações. Apesar do cuidado e da extensão de possibilidades, a palavra campo escapa do Aurélio e prescindi de outros autores para criar um encaixe mais próximo das teias desta pesquisa. Nesse texto o campo aparece intencionalmente com um duplo significado: ora indica o espaço da escola Lagoa, ora é sinônimo de rural.

da roça. Seria muito óbvio e, talvez prematuro, concluir que a imprecisão dos professores ao retratar o aluno oriundo da zona rural já seria um forte indício da perda da experiência rural e o coroamento do modo de vida urbano transmitido por programas televisivos; acessado por computadores e *internet*; comunicado por celulares e aparelho eletro-eletrônicos; ouvido nos rádios, MP3, MP4 e similares; plantado com o uso de fertilizantes e agrotóxicos; consumido por roupas, calçados, revistas para o público adolescentes e tantos outros objetos de consumo imediato; copiados na escola, nas praças, enfim, em diferentes espaços públicos onde o rural e o urbano se encontram frontalmente. Lefebvre referenda essa ideia quando destaca a penetração de sistemas de valores e sistemas de objetos no campo. *“Geralmente a juventude, grupo etário, contribui ativamente para essa rápida assimilação das coisas e representações oriundas da cidade”* (LEFEBVRE, 1969, p. 17).

A perda de experiência do campo e o esquema tradicional de relação campo-cidade fizeram parte de uma ideia fixa em alguns momentos no campo, entretanto, a partir do início das entrevistas semi-estruturas com um grupo de alunos, observei que a insistência abria uma rota para outra pesquisa, focada nas mudanças da área rural e nas famílias que vivenciam tal cotidiano. O desvio poderia ser produtivo, mas implicaria em certo distanciamento do espaço escolar adotado como o campo das investigações.

As transcrições das falas dos alunos ofereciam algumas pistas da perda de experiência do campo, tal como apontada por Benjamin, e, principalmente das mudanças verificadas na segunda metade do século passado, registradas por vários autores da Geografia que abordam, direta ou indiretamente, o rural e a ruralidade no Brasil. Podemos destacar alguns, tais como, Santos (1994) e a sua proposta de substituir os conceitos de rural e urbano por espaços agrícolas e espaços urbanos; a contribuição de Abramovay de um novo rural: “em que as relações com núcleos urbanos desempenham um papel central” (2000, p.3); além de Sposito (2006) que considera os termos desruralização e desurbanização. Mas, por outro lado, essa discussão que possui vasta bibliografia não foi o principal foco dos acontecimentos no espaço escolar e, em algumas narrativas, apareceu timidamente, ou ainda, sem correspondência direta com as leituras prévias. A criação dos dados a partir das narrativas dos alunos indicava para outro tipo de perda de experiência: a perda da experiência da pesquisadora no campo da pesquisa. Influenciada por uma ruralidade

fixada em conceitos de representação passei a resistir em relação aos sinais de alerta emitidos pelo campo. Por certo tempo, a pesquisa ficou dominada por objetos de reconhecimento, sugeridas por Deleuze, como as coisas que deixam o pensamento tranqüilo.

Entretanto, o contato com os alunos e as suas narrativas conflagrou a pretensão de estabilidade e criou oportunidades para a emergência da rebeldia da experiência, conforme nos impulsiona Larrosa: “a experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece” (2008, p.186). Segundo o mesmo autor, a rebeldia é a única forma de libertar a experiência enjaulada.

Algumas perguntas poderiam ser feitas então (...). Será que só conhecemos o real, seja isso o que for, se o mesmo não estiver mediado, enquadrado, enjaulado pelas operações de categorização, de tematização, de ordenação, de hierarquização, de abstração, etc., constituintes de nossos saberes e de nossas práticas? Ou será que a realidade, seja isso o que for, não está fora da jaula e, por isso, não podemos senti-la ou percebê-la a partir de uma experiência enjaulada? (LARROSA, 2008, p.191).

Após retomar os acontecimentos do campo e reconhecer a experiência enjaulada, consegui processar as críticas dos componentes da banca de qualificação: “o campo apareceu de forma tímida em detrimento das leituras e do esforço de teorização compondo generalizações artificiais a partir de dados de outras pesquisas”. Um desses equívocos foi adotar o termo “alunos mudantes”⁴⁰ para identificar os alunos que realizam migrações pendulares a fim de cursarem o Ensino Fundamental. De certo modo, acreditei que um termo específico pudesse atenuar o efeito de um emblema genérico, nesse caso, alunos da zona rural e, naturalmente diluir os efeitos de uma categorização tradicional que define os habitantes da zona rural a partir das delimitações traçadas entre o urbano e o rural⁴¹.

⁴⁰ O termo “mudantes” foi inserido no texto anterior apresentado para a qualificação, emprestado da tese de doutorado do professor-doutor LOPES, Jader J. M. Então somos Mudantes: Espaço, Lugar e Identidade em crianças migrantes. UFF: 2003.

⁴¹ No Brasil a delimitação administrativa é o principal critério para definir urbano e rural. A definição é dada pelo Decreto Lei de 311 de 1938. De acordo com o IBGE, considera-se: “Segundo a localização do domicílio, a situação pode ser urbana ou rural, definida por lei municipal em vigor em 1º de agosto de 2000. Na situação urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os

Isso supõe que para escapar das limitações da legislação brasileira e dos institutos oficiais que apostam em critérios prévios e/ou arbitrários, tais como, o perímetro urbano; a presença ou ausência de infra-estrutura; a ocupação econômica da população, ou ainda, os dados estatísticos de densidade demográfica ou população absoluta, recorri a uma acepção menos utilizada na academia e nos órgãos de pesquisa oficial, mas igualmente desencaixada do campo da pesquisa.

Quando cheguei à escola tive acesso a uma listagem dos alunos por turma, na qual constava o nome completo, a data de nascimento e os alunos que necessitavam de vale-estudante. A diretora distribuía diariamente o vale através da carteirinha de presença. Não havia qualquer referência ao endereço, assim como, a distância e/ou à localização das residências. A análise do cadastro foi de certa forma limitada. O desconhecimento da região do entorno da escola e das respectivas comunidades atendidas impossibilitou a separação entre os alunos nas categorias pretendidas: rural e urbano. Observei, apenas, que um dado a lápis era utilizado como controle do efetivo de alunos, ao lado do nome de alguns alunos aparecia as letras P (São Pedro) ou L (Lagoa) respectivamente os nomes das linhas dos ônibus coletivos que atendia à escola e os seus arredores.

Mais tarde, essa constatação foi reforçada nas observações dos próprios alunos e de alguns membros da equipe pedagógica: *“Os alunos do Lagoa podem sair, o motorista já está esperando!”* A diretora apressava os alunos para tentar impedir o atraso das aulas do turno vespertino, o cuidado não era necessário, o percurso era longo e o ônibus que levava os alunos do matutino retornava com os alunos do vespertino. Assim, o início e o fim das aulas era anunciado pelo barulho dos ônibus que provocavam o burburinho, no começo das aulas e um esvaziamento rápido ao final do período letivo. *“Oh, professora, o Lagoa já chegou, se eu perder o ônibus, só vou embora no ônibus das duas horas”*. Outro garoto das imediações da escola completa: *“Oh, professora coitado do povo do Lagoa, deixa a gente sair”*.

A separação do ônibus parecia ser um indicador seguro sobre a separação residencial entre os alunos. Todos os alunos do ônibus Lagoa são, por conseguinte, alunos da zona rural. Nesse afã de definições, cheguei a mostrar

índices e dados quantitativos na página 84 Mas a realidade sempre escapa das simplificações e dos números.

Um ano depois, as minhas convicções foram abaladas pelo falecimento de um aluno na Rodovia Federal 040. O aluno retornava para casa de bicicleta após o fim das aulas do matutino. O acontecimento que abalou a comunidade escolar convergiu para a mesma pergunta: por quê? Por que ele estava de bicicleta em uma rodovia de alta velocidade? A diretora, ainda aturdida, respondeu pacientemente:

“o vale-estudante é uma concessão da Secretaria para as famílias que possuem um determinado rendimento. Primeiro é realizado uma espécie de sindicância, as famílias tem que comprovar a renda baixa para receber o benefício. No caso dele, o rendimento familiar ultrapassava menos que 50,00 reais do valor estipulado como máximo. Continua sendo uma renda baixa, por isso ele vinha para a escola de bicicleta, mas para os órgãos públicos era o suficiente para cancelar o vale” (Fragmento de nota de campo, nº43 do dia 20/09/2008).

Diante do meu silêncio e da dor provocada por essa ausência inesperada, a inclusão dos alunos em categorias parecia uma simulação sem propósito, ou talvez, um esquema sem nexos para garantir a plausibilidade da investigação.

Assim, as palavras de Guimarães Rosa no livro “Grande Sertão: Veredas” parece quase um vaticínio: “viver é muito perigoso”! Na escola Lagoa e em outras tantas espalhadas pelo Brasil a frase poderia ser: o transporte escolar⁴² é muito perigoso. As histórias de tragédias não são únicas nem na escola Lagoa. Há pouco mais de um ano, outro ex-aluno também morreu em situações idênticas: foi atropelado no acostamento da mesma rodovia. Outros casos são noticiados em jornais do país, indicando a banalização desse tipo de “acidente”.⁴³ As estatísticas amplamente divulgadas na imprensa e em órgãos oficiais computam os números,

⁴² A questão do transporte escolar será retomada no texto “Percurso casa-escola”.

⁴³ “Entre os acontecimentos, está o acidente que matou 13 estudantes e deixou outros 50 feridos em maio de 2006, também no Sertão, quando um caminhão F-4000 que carregava estudantes bateu de frente com um ônibus da Prefeitura de Vieirópolis (PB) Todos os mortos estavam na carroceria do caminhão. O acidente aconteceu na rodovia que dá acesso a Sousa, no trecho próximo a entrada da cidade de Lastro”. http://www.paraiba1.com.br/noticia_aberta?id=9482. No Paraná outro acidente com vítima envolvendo o transporte escolar: “Um acidente entre um ônibus de transporte escolar e um carro matou uma pessoa e feriu 19, ontem de manhã, na PR-160, a sete quilômetros do centro de Cornélio Procópio (Norte Pioneiro). Dezoito dos feridos são estudantes da cidade vizinha de Nova Fátima, que eram levados à escola”. <http://www.bemparana.com.br/index.php?n=62824&t> (Acessos realizados em 02/01/2009). Quantos outros exemplos de acidentes seriam necessários a fim de evitar a imprudência, o imprevisto e o descaso do poder público com o transporte escolar?

mas por outro lado, conferem anonimato às histórias. Nesse contexto, a barreira do silêncio é uma marca incômoda e parece acentuar a pergunta: como continuar? Principalmente, como continuar celebrando a vida em um espaço escolar em luto?

A notícia do falecimento de um aluno do 9º ano chegou através de um abaixo-assinado organizado pela escola. Naquele momento já havia encerrado o trabalho de campo e concluído as entrevistas. Retornei à escola que estava mobilizada em torno da organização de uma passeata e da finalização do abaixo-assinado. A reivindicação era antiga: a construção de uma passarela nas proximidades da Expo-Minas a fim de garantir a segurança dos moradores dos arredores na travessia da rodovia. Infelizmente, a passeata foi adiada pela dificuldade de contato com a Polícia Rodoviária Federal, sem a garantia da segurança dos manifestantes, o ato público representava um risco para a comunidade escolar. Esta visita à escola Lagoa marcou definitivamente o fim do trabalho de campo e o re-começo da produção dos dados da pesquisa.

A fragilidade teórico-metodológica da categoria alunos da zona rural passou a indicar a necessidade de uma problematização da questão que motivou a investigação: **como alunos que migram cotidianamente descrevem o espaço escolar conferem significado a essa descrição e produzem imagem para esse espaço?** A questão em si não faz referência ao rural, mas interroga, ainda que implicitamente, um determinado perfil de alunos. Ao optar por um grupo e não outro, defini previamente uma categoria e esperava encontrar algumas especificidades nos dados, enfim um estilo de vida. A descrição do espaço e a produção de imagens são os componentes que justificavam uma pesquisa sobre tais alunos. Mais uma vez, as minhas expectativas foram ignoradas. Os alunos apresentavam diversidade de interesses, estilos de vida, contaram as suas histórias, criaram narrativas das suas aventuras na roça, na cidade, relataram os laços familiares, o amor à terra e aos animais, os embates com a sobrevivência, a importância do estudo e distanciaram as suas narrativas do espaço escolar. Alguns se recusaram a produzir imagens, outros elaboraram imagens de outros lugares e percursos.

Desse modo, os dados capitularam outras questões, indicavam outras intenções e devires. A questão foi mal formulada? Os parâmetros não estão adequados? Qual era o problema com a questão? Seria necessário adequá-la à realidade dos dados? Lins interrompe as minhas divagações: “O problema não é uma questão, pois a questão supõe de imediato, a resposta. A questão ou a

interrogação sustenta-se na realidade vazia, o problema está alhures” (LINS, 2005, p.1247). Com esta intervenção, o autor re-inventa outro dispositivo para tratar a questão da investigação. Renunciar à questão-problema não supõe a busca de outras respostas sobre uma determinada temática, apenas sinaliza os vários (des) caminhos com a experiência da pesquisa. Por isso, a questão inicial faz parte da pesquisa não mais como um pré-requisito para uma resposta, mas como parte de um rizoma⁴⁴, nem início, nem fim, apenas intersecção.

Aqui, vale ressaltar que a questão não mudou, mas foi (des)encaminhada pelo campo, subjugada por outros modos de caminhar. Este texto fala dessa inquietação entre os caminhos traçados previamente e os tropeços criados pela investigação. Desse modo, o impasse entre o antes (a construção da questão) e o depois (problematização dos dados de campo) não constituíram um movimento de ruptura, muito menos, invalidaram uma hipótese. O antes e o depois são fluxos de um mesmo processo investigativo que deu lugar à nomadização das intenções, não mais alunos mudantes ou alunos rurais, mas alunos que realizam percursos diferenciados no espaço sejam eles espaços rurais, urbanos, ou ainda, nas franjas dos caminhos. Segundo, a descrição do espaço escolar ficou desvitalizada nas entrevistas individuais, por isso, a ênfase nas narrativas desses alunos recaí sobre os espaços criados por suas trajetórias, alguns vivenciam o espaço rural; outros evidenciam a perspectiva do urbano como o lugar do futuro profissional; outros ainda vivem por caminhos incertos entre o rural e o urbano, construindo as suas narrativas no entre, outros, outros e outros. Quantas seriam as possibilidades de trajetórias?

Acredito que esse trabalho indique alguns percursos dos alunos em diferentes espaços e/ou espaços limitados, mas, sobretudo, tenta criar os percursos e alinhar alguns fios soltos que insistiam em desmontar a tecedura do tapete – alegoria proposta por Souza para indicar o desvio metodológico do caminho investigativo.

No tapete os fios se entrecruzam com perfeição permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se a precisão do fluxo e,

⁴⁴ A imagem do rizoma nas palavras de Lins, inspirado na obra de Deleuze e Guattari: “abrindo à criação e às conexões: desterritorialização e linhas de fuga. Rizoma e não árvore. A árvore define o território, o crescimento vertical e a identidade do ser. O rizoma é horizontalidade que multiplica as relações e os intercâmbios que dele se originam. A vida assim compreendida á contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos” (LINS, 2005, p.1232).

naquele exato momento, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. (SOUZA, 2008, p.48)

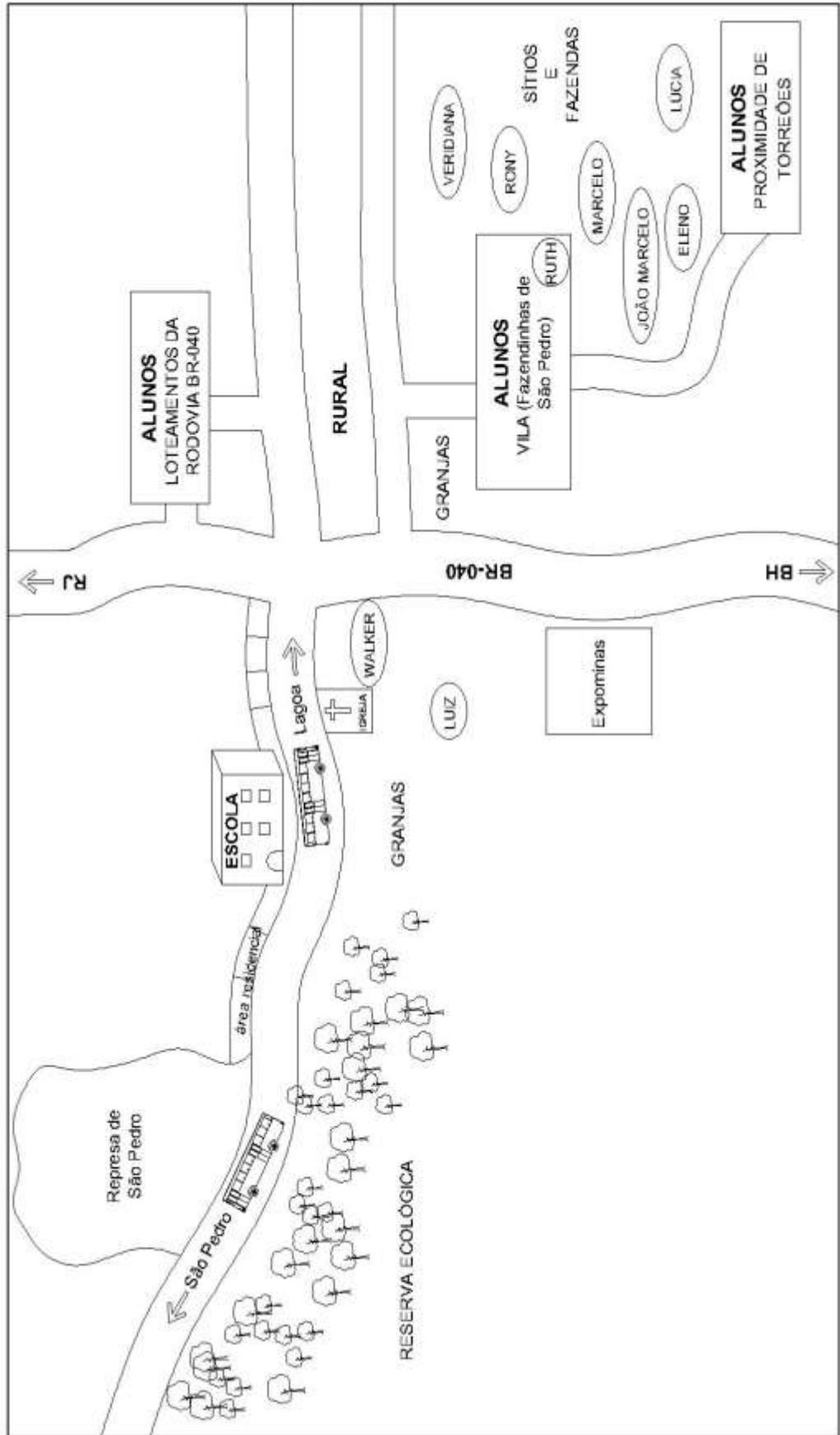
Com esse objetivo, procurei traçar em um esquema que delimita essa “nomadização das intenções”, um rizoma (cenário investigativo inserido na página 112) dos principais impasses e das forças que dominaram a paisagem⁴⁵ da investigação. Enfim refazer os caminhos que produziram os (des)caminhos. Nas palavras de Deleuze formar uma cartografia dinâmica:

Uma concepção cartográfica é muito distinta da concepção arqueológica da psicanálise. Esta última vincula profundamente o inconsciente à memória, é uma concepção memorial, comemorativa ou monumental, que incide sobre pessoas e objetos, sendo os meios apenas terrenos capazes de conservá-los, identificá-los e autenticá-los. (...) Os mapas, ao contrário, se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem: de um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação de deslocamentos (DELEUZE, 1997, p.75).

Com esse mapeamento dos impasses, conceitos e expectativas que atravessaram a pesquisa, passo a discutir alguns procedimentos e ferramentas metodológicas que produziram um modo de caminhar. Antes de estabelecer uma correspondência com um método específico de pesquisa, optei por narrar as experiências no campo. Seria um caminhar nômade?

⁴⁵ O termo paisagem é utilizado por Santos como: “o traço comum a ser combinado entre os objetos naturais e fabricados, isto é, objetos sociais, e ser o resultado da acumulação da atividade de muitas gerações” (SANTOS, 2007, p.53). Aqui ele aparece como o que pode ser observado até um determinado momento da pesquisa, considerando as leituras realizadas pela pesquisadora e o contato com o campo.

CENÁRIO INVESTIGATIVO



ROTAS DE NAVEGAÇÃO: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.
Gilles Deleuze

Deleuze traduz os movimentos do início e do “fim” do texto desta dissertação. Escrevendo sobre as memórias da professora, submetida à várias tempestades, desvios de rotas, encontrei a pesquisadora. Reescrever as rotas percorridas em torno de um tema de investigação produziu um texto memorial⁴⁶ que não justifica tão somente uma questão, mas a produz através do entrelaçamento de forças que a constitui. Assim, procurando rotas não elaborei receitas, apenas alguns ensaios qualificados por Deleuze como uma grande preparação.

A pesquisa começa antes do movimento Composição. A sistematização em três movimentos, inspirada em Walter Benjamin (2000), não indica ordinalidade, ao contrário, pode ser descrita em torno de movimentos co-participantes subjacentes às etapas da pesquisa, mais ou menos evidentes, de acordo com o processo em curso. Assim, a composição retrata as forças das inspirações produzidas em alguns encontros com autores, histórias do campo, das intervenções da orientadora, da participação do grupo de estudo coordenado pela professora-doutora Sônia Maria Clareto, enfim, dos textos, filmes, músicas, alunos de outras escolas. As interlocuções produziram um estudo de caso com a perspectiva interpretativa, genericamente, descrito como um método etnográfico. Sarmiento pontua que: “tal formato apresenta plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas [...] ainda que tenha fluxos diversos à jusante” (SARMENTO, 2003, p.139).

A arquitetura, por sua vez, não começou com a planta baixa da escola, ainda que este instrumento faça parte da estratégia de apresentação do espaço escolar, não é um instrumento suficiente para expressar as forças que compõem a Escola Lagoa. Tal artefato é apenas a representação do espaço em constante

⁴⁶ Texto: “Expectativas em torno de um tema” apresentado no movimento Composição.

mudança. O movimento de “construção da escola” através de observações e em entrevistas não estruturadas indica apenas uma perspectiva possível de descrever uma escola a partir de determinadas ferramentas teórico-metodológicas. Como aponta Bujes, inspirada em Michel Foucault, “as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do corpus empírico da investigação (...), mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras” (BUJES, 2007, p.18).

A tentativa de estilizar uma metodologia prescritiva induziu a configuração de ferramentas e procedimentos metodológicos durante a travessia⁴⁷, ou seja, durante o percurso da investigação. As interlocuções entre a teorização e o campo podem ser sintetizadas em três dispositivos: as incursões ao espaço escolar subdivididas em dois momentos: o projeto piloto e a observação do turno matutino; a problematização das interrogações e a produção de dados a partir das entrevistas semi-estruturadas. Ainda que tais etapas passem a ser descritas separadamente, em vários momentos da pesquisa, elas não fizeram parte só de uma travessia do percurso, mas foram atravessadas, superpondo campo-problematização e escrita impossibilitando qualquer tentativa de sistematização.

A seguir passo a descrever alguns aspectos da sistematização da pesquisa de campo e a produção do texto da dissertação.

Incursões ao espaço escolar

Genericamente denominada trabalho de campo. Distingue dois momentos nesta etapa: a primeira denominada projeto-piloto, corresponde ao segundo semestre de 2007, período que antecedeu a apresentação do texto de qualificação e segunda etapa maçada pelo retorno à escola no primeiro semestre de 2008. O projeto piloto foi marcado por um plano de observação das aulas, recreios, conversas com a equipe pedagógica, funcionários, alguns pais e alunos, enfim uma abertura para a conversação sem questionários, roteiros, apenas escuta e participação nas lidas da escola. Tentativa de registrar dados, analisar documentos pedagógicos, capturar a experiência na escrita. Apesar de a denominação “projeto

⁴⁷ “Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (GUIMARÃES ROSA, 1983, p.323).

piloto” aludir a uma espécie de experimento com o intuito de testar a viabilidade de um arcabouço teórico-metodológico, nesse caso, a entrada em campo corresponde ao dispositivo que alimentou as discussões, as leituras e a produção de dados. Isso significa que a pesquisa em campo e a produção de dados foram elementos distintos enquanto atividade, mas intercambiantes no processo investigativo e constituíram uma parte da travessia/pesquisa. Após as incursões ao campo, as transcrições do campo eram tecidas:

Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um tecido múltiplo e infinito [...] fazer com o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 2004, p.146).

Incursões ao turno matutino

A segunda etapa no campo foi marcada pela aproximação de um grupo de alunos. Optei em realizar as observações apenas no período matutino – horário de atendimentos dos alunos com maior escolaridade e idade e, teoricamente, com maior tempo de permanência na escola Lagoa. Essa escolha não foi aleatória, a faixa-etária dos doze aos dezesseis anos corresponde ao grupo de idade com o qual sempre trabalhei no magistério, além disso, os adolescentes carregam o estigma de contestadores ou de expressarem seus sentimentos de forma mais eloquente. Essas eram as expectativas que impulsionaram as minhas escolhas.

A aproximação com os alunos do 6º, 7º e 9º anos foram encontros não planejados. Aproveitei algumas aulas vagas, a convite da diretora, para apresentar a pesquisa aos alunos dessas turmas. No 6º ano, o foco da conversa foi a origem dos alunos e as trajetórias para a escola. No 7º ano, havia um mapa narrativo, pendurado na parede, de uma área central de Juiz de Fora. Conversei com estes alunos sobre a possibilidade de fazer outros mapas e desenhos. E, finalmente no 9º ano levei para a sala o acervo de fotografias da escola, motivo de grandes risadas.

Desse modo, as estratégias de encontros com os alunos produziram situações inusitadas, conversas interrompidas e certa confusão sobre a minha permanência na escola, especialmente, entre os alunos mais novos que insistiam

em me chamar de professora. Para o movimento “Arquitetura”, a aproximação com os alunos produziu instrumentos para novos reencontros, como diria Larrosa, um emaranhado de fios para novas “Teceduras”. Alguns alunos deixaram explícito seu desinteresse, entretanto, consegui alguns voluntários entusiasmados, histórias surpreendentes, desenhos e textos com autorias singulares.

Apresentando os alunos

A fim de escapar da contraposição criada pelo binômio campo-cidade e/ou rural-urbano e, especialmente fugir da armadilha de traçar uma categoria abrangente: alunos da zona rural, optei por investigar um grupo de alunos que vivenciam a migração pendular entre espaços diferenciados, oficialmente reconhecidos como zona rural e perímetro urbano. Esse grupo heterogêneo é constituído por adolescentes de 12 a 19 anos que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; meninas e meninos residentes em áreas consideradas externas ao perímetro urbano, mas que são demarcadas por diferentes usos e ocupação do espaço. Um balanço dessa complexidade da ruralidade foi abordado no texto: “O rural e o urbano encontram-se no espaço escolar”.

Desse modo, genericamente, distingue-se três áreas atendidas pela escola Lagoa, considerando-se a disponibilidade de acesso e a distância das moradias dos alunos ao espaço escolar:

- alunos moradores da Cidade Alta: região que abrange os bairros do entorno do São Pedro. Nesse grupo distinguem-se alunos que não conseguiram vagas em escolas mais próximas às suas residências, ou ainda, alunos que moravam mais próximos à escola e optaram por continuar estudando na mesma, após a mudança de endereço. Tais alunos dependem do ônibus da linha São Pedro para realizarem o acesso ao espaço escolar. Como a realidade é muito mais dinâmica que as tentativas de sistematização, há um caso de um aluno que reside do outro lado da cidade, mas foi acolhido na escola Lagoa após um processo de expulsão de outro estabelecimento escolar.
- Alunos do entorno próximo: um grupo menor de alunos que moram nas proximidades da escola e realizam o trajeto a pé até a mesma.

- Alunos do ônibus Lagoa: esta denominação foi identificada na própria escola pela equipe pedagógica, funcionários e até mesmo por grande parte dos alunos. Inicialmente, considerei os alunos do ônibus circular Lagoa indistintamente como alunos da zona rural. Após a realização do trabalho de campo, o equívoco se evidenciou. Determinei grosseiramente uma categoria a partir do transporte coletivo. O percurso do ônibus fora da mancha urbana é marcado por diferentes espaços: áreas mais próxima à BR 040, destinadas ao uso comercial e industrial, além de loteamentos residenciais destinados a atender moradores esporádicos de finais de semana e feriados, casas de recreação alugadas para festas e confraternizações. Geralmente, os alunos que moram nos arredores da rodovia são filhos de caseiros e funcionários que trabalham em atividades ligadas à prestação de serviços. Um segundo grupo de alunos reside em uma vila próxima ao loteamento Fazendinhas de São Pedro. Uma das entrevistadas conta um pouco sobre o lugar:

Mais pra cima tem umas granjas maiores e no meio tem um monte de casas próximas que é tipo uma Vila. Um homem chamado 'Dedem' era o dono das terras e começou a vender os lotes. O meu pai foi um dos primeiros compradores, depois vieram os outros moradores até formar uma vila. Eu moro na última casa da rua de baixo. A vila tem duas ruas paralelas, a rua de cima e a rua de baixo. Lá é tranquilo, só tem briga de vez em quando. Eu gosto de morar lá mesmo (...). Lá é uma área rural, mas as pessoas trabalham em vários lugares. Algumas trabalham no centro, outras pessoas no São Pedro ou aqui perto mesmo. O meu pai trabalha com um gadinho, mexe com roça e eu trabalho em um alambique aqui perto. Agora já temos luz, mas não temos muita coisa pra fazer lá, eu costumo jogar bola no campinho com os meus amigos. Eu gosto de morar lá, mas tem pouco ônibus (Fragmento de transcrição de entrevista da aluna Ruth, 19 anos do 9º ano).

Os moradores da Vila representam uma parte significativa dos alunos da escola Lagoa, segundo a diretora, a comunidade da Vila é bem carente, uma boa parte das famílias dos alunos vive de salário mínimo ou tem suas rendas complementadas pelo Programa Bolsa Família. Uma mãe conversou comigo na escola e acabou confundindo as motivações da minha pesquisa: “Ah, você é da prefeitura e vai ajudar a gente lá da Vila?” Não senhora, eu... “Não tem importância, eu falo assim mesmo, escreve aí na sua pesquisa que nós lá na Vila precisa de

asfalto e saneamento básico e, claro, de melhorar a nossa diversão. Lá não tem nada pra fazer, menina!” (Fragmento de nota de campo do dia 23/09/2007).

Após o ponto de ônibus das Fazendinhas, os loteamentos tornam-se mais distantes e dão lugar aos sítios e pequenas fazendas. As estradas vicinais se estendem em direção a Torreões e Humaitá. O ônibus atravessa estradas estreitas e em condições precárias até chegar ao ponto final, distante quase 50 minutos da escola. Alguns dos alunos percorrem a pé, distâncias de mais de cinco quilômetros, para chegarem ao ponto de ônibus mais próximo. Seis alunos, dos nove que participaram da entrevista semi-estruturada, residem em sítios próximos a Torreões, dois moram próximos aos seus respectivos pontos de ônibus, enquanto os outros quatro percorrem a pé distâncias superiores a 40 minutos para chegarem ao ônibus.

Escolhas: quem vai participar das entrevistas?

A opção em pesquisar um grupo de alunos através de entrevistas semi-estruturadas criou em impasse: quem vai participar das entrevistas? Pergunta a diretora em tom prático. Quando cheguei à escola tinha como objetivo descrever o espaço escolar a partir da representação e dos significados criados pelos alunos que migram cotidianamente, implicitamente, reuni a priori os alunos nas categorias rurais e urbanos. E agora? Se as categorias não designam um pertencimento fixo de um aluno ou é insuficiente para equacionar todos os nossos desafios de pesquisa, como realizar as “escolhas certas”?

O impasse das escolhas não se resolveu por critérios teóricos, simplesmente aceitei alguns encontros inusitados e algumas sugestões da própria diretora. As notas de campo apresentam as narrativas das entradas dos entrevistados voluntários na pesquisa. Em algumas passagens fica claro que nem sempre as atividades de pesquisa foram eficientemente planejadas, como na minha conversa com a diretora da escola:

B: Diretora, eu gostaria de realizar as entrevistas individuais com os alunos da zona rural. Se possível antes das férias...

D: Na última semana de junho, os alunos já terminaram as provas bimestrais e saem mais cedo, só ficam os alunos que ficaram para a recuperação para realizar o provão. Os alunos do Lagoa ficam aqui

esperando o ônibus. Você pode utilizar esse tempo vago. Quem vai participar da entrevista?

B: Ainda não sei. Vários alunos foram voluntários, realizei uma lista e enviei o consentimento livre e informado aos responsáveis, mas nem todos devolveram assinado.

D: Bom, alguns alunos estão bem dentro daquilo que você quer.

B: Anhhh??

D: A Lúcia é uma das alunas que moram mais distantes, tem que andar um bom trecho a cavalo para chegar ao ponto de ônibus. O João Marcelo tem uma história bem interessante de amor aos animais, ficou com depressão na 5ª série quando o pai vendeu a sua égua de estimação; o Antônio também tem uma família bem rural, os pais vendem hortaliças na feira. Eu conheço o sítio deles, lá é aquele rural gostoso [...] (nota de campo nº41 de 27/06/2008).

Outros nomes e justificativas foram enumeradas pela diretora, a distância do perímetro urbano, a afetividade com os animais e o bucolismo do campo produzido, na sua concepção, pelas atividades agrícolas foram as referências mais recorrentes. Os nomes sugeridos, quase sempre, reuniam filhos de pequenos proprietários que viviam do sustento de atividades primárias (produção de leite e plantação de subsistência) e/ ou trabalhadores rurais assalariados que executavam atividades de retirantes, tratoristas e trabalhos temporários de plantio e colheita.

Outros encontros, porém, podem ser traduzidos em acontecimentos inusitados: o Walker abriu as portas do Lagoa e “caminhou” comigo durante o percurso de ônibus de uma hora e quarenta minutos entre a escola, o ponto final na zona rural e o retorno à escola. O Marcelo, o Heleno e a Veridiana ficaram entusiasmados com a ideia de participarem de uma pesquisa, o Rony e a Ruth participaram ativamente das apresentações das fotografias na sala do 9º ano e tantos outros que não participaram diretamente das entrevistas semi-estruturadas, mas que deixaram as suas narrativas durante o recreio, nos intervalos, nos passeios e nas festividades da festa junina.

Das tentativas de produzir pesquisa

De um modo geral, esse texto aborda práticas de pesquisa marcadas pela experimentação. A palavra pode ser datada e comprometedor para alguns, mas aqui, a experimentação converte-se nas práticas e tentativas de produzir uma

pesquisa na travessia, ou seja, na criação de oportunidades de investigação nem sempre intencionalmente planejadas. Assim, a entrada em uma sala do 9º ano em um período de aula vaga produziu oportunidade de escrita. Antes de iniciar as entrevistas e definir os potenciais entrevistados, passei em todas as turmas do matutino. A entrada em sala de aula possuía um duplo objetivo: aplacar curiosidades mútuas entre a pesquisadora e os alunos através de uma breve apresentação, pessoal e do trabalho e realizar uma tentativa de aproximação com os alunos. As perguntas: quem é você e o que faz aqui na escola foi mais comedida no turno matutino. Inicialmente distantes e indiferentes, em comparação com a abordagem direta e franca das crianças do vespertino, os adolescentes aproximaram-se aos poucos, demonstrando uma curiosidade mais contida.

Na sala do 9º ano, observei que o contato com os alunos foi mais cerimonioso, a maioria dos alunos mantiveram-se silenciosos, sem muitas indagações, adotando uma atitude educada e distante. Algumas faces pareciam familiares; a maioria daqueles alunos foi retratada no acervo de fotos da escola que eu havia acabado de folhear. Ao mencionar aos alunos o álbum de fotografias, a atitude dos garotos e garotas da sala de aula transmutou-se em um misto de curiosidade e receio das imagens congeladas no passado. *“Mostra as fotos pra gente!”* Pediram alguns. *“Ah, eu não quero nem ver, por favor, não me faça pagar esse mico”* – implorou uma adolescente de quatorze anos, visivelmente preocupada com a sua imagem. Ruth era uma das mais empolgadas, a sua presença marcante estava estampada em várias fotografias.

Não resisti aos apelos e fui buscar os três grandes álbuns que registravam as festas, reinaugurações, projetos, reformas do espaço escolar, a passagem do tempo para os professores e alunos mais antigos. O contato com as fotos criou um dispositivo, não programado, mas significativo para suscitar a experiência das narrativas. Os comentários e as histórias se superpunham aos borbotões, sem que eu conseguisse ouvir, ver e registrar todos os acontecimentos. Os alunos saíram de sua imobilidade inicial e tomaram conta dos arquivos com gritos de alegria e espanto: *“Ah, que tempo bom, a escola era muito mais movimentada, eu participava de tudo.”* Confirma Ruth mostrando as suas fotos. *“Nossa como tem foto da Ruth e da Norma, também as duas participavam de todas as apresentações de dança.”* Nesse momento a Norma levantou-se e saiu de sua aparente apatia. Até então, a garota sempre se mostrou distante da maioria dos

colegas, ela e a prima faziam questão de ficarem distantes dos colegas nos recreios e intervalos, não participavam das competições de futsal que movimentava a escola e, segundo a prima mais falante: *“Estamos louca parar mudar para uma escola maior lá no centro, ficar com os nossos amigos que conhecemos na internet”*. Norma raramente dizia alguma coisa, levantou os olhos, viu as suas fotos e disparou: *“quanta besteira!”*, limitou-se a dizer antes de voltar para o seu lugar. Ruth, ao contrário, narrava as suas histórias compartilhando com os outros colegas. *“Olha Ruth, a sua irmã como era magrinha!”* *“Olha aqui o Zeca, ele era tão bonito, pena que morreu.”* *“Morreu?”* *“É ele estudou aqui na escola, morreu atropelado há dois anos”* *“Lembra desse dia aqui?”* Interrompeu Rony. *“Ah, claro, foi muito bom! Fizemos um passeio para a fazenda de seu Chico, chupamos tanta laranja...”* O que vocês foram fazer lá? Perguntei interessada. *“Era um projeto da professora... Como é mesmo o nome dela? Nós estávamos estudando a zona rural e a questão da água”*. *“É mesmo, (completou Antônio, todo mundo queria entrar na Cachoeira e fazer queijo, mas a professora não deixou, ficou com medo”*. *“Também éramos muito pequenos, estávamos na 4ª série”*, defendeu Geraldo. A presença de uma professora em frente à porta da sala de aula indicava que o meu tempo havia terminado.

O marcador tempo interrompeu as narrativas, os alunos voltaram para os seus lugares e fizeram silêncio. A professora esperava o fim da agitação para entrar e iniciar a sua aula de Geografia. *“O assunto da aula de hoje é os Setores da Economia que podem ser divididos em”* (...). Assim mesmo, sem continuidade, apenas interrupção, o tempo era contado. Afastei-me da porta da sala e guardei os arquivos da escola, mas não consegui registrar a beleza daquela experiência: a empolgação dos alunos, a mudança das atitudes antes tão reservadas, as histórias sobre a escola. Geertz já havia alertado sobre as limitações da apreensão de um acontecimento: *“toda a descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito”* (GEERTZ 1989, p.7).

O evento com as fotografias na sala do 9º ano foi um acontecimento importante na pesquisa, não pela sua capacidade de produzir dados para responder a minha questão, mas, por sua capacidade de produzir mudanças de rumos. Primeiro, possibilitou a aproximação com os alunos de uma turma que sempre se mostrava arredia a minha presença. Através desse contato três alunos foram voluntários para participar das entrevistas: a Ruth, mais entusiasmada; o Antônio, que encarou a atividade como uma missão da escola e o Rony que demonstrou

muita curiosidade em saber que história de pesquisa é essa. Segundo, a atividade marcou algumas diferenças na participação dos alunos, a aproximação com a pesquisa se fazia por motivações diferentes e abriu caminho para a diversidade de vivências. Aprendi que as escolhas dos procedimentos não garantem o sucesso ou o fracasso do processo investigativo, por exemplo, as entrevistas semi-estruturadas foram excelentes com alguns alunos, enquanto que para outros foi inibidora, reproduzindo respostas ouvidas em outros momentos: *“A escola para mim é boa, gosto de tudo, a escola depende do aluno, se os alunos querem estudar, a escola é boa” (Helena)*. Outros alunos tiveram receio de participar ou preferiram demonstrar atitudes precavidas: *“Walker, você vai mesmo entregar esse desenho? Se ela mostrar para a diretora... você está perdido!” (aluno do 7º ano)*.

Nesse caso, não há procedimento ou ferramenta metodológica mais efetiva para uma pesquisa, mas há dispositivos mais ou menos potentes para um determinado grupo e/ou pessoa, conjugadas com as expectativas criadas pelo pesquisador sobre o que é dado significativo, pista, informações relevantes, acontecimentos, no sentido deleziano como algo que nos passa, nos acontece.

O terceiro desvio propiciado pelo evento fotografia foi a incapacidade de produzir o que Geertz diferencia como o papel de um verdadeiro etnógrafo. Nas palavras do autor:

Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (GEERTZ, 1989, p.4).

A descrição densa do espaço escolar estava cada vez mais distante, ou aparecia, em afirmações titubeantes na voz da Ruth, quase como um lamento: *“Essa escola já foi tão boa...”* E não é mais? *“É... os professores são bons, mas agora é diferente”*. Ruth não conseguiu definir o que mudou, simplesmente repetia algumas opiniões comuns a outros alunos. O coro da escola boa, sem problemas sérios, mas também sem muito entusiasmo foi repetida na maioria das entrevistas: *“Gosto de*

tudo aqui.” E o que você mais gosta: *“Não sei dizer...”* Ou ainda: *“gosto do futsal, do extraclasse, a merenda é boa”*. *“Gosto dos meus amigos. Escola é tudo igual, mesmo”*. Observei que as respostas eram sempre breves. Da mesma forma, havia uma diferença entre as narrativas das fotos e do cotidiano escolar traçado nas entrevistas. As fotos registravam momentos que fugiam do cotidiano, quase sempre, identificavam eventos maquiados, com cenários de teatro, fantasias coloridas para a apresentação de dança, o movimento de gincanas, bingos e festas juninas. Os alunos apareciam contracenando ativamente com a atividade. Ao narrar as fotos, os alunos faziam referências às sensações, sentimentos: o medo da apresentação; o gosto da laranja; os erros nos roteiros do teatro; a dificuldade de acompanhar a coreografia; as mudanças físicas dos colegas; o trabalho de produção de cartaz; o orgulho de ter produzido e de ser “eternizado” nas fotografias. Na entrevistas, ao contrário, a escola aparece entorpecida, a conversa morre ou se resume aos chavões: *“a escola é importante para eu arrumar um emprego, lá no Bahamas ele exigem o ensino fundamental”* (Ruth, 19 anos). *“Meu pai disse que eu tenho que estudar para eu crescer e ser gente”* (Marcelo, 12 anos). *“A escola é importante para o meu futuro. A gente tem que estudar se não arruma nada na vida”* (Antônio, 14 anos). A escola ora apresenta-se como promessa de um futuro melhor, ora não é capaz de garantir as esperanças de uma mãe nas oportunidades de sua filha: *“Eu quero estudar para ser advogada, mas a minha mãe diz que eu sonho demais!”* (Lúcia, 15anos).

Após o burburinho criado pelas fotos, continuei observando o movimento do corredor. Tudo calmo, parado, o silêncio era interrompido por alguns passantes, idas ao banheiro, busca de material na secretaria, a vassoura da faxineira. Onde estava a escola das fotos? Será que a observação e as entrevistas são ferramentas adequadas para produzir os dados da pesquisa? Tais questionamentos evidenciavam a concepção das entrevistas como ferramenta técnica a serem executadas segundo determinados cuidados, planejamento, execução e análise.

Enfim, as entrevistas semi-estruturadas

A perspectiva de produzir boas entrevistas impulsionou a leitura de algumas referências sobre essa temática. Inicialmente, deparei-me com Bogdan e Biklen que apresentam alguns direcionamentos práticos a fim de produzir “boas

entrevistas”. Alguns trechos do texto dos referidos autores fornecem uma referência de uma perspectiva desse instrumento de pesquisa:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições são repletas de detalhes e exemplos [...]. As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. Podem, no entanto, ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação aos pormenores. Precisam ser encorajados a elaborarem (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.136).

Essa leitura foi realizada antes do início das entrevistas e até mesmo antes da escolha dos entrevistados. As recomendações acabaram produzindo mais apreensão sobre essa fórmula de produzir uma “boa entrevista”. Quando terminei a segunda entrevista, alguns receios pareciam materializados. Walker, o segundo entrevistado, a princípio mostrou-se reticente nas respostas, não ofereceu pormenores e distanciou-se de qualquer perspectiva de “retrospectiva dos acontecimentos”. Cheguei a pensar em marcar um novo encontro com um formato de entrevista coletiva. Entretanto, após perceber o desconforto do entrevistado e encerrar a entrevista com apenas vinte e cinco minutos de gravação, o entrevistado continuou o diálogo só que em outro papel. Walker ficou mais de dez minutos me entrevistando. Ao assumir a direção da conversa com a inserção de assuntos de sua curiosidade, o diálogo deixou de ser entrecortado, silencioso e reticente. Essa inversão só ficou aparente na pesquisa quando abandonei a minha expectativa de produzir uma “boa entrevista” apoiada nos procedimentos predeterminados. Durante a investigação não consegui observar a sutileza dessa mudança. Sai da sala decepcionada com o resultado. A resistência do entrevistado na primeira parte da entrevista (cuidadosamente direcionada) me marcou tanto que escrevi na nota de campo: “ao contrário de outros encontros, a entrevista com o Walker foi rápida, superficial e pouco produtiva. O que aconteceu? O que fiz de errado?” (22/06/2008) Quando ouvi a gravação a fim de produzir a transcrição, esse comentário me surpreendeu. A gravação de áudio estava intacta, o tempo de gravação foi de cinquenta e quatro minutos. Walker não foi sempre tímido ou reticente, apenas não

retratou os assuntos que eu queria abordar. O áudio congelou as vozes, mas a minha impressão sobre o acontecimento foi outra. O que mudou? Acredito que outras leituras compuseram essa mudança. Silveira foi uma das responsáveis pela inquietação:

É essa clareira de inseguranças sobre como se caracteriza esse evento discursivo “entrevista”, sobre o que fazer com as falas e registros deixados por ela que (...), proponho-me a olhar as entrevistas com eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p.118).

Se por um lado as observações foram importantes para descrever alguns aspectos do movimento Arquitetura, as conversas com os alunos criaram outro movimento na produção desse texto: as Teceduras. Enquanto a Arquitetura priorizava a descrição do espaço escolar a partir das observações, o movimento Teceduras enfatiza as narrativas dos alunos. Do ponto de vista da sistematização, essa demarcação dos movimentos pode parecer estanque, mas na construção dos dados essa distância é mais tênue. As Teceduras foram criadas a partir das falas dos alunos entrecortadas pelas narrativas da pesquisadora e dos textos selecionados.

MOVIMENTO III:

TECEDURAS

NARRATIVAS DE DESLOCAMENTOS, ESCOLA E MUITAS OUTRAS HISTÓRIAS

A condição babélica não está só em que não há uma torre (...), mas também em que não há um mapa multicolorido e com fronteiras bem nítidas no quais diferentes homens se agrupam e se identificam ao redor de distintas torres, de distintas línguas e de distintos nomes (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.20).

A proposta de tecer narrativas a partir das falas dos alunos surgiu durante a transcrição das entrevistas semi-estruturadas. Os relatos eram permeados por temáticas que, frequentemente, escapavam do roteiro pré-estabelecido. Assim, algumas propostas da pesquisa não foram efetivadas de acordo com o enunciado no texto de qualificação, especialmente a representação do espaço escolar através de mapas narrativos. Os entrevistados mostravam-se mais entusiasmados contando as suas experiências criadas no percurso casa-escola; enfrentando os desafios e rotinas cotidianas, enfim, reelaborando sonhos criados dentro e fora da escola. Desse modo, os mapas narrativos foram substituídos pelas narrativas de experiências e ampliaram o desafio da escrita. Como escrever a partir de tais histórias sem perder a beleza dos relatos originais? Segundo, como apropriar-se dos acontecimentos narrados a fim de representar o espaço escolar?

O primeiro questionamento demonstra preocupação excessiva com a produção de dados e/ou com a potencial ausência dos mesmos. A leitura de Duhart (2008) amenizou o impasse. A autora considera que a narrativa da experiência é criada no “entre”, ou seja, no curso da entrevista. Desse modo, a narrativa não está pronta para ser içada na memória dos entrevistados, mas foi recriada na conversa-entrevista. A produção da entrevista difere da coleta de informações. Benjamin distancia narrativa e informação. O autor considera que o excesso de difusão de informações é um dos motivos do declínio da arte de narrar:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205).

As narrativas a seguir são apresentadas através de uma coletânea de histórias sem grandes explicações. As temáticas são abordadas em recortes, aparentemente desconectados, mas com alguns fios condutores que representam o espaço escolar da Lagoa. O texto “Percurso casa-escola” aponta os desafios e a ausência do transporte escolar; “Nas franjas entre o rural e o urbano” discute a ambigüidade da categoria campo-cidade a partir dos deslocamentos criados entre os diferentes lugares vivenciados pelos alunos da zona rural; “Estudar pra quê? Aponta as distâncias criadas entre o discurso sobre a importância da escola, os projetos escolares do currículo oficial e a escola na opinião dos alunos.

As narrativas foram pinçadas entre tantos outros relatos de convivência e contribuem para a criação de outra perspectiva sobre a escola Lagoa. Enquanto, no movimento Arquitetura predominou a descrição das formas fixas do espaço escolar, o movimento Teceduras indica na pluralidade dos desafios, as inquietudes, os encontros e os desencontros tecidos na escola.

O dispositivo metafórico de Babel inspira esta forma de narrar inspirada no filme homônimo e no livro Habitantes de Babel (2001), organizado por Larrosa e Skliar. O livro e o filme aparecem no presente texto como mecanismos de desestabilizar a escrita e problematizar o encadeamento das falas. O livro justifica o nome confuso e incompreensível de Babel como a melhor estratégia de nomear esse presente confuso e incompreensível:

Em torno de Babel situam-se as questões de unidade e pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e das ausências de fronteiras e da transposição de fronteiras, da territorialização e das desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento (LARROSA E SKLIAR, 2001, p.9).

Algumas das narrativas abordam as ambigüidades deste presente confuso e incompreensível. Outra ainda evidencia um aluno de origem rural capturado pelo modo de vida urbano, realizando seus deslocamentos sem qualquer tropeço de adaptação, desenraizado de sua terra de origem. Para Heleno - que acorda de manhã com o canto do galo, alimenta as galinhas antes de sair para a escola, caminha entre vacas até chegar ao ponto do transporte coletivo, estuda em uma escola localizada na franja do rural-urbano, realiza pesquisa no museu Mariano

Procópio, faz um lanche rápido no Parque Halfeld, janta as hortaliças e o feijão plantado no quintal de casa, assiste à novela antes de dormir - onde estão as fronteiras entre o rural e o urbano?

As tentativas de sistematização espaçam todas as vezes que o texto aponta para a generalização ou para grandes relatos de categoria. Por isso, optei em escrever narrativas de condição babélica. Assim como no filme Babel, as histórias aparecem soltas, conectadas apenas por determinados fios de acontecimentos. Neste caso, o principal fio é a escola que ora aparece, ora desaparece de cena, mas está sempre presente, ainda que nas suas ausências, interferindo na produção de subjetividades.

Percurso casa-escola

João Marcelo enumera no seu esboço os principais pontos de referência do percurso casa-escola. Com traços firmes, quase retilíneos, desenha o caminho, parando de vez em quando para contar uma história que o marcou durante os inúmeros deslocamentos realizados para chegar à escola. Alguns símbolos foram criados no seu mapa narrativo para identificar uma porteira, o trevo, a cachoeira próxima ao restaurante rural. Cada ponto de ônibus indica uma parada para novas narrativas. O mata-burro destruído pelo boi bravo; o bezerro escondido pela vaca que acabou de parir; as casas e as aventuras partilhadas com os vizinhos; a saudade da antiga escola de sua infância.

O ônibus Lagoa passa em frente à escolinha. A minha casa fica dois pontos depois. Agora a escola está fechada, não funciona mais. É estranho ver o mato crescendo no campinho. Já joguei muita bola naquele campinho, antes e depois da aula. Eu fiz o primário lá, muita gente daqui estudou até a quarta série lá. Depois a escola foi fechada e todo mundo veio estudar aqui na Lagoa. Não sei por que eles fecharam. Tenho saudade daquele tempo. A escola era muito boa, era diferente daqui porque era bem menor, todo mundo se conhecia e brincava junto (João Marcelo, 27/06/08, transcrição parcial de entrevista).

O adolescente de quinze anos está no último ano do ensino fundamental. Ainda não sabe onde irá continuar os estudos no próximo ano. “*As escolas do ensino médio são mais longe ainda*”. Durante a entrevista, João Marcelo fala com saudosismo da escola rural localizada nas proximidades de sua residência. A “*escolinha*” que funcionava com turmas multisseriadas, como tantas outras escolas rurais, foi fechada a fim de cumprir as exigências do processo de nucleação⁴⁸ – tendência intensificada a partir dos anos 90 como principal opção adotada por prefeituras municipais e estados com o objetivo de erradicar as turmas multisseriadas.

A nucleação consiste na transferência de alunos para escolas maiores na zona rural e/ou para escolas urbanas. Nas duas situações, a nucleação criou a dependência entre escolaridade e transporte escolar⁴⁹. As justificativas mais comuns em torno da nucleação estão relacionadas às mudanças na composição demográfica da população rural – o êxodo rural e a diminuição da taxa de fertilidade são fatores que contribuíram para diminuir o número de jovens na zona rural e, conseqüentemente, a demanda por vagas nas escolas rurais, por outro lado, o aumento na média de escolaridade impulsionou a procura por escolas de atendimento dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio. A tentativa de diminuir o atendimento em salas multisseriadas também é um dos argumentos utilizados pelos defensores do projeto de nucleação. Arroyo contra-argumenta e questiona o modelo seriado das escolas da cidade e propõe que ocorra uma pesquisa em torno da organização do próprio sistema escolar. Nas palavras do autor:

⁴⁸ “No Brasil, a idéia começou a ganhar espaço a partir de 1975 com a criação do Promunício (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município) e posteriormente com o Pró-Rural (Projeto integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural). O primeiro estado a adotá-lo foi o Paraná (1976), seguido de Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989). Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. O princípio fundamental é a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano e oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade” (BOF, 2006, p.116).

⁴⁹ “Não há informações precisas sobre a abrangência da estratégia de nucleação no Brasil. Sabe-se que essa foi a estratégia mais utilizada nos últimos dez anos pelos municípios e estados que tentaram promover o acesso à educação principalmente de 5ª a 8ª séries, para as comunidades rurais. Uma estimativa, mesmo que deficitária, pode ser feita a partir dos dados sobre transporte escolar do Censo Escolar de 2002. Os dados indicam que 43 mil escolas de educação fundamental e média possuem alunos transportados. Como os alunos transportados geralmente são rurais, pode-se com a devida cautela, inferir que essas podem ser escolas nucleadas regionais ou urbanas que recebem alunos rurais” (BOF, 2006, p.118-119).

Pesquisar como construir. Não é só pesquisar o que há de negativo. O que há de confuso ou o que há de indefinido, mas se é possível construir outro sistema educativo, outra organização da escola, que organização da escola? O modelo a seguir será a organização seriada das escolas da cidade? Superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. Eu estudei numa dessas escolas e nunca ouvi de nenhum professor que ele trabalhasse numa escola multisseriada. (...) A pergunta: vamos acertar como uma organização da escola do campo que não seja cópia da cidade que queremos já destruir? (ARROYO, 2006, p.113-114)

A nucleação determinada pelas políticas públicas municipais e estaduais tem como um de seus principais desafios o transporte escolar⁵⁰. A logística de traslado das crianças e adolescentes da zona rural para escolas maiores envolve custos com o transporte e a solução dos respectivos problemas criados pelos deslocamentos, tais como, a precariedade das estradas vicinais; a distância do percurso casa-escola; a inexistência de profissionais e meios de transporte adequados e os constantes atrasos dos ônibus. No caso da escola Lagoa, não há um ônibus específico para o transporte escolar. Os alunos utilizam a linha de ônibus coletiva nº 542 que atende indiscriminadamente aos passageiros dos bairros situados nos arredores da escola; loteamentos rurais e algumas fazendas da estrada para Torreões.

Várias situações foram observadas na escola relacionadas aos transtornos, dificuldades e limitações criadas pelo percurso casa rural-escola urbana. Alguns depoimentos exemplificam os percalços criados pela inexistência de um transporte escolar efetivo. *“Outro dia, fiquei aqui na escola até as seis horas da tarde. O ônibus estragou e fiquei tomando conta das crianças até o ônibus ser substituído. O problema é que quase todos os alunos retornaram para casa sozinhos e andaram um pedaço do caminho no escuro”* (coordenadora pedagógica, nota de aula nº 22). O horário do ônibus interfere significativamente nas rotinas da escola. O

⁵⁰ “O Censo Escolar de 2002 incorporou o levantamento de dados relativos ao transporte escolar público estadual e municipal. Foi apurado o atendimento para 3.557.765 alunos do ensino fundamental e médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais. Essa prática tem gerado um debate intenso, pois enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejam cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos” (SOARES; RAZO e FARIÑAS, 2006, p.43).

início e o término das aulas e de outras atividades escolares, tais como, reuniões e comemorações são planejadas de acordo com os limitados horários do ônibus Lagoa. *“Se eu perder o ônibus das seis e meia, não vou à aula porque o próximo vai chegar lá na escola só às oito horas”* (aluno do 8º ano). Ou ainda: *“a festa junina vai começar às dez horas e terminar antes da cinco horas para aproveitar o ônibus das cinco”* (diretora).

Os pais também reclamam da inexistência de um transporte específico, cansada de buscar soluções junto aos órgãos públicos responsáveis, uma mãe optou por denunciar o caso à imprensa local. Uma emissora de televisão realizou uma reportagem mostrando os perigos que as crianças enfrentam cotidianamente para ter acesso à educação escolar. A reportagem vinculada em um jornal local enfatizou principalmente as distâncias percorridas pelas crianças em decorrência do trajeto do ônibus e mostrou o desafio da travessia da BR-040. A ampliação da rodovia, a construção de muretas de separação das pistas de alta velocidade e a inexistência de uma passarela para a travessia interferiu no trajeto do ônibus e aumentaram os perigos e o tempo de retorno para casa. Alguns alunos passaram a desembarcar do outro lado da pista e pular a mureta.

A resposta ao noticiário local foi mais rápida que os documentos elaborados pela direção escolar à Secretaria de Educação e a Agência de Gestão do Transporte e Trânsito de Juiz de Fora. Antes da vinculação da reportagem no dia 11/04/08, a direção da escola havia encaminhado vários ofícios relatando os problemas de atraso e/ou de trajeto das linhas de ônibus nº 542 (Lagoa) e das linhas 540 e 533 (São Pedro). Tive acesso às cópias de dois ofícios enviados pela escola à GETTRAN. O ofício nº 059 informa os problemas envolvendo o trajeto do ônibus nº 542 e solicita a mudança do itinerário do mesmo; enquanto o ofício nº 060 solicita a verificação dos constantes atrasos nos horários das linhas de atendimento à escola com frequentes transtornos e prejuízos na carga horária dos alunos. Tais documentos foram enviados no dia 29/08/2007, portanto oito meses antes da reportagem realizada sobre os deslocamentos dos alunos da escola Lagoa. Após a mobilização de alguns responsáveis dos alunos e a repercussão do noticiário ocorreu o comparecimento dos técnicos da GETTRAN à escola a fim de verificar as condições da estrada para a mudança do trajeto do ônibus nº 542. Os técnicos da prefeitura concluíram que a estrada não oferece condições para o ônibus passar.

A secretaria de educação analisa duas alternativas para diminuir o tempo do trajeto do ônibus e/ou o extenso trajeto realizado a pé por alguns alunos: a primeira seria a adoção de um veículo menor e exclusivo para o atendimento dos alunos do turno vespertino, moradores dos loteamentos Fazendinhas de São Pedro e Vina Del Mar; e a outra seria uma mudança de escola. A última alternativa seria adotada para os alunos das fazendas na estrada de Torreões, ou seja, os alunos que residem mais distantes da escola Lagoa. Segundo a diretora da escola Lagoa, a escola de Torreões funciona em tempo integral e conta com um serviço de transporte terceirizado Perguntei para dois alunos que moram próximo a Torreões sobre a possibilidade de transferência de escola. *“Eu não quero estudar em Torreões, tenho que trabalhar de tarde e dizem que a escola lá funciona o dia inteiro”* (João Marcelo, 9º ano). *“Eu já estou acostumado aqui, tenho os meus amigos e acho esta escola aqui muito melhor”* (Marcelo, 6º ano).

Assim como a nucleação, a questão do transporte escolar é equacionada pelos pareceres dos órgãos competentes sem muita participação da comunidade escolar. Por enquanto, a secretaria de educação adotou um transporte terceirizado para os deslocamentos de alguns alunos do turno vespertino, mas os problemas de atrasos e da falta de segurança dos ônibus para o transporte dos alunos continuam.

A temática da migração pendular realizada pelos alunos da escola Lagoa não é objeto de discussão na escola. Não há nenhuma referência nos depoimentos dos profissionais e até mesmo nas narrativas dos alunos sobre a questão da nucleação. Estudar em uma escola urbana faz parte do cotidiano dos alunos e não há questionamentos ou estranhamentos sobre esta forma de organizar a escola para o atendimento dos alunos da zona rural. A naturalização dos deslocamentos vivenciada pelos alunos pode ser observada na narrativa criada a partir de uma viagem de ônibus realizada pela pesquisadora.

Linha nº542: embarcando no Lagoa

Desse modo, a viagem de ônibus converte-se na primeira escola desse olhar purificado, dessa forma de ler que paira sobre as pessoas e as coisas, deixando-as aparecer na sua realidade mais íntima (LARROSA, 2004, p.66).

Encontrei **Walker** perambulando pelo corredor. Olhar atento e curioso foi um dos garotos que não resistiu a uma pergunta inevitável dos primeiros dias de pesquisa: quem é você? Ele repetiu a resposta para outras crianças e professores – *“Aquele ali é a pesquisadora Beatriz, ela não é professora!”* Comumente, Walker corrigia os seus colegas que insistiam em me chamar de professora. O garoto percorreu comigo muitos momentos da investigação. A sua presença ficou marcada pela imprevisibilidade. Ele sempre traçava os seus próprios caminhos. Assim, o garoto de doze anos foi generoso ao ser voluntário para mostrar o caminho dos alunos que utilizam o ônibus Lagoa. Embarquei no ônibus Lagoa após o término das aulas do turno matutino. Walker aproximou-se e disse rindo que iria junto. Achei que ele estava brincando, afinal o percurso era longo, aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Como a família iria reagir com o atraso do garoto? E a escola? As pessoas não me conheciam suficientemente e, naquele dia, eu iria realizar apenas um reconhecimento de campo. Walker frequentemente escapava do controle. Mais tarde, percebi que era muito difícil para a família e para a escola determinar o seu lugar no espaço-mundo-escola. Eu também não consegui determinar o seu lugar na pesquisa. Walker, simplesmente, não desembarcou no ponto habitual e seguiu viagem. Durante o trajeto, o garoto mudava constantemente de lugar, conversava com o motorista e com o cobrador, às vezes, brincava com um colega e sempre que acontecia algo diferente ou importante, sentava-se ao meu lado. O garoto narrava as suas aventuras pelos lugares conhecidos de sua infância, comentava o desembarque ou embarque de alguns alunos. Os outros alunos-passageiros seguiam calados. Sentados em duplas ou sozinhos observavam a paisagem sem demonstrar muito interesse. Estranhei o silêncio e o reduzido número de alunos apenas oito voltaram para a casa naquele horário. Walker esclareceu que naquele dia o ônibus estava vazio porque a maioria dos alunos do turno matutino ficou na escola para participar da atividade do extraclasse – o futsal. Perguntei por que ele também não participava. *“Eu participo, mas hoje preferi acompanhar a sua*

pesquisa". Os primeiros alunos que desembarcaram foram **Ruth** e a sua irmã. Perguntei onde elas moravam e a primeira respondeu que morava nas Fazendinhas, mas que iria direto para o emprego. À medida que o ônibus se afastava da BR-040, os pontos tornavam-se mais distantes uns dos outros e a estrada mais estreita. Cheguei a temer em alguns trechos do caminho, os buracos e a precariedade das estradas de terra contribuíam para aumentar a sensação de insegurança. Os alunos continuam impassíveis, com exceção do Walker que continua conversando. As paisagens se sucediam rapidamente era impossível descrever o trajeto. O motorista tinha pressa. O turno vespertino iniciava as aulas às doze horas e cinquenta minutos e faltava muito para o ponto final. **Lúcia** aguardava pacientemente a sua hora de desembarcar. A garota tímida de quatorze anos me avisou que assim que desembarcasse faltaria pouco para o ponto final. O meu diálogo com a Lúcia foi interrompido por um grito do Walker: *"Espera aí, motorista! O **Marcelo** está chegando*. Olhei na direção apontada e observei um garoto correndo, quase sem fôlego. *"Nossa, quase não consegui"*; foi logo dizendo Marcelo. *"Fui eu que te vi"*; respondeu Walker. *"Obrigada, Walker!"* (Os alunos chamavam o "Walker" na forma aportuguesada). Percebi a diferença e perguntei o que meu companheiro de viagem preferiria. *"Tanto faz, a professora de inglês já me disse o significado do meu nome, quer dizer andarilho, caminhante. Ela me chama na forma correta do inglês e os meus colegas que não sabem inglês chamam de Walker, mesmo!"*

O ônibus deixava para trás a poeira e os alunos do matutino: o **João Marcelo** que adorava futsal, mas que não tinha tempo de fazer a atividade porque ajudava o pai; o **Rony** que trabalha para um vizinho; o **Heleno** que preferiu ir para casa porque estava com dor de cabeça; a **Lúcia** que detestava Educação Física lá da escola e só gostava de jogar bola com as suas vizinhas da roça; a **Veridiana** que tinha que ir para casa rápido para ficar com o sobrinho de um ano; a **Ruth** que desembarca apressada para ir para o trabalho; enfim, alunos-passageiros que embarcaram na pesquisa naquele dia e que participaram das entrevistas seis meses depois.

Enquanto os alunos do matutino desembarcavam, os alunos do vespertino embarcam em pequenos grupos. Em um dos pontos, o motorista parou e ficou esperando. O que aconteceu? *"Nada! O motorista está esperando os três irmãos"*; respondeu Walker. Os três irmãos tinham respectivamente cinco, seis e oito anos.

Na semana anterior, o mais velho, que cuidava dos demais, encontrou uma cobra no caminho. O que vocês fizeram? *“Nada, a cobra era pequena e saímos correndo”*; contou bem humorado o menino de oito anos. E não é perigoso ir para o ponto de ônibus sozinho? *“É sim! A minha mãe já pediu para o ônibus ir buscar a gente perto de casa, ela disse que se não resolver nada, vai denunciar lá na televisão”*. O encontro dos garotos com o filhote de cobra ampliou as discussões sobre a precariedade do “transporte escolar” entre pais e direção. A história ganhou diferentes versões nas narrativas das crianças que insistiam em me contar sobre os perigos do caminho. *“Ainda bem, que eles encontraram com a cobra-filhote, imagina encontrar a cobra-mãe”*; disse bem humorada uma aluna do 3º ano, após narrar o encontro inesperado.

As curvas da estrada faziam as crianças soltarem pequenos gritos: *“Opa, seu motorista! Uhru; uhru!” “Quase cai!”* Falam as crianças ao mesmo tempo. *“Você esqueceu o Luiz”*; avisa um dos pequenos. O motorista deu ré no ônibus para embarcar o garoto de sete anos. A conversa seguia animada. Walker preferiu fazer companhia aos colegas e permaneceu sentado próximo ao cobrador que comentava a algazarra dos passageiros-alunos. Inesperadamente, o ônibus parou e o motorista desceu para examinar as condições dos pneus. *“Não é nada não!”* gritou do lado de fora para impedir que os alunos saíssem do ônibus. Perguntei para um dos garotos maiores: isso acontece sempre? *“Às vezes, sim. Quando o ônibus estraga, as aulas atrasam”*. O motorista retornou ao seu posto e a viagem continuou. Aparentemente, estava tudo bem.

No último ponto, antes de chegar à rodovia federal, próximo ao loteamento Fazendinhas do São Pedro, mais de dez crianças embarcaram. Não havia mais assentos vagos. Cada banco era dividido por grupos de três ou quatro crianças, algumas permaneceram de pé. Os poucos passageiros adultos presentes pareciam incomodados com as gritarias e brincadeiras que tomavam conta do lugar. O ônibus chegou ao ponto da escola Lagoa. A diretora aguardava no portão. O ônibus e as aulas do turno vespertino estavam atrasados dez minutos. As crianças desembarcam rapidamente e entram diretamente para as salas de aula. Alguns alunos do turno matutino, que realizaram o extraclasse, entram no ônibus e seguem para o centro de Juiz de Fora. Um aluno que permanece esperando o ônibus no portão da escola esclarece. *“O ônibus é o mesmo e demora muito para voltar. O*

extraclasse termina e ficamos esperando uma hora, às vezes, preferimos ir passear de ônibus até a cidade”.

O percurso cumprido sinalizou um dos primeiros acontecimentos marcantes da pesquisa. O mesmo itinerário foi inserido no texto “Construindo a escola: as primeiras impressões sobre o espaço escolar” como uma breve descrição e, reescrito em forma de narrativa no presente texto. As duas formas de escrita indicam não apenas estilos diferentes de escrita, mas possibilidades distintas de apresentar a diferença na repetição. O itinerário cumprido inúmeras vezes pelos alunos durante os anos obrigatórios do ensino fundamental será repetido, mas nunca será igual. O percurso também será alterado para alguns alunos após as reivindicações de pais e profissionais da escola. Também deixou de ser realizado por outros alunos e alunas que saíram da escola, mudaram de residência ou deixaram a vida no caminho. Não voltei mais aos caminhos trilhados por crianças e adolescentes da escola Lagoa. Mas a investigação, comumente, remetia a eventos e/ou desafios produzidos pelos caminhos percorridos pelos alunos-passageiros.

Nas franjas entre o rural e o urbano

Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. (...) Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. O mundo era um pedaço complicado para um menino que viera da roça (BARROS, 2003, p.15).

Meu nome é Heleno e tenho doze anos. Moro na Lagoa, lá perto das Fazendinhas da Lagoa, Sítio Quebra Unha. Gosto muito de cavalo e cachoeira. Sou divertido, gosto muito de dançar. Meu filme preferido é Hight School Music e a cantora é a Britney Spears. Sou assim, nascido em Santa Rita de Jacutinga de Torreões (HELENO, 7º ano).

Meu nome é Veridiana, tenho 16 anos, moro no Sítio da Lagoa de Humaitá. Gosto muito de estudar porque quando eu me formar quero ser veterinária, gosto muito de cães, gatos e de cavalos também. Onde eu moro é muito feio porque lá tem muito pernilongo e outros bichos diferentes. Eu gostaria de morar dentro de Humaitá ou na cidade. Onde eu moro não tem como sair e eu fico muito presa. Eu só saio para a escola e, às vezes, vou para a cidade. Se um dia eu for morar na cidade eu vou realizar meus sonhos (VERIDIANA, 7º ano).

As epígrafes escolhidas como pré-textos assinalam diferentes modos de vivência e convivência com o espaço rural e com o espaço urbano. Os três protagonistas-autores das narrativas passaram a infância na roça. Enquanto Manoel de Barros destaca a nostalgia e o estranhamento do migrante com o espaço urbano, Heleno transita entre o campo e a cidade sem maiores constrangimentos e/ou hesitações. O garoto gosta de alguns elementos rurais como os animais do seu sítio, especialmente os cavalos, mas apresenta outras preferências associadas aos adolescentes urbanos, tais como, os filmes e astros norte-americanos. Heleno subverte qualquer tentativa de enquadramento a determinada categoria prévia. O endereçamento rural não restringe o seu cotidiano a determinado lugar, assim como, não distingue um perfil ou práticas consideradas rurais. Já encontrei o adolescente em um movimentado calçadão do centro da cidade e andando a pé no sentido do bairro São Pedro. Mais tarde, Heleno relatou durante as entrevistas, que visita muito a tia, moradora de um bairro da Cidade Alta, e frequentemente realiza compras e passeios no centro. Aparentemente, os seus deslocamentos entre o espaço rural e urbano são realizados sem as tensões narradas por Manuel de Barros e as dicotomias anunciadas no projeto inicial desta dissertação.

Helena e Veridiana sinalizaram algumas questões que nem sempre estão explícitas nas pesquisas sobre a relação campo-cidade. Os depoimentos gravados nas entrevistas indicam uma aparente adaptação ao modo de vida urbano, pautada por passeios ao comércio; ansiedade por mais liberdade para vivenciar a juventude nas “baladas” – palavra utilizada por Veridiana para justificar o seu sonho em morar na cidade; brincadeiras com jogos de videogame – atividade preferida de Helena na casa da tia da cidade. Ambos sonham com empregos bem sucedidos na cidade. Veridiana pretende cursar veterinária, mas não gosta dos bichos diferentes da roça. Helena sonha com a promotoria pública. Segundo o adolescente: *“Eu já pensei em ser médico, mas desisti porque não gosto de ver sangue. Vou ser promotor para defender os direitos das pessoas”*.

Durante as entrevistas, pedi aos alunos que realizassem um desenho com o trajeto da sua casa até a escola, uma espécie de mapa do deslocamento com alguns pontos de referência para que eu conseguisse realizar o mesmo percurso sem ficar perdida. A palavra mapa assustou alguns entrevistados que argumentaram imediatamente que não sabiam desenhar direito. Reformulei o pedido e considerei o mapa narrativo apenas um rascunho com um objetivo de localização. Os alunos aceitaram a sugestão e o “rascunho do mapa” foi um dispositivo para quebrar a insegurança do momento da entrevista; por isso os mapas narrativos não foram utilizados como uma representação do espaço escolar e/ou dos deslocamentos dos alunos, mas foram desencadeadores de algumas questões e do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os entrevistados. A primeira parte da entrevista do Helena foi focada nas narrativas a partir das referências utilizadas para a localização do mapa-rascunho. Algumas observações realizadas pelo aluno demonstram uma preocupação com os constantes congestionamentos da cidade de Juiz de Fora.

Para localizar a minha casa é muito fácil. Você segue na BR no sentido Expominas e continua até a entrada de Torreões. Há uma placa pequena indicando trevo de Torreões. Agora ficou mais fácil porque tem uma placa bem grande na entrada que indica as futuras instalações da central de abastecimento do Bahamas. [Interrompi a fala do Helena e perguntei: O que é isso? Vão construir um supermercado lá?] Não, é um lugar para guardar as mercadorias. É assim, o centro da cidade tem carro demais, vive congestionado. Então para acabarem com os caminhões no centro descarregando mercadorias nos supermercados, eles guardam as mercadorias lá na

central de abastecimento. [Como você sabe tudo isso?] Eu vi a placa! (HELENO, 28/06/08, transcrição parcial de entrevista).

A placa indica as potenciais mudanças no espaço imediato vivenciado por Heleno e informa outras transformações associadas aos fluxos de serviços oferecidos pela cidade de Juiz de Fora. Heleno vivencia as mudanças do espaço imediato e parece desconhecer as fronteiras criadas para anunciar as categorias rural e urbano. Cada aluno-entrevistado vivencia e estabelece a sua própria ligação com os espaços nomeados rural ou urbano, por isso, é temeroso estabelecer um parâmetro ou uma tendência para os alunos oriundos da zona rural que realizam migração pendular para cursar o ensino fundamental.

Ruth está no último ano do fundamental, com dezenove anos, possui um emprego fixo sem carteira assinada nas proximidades de sua residência. A aluna espera terminar o ensino fundamental e concorrer a uma vaga de trabalho no supermercado Bahamas. *“Assim que eu terminar o ensino fundamental vou levar o meu currículo lá no Bahamas, eles exigem no mínimo o fundamental completo. [...] Ainda não sei se vou continuar estudando, acho que vou sim, porque emprego tá difícil”*. Sobre os projetos e os sonhos para o seu futuro, Ruth é reticente, não sabe se vai continuar estudando; acha que não vai ter condições de fazer faculdade, não gostaria de se mudar das Fazendinhas, mas é provável, caso consiga um emprego melhor. As respostas de Ruth estão marcadas por uma grande preocupação com a sua colocação no mercado de trabalho. Ruth não conseguiu falar dos seus sonhos, quando perguntei sobre os sonhos, ela disse não ter muitos sonhos, apenas: *“Quero arrumar um emprego com carteira assinada e é na cidade que tem os melhores empregos”*.

Marcelo e João Marcelo são vizinhos e amigos inseparáveis. Os dois têm histórias muito engraçadas sobre o cotidiano entre vacas e cavalos. Durante as entrevistas aprendi muito sobre rodeios e premiação de gado – atividade desempenhada pelo Marcelo que sempre participa de competições e exposições pecuárias acompanhando as melhores cabeças do rebanho do seu pai. *“Hoje em dia não tá valendo muito a pena participar de torneio leiteiro, é muito cansativo. A gente tem que dormir em rede do lado da vaca para não roubarem leite, não tem banheiro, não durmo direito e a gente não ganha quase nada”* (Marcelo, 12 anos). As histórias

do Marcelo surpreendem pela fluência e vivacidade. Enquanto narrava as suas aventuras pelos pastos de sua propriedade, acrescentava novas palavras ao meu vocabulário: vaca raçada; a importância do colostro para a criação dos novos bezerros; mataburro; internada. Marcelo não sabe dizer como aprendeu a cuidar do gado, apenas aprendeu. Sobre a escola, o adolescente abaixa a cabeça, antes de responder: *“Gosto de educação física, mas não tenho tempo de fazer o extraclasse, tenho que ajudar o meu pai. Perdi média em português e inglês, gosto mais de matemática”*.

A rotina descrita pelo Marcelo envolve a escola e o trabalho na pequena propriedade, por isso, quer ser veterinário, mas não quer mudar da roça, mesmo trabalhando sábado e domingo.

Chego em casa entre meio dia e dez e meio dia e vinte, dependendo do motorista do ônibus. Almoço, faço o dever de casa e depois vou trabalhar. Ajudo o meu pai, limpo mataburro – tiro a terra quando chove muito porque se não o gado foge para o terreno do vizinho. Hoje, vou tirar mourão para fazer cerca. Tem gado muito fujão, vive quebrando a cerca, por isso, tem sempre que consertar. Nem sempre tenho tempo para assistir muita televisão. Chego em casa já está de noite. Sempre trabalhei. Desde os dois anos brincava de tirar leite no colo da minha mãe. Com seis anos, já ajudava o meu pai a cuidar dos bois. Lá em casa tem três cavalos e três éguas. O meu cavalo é o Poing, é com ele que fui procurar a vaca Tieta quando ela pariu e escondeu o bezerro da gente. Deu o maior trabalhão! (MARCELO, 28/06/08, transcrição parcial de entrevista).

Marcelo diz que o trabalho não atrapalha a sua rotina de estudos. Antes de ir trabalhar realiza os deveres de casa e estuda nos dias que tem o provão – provas semestrais de cada disciplina, realizadas pelos alunos que ficaram com nota abaixo da média, ou seja, com menos da metade dos pontos atribuídos na avaliação escolar. Apesar de estudar e gostar de algumas atividades da escola reconhece que não gosta muito de estudar e atribui a sua falta de interesse nas aulas a dificuldade em algumas disciplinas. Quando insisto em falar sobre a escola, Marcelo dá respostas evasivas. *“A escola é boa, tem festas legais, vai ter quadrilha no sábado, eu e o João Marcelo vamos vir para dançar. Quando tem festas, vem todo mundo, a escola fica cheia para ver a quadrilha e jogar bingo”*.

A festa junina marcou o encerramento do primeiro semestre de 2008. Como previu o Marcelo, a escola ficou cheia com o comparecimento em massa dos alunos e dos responsáveis. A escola foi enfeitada com balões e bandeirinhas. O pula-pula e a pescaria garantiram a diversão dos alunos menores, enquanto os adolescentes passeavam entre os corredores, enviavam cartões através do correio elegante e esperavam o momento da quadrilha. Grande parte dos alunos estava com roupas caipiras. Walker foi um dos destaques, participou de todas as quadrilhas, inclusive dos alunos do turno vespertino. Segundo ele, havia meninas sem pares e ele foi ajudar as colegas. Apesar da animação, Marcelo fez questão de dançar a quadrilha sem a roupa tradicional do caipira. O chapéu de palha, ostentado na cabeça pela maioria dos alunos que participaram da dança, ficou escondido na mochila. Durante a apresentação, retirou o chapéu do esconderijo e o colocou discretamente na cabeça. Assim que a música acabou, o chapéu voltou a ser camuflado na mochila. A ruralidade do Marcelo não está nas suas roupas. O caipira tradicional idealizado pelos moradores urbanos com roupas customizadas com remendos, blusa xadrez e chapéu de palha não cabe no adolescente de doze anos que trabalha cotidianamente com a pecuária leiteira na Zona da Mata Mineira.

A entrevista com o João Marcelo foi um acontecimento importante para descaracterizar o estereótipo do aluno da zona rural, inicialmente tímido, foi um dos entrevistados mais falantes, as suas histórias limitaram as minhas intervenções a poucas perguntas. Quando comentei a sua desenvoltura, João Marcelo brincou: “*É que eu já fiz terapia, então estou acostumado a fazer entrevistas*”. Não ficou intimidado quando eu perguntei sobre os motivos da terapia.

Quando eu era bem pequeno, ganhei do meu padrinho uma eguinha chamada Estrela. Colocamos esse nome nela porque ela era negra e tinha uma mancha branca na testa. Mas a Estrela não era boa de trote e o meu pai resolveu vendê-la sem falar nada comigo. Entrei em depressão. Repeti o ano na sexta série. Não podia ver um lápis cair no chão que entrava em pânico, achava que ia contaminar que estava sujo. Tinha medo de tudo, fiz terapia e agora já estou bem. Graças a Deus! (JOÃO MARCELO, 29/06/08, transcrição parcial de entrevista).

João Marcelo me explicou o processo de fabricação do queijo de Minas produzido pela sua mãe artesanalmente e o funcionamento da rotina de sua casa. “*Lá em casa a gente tira oitenta litros de leite por dia, o leite da tarde é por minha*

conta, sou eu que tiro sozinho. A gente não vende leite, a minha mãe faz queijo e uma tia vende lá em São Pedro. O leite in natura rende muito pouco, tá muito barato, não compensa a ração que compramos para alimentar o gado”. O adolescente de quinze anos cursa o último ano do ensino fundamental e participa ativamente das atividades da pequena propriedade de seis hectares da família. João Marcelo não só participa ativamente do trabalho familiar para manter a propriedade como também de algumas decisões na venda e na aquisição do gado. *“Hoje em dia o meu pai me escuta muito, eu conheço quando a vaca é boa, uma parte do dinheiro lá de casa é da venda do queijo e a outra é do negócio com compra e venda do gado”.* Através da participação ativa nos negócios familiares já conseguiu juntar um pequeno rebanho. João Marcelo fala entusiasmado das suas aquisições.

Tenho mais ou menos onze animais, sendo que dois são cavalos – o Sprinter e o Ventania. Fui eu que comprei o Ventania. Vendi uma vaca maninha. [AHN?!] Ah, vaca que não consegue dar mais cria, ficou estéril e com o dinheiro inteirei para comprar o meu segundo cavalo. O meu pai não vende os meus animais em falar comigo, quando ele vende, ele repõe outra reis no lugar. Tenho sorte com o meu gado. Sempre que dá cria, as bezerras são de qualidade. Fui ganhando bezerra do meu padrinho, do meu avô, elas cresceram, deram crias e fui aumentando as minhas cabeças. (JOÃO MARCELO, 29/06/08)

As narrativas das histórias do João Marcelo estão imbricadas com a participação do núcleo familiar, há uma ênfase no trabalho e nas atividades rurais, mas há uma preocupação significativa dos responsáveis no incentivo aos estudos.

Os meus pais estudaram só até a quarta série do primário, mas eles acham que estudar é importante. A minha mãe diz que tenho que estudar para arrumar um emprego melhor. Quando eu tenho prova, como na semana passada, fico de cara nos livros e o meu pai não reclama quando eu não posso ajudar na lida e a minha mãe me ajuda tomando a lição quando eu tenho que decorar alguma coisa. Não gosto muito de estudar, mas eu estudo. Não fiquei em nenhuma recuperação, por isso, não vou fazer provão de nada. (JOÃO MARCELO, 29/06/08, transcrição parcial de entrevista).

Helena, Veridiana, Marcelo e João Marcelo são vizinhos. Todos residem em pequenas propriedades rurais de até dez hectares e participam de núcleos familiares que sobrevivem do campo, mas há diferenças nas vivências das franjas entre o rural e o urbano.

Estudar pra quê?

Muito bem, disse em resposta a intervenção do camponês. Aceito que eu sei e que vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. [...] Primeira pergunta:

- Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. [...] Houve alguns cochichos e um deles lançou a questão:

- Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

- Que é um verbo intransitivo?

- Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois. [...] Assim, sucessivamente, até chegarmos dez a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto. (FREIRE, P. 1998, p.88)

Eu também adoro estudar porque eu quero formar para advogada, deveis em quando eu fico contando para a minha mãe: já pensou eu sentada em cadeira de advogada atendendo alguém? Minha mãe diz que eu sonho alto demais (LÚCIA, 14 anos, 7º ano).

Estudar pra quê? Para eu trabalhar lá na roça não preciso estudar. Já sei tudo que preciso saber para ser aposentado. Conheço muita gente que não estudou e que está bem na vida. Nem o Lula estudou! Acho que não vou terminar o ensino médio. Ainda não pensei nisso (RONY, 15 anos, 9º ano).

Os pré-textos acima reúnem três formas diferentes de mostrar o medo ou a ausência do medo ao lidar com o conhecimento escolar. Paulo Freire incomodado com o silêncio de um grupo de camponeses do Chile propõe um jogo e apresenta uma discussão sobre as diferentes formas de saber. A proximidade com o conhecimento dos camponeses é uma estratégia de afastar a insegurança em relação à cultura letrada. O silêncio foi uma das respostas dos alunos durante as entrevistas semi-estruturadas. O silêncio sobre a escola impôs pausas ao fluxo da

pesquisa. A descrição sobre o espaço escolar era permeada por respostas breves e recusas na realização dos desenhos e/ou mapas narrativos que representassem o espaço escolar. *A escola boa; toda escola é assim mesmo; gosto de tudo; não gosto de nada; escola é chato; não gosto de estudar* foram as respostas mais repetidas para descrever o espaço escolar e encerrar o assunto. Por outro lado, os alunos eram eloqüentes ao narrar as suas histórias cotidianas fora da escola. Freire consegue romper o silêncio investigando outras formas de saber. Na pesquisa, o silêncio é substituído pela valorização dos interesses específicos de cada entrevistado.

Rony e Veridiana falam dos desafios em ser adolescentes, enfatizaram as descobertas do primeiro namoro. Rony reclama que *“as meninas daqui são muito avançadas e querem logo ficar grávidas”*, enquanto a Veridiana rebate: *“os meninos não querem compromisso sério”*. A descoberta da sexualidade; o trabalho remunerado para garantir as saídas do final de semana; o encontro com a turma de amigos; as brigas e a violência entre grupos rivais; a irrelevância da escola foram os principais pontos abordados na entrevista do Rony. A escola parecia distante dos seus planos e até mesmo do seu cotidiano. Quando questionado sobre a escola, Rony não titubeou: *“Estudar pra quê?”* A distância do Rony da escola era amenizada pelo encontro com a *“galera”*. *“Eu gosto daqui porque encontro com os meus amigos, tem uma galera gente boa aqui. A escola não tem brigas e eu me divirto nas festas e na educação física, mas para falar a verdade eu não gosto de estudar”*. Rony foi um dos poucos alunos que não arrumou justificativas para não gostar de estudar. A suas declarações foram diretas, sem argumentos paliativos. Simplesmente, não gostava de estudar.

Lúcia sonha com um futuro de realizações impulsionado pelos estudos. Enquanto, os camponeses do Chile emudecem em relação ao medo de expressar o seu conhecimento, Lúcia ainda não perdeu a sua capacidade de sonhar com o futuro e parece não se intimidar com o seu presente de dificuldades, mesmo quando a mãe desconfia do seu potencial para ser advogada. A adolescente de quinze anos está no sétimo ano do fundamental, ficou em três recuperações: português, matemática e ciências; fala baixo e se expressa com muita timidez; os professores elogiam a sua educação, mas reconhecem que a garota tem muita dificuldade na escola. Lúcia foi indicada para ser entrevistada pela diretora porque mora muito longe e, provavelmente, a sua família é a que apresenta mais dificuldade para

cumprir o trajeto até a escola. A rotina de Lúcia é marcada pelo percurso casa-escola, sai muito pouco de casa e o seu contato com a cidade é praticamente limitado às saídas para a realização das compras mensais em um supermercado de um bairro da Cidade Alta. *“Não gosto muito da cidade, parece tudo bagunçado, pra falar a verdade vou muito pouco visitar o meu tio que mora no São Pedro e, às vezes, fazer compras no Bahamas. Prefiro ficar em casa”*.

Rony e Lúcia moram em localidades próximas, enfrentam dificuldades parecidas para chegarem à escola, mas convivem com situações diferentes em relação à escola e ao espaço urbano. Rony enfatiza que não gosta de estudar, mas apresenta menor dificuldade em vencer os desafios da seriação escolar; transita entre o espaço rural e urbano sem estranhamentos, mas identifica alguns lugares como restrito ao seu acesso.

Não vou muito à Praça de Benfica. É um lugar muito bonito, mas é perigoso para quem não é de lá. Os garotos da Vila Esperança adoram arrumar confusão com quem não é de lá. Ir lá é briga na certa, por isso, eu e os meus amigos vamos mais para um forró lá no centro ou nas festas de Torreões. Meus pais ficam com medo, mas eu saio todo final de semana. Sempre que saio de casa, eles repetem: vai com Deus! (RONY, 29/06/08, transcrição parcial de entrevista).

As dificuldades quanto ao desempenho escolar foram destacadas por Lúcia e Veridiana. Ambas ficaram de recuperação ao final do primeiro semestre de 2008. Veridiana perdeu média em Geografia e Matemática *“Aqui temos de somar no mínimo vinte e cinco pontos ao final do primeiro semestre, senão é provão na certa!”* Coincidentemente, no dia da entrevista, a aluna iria realizar o provão de Geografia. A prova possuía conteúdo cumulativo do primeiro e do segundo bimestres. Veridiana estava muito preocupada com a realização da prova e acabou desabafando logo no início da entrevista. *“A professora é boa, mas eu tenho dificuldade com esta história de mapa e pontos cardeais. Ontem eu estudei a tarde inteira, decorei todos os pontos cardeais e colaterais”*. A conversa sobre o provão acabou norteando os primeiros diálogos da entrevista. Achei oportuno pedir à Veridiana que desenhasse um mapa do trajeto da sua casa até a escola. A aluna demonstrou muita apreensão com o meu pedido. *“Mas eu tenho dificuldade com Geografia, não sei nada!”* Insisti um pouco mais: como eu faço para ir a sua casa sem ficar perdida? Aos poucos, o mapa foi surgindo no papel, Veridiana desenhou corretamente a rosa dos ventos, mas não sabia utilizá-la para localizar os pontos de referência no desenho. Isso

significa que a aluna decorou os pontos cardeais e colaterais para realizar a avaliação. A entrevista acabou e a Veridiana, ainda preocupada, foi fazer o provão de Geografia.

Estudar pra quê? A interrogação do Rony durante a entrevista semi-estruturada consistiu em dos eventos singulares durante a realização da pesquisa. Um dos pontos do roteiro eram a relação aluno-escola e, especialmente a descrição do espaço escolar. Entretanto, as referências ao espaço escolar foram limitadas durante as entrevistas. Quase todos os entrevistados mostraram-se evasivos e/ou pronunciaram um discurso padronizado sobre a importância da escola como um trampolim para o sucesso profissional. Há ainda, uma repetição de argumentos quando a temática enfocada são os sonhos, os planos futuros e a importância da escola. Quase todos os alunos, com exceção do Rony, realizaram declarações contundentes sobre o papel da escola, mesmo que os planos futuros incluam permanecer na zona rural e trabalhar com a criação de gado. Contraditoriamente, apesar de reconhecerem a importância da educação escolar, poucos alunos mencionaram a probabilidade de realização de um curso superior. A continuidade dos estudos, quase sempre limitada ao ensino médio, foi citada como importante para arrumar um emprego; garantir uma remuneração familiar mais digna; inevitável para o cumprimento das exigências familiares; etapa para a independência de uma vida adulta.

As afirmativas do Rony: *“Para eu trabalhar lá na roça não preciso estudar. Já sei tudo que preciso saber para ser um bom retireiro”* - não só abala o aparente consenso sobre a importância e o papel da escola para o aluno da zona rural, assim como, questiona o discurso da escola como um passaporte para a realização dos sonhos profissionais e garantia de um futuro de sucesso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. **IPEA**, (texto para discussão), 702, 2000.

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

ARALDI, Claudemir L. Sociedade dos poetas mortos: uma perspectiva nietzschiana. In: **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor, Nietzsche pensa a Educação. Rio de Janeiro: Editora Segmento, v. 2, 2007, p.58-67.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: Molina, Mônica Catagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.103-116.

BARBOSA, Waldemar Almeida **Dicionário Histórico Geográfico de Minas Gerais**. Editora: Villa Rica, 1985.

BARROS, M. W. L. **Memórias Inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.1.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. Rua de Mão única**. Trad. R. R. Torres e J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000, v.2.

BOF, Alvana Maria (org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONJORNO, J; CLINTON. **Física: história e cotidiano: terminologia, óptica, ondulatória, hidrodinâmica 2**. São Paulo: FTD, 2003.

BOURDIEU, P. Introdução a uma metodologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1983.

BRUM, José Thomaz. O demasiado humano conhecimento. In: **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor, Nietzsche pensa a Educação. Rio de Janeiro: Editora Segmento, v. 2, 2007, p.36-45.

BUJES, M. I. Descaminhos. In: Costa, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CAESAR, D. **Lançamento do filme Babel decepciona**. Texto de 23/10/2006, publicado em <http://www.cineplayers.com/critica.php?id=931> Acesso em 10/02/2008.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In Castro; Gomes; Corrêa (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CLARETO, Sônia Maria. **Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (AP)**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Tese de doutorado sob orientação do prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio. Rio Claro: UNESP, 2003.

_____. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. In: **Simpósio internacional de Pesquisa Qualitativa**, anais, 2005.

_____. Investigação Qualitativa: abrindo-se em leituras e apresentando a revista. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Vol.11, nº 1, mar/ago, 2006, p. 9-15.

_____. Espaço escolar e o tornar-se o que se é: educabilidades e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche. In: Lopes, Jader Janer Moreira e Clareto, Sônia Maria (Orgs.). **Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 43-56

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo F. Dias e Ruth J. Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____ e PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____ e GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2002.

DETONI, A. R. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In: Lopes, Jader Janer Moreira e Clareto, Sônia Maria (Orgs.). **Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 21-42

DUHART, Olga Grau. Narrativas e Experiência. In: Siomara Borba e Walter Kohan (Orgs.). **Filosofia, Aprendizagem e Experiência**. Trad. Marcelo Cunha Bueno. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 195-207.

FERRARO; SOARES. **Física básica**. São Paulo: Atual, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, Thelma Lessa da. Leitores de Nietzsche: teoria crítica e genealogia. In: **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor, Nietzsche pensa a Educação. Rio de Janeiro: Editora Segmento, v. 2, 2007, p.74-83.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Outros espaços. In: Foucault. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2001, p.411- 422.

_____. **Outros espaços**. Palestra proferida em 14/03/1967, em www.rizoma.net/interna.php?id=169&secao=anarquitectura. Acesso realizado em 8/02/2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HISSA, C. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.93, set/dez. 2005, p. 1273-1288.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Psicologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, v.19, jan/abr. 2007, p.15-22.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

KONDER, L. Walter Benjamin: **O marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor, Benjamin pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, v. 7, 2008, p.16-25.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecília França. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

LARA, Tiago Adão. Espaço e educação, na perspectiva antropológica e epistemológica de Ser e Tempo. In Lopes, Jader Janer Moreira e Claretto, Sônia Maria (Orgs.). **Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 11-20.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: Siomara Borba e Walter Kohan (Orgs.). **Filosofia, Aprendizagem e Experiência.** Tradução de Marcelo Cunha Bueno. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 185-193.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Documentos Ltda, 1969.

_____. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.93, set/dez 2005, p.1229-1256.

LOPES, Jader J. M. **Então somos Mudantes: Espaço, Lugar e Identidade em crianças migrantes.** UFF: 2003.

_____. Então somos Mudantes In: **Travessias na Desordem Global.** Ed. São Paulo: Paulinas, 2005 a.

_____ ; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005 b.

_____. Espaço, Lugar e Territórios de Identidade: a invisibilidade das crianças mudantes In: **Infância invisível** Ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 151-172.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Côrrea Barbosa. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988 [original 1979].

MACIEL, A. **O pensamento de Nietzsche. A genealogia da moral. O ressentimento**. Transcrição de palestra. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

MALAFAYA, A. **Crítica do Filme Babel**. Texto de 23/02/2007, publicado em <http://www.cineplayers.com/critica.php?id=931> Acesso em 10/02/2008.

MARTINS, C. J. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: Rago; Orlandi e Veiga-Neto (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 84-98.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: Arantes, A. A. (org). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p.177-185.

_____. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. In: **Revista Geographia**. Ano VI. Nº12 Rio de Janeiro: UFF, 2004, p.7-22.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MOSÉ, V. **Nietzsche e a genealogia do sujeito**. Dissertação de mestrado sob orientação do prof. Dr. Roberto Machado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral. Uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Brasiliense, 1987 [original 1887].

_____. Verdade e mentira no sentido extra-moral (textos de 1884-1888). In **Nietzsche: obras incompletas**. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999 [original 1884-1888], p. 31-35.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002 [original 1885].

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [original 1881-1882].

_____. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret. 2006, [original 1888].

PARDO, José Luis. A qualquer coisa chamam arte: ensaio sobre a falta de lugares. In: Jorge Larrosa e Carlos Skliar (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 215-232.

ROCHA, S. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: Feitosa; Barrenechea; Pinheiro (orgs) **Nietzsche e os Gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj; Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006, p.267-278.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/UFRS, 2006.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Técnica, tempo e espaço: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SARMENTO, J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In. Zago; Carvalho; Vilela (Orgs.). **Itinerários de pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

SENE, Eustáquio de. **Geografia**. Volume único. São Paulo: Scipione, 2005.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.117-138.

SOARES, Sergei; RAZO, Renata e FARIÑAS, Mayte. Perfil Estatístico da Educação Rural: Origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: Bof, Alvana Maria (org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Castro; Gomes; Corrêa (Orgs). **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, S. J. Walter Benjamin e a infância da linguagem. In: **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor, Benjamin pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, v. 7, 2008, p.16-25.

SPOSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. (Orgs.) **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: Lopes; Macedo (Orgs). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 201-220.

_____. De geometrias, currículos e diferenças. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, a. XXIII, n.79, 2002b, p.163-186.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista** (UFMG), 2007, v. 45, p. 249-264.

_____. Uma vila voltada para trás. In: Sílvio Gallo (Org) **Fundamentalismo e Contemporaneidade**. Campinas: Autêntica, no prelo.

VEIGA-NETO, Alfredo ; LOPES, Maura Corcini . Os meninos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 29, n. 1, 2004, p. 229-239.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. In: **Caderno Cedes**, ano XXII, n. 56, abril de 2002, p. 7-22.

www.alphaville.com.br/modules/news.php?id=juizdefora. Acesso realizado em 20/03/2008.

www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link28. Acesso realizado em 13/02/2008.

www.acesa.com/cidade/arquivo/jfhoje/2007/06/06. Acesso realizado em 13/02/2008.

<http://www.jfmg.com.br/ver.php?centro=print-artigos&dados=10&tipo=reportagem>), acesso realizado em 20/03/2008.