OS ESPAÇOS E A SUBJETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:

Cartografando Processos no Ensino da Escola Pública

Daniel Syllas Pereira Sousa
Marcelo Bezerra de Morais

FAPERN
Edições UERN

OS ESPAÇOS E A SUBJETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:

Cartografando Processos no Ensino da Escola Pública

Daniel Syllas Pereira Sousa
Marcelo Bezerra de Morais

FAPERN
Edições UERN
Mossoró 2022

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora
Cicília Raquel Maia Leite
Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto
Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas
Jocelânia Marinho Maia de Oliveira
Chefe da Editora Universitária – EDUERN
Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN
José Elesbão de Almeida
Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima
Kalidia Felipe de Lima Costa
Regina Célia Pereira Marques
Maria José Costa Fernandes
José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação
Gabriela Mabel Alves Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
Catalogação da Publicação na Fonte.

Sousa, Daniel Syllas Pereira
Os Espaços e a Subjetividade no Ambiente Escolar [recurso eletrônico]: cartografando processos no ensino da escola pública. / Daniel Syllas Pereira Sousa, Marcelo Bezerra de Morais. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

132p.

ISBN: 978-85-7621-369-7.

1. Educação. 2. Espaço educativo. 3. Ensino – Escola Pública I. Morais, Marcelo Bezerra de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC CDD 370

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora Filiada á

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!

Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Parceria pelo Desenvolvimento Científico do RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento

social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas". O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema "Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN". O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema "Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN".

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Diretora-Presidente da FAPERN

Cicília Raquel Maia Leite

Presidente da FUERN

SUMÁRIO

pag.

10 Introdução

22 Capítulo 1: Relações Entre o Espaço e o Processo de Ensino: Aproximações e (In) Fluências

34 Capítulo 2: Demarcação do Espaço Educativo e Formação do Sujeito no Atual Contexto

53 Capítulo 3: Observação do Território Escolar: Espaços e Trajetórias dos Sujeitos

78 Capítulo 4: Entre a Casa e a Escola: As Relações Espaciais Vivenciadas no Processo De Ensino

81 4.1: Minha Casa, Minha Escola: Os Espaços Vivenciados nas Formações Subjetivas Dos Alunos

102 Capítulo 5: Espaço e Subjetividade: As Relações Interpessoais para O Ensino na Escola Pública

122 Prosfácio

125 Referências

Introdução

Uma das grandes aventuras na história do ser humano foi a busca por novos territórios. Por muito tempo, durante certo período da pré-história, o homem era visto como um ser viajante, um nômade explorador na intenção de conquistar, em curtos períodos, novos horizontes, outras trajetórias, novos espaços para garantir sua sobrevivência. A procura constante por alimentos e a busca por abrigo e proteção para enfrentar as longas noites e os perigos ocasionados pelos animais tornaram os humanos uma espécie que vagava pelo mundo, aventurando-se por regiões desconhecidas e inóspitas. De acordo com Blainey (2008, p. 9), "em cada região desconhecida, tinham de adaptar-se a novos alimentos e precaver-se contra animais selvagens, cobras e insetos venenosos". O espaço onde se instalava não tinha significado para ele, servia apenas como amparo às suas necessidades vitais.

Segundo Harari (2016, p. 87), "tudo isso mudou há cerca de 10 mil anos, quando os sapiens começaram a dedicar quase todo seu tempo e esforço a manipular a vida de algumas espécies de plantas e animais". O surgimento da luta pela conquista de terras e da propriedade privada visando à conquista de melhores áreas cultiváveis proporcionou a fixação dos seres humanos em espaços agora demarcados. A necessidade de possuir um território para desenvolver suas atividades e exercer domínio sobre a terra e sobre a produção agrícola tornou-se evidente. Como mostra Harari (2016, p. 89), "assim que isso ocorreu, eles abandonaram alegremente a vida espartana, perigosa e muitas vezes parca dos caçadores-coletores, estabelecendo-se em uma região para aproveitar a vida farta e agradável dos agricultores".

O espaço por ele habitado adquiriu novo significado, de propriedade, de intimidade, de importância para todo o desenvolvimento de um grupo de pessoas. Os espaços consagrados por cada tribo, por cada família acabaram fazendo parte de sua memória, de seus laços mais intrínsecos. Esses territórios assumiram a unidade autêntica da vida de cada sujeito ali presente.

Nesse sentido, assumimos a ideia de que os espaços se tornaram parte dos sujeitos, assim como os sujeitos passaram a transformar esses espaços[1]. São esses espaços transformados,

---

1 Esta noção, que embasa todo nosso estudo, e é fundamentada principalmente em Massey (2008), será mais bem discutida ao longo desse livro.

enunciados, construídos, erguidos na edificação das relações ali estabelecidas, assim como implicam nos sujeitos que os ocupam.

A ideia de unificação global e a política econômica ligada à lógica do capital neoliberal delimitaram novas estruturas às sociedades atuais e definiram os caminhos para o progresso humano. As cláusulas do mercado mundial e a evolução da ciência e da tecnologia da informação e comunicação expressas nos modernos aparelhos tecnológicos abriram portas e propuseram novas perspectivas para outra fase da sociedade. De acordo com Giddens (1990, p. 6 *apud* HALL, 2006, p. 15), "à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra". Nesse sentido, os espaços ampliaram-se, atravessaram fronteiras e interligaram caminhos diversos, integrando-se a outras trajetórias.

Apesar desse processo de globalização penetrar nos espaços com suas características globais e suas estruturas cambiantes, as particularidades locais, das regiões, das comunidades, continuam a influenciar de forma expressiva a formação subjetiva dos sujeitos, posto que nenhuma cultura é rapidamente e completamente alterada por uma outra. Há um processo de simbiose na qual uma nutre-se simultaneamente da outra. Compreendemos, assim, que as regiões, segundo Albuquerque (2011, p. 38), "são espaços que se institucionalizam, que ganham foro de verdade", representações que se cristalizam. Em outras palavras, os modelos globais apresentam e determinam padrões de vida para as sociedades, mas as marcas dos modelos locais garantem sua presença de forma significativa e constitutiva em todo o processo de produção humana ali presente.

Entendemos, então, que a formação do sujeito não recebe influências somente de características globais: ela também é determinada pela forte marca do espaço no qual habita, a presença de um lugar específico. Essa formação assume aspectos de uma constituição local, com ideias e concepções singulares e ao mesmo tempo variadas, mas desatada de uma identidade global, sem definições firmes e únicas para a formação da sua subjetividade.

Nesse sentido, acreditamos que as formações dos sujeitos sociais, assim como suas subjetividades, podem estar intimamente relacionadas aos diversos espaços por eles vivenciados. As relações entre todos os indivíduos, seus comportamentos, suas características, suas formas de pensar, agir e reagir no mundo, produzem características próprias em cada sujeito e em cada espaço.

Assim, trazendo essas questões para o universo da escola e para uma visão mais detalhada sobre a prática escolar, creditamos nossos interesses nos espaços vivenciados na formação subjetiva dos alunos e a presença desses espaços no processo de ensino.

Nesta obra, que originalmente foi uma dissertação de mestrado acadêmico defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), nos delineamos em uma proposta onde visualizamos a atividade pedagógica escolar, notadamente o processo de ensino-aprendizagem, diante da pluralidade cultural presente no processo educativo do aluno. Tal processo apresenta indícios dos espaços vivenciados na formação subjetiva dos alunos presentes no processo de ensino.

No processo educacional, essa formação do sujeito torna-se potencialmente evidente, pois visualizamos a escola como lugar que absorve grande diversidade de sujeitos que nela transitam e que trazem subjetividades construídas no decorrer da história de vida de cada um. Porém, essas particularidades não assumem posição proeminente no processo de ensino, além de, em muitas ocasiões, não serem observadas com a devida relevância para a aprendizagem do aluno. Por conseguinte, a visão que se forma sobre o processo de ensino na escola dá indícios de uma (des)conexão com a subjetividade dos sujeitos, os alunos, que dela fazem parte e caracterizam sua estrutura educativa.

Portanto, nas discussões presente neste livro trazemos nossas compreensões sobre as relações espaciais vivenciadas nos processos de formação subjetiva dos alunos do 6º e 9º anos de uma escola pública de Areia Branca (RN) presentes no processo de ensino. Para isso, apresentamos as concepções mobilizadas pelos professores que atuam no ensino das ciências humanas e sociais para a formação da subjetividade dos alunos; também exibimos a nossa interpretação de como as vivências espaciais aparecem nas relações interpessoais mantidas na escola entre os alunos dos níveis supracitados e os outros sujeitos; e, por fim, expomos nossa compreensão de como os espaços vivenciados nas formações subjetivas dos alunos emergem na sala de aula.

Para além dos apontamentos levantados, enxergar aproximações do espaço com o ensino possibilitaram indagações que contribuíram para direcionar os caminhos de nosso estudo. Muitas questões surgiram no decorrer desse processo, a fim de compreender que espaço é esse que tentamos abordar, de maneira que, a partir do nosso entendimento do que o espaço podia representar, foi possível imaginar nuances outras nos processos de ensino na escola.

Por acreditar que o processo de ensino é um processo de atuação política, de pulsões da vida, de produções e construção do conhecimento para proporcionar determinada aprendizagem, estando no cerne das estruturas humanas e sociais, trazer o espaço para dialogar e modelar com

todas essas esferas tornou-se o foco das nossas intenções. Logo, compor a minha trajetória[2] como professor tornou-se viável e atravessado de possibilidades para compreender as múltiplas dinâmicas ocorridas no processo de ensino na escola pública.

Construí grande parte da minha trajetória profissional no espaço da escola, mais especificamente na sala de aula, em contato com os alunos e outros sujeitos que frequentam o ambiente escolar. Os caminhos percorridos nos meus dezesseis anos de magistério trouxeram alicerces para um processo de sensibilização, possibilitando começar a pensar e a compreender melhor a diversidade de espaços na prática escolar, o ensino e os sujeitos nela inseridos.

A minha proximidade com os sujeitos na escola, como professor, principalmente com os alunos, foi e é estabelecida dia após dia, com interações assentadas em certo grau de intimidade e confiança entre professor e alunos, professor e professores. São nessas relações que as trajetórias se encontram, os espaços se apresentam e torna-se possível conhecer o outro e suas características mais peculiares aos seus modos de ser, agir, viver e se estabelecer num determinado espaço.

A atuação como professor estabelece contato com o chão da escola, tudo que nela está fixado como também processos facilmente perceptíveis e visualizados sobre o espaço escolar, com hábitos e costumes de uma rotina à qual já está habituado. E, ao mesmo tempo, talvez essa tenha sido a dificuldade encontrada, o fato de ter uma visão enviesada a respeito do espaço da escola. De tal forma, para compreender esse processo dentro da prática escolar, buscamos constituir e assumir uma postura de estranhamento ao cotidiano, de problematização das vivências que, de modo geral, não são refletidas e questionadas.

A partir dessa minha experiência na docência, passei a visualizar o processo de ensino como um processo que trata de vidas, no plural, ou seja, navegamos sobre uma diversidade grandiosa de estruturas sociais, geográficas, psicológicas que provocam a explosão cultural que a sociedade apresenta na atualidade. Com essas percepções questionei-me de que forma os sujeitos, notadamente os alunos, chegam desses outros contextos ao ambiente escolar, e como isso pode impactar no seu processo de aprendizagem, que formação subjetiva estes experienciaram, o que trazem, como trazem, como podem ser visualizadas e trabalhadas no processo de ensino?

2 Ao longo do texto, e em determinados pontos, optamos por mudar o sujeito inserindo os verbos na primeira pessoa do singular. Isto deve-se ao fato de nos referirmos diretamente a vivências e histórias do primeiro autor da obra. De outro modo, seguimos tratando no plural quando nos referimos a reflexões e apontamentos mais coletivos, seja de construções elaboradas a partir de diálogos entre os autores, a partir de leituras, de reflexões no grupo de pesquisa ou em outros espaços acadêmicos, ou mesmo com os sujeitos da investigação.

Para isso, neste estudo, o *método cartográfico* foi mobilizado como uma abordagem metodológica, cuja prática investigativa consideramos a mais adequada para compreender a presença dos espaços no processo de ensino. O método de pesquisa cartográfico defende um processo que não se prende a diretrizes previsíveis, com planos estratificados antecipadamente. Ao contrário, é uma abordagem que estabelece uma reversão de percursos pensados em busca de pistas que orientam os passos seguintes da investigação.

As pistas são planos moventes, não explorados e que causam o movimento do cartógrafo, pois são esses movimentos que vão determinar o(s) caminho(s) para prosseguir. Para Ribeiro (2015, p. 207), "esse movimento de ir e vir não denota instabilidade ou ausência de consistência e de rigor cientifico, mas um caráter de recursividade" que torna o caminhar do pesquisador cheio de possibilidades, isso indica que sua pragmática caminha por terrenos moventes e cheios de mudanças que o fazem refletir sobre por onde quer caminhar, e qual a melhor forma de seguir.

Para Santos (2002, p. 48 *apud* COSTA, 2014, p. 70), "cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada". Ao invés do pesquisador pleitear no resultado o ápice da pesquisa, ele busca centralizar no decorrer do processo a culminância do trabalho, questionando seu encontro com os movimentos durante a pesquisa.

Cartografar nos remete a demarcar territórios sim, mas não somente o território físico geográfico. Cartografar corpos e suas atuações nos espaços. Estamos falando de um território subjetivo de ações, atitudes, comportamentos, falas, gestos. Territórios de encontros e atuações sempre entre. A preocupação da cartografia está nos fragmentos dos encontros, das relações estabelecidas nas zonas de conexão entre os sujeitos. E é a essas zonas que o cartógrafo deve se ater, pois ele (cartógrafo) precisa estar munido de saberes outros para compreender toda essa dinâmica.

Segundo Costa (2014, p. 68), "Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante". Cada território lida com universos nada estanques, são territórios sempre atravessados por matérias diversas, nunca paradas, constantemente no meio.

Assim como em outras formas de investigação, o pesquisador cartógrafo precisa estar atento às conexões que são feitas diante dos seus olhos. Como afirma Costa (2014, p. 67), "como o que se passa entre é o mais interessante, resta ao cartógrafo estar suficientemente poroso a estas microssensibilidades que se instauram nas zonas fronteiriças". É nas zonas fronteiriças que o método cartográfico é traçado sobre suas estratégias de movimentos, pois compreendemos

que a cartografia é um método de atuação ativa, é um exercício sobre o momento, sobre os movimentos, sobre os corpos que se dinamizam e sobre os espaços moventes nas relações sociais.

Nos propomos, então, enxergar essas matérias por serem essenciais para formação dos sujeitos e que estão presentes em todas as relações que estes estabelecem nos vários espaços, inclusive no processo de ensino. “E que matérias seriam estas? Trata-se da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre” (COSTA, 2014, p. 68).

Entendemos que é importante enxergar o processo, e não apenas o objeto. É no processo que sua atuação se materializa e encontra sentido para compreender e sentir a presença dos espaços no processo de ensino. No entanto, o observador (pesquisador) não observa de fora, ele necessita fazer parte do processo, ou seja, a partir da sua introdução no espaço desejado, ele torna-se também implicado naturalmente no processo. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10), “eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”.

Essa perspectiva vai ao encontro do que indica Costa (2014, p. 69):

> [...] é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua.

Viver o momento é estar em movimento, é estar implicado no fluxo, em meio a afetações constantes. As movimentações nesses territórios “se apresentam como uma dinâmica transductiva, isto é, uma dinâmica de devir que ‘potencializa resistências atuais e atualiza existências potenciais’” (LOURAU, 2004, p. 213 *apud* PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 20). A atuação do investigador no território da pesquisa assume uma dinâmica de movimentos contínuos, de influências em sentidos diversos, de idas e voltas, em fluxos que se modificam a cada instante.

Portanto, a cartografia como método é também uma intervenção nos movimentos realizados, é uma atuação intempestiva, “Guattari chamou estes movimentos de caosmose:

desarranjos e novos arranjos de produção da realidade" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 29). Em linhas gerais, trata-se de estar no processo, construindo e desconstruindo pontos de ligação, processos de produção, agenciamentos, como num rizoma. Não é um caminho linear a partir do qual se define um fim, mas caótico no qual se estabelecem estratégias durante o ir e vir dos atravessamentos, em trajetórias diversas e implicadas.

Considerando a natureza das construções desta investigação em ensino e das relações humanas deste estudo assumimos a escola como espaço de investigação e de *corpus* dos fenômenos a serem estudados para a produção de conhecimento. Lembramos que a obra que apresentamos aqui foi resultado de uma pesquisa acadêmica que exigia todo um arcabouço metodológico para chegarmos a um resultado satisfatório nos autos da cientificidade. Para isso, a penetração no campo das relações interpessoais na escola também se tornou alvo para nossas intenções. "O trabalho de campo ocorre em ambientes da vida real, com pessoas em seus papeis da vida real. [...] O trabalho de campo exige estabelecer e manter relações genuínas com outras pessoas e ser capaz de dialogar confortavelmente com elas" (YIN, 2016, p. 98).

Por se caracterizar como um método de pesquisa que se constituiu a partir da implicação do pesquisador no campo da pesquisa, a observação direta e efetiva dos movimentos do sujeito a ser pesquisado ganha ênfase nesse tipo de metodologia.

> A observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como "saídas exploratórias", são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado (ROCHA; ECKERT, 2008, p. [2]).

Por conseguinte, não só uma observação direta e efetiva completa a ação do pesquisador cartógrafo, como também uma observação totalmente imersa no processo, atenta aos encontros aparentemente insignificantes e imprevisíveis. São esses encontros que podem ser extremamente potentes, com sensações fugidias que revelam as entoações do corpo. Nesse sentido exige-se um olhar penetrante naquilo que está além do que se vê, um olhar interessado e atento ao que não se apresenta visivelmente disposto. Se só é possível ver por meio de conexões configuradas no próprio campo perceptivo, há necessidade também de uma escuta sensível, concentrada além do som audível, mas na voz que não se escuta, na voz que fala com os olhos e com os gestos, na voz que chama em silêncio. A imersão do cartógrafo no campo produz as informações que não estão escritas nem faladas, porém, se apresentam nas forças circulantes expostas nos atravessamentos que os sujeitos encenam no processo

A construção dos dados também contou com entrevistas realizadas com professores que atuam no ensino das ciências humanas e sociais, e que operavam diretamente com as turmas selecionadas para esse estudo. Propusemos uma entrevista de forma mais aberta, mais próxima de um diálogo, para compreender na fala dos professores informações que venham a ser úteis e contribuam com a produção de dados.

> Para Santos (2008), a entrevista semiestruturada aproxima-se mais de uma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal. Baseia-se num guião de entrevista adaptável e não rígido ou predeterminado. A vantagem dessa técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. A entrevista pode ser ajustada, quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. (RICHARDSON, 2017, p. 233)

Esse método deu possibilidades de nos aproximarmos das percepções dos sujeitos entrevistados a respeito de suas relações com os alunos, dos seus discursos entoados no ensino, assim como reorganizar questões e dados apresentados por cada particularidade. É nessa perspectiva que a pesquisa com ênfase no método cartográfico toma proporções reais e possíveis de trabalhar. É uma ação política, de relações e caminhos a serem estabelecidos no meio. Sendo assim, compreendemos que "a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando esta dimensão micropolítica das relações de poder" (FOUCAULT, 1977 *apud* PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 151).

Buscamos a pesquisa de campo, no estudo da subjetividade, mais próxima da pesquisa cartográfica, como apontada por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), um caminho que visualizamos na escrita de si, vertente pertinente que condiz com a estrutura de processos de produção de conhecimento nos quais também nos inspiramos para a produção deste trabalho. Partimos do pressuposto de que problematizar as trajetórias estudantis, como prática de formação, possibilita a discussão da cultura do ensino escolar e, provavelmente, as relações construídas historicamente entre os sujeitos, além da possível produção de um repertório de costumes, práticas, comportamentos que adentram no espaço do ensino.

Para isso, tomo os relatos dos caminhos que percorri para a escola quando criança como terreno de aproximação entre minhas trajetórias e as trajetórias dos alunos. Em Souza (2008, p. 90), podemos observar que "as práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial". Ou, ainda: "O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas" (SOUZA,

2007, p. 68). Ao valorizar essa escrita, buscamos valorizar os sujeitos, suas histórias de vida, suas trajetórias estudantis, suas subjetividades.

Baseados nessas perspectivas da escrita de si, apontamos duas atividades para a produção de dados que nos proporcionaram pistas para as questões que desejamos observar. Propus, inicialmente, a partir da criatividade e da produção artística do aluno, a criação de um desenho ou a produção de uma fotografia que retrate uma representação de si mesmo, ou seja, tentar captar uma imagem que represente algum significado para o aluno, na escola, na casa onde mora, no bairro e localidade onde vive.

A segunda atividade foi proposta com fotografias. Por manusearem constantemente seus aparelhos celulares e dominarem, em certo grau, suas funções tecnológicas, solicitamos fotografias (produção de imagens, de lugares/momentos que lhe despertam sentimentos relacionados às suas vidas) que nos traduzissem suas transmutações nos espaços, além de um pequeno relato narrado deles sobre as imagens que produziram.

Por meio da apreciação da imagem fotografada, procuramos captar momentos nos quais os alunos estivessem construindo suas histórias de vida e o convívio que estabelecem com os outros sujeitos e os espaços onde interagem. Como afirma Souza (2008, p. 95), "o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática".

A partir de tudo isso, compreendendo que todos esses dados nos permitiram registrar e compor narrativas, buscamos no enfoque narrativo um lastro para a sistematização e composição de nossas compreensões, pois é também a partir de uma política da narratividade que o método cartográfico nos possibilitou aproximação e a criação de realidades, pois, em conexão com uma atuação interventiva, como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 156), ela "nos obriga a pensar esse método na inseparabilidade entre o modo de fazer e o modo de dizer".

A construção narrativa de determinada realidade, descrita pelo sujeito da análise, é uma reconstrução da sua experiência que, por meio do relato biográfico, cria um elo de subordinação ao plano de ações vividas e que dá sentido aos eventos observados. Em Botía (2002, p. 10), podemos compreender que "o conhecimento narrativo está mais preocupado com intenções humanas e seus significados que por fatos discretos, mais pela coerência do que pela lógica, compreensão em vez de predição e controle". O trabalho com narrativas proporciona ao investigador uma viagem ao universo subjetivo do sujeito, no qual, a partir do diálogo entre investigador e investigado, as possibilidades de construção social podem ser concretizadas subjetivamente. É na perspectiva do diálogo que o enfoque narrativo habita.

Dessa forma, nos inteiramos que os discursos narrativos foram expressados em intenções, desejos, ações, comportamentos e história particulares que deram ênfase e significado aos textos narrativos produzidos. A partir do que optamos por mobilizar como procedimento de análise dos dados produzidos a análise narrativa de narrativas, acreditando que se trata de uma estratégia que compactua com o processo delineado para a proposta de uma pesquisa cartográfica como esta.

> A análise de narrativa desempenharia o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado (CURY; SOUZA; SILVA, 2014, p. 916).

Logo, buscamos então analisar o ato comunicativo, os processos, reconstruindo as situações vividas pelos sujeitos na intenção de compreender e explicar, adentro da escola, as manifestações sociais, os movimentos culturais, educacionais, políticos etc. mediante os espaços vivenciados por eles.

Compreendemos a escola como um ambiente atravessado por muitas estruturas sociais, muitas formações, mesclada de impulsos, tendências, visões, modelos enraizados nos padrões sociais. O choque de ideias, de pensamentos, de culturas, de costumes, de ações e atitudes presentes na escola fez surgir o ponto de interrogação na tentativa de verificar de onde surgia toda aquela diversidade, como se construíam, como chegavam até ali, o que acontece com essa mistura de culturas e qual impacto isso tem no ensino.

A trajetória docente por mim vivenciada alavancou inquietações sobre toda a dinâmica presenciada na Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva, localizada em Areia Branca – RN, no ensino e os sujeitos que dela fazem parte. A escola supracitada é um espaço que já passou por várias transformações estruturais no decorrer das últimas décadas. De instituição de ensino de pouca expressividade no município para uma das maiores escolas municipais da cidade. Sua estrutura física, entretanto, não acompanhou a velocidade da expansão de seu quantitativo de alunos. Em pouco tempo a escola teve um crescimento considerável em seu número de alunos, obrigando também a um crescimento desordenado em sua estrutura física, material e humana, da qual fiz/faço parte como professor dos anos finais do ensino fundamental.

A explosão cultural que a escola absorveu com a chegada de grande número de alunos, uma grande diversidade de relações e espaços outros, fez surgir também a necessidade de se pensar sua rotina e toda a sua estrutura pedagógica. A escola em questão é um ambiente composto de uma riqueza cultural muito forte, na qual os sujeitos sociais adentram seus ambientes trazendo

consigo suas angústias, incertezas, suas verdades, vidas, ações, comportamentos e opiniões. Atentamos aqui à visualização do espaço "como uma imbricação de trajetórias, sempre aberto ao inesperado, ao acaso, e que, enquanto *lócus* da coexistência contemporânea, é marcado pela multiplicidade" (MASSEY, 2008, p. 9).

Essa dinâmica tornou possível perceber as diversas realidades presentes na sala de aula, os mais diferentes comportamentos, ações, atitudes, gostos, percepções, ansiedades, entre outras vivências. Visualizar o ser humano interatuado nessa dinâmica possibilitou elaborar compreensões sobre seus elementos constitutivos e suas relações com o processo de ensino, bem como suas singularidades traduzidas em sua constituição como sujeito que se emociona, que interage, que aprende, que sorri e chora, que apresenta em suas ações e atitudes as emoções e as razões de seus atos, produzidas pelas diversas experiências da vida.

A relevância dessa obra se mostra pautada em visualizar o espaço escolar e o processo de ensino como dinâmicas sociais e políticas, ou seja, que nos proporcione uma leitura da escolarização de modo a enxergar tal processo constituído na própria vida dos sujeitos. O processo educativo implicado naquilo que está sendo em processo. O ensino aqui é entendido como ação política, imbricado na vida e na constituição subjetiva dos sujeitos que ensina e que aprende, um processo que penetra nos diversos espaços por eles habitados, e que estão presente na produção de suas subjetividades.

O livro está organizado em cinco capítulos, para além da introdução, posfácio e referências. No primeiro capítulo nos atentamos em uma discussão teórica abordando as o espaço e o ensino, apresentando as compreensões sobre o espaço que nos preocupamos em abordar e suas possíveis influências nos processos subjetivos. No segundo capítulo tratamos de realizar uma breve discussão acerca da formação do sujeito no atual contexto, além de elaborar um movimento de demarcação do espaço educativo disponível para o processo de ensino.

Dando seguimento, no capítulo três traçaremos uma cartografia do espaço escolar e dos sujeitos nela inseridos, nos propomos apresentar a escola com um olhar mais dinâmico e existencial, de forma que possamos imbricar os espaços com o ensino e identificar algumas compreensões iniciais nessa relação, que configuram os processos de subjetivação, caminhando por discussões teóricas a respeito de uma nova política da espacialidade, sendo dada aos espaços uma percepção dinâmica e mais coincidente com as trajetórias de cada sujeito que os habita.

No quarto capítulo, tratamos de acompanhar e averiguar as relações estabelecidas pelos alunos no processo de ensino na escola pública na busca de compreender como os espaços por eles vivenciados podem ser percebidos nessa relação com o ensino. Por fim, no quinto capítulo expomos a sistematização do conhecimento produzido a partir dos movimentos estabelecidos

entre os espaços vivenciados nas relações interpessoais e suas manifestações no processo de ensino na escola pública, uma trajetória formulada sobre os elementos percebidos na égide das relações entre sujeitos, espaços e processos de ensino.

Esta obra é destinada a todas as pessoas que almejam transformações na escolarização e no ensino, principalmente aos professores, professoras e demais profissionais da educação comprometidos com a prática escolar e que compreendem neste um processo político e de influências espaciais na produção das suas subjetividades. A todas, desejamos uma ótima leitura e reflexões.

CAPÍTULO 1

Relações entre o Espaço e o Processo de Ensino: Aproximações e (In)Fluências

Os vários ambientes e os diversos espaços formados com as múltiplas formas de agir e pensar do ser humano na pós-modernidade podem acarretar transformações que influenciam o processo de formação dos sujeitos. Assim, a constituição dos sujeitos sociais indica expressões que estão em consonância com os valores por eles vivenciados nos vários espaços experienciados em sua vida. Sua subjetividade é presentificada em todos os ambientes nos quais este sujeito esteja inserido. Na escola, acreditamos que os espaços estão implicados sobre formas de agir, pensar, comportamentos, linguagens, ações e opiniões que os indivíduos interpretam em seu interior, o que interfere, de um modo ou outro, nas relações de convívio e aprendizagem durante o processo de ensino.

O ensino não é uma ação natural: se volta a processos históricos e sociais, depende de uma política, de uma vontade. Ensinar tem relação com o processo de instrução dos sujeitos, ato no qual estão envolvidos conteúdos que serão de algum modo repassados e sujeitos que ensinam e aprendem. De acordo com Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 40), "Ensinar requer um conjunto de esforços e decisões que se refletem em caminhos propostos, as chamadas opções metodológicas". Nesse sentido, podemos compreender que há aproximações possíveis entre o ensino e a educação de uma forma mais ampla: "a educação é de natureza social, faz intervenção social. A visão naturalista de educação oculta justamente sua política de intervenção social" (ANDREOZZI, 2005, p. 90).

Ensinar é um processo no qual uma informação, atitude ou valor é transmitida a um interlocutor que, por sua vez, apreende e interioriza a informação de forma particular e da maneira que lhe seja significativa. É um processo que deve ser praticado de modo a respeitar a intelectualidade do aluno e sua capacidade de julgar de forma independente.

O ensino na escola está intimamente ligado às mudanças ocorridas em um contexto social e cultural de proporções tanto locais quanto globais. Por conseguinte, entendemos ensino como a atividade que tem por finalidade permitir ao outro obtenha conhecimento, desenvolva uma determinada aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 90, *apud* FREITAS, 2016, p. 3), "o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos". Percebemos, com isso, que ensinar envolve toda uma prática que, através de estratégias

elaboradas pelo professor, deve proporcionar a mediação do conhecimento a ser ensinado para o aluno, esperando-se como resultado a aprendizagem desse aluno. Portanto, ensino é um termo que se posiciona paralelamente à aprendizagem, estão presentes no processo educativo e fazem parte de uma mesma prática. Caminham juntos. De acordo com Lopes ([200-?], p. 11), "muitos pesquisadores consideram o ensino e a aprendizagem termos indissociáveis na construção do conhecimento". Logo, nos inteiramos de que ensino é um processo dialógico e político entre sujeitos que são participantes ativos do processo educacional. Assim, ainda em Lopes ([200-?], p. 11) "não se pode compreender a importância do primeiro, sem reconhecer o significado a que o segundo nos remete nessa construção".

Portanto, conseguimos compreender que nesse processo há um sujeito que estabelece a mediação do conhecimento para aquele a quem se deseja provocar a aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 90, *apud* FREITAS, 2016, p. 2), "a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende". É algo bem diferente disso, completa o autor: "é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos" (LIBÂNEO, 1994, p. 90, *apud* FREITAS, 2016, p. 2).

As influências sobre a escola e o ensino são muitas, assim como as mudanças significativas que provocam nas sociedades. Logo, compreendemos que o ensino não se prontifica de forma verticalizada, nem somente horizontalizada, não há hierarquia de um espaço global para o local: as influências são sincrônicas:

> Não se pode simplesmente considerar que, por estarmos inseridos numa sociedade capitalista – onde há um setor dominante da economia que organiza a estrutura de dominação no universo da ciência, da técnica, da cultura, da ideologia –, a escola, como instituição social inserida nessa realidade, executa apenas a função de reproduzir os interesses desses setores dominantes. [...]
>
> Por mais que tente reproduzir apenas interesses dos donos do capital – que organizam o Estado e a sociedade –, ela também perpassa os outros setores da sociedade, já que cumpre sua função de ensinar, de socializar a cultura e de instrumentalizar os educandos para compreenderem essa realidade (RODRIGUES, 2001, p. 57).

Assim, compreendemos a escola como um espaço da educação sempre atual, coetâneo a toda problemática social, de influências múltiplas, de congregações diversas de outros espaços. Segundo Andreozzi (2005, p. 82), "a educação traduz as próprias aspirações sociais, culturais e políticas presentes na sociedade a que ela está inserida, definindo finalidades sociais que norteiam suas propostas". Trazendo o trecho de Andreozzi para a pauta de nossas discussões,

compreendemos que cada momento histórico requer pensar o ensino de forma a transformar o indivíduo e a sociedade, possibilitando ações políticas no campo educativo e a intervenção de todo um sistema que rege a sociabilidade.

Nesse sentido, a natureza do ensino que nos preocupamos desenvolver aqui precisa ocupar-se de ter o sujeito como parte relevante do processo, notando os espaços vivenciados por esses como campo de interesses, a partir dos quais se pode também compreender as diversas trajetórias que nela transitam, de seguir as linhas de transmissão entre os múltiplos pontos que se pronunciam nesse processo rizomático.

A noção de processo rizomático que delineamos durante todo esse texto está atrelada à metáfora do rizoma que, em Deleuze e Guattari (1995), subverte a ordem da metáfora arbórea. Para os autores, um rizoma é regido por princípios que fogem à ideia de hierarquização, de conexões diversas e linhas de fugas que nos remetem à multiplicidade, sempre aberto a outros rizomas, a outras trajetórias, a outras entradas e saídas, sempre em fluxo.

Portanto, na perspectiva do ensino que propomos apresentar tem em questão o desenvolvimento de um processo de natureza ligada ao ensino em ciências humanas e sociais, pois tratamos de processos históricos, relacionais, diversidades socioculturais, temas que estejam mais condizentes com os sujeitos e suas espacialidades. Por isso, fomentamos o interesse em seu processo de humanização, em suas construções no decorrer de suas trajetórias:

> Natural no humano é sua filogênese, condição estrutural orgânica da espécie; e está restrito a isto. A sociedade, a cultura e a educação, implicam justamente aquilo que não é natural. Nossa modernidade, entretanto, generalizou o conceito de "desenvolvimento", que hoje aparece como coringa, ocultando variados processos sociais, humanos e políticos, de interesses não revelados, fomentando uma série de ideias padronizadas. Estas geram uma direção estandardizada, progressiva e linear, convencionada sob essa nomenclatura – "desenvolvimento"; expurgando assim do humano o social-histórico e sua não previsibilidade e a não-linearidade que lhes são características na ontogênese, ou seja, no processo histórico de humanização (ANDREOZZI, 2005, p. 89).

Percebemos, de acordo com Andreozzi (2005), que o homem não nasce socialmente estabelecido. São os processos históricos, suas relações, o que ele aprende e pratica que intervêm na sua condição natural. É no devir de suas trajetórias que ele se faz humanizado, torna-se ser histórico, cultural.

Porém, novas considerações acerca do ensino e de sua prática na formação do sujeito, como também novas perspectivas na aculturação do processo social desses sujeitos, têm

proporcionado à escola uma concepção expressa pela homogeneização das manifestações humanas, processo que se choca com a natureza das relações sociais expressas pela diversidade, pela multiplicidade. Reconhecer o caráter multicultural no ensino significa aceitar aproximações entre os sujeitos e suas espacialidades. Por acreditarmos que o ensino assume esse caráter multicultural, enxergamos esse processo como manifestações de vidas, de uma diversidade de estruturas sociais, geográficas, psicológicas que compõem toda sociedade. Como isso, visualizamos a importância do ensino das ciências humanas como projeto que, segundo Moreira e Candau (2008, p. 23), "enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas".

De fato, uma sociedade é edificada pelo seu caráter diverso, de ações políticas que estabelecem as variadas posições e trajetórias que dela fazem parte. As mudanças culturais acabaram também por interferir na constituição do próprio educando, readaptando-o, atualizando-o e relacionando-o a outros modos de representações e manifestações postos na contemporaneidade.

Assim, entendemos que os espaços coabitados na escola tornou seu ambiente cada vez mais complexo, de maneira que, em decorrência da forma como os sujeitos reinterpretaram e se apropriaram de modelos culturais impostos e em circulação no atual momento, fizeram dela um ambiente de múltiplas facetas sociais, de singularidades e discursos carregados de trajetórias de vidas. Todavia, a concepção de educação moderna que se normatizou na biologização do humano e que auxiliou a construção de modelos de ensino de perspectivas simplistas e uniformizantes, fato que degenera os traços da multiplicidade tão presente num ambiente como a escola.

Segundo Andreozzi (2005, p. 86), "a partir desta concepção assistimos gradativamente a pulverização, o enfraquecimento e a dissimulação do campo educativo enquanto intervenção social". Devido a isso,

> A radicalização desta concepção nos remete ao modelo da natureza aplicado aos processos humanos e sociais, que não são naturais, e que assim se naturalizam, ocultando interesses politicamente hegemônicos e outras condições de produção das manifestações humanas diferenciadas. A biologia, ao homogeneizar o humano por meio da natureza, generaliza e exporta para diferentes campos do conhecimento um modelo-padrão de homem, o que simplifica as complexidades e diversidades humanas e sociais. A atenção central volta-se para o padrão de desenvolvimento e não para as diferenças. Estas, quando olhadas, encontram-se subordinadas ao padrão (ANDREOZZI, 2005, p. 89).

O ensino, nesse sentido, não pode deslocar-se para o campo das ações focalizadas apenas no ser biológico, único, devendo valer-se de finalidades socioeducacionais, ligadas ao *eu* e ao *nós* histórico, imprimindo o caráter político. Dessa forma, compreendemos que o ensino é uma prática social, histórica, política de ações que favorecem uma conexão constitutivamente injetada na sociedade. Está caracterizada pela sua natureza heterogênea. Sua práxis representa a própria práxis social. O ensino tem suas raízes implantadas num projeto de Educação, ou seja, educação e ensino estão ligados a um ato político, são conceitos diferentes, mas próximos por beberem de uma fonte comum. Assim como no ensino, "educação e sociedade estão constitutivamente ligadas, em relação. A educação sustenta-se como ato sociocultural" (ANDREOZZI, 2005, p. 91). É nessa perspectiva que manifestamos nossas aspirações nas relações sociais entre os sujeitos e os fluxos vindos de dados espaços para outros espaços, e implicados no processo de ensino na escola:

> A escola está inserida numa certa realidade da qual sofre e exerce influência. Ela não é apenas o local onde se reproduzem os interesses, os valores, a cultura, a ideologia. Também pode influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura na sociedade em que está inserida. [...]
>
> A escola não é uma instituição neutra frente à realidade social. Temos de compreender a realidade onde ela se situa para podermos clarear o grau de interferência e a possibilidade de ela agir também sobre essa realidade (RODRIGUES, 2001, p. 57).

É nesse sentido que enxergamos nos espaços a relação existente entre o processo rizomático e a subjetividade dos sujeitos neles inseridos. O ensino, desse modo, torna-se o campo de visão para o qual miramos, que acopla as influências da espacialidade nos processos de subjetivação dos sujeitos. Dessa forma, temos presentes no contexto escolar as representações, as trajetórias e grande diversidade da produção cultural de uma sociedade.

No processo de ensino, os vários espaços interligam-se, lançam suas influências e projetam-se de todos os pontos para todos os pontos, umas com mais expressividade, outras com sinais de timidez, mas sempre presentes. Os espaços não são apenas lugares. Eles estão também na categoria daquilo que é subjetivo. Podemos pensar em espaço geográfico? Sim, mas não somente em espaço geográfico físico. A definição do espaço que depreendemos requer ser pensado além do que é físico, do território, da terra, do solo. É aquilo que está presente e compõe a formação do sujeito, os significados, as implicações nos sentidos. O espaço é aquilo que se constitui nos territórios, nos lugares, nas relações.

De acordo com Hall (2006, p. 72), “os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite”. Dessa forma, compreendemos que a presença dos espaços é constante na formação dos sujeitos, além de ser fluente e ativa em toda a estruturação das sociedades. Assim, acreditamos que os espaços são notórios nos processos de formação dos sujeitos e são marcantes e constitutivos no processo de ensino.

É com Massey (2008) que traçamos as compreensões desse novo panorama no qual o conceito de espaço é abordado. Pretendemos esclarecer que o conceito que nos interessa segue a concepção e o entendimento de espaço defendido pela autora citada. Da mesma forma, buscamos alinhar nossa compreensão de espaço com outros autores que atravessam a mesma perspectiva.

A partir de 1950, o espaço passa a ser associado à noção de “planície isotrópica” (superfície plana com as mesmas propriedades físicas em todas as direções, homogênea) sob a ação de mecanismos unicamente econômicos (uso da terra, relações centro – periferia, etc.). Em 1970, surge uma concepção atrelada à geografia crítica, que tem como base os pensamentos marxistas e para a qual o espaço é definido como o *lócus* da reprodução das relações sociais de produção. Nesta concepção, espaço e sociedade estão intimamente ligados (MASSEY, 2008).

Mais tarde surge uma nova concepção epistemológica para a geografia, que passa a encarar o espaço como fenômeno materializado. Nas palavras de Alves (2005), o espaço “é produto das relações entre homens e dos homens com a natureza, e ao mesmo tempo é fator que interfere nas mesmas relações que o constituíram. O espaço é, então, a materialização das relações existentes entre os homens na sociedade”.

Muitos estudos sobre o espaço nos levam sempre ao mesmo sentido, de pensar o espaço como algo estático, fixo, imóvel: ideia de superfície, extensão territorial, temporal. Para Massey (2008, p. 19), no entanto, “não só os pressupostos implícitos que fizemos em relação ao espaço são importantes, mas também que, talvez, fosse produtivo pensar sobre o espaço de maneira diferente”. A partir das tramas da globalização, da ideia de unificação entre os diversos pontos do globo, de pensar as relações políticas e sociais em um universo global, a política do lugar e todo o envolvimento do ser humano com os outros e com a natureza, Massey apresenta uma nova perspectiva de pensamento sobre o espaço. Ela estabelece um novo cenário, sobre o qual afirmaríamos ser fundamentalmente importante para as compreensões que intentamos elaborar, principalmente em uma sociedade postada sobre o arcabouço da pós-modernidade, a qual se constitui de transformações bruscas e intensas, rápidas, voláteis.

Os argumentos da política da espacialidade por ela apresentado encontram, nos processos relacionados ao ensino, relações viáveis que nos despertam interesses, provocações por vezes controvertidas, pois tal compreensão política de espaço deveria modular a essência política do que poderia instituir o ensino. Assim, é de fundamental importância a aproximação dessa nova política da espacialidade com o processo de ensino, onde nosso desafio é proporcionar um novo cenário para argumentar sobre o *lócus* em que se posiciona o espaço do qual nos atemos nesse discurso. Tal processo constitui um deslocamento ou descentração do sujeito, o qual, segundo Hall (2006, p. 23), está centrado em "concepções mutantes do sujeito humano, visto como uma figura discursiva", uma figura que acompanha as transformações de toda uma produção cultural. A instabilidade da sua formação não mais o determina a um caráter biológico. Sua identidade, afirma Hall (2006, p. 13), "torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

Talvez estejamos caminhando para além de um processo identitário, de fragmentações constantes, que emergem pela quebra dos padrões, numa formação subjetiva. Compreendemos, dessa maneira, um espaço também subjetivo, constituído nas interações vivenciadas com outros sujeitos. Um espaço presente nos atravessamentos dos encontros, nas aproximações entre os sujeitos e influenciáveis para a sua formação. Nos manifestamos em dizer que esse espaço está em consonância com o movimento entre o mundo e os sujeitos. Toda relação, todo contato, toda vivência, toda experiência, todo conhecimento, todo aprendizado se manifesta de alguma forma na formação dos sujeitos. É a esse espaço que nos atemos para argumentar os nossos interesses, é nele que manifestamos nossos argumentos para compreender os processos de subjetivação dos alunos no processo de ensino.

O espaço defendido por Massey (2008) do qual nos ocupamos em analisar é compreendido como produto de relações abarcadas pela multiplicidade dos encontros e pelas possibilidades de linhas de transmissão e de fuga que se apresentam e que dão ênfase ao processo de subjetivação dos sujeitos. São esses espaços que nos interessamos em visualizar no processo de ensino. Nossas intenções se concentram em enxergar no processo de ensino essas relações/ interações para a formação dos alunos presentes na escola.

Na construção cuidadosa sobre o seu conceito de espaço, Massey (2008) dialoga com pensadores clássicos e contemporâneos, a partir dos quais firma posições argumentativas e tece suas reflexões, favorável ou contrariamente, não ignorando a pertinência dessas contribuições. Nesse sentido, e ampliando as compreensões anteriormente defendidas, Massey (2008, p. 15) vai nos apontar que "o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes", ou seja, o modo como vivenciamos e até pensamos o espaço afeta a forma como

entendemos a globalização, como visualizamos o mundo, como compreendemos as atitudes frente aos outros e à nossa postura política.

Nessa perspectiva, do mesmo modo que pensamos o espaço, também pensamos o ensino, a escola e os sujeitos que nela estão inseridos. Imaginar o espaço como algo dinâmico significa conduzir o ensino aos movimentos da vida, aos caminhos percorridos durante a trajetória dos sujeitos em sociedade.

Deste modo, percebemos, em Massey (2008), que o espaço não é algo fixo, estático, imobilizado. O espaço é também aquele que age sobre os sujeitos, que causa mudanças na sua formação, que afeta tanto quanto é afetado. É aquele que soa a própria dinâmica da transformação das múltiplas vivências, que forma e transforma a constituição dos dados povos. É esse espaço que apresentamos como definição, é nele que invocamos respostas para os processos de subjetivação dos alunos no processo de ensino.

Portanto, visualizamos de maneira diferente o movimento de uma narrativa histórica, onde seu envolvimento com os discursos políticos e dinâmicos gera atravessamentos contínuos com a formação dos sujeitos. Pensar o espaço como fluxo torna mais fácil visualizar o ensino como um processo dinâmico, ativo, possibilitando enxergar a verossimilhança da produção de um povo com seu caráter político e histórico.

Três proposições iniciais nos dão a amplitude do que o espaço pode apresentar: (1) enxergamos o espaço como resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos na constituição dinâmica das interações que formam o todo e as partes, simultaneamente, da imensidão global ao especificamente local; (2) se o espaço é o campo da constituição das interações, ele apresenta-se então como domínio da existência da multiplicidade que possibilita a coexistência das várias trajetórias, dos atravessamentos e movimentos contínuos e dinâmicos que geram a pluralidade e (3) o espaço é um sistema aberto, nunca fechado, em constante transformação, sempre em construção, não finalizado, sendo, portanto, um produto inacabado, de relações-entre, de movimentos constantes do fazer-se. O entendimento de espaço transita entre formulações estruturantes de um sistema totalmente aberto e de conexões infinitas, que se comprometem com a emergência política das relações tanto globais quanto locais (MASSEY, 2008).

Nessa perspectiva de espaço que pensamos o ensino para uma formação dos sujeitos. Percebemos na Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva um espaço vivo, dinâmico, que absorve diversos outros espaços, um ambiente dotado de relações constantes advindas de lugares variados. Os sujeitos que ali chegam trazem seus repertórios inacabados, abertos, cheios

de possibilidades. Os lugares de onde vêm, os pensamentos que formulam, as ações e atitudes tomadas, comportamentos, linguagens pronunciadas retratam os espaços consubstanciados em seus processos vivenciais.

Nesse espaço o professor também é envolvido como parte desse produto de relações, onde o resultado tem sido a atuação docente constituída nessa instituição, bem como sua formação subjetiva. A escola em questão foi palco de parte da minha formação pessoal e profissional. Uma parcela do que apresento como sujeito/professor tem se originado das interações estabelecidas nos momentos da prática docente. Ano após ano, são constituídas novas experiências, novas aprendizagens, novas possibilidades, outros sujeitos, outros espaços que chegam e que saem. O espaço no qual tenho trilhado parte da minha história formula trajetórias diferentes das de outros sujeitos que ali se encontram, no mesmo espaço que representa parte de mim. Esses fluxos são atravessados constantemente por sujeitos diversos que, em outras conexões, trazem para dentro da escola suas representações.

Pensamos o espaço como produto de diversas interações que se alocam por todos os pontos e trajetórias, da imensidão do global a particularidade do local. Temos na escola apontada acima um espaço que oportuniza as múltiplas ligações derivadas da globalização, os fluxos de trajetórias que vêm e vão, de espaços para espaços, de sujeitos para sujeitos em conexões desalinhadas, ou melhor, entrelaçadas, mas genuinamente influentes para a formação destes. As trajetórias chocam-se nos argumentos e conceitos das identidades constituídas, novas associações surgem e, com isso, suas marcas são desintegradas e reintegradas em outras coexistências. Entender o espaço como um produto de inter-relações combina bem com a emergência, nos anos recentes, de uma política que tenta comprometer-se com o antiessencialismo. Em lugar de um liberalismo individualista ou de um tipo de política de identidades já, ou para sempre, constituídos e que defendam os direitos ou reivindiquem a igualdade para essas identidades já constituídas, essa política considera a constituição dessas próprias identidades e as relações por meio das quais elas são construídas como um dos fundamentos do jogo político (MASSEY, 2008, p. 30).

Nesse sentido, o espaço pode ser visto como produto de interações diversas, em um ciclo aberto, de movimentos e produções constantes. Entender o espaço como produto de inter-relações leva-nos a constituir seu caráter político para a formação dos elementos que dão suporte aos aspectos de uma relação firmada na multiplicidade. Sua natureza múltipla de inter-relações assume em seu *corpus* a qualidade do que é essencialmente político. Se é político, é também dialógico, potencializado no campo da coexistência, das diferenças, da multiplicidade:

> Imaginar o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade combina com o que, com maior ênfase, em anos recentes, em discursos políticos da esquerda, tem sido colocado como "diferença" e heterogeneidade. A forma mais evidente que isso tomou foi a insistência de que a estória do mundo não pode ser contada (nem sua geografia elaborada) como a estória apenas do "Ocidente", ou a estória, por exemplo, daquela figura clássica (irônica ou ela própria essencializada) do macho branco, heterossexual e que essas eram estórias particulares, entre muitas outras (e sua compreensão através dos olhos do Ocidente ou do macho heterossexual é ela própria específica). Tais trajetórias foram parte de uma complexidade, e não os universais que elas, por tanto tempo, propuseram ser (MASSEY, 2008. p. 31).

Imaginar o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade implica a afirmação de discursos que carregam a minoria como expressão política e que, para Massey (2008, p. 31), "o argumento é de que a simples possibilidade de qualquer reconhecimento sério da multiplicidade e heterogeneidade em si mesmas depende de um reconhecimento da espacialidade".

As noções sobre o espaço são noções políticas, são relações que envolve os discursos de toda produção de um povo. São assim os discursos pronunciados de professor para alunos, de alunos para alunos, de professor para professor, enfim, a sala de aula é um espaço de discursos, de pronunciamentos, de linguagens estabelecidas entre a contradição e a aceitação e reconhecimento dos sujeitos. Reconhecer a influência do espaço é afirmar toda a multiplicidade, toda a construção histórica do sujeito e do lugar.

Ao entrar na sala de aula, encontro na voz dos alunos os discursos provenientes dos vários espaços do município. Percebo no pronunciamento dos outros professores e demais sujeitos seus espaços enunciados dentro do ambiente escolar. As falas chocam-se, encontram-se, completam-se, seguem rumos muitas vezes diferentes, mas que se cruzaram em algum ponto. São as relações espaciais que assumem seu dinamismo, são as influências recíprocas.

Encontramos também, nos discursos de Albuquerque Júnior (2011), contribuições para afirmar nosso entendimento sobre o espaço e as relações que nele são produzidas:

> Devemos tomar as relações espaciais como relações políticas e os discursos sobre o espaço como o discurso da política dos espaços, resgatando para a política e para a história, o que nos aparece como natural, como nossas fronteiras espaciais, nossas regiões. O espaço não preexiste a uma sociedade que o encarna. É através das práticas que estes recortes permanecem ou mudam de identidade, que dão lugar à diferença; é nelas que as totalidades se fracionam, que as partes não se mostram desde sempre comprometidas com o todo, sendo este todo uma invenção a partir destes fragmentos, no qual o heterogêneo e contínuo, em que o espaço é um quadro definido por algumas pinceladas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 36).

O espaço é muito mais integrado à vida e às relações no lugar. É uma relação viva, dinâmica e constante, de trocas e vivências mútuas. Podemos entender o espaço, segundo Massey (2008), "como uma imbricação de trajetórias, sempre aberto ao inesperado, ao acaso, e que, enquanto *lócus* da coexistência contemporânea, é marcado pela multiplicidade".

Dentro da escola, imbricações constantes ocorrem; as ideias, o conhecimento adquirido, os gostos, os anseios, sonhos, desejos trazem a comprovação de que a escola é um espaço multifacetado, diverso. Por vezes, nos momentos das aulas, me deparo com os conflitos provenientes das posições contrárias dos alunos, onde cada qual se coloca como a verdade, expondo seus conhecimentos. Nesses momentos, a multiplicidade emerge com fervor. Também me manifesto como sujeito e professor, expondo pensamentos e posições a respeito dos assuntos abordados. Sorrisos são exibidos como sinal de aceitação; da mesma forma, gestos de contestação são percebidos em alguns cantos da sala. A aula é um momento de trocas, de vivências, é um espaço aberto para absorver outros espaços que se imbricam nesses movimentos.

Imaginar o espaço como sempre em processo, aberto e nunca concluído, consiste em um constante e audacioso discurso político promotor de cenários de desenvolvimento que permitam a produção de sucessivas narrativas que escapem do conservadorismo e da história produzida, finalizada e pontuada, sem inovações, sem progressões e sem continuidade. Nesse sentido, o diálogo político pode ser o grande enigma para a construção coexistente das relações sociais e promotor da abertura do que há no porvir. Segundo Massey (2008, p. 32), "apenas se concebermos o futuro como aberto poderemos, seriamente, aceitar ou nos engajar em qualquer noção genuína de política". Portanto, imaginar o futuro em aberto implica aceitar e afirmar uma verdadeira discussão política da espacialidade:

> Não apenas a história, mas também o espaço é aberto. Nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas. [...] No entanto, não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo. O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem um recipiente para identidades sempre-já constituídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo (MASSEY, 2008. p. 32).

Assim, a compreensão de espaço da qual nos inteiramos traz uma conotação de algo mutável, que não segue regras e normas postas por uma hierarquia de transição global, sem direções e sentidos, mas segue conexões iminentes, sempre possíveis, presentes ou ainda ausentes. Portanto, reforçamos o que afirmamos anteriormente: pensamos o espaço não apenas como espaço geográfico físico, mas como aquilo que é subjetivo, que penetra nossa forma de ser e agir, nossa linguagem, nossos costumes e comportamentos durante a formação nos diversos momentos da vida.

CAPÍTULO 2

Demarcação do Espaço Educativo e Formação do Sujeito no Atual Contexto

Os discursos sobre a pós-modernidade apresentam-se como um movimento contemporâneo de grandes transformações e mudanças significativas nas sociedades. Nela, estão presentes as cláusulas de um projeto econômico determinado pelo modelo globalizado do capital que, assim como o avanço da ciência e da tecnologia, propõe uma nova perspectiva de vida que possibilita outros caminhos construídos pela cultura dos povos, suas tradições e costumes:

> A "globalização" se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (GIDDENS, 1990, p. 64 *apud* HALL, 2006, p. 67).

Nesse sentido, a globalização é parte de um movimento de unificação global, aproximando culturas e conhecimentos, estreitando relações, negócios e estruturas sociais, influenciando e sendo influenciada por espaços diversos em uma proposta de planificação global.

Para Giddens (1990, p. 63 *apud* HALL, 2006, p. 68), "a modernidade é inerentemente globalizante". Essas novas perspectivas trazem em si outras considerações de lugares, sujeitos e suas relações com os processos de produção cultural. Tais relações deixam marcas no processo cultural de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. As produções culturais acabam também deixando vestígios de interferência na formação dos sujeitos, readaptando-os, atualizando-os e relacionando-os a outros modos de representações e manifestações na realidade pós-moderna:

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p. 9).

O processo de organização global nas estruturas das sociedades que vivenciamos na atualidade prevê implantar em todos os pontos do globo uma política financiada pelo modelo capitalista de produção, lançando pretensões não só econômicas, como também de unificação em toda a produção cultural dos povos, inteirando-se de modos de vida, ações, comportamentos, atitudes para compor a constituição de modelos a ser seguidos como padrões aceitos, corretos e verdadeiros de ser e estar presente na contemporaneidade.

Tal processo de organização também ocorreu no espaço escolar, se afirmando como proposta para uma educação que preze pela formação do sujeito pós-moderno, presente e atuante nessa nova estrutura global:

> A globalização capitalista torna-se equivalente à globalização *tout court*, uma manobra discursiva que, de um só golpe, obscurece a possibilidade de visualizar formas alternativas. É a globalização capitalista *nesta forma particular* que, portanto, é considerada inevitável. A "façanha" aqui é transformar em suporte político uma escala espacial abstrata ("o global") e, incidentalmente, estimular uma resposta que defenda "o local" (MASSEY, 2008, p. 128).

O modo como enxergamos a globalização, como inevitável, aponta Massey (2008, p. 128), coloca a tecnologia, a economia e todo o discurso político como uma história única. Ainda de acordo com a autora, compreendemos que a ideia de que não se pode evitar a globalização, que sempre foi defendida por nações que têm no capital sua principal máquina propulsora para o desenvolvimento. Os argumentos persuasivos de controle sobre o movimento do trabalho e o acúmulo do capital como forma de crescimento levam a política neoliberal à glorificação, considerando tal processo de unificação global como natural. Porém, segundo Massey (2008, p. 24), "conhecemos o contra-argumento: a globalização em sua forma atual não é um resultado de uma lei da natureza (ela própria um fenômeno em questão) – é um projeto":

> A imaginação da globalização em termos de espaço livre e sem limites, aquela poderosa retórica do neoliberalismo acerca do "livre mercado", assim como foi a visão de espaço da modernidade, é elemento central no discurso político arrogante, discurso que é majoritariamente produzido em países do Norte (apesar de apoiado por muitos dos governos do Sul). Tem suas instituições e seus profissionais. É normativo e tem suas consequências (MASSEY, 2008, p. 128).

Os discursos de defesa das nações que propõem a globalização não são uma descrição da realidade do mundo, mas uma tentativa de produzir uma imagem apresentável de como ele está sendo elaborado e organizado. Isso parece uma manobra para transformar e convencer

a estruturação conceitual de um espaço global, de temporalizar o espaço e de transformar a geografia em história, de alinhar cada região encontrada no globo aos padrões e intenções de um projeto econômico. Dessa maneira, as diversas regiões mantêm-se em consonância com o ritmo global de produções, abrindo-se e fechando-se em tempos distintos, sem nexo, sem produções singulares, sem continuidade e independência, presas a um ofício monopolizador de toda uma produção cultural:

> A noção de região, antes de remeter à geografia, remete a uma noção fiscal, administrativa, militar (vem de *regere*, comandar). Longe de nos aproximar de uma divisão natural do espaço ou mesmo de um recorte do espaço econômico ou de produção, a região se liga diretamente às relações de poder e sua espacialização; ela remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadrinhamento, ao seu recorte e à sua análise, que produz saber. Ela é uma noção que nos envia a um espaço sob domínio, comandado. Ela remete, em última instância, a *regio* (rei). Ela nos põe diante de uma política de saber, de um recorte espacial das relações de poder. Pode-se dizer que ela é um ponto de concentração de relações que procuram traçar uma linha divisória entre elas e o vasto campo do diagrama de forças operante num dado espaço (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 36, grifo do autor).

A noção de espaço/região acoplada aos determinantes da globalização acaba por produzir narrativas únicas, alinhadas a somente duas possibilidades: aquelas que estão sob os propósitos da globalização e as que não seguem essa vertente, que, consequentemente, proporcionam efeitos sociais e políticos distintos. Para Massey (2008, p. 24), produzir "única narrativa oblitera as multiplicidades, as heterogeneidades contemporâneas do espaço. Reduz coexistências simultâneas a um lugar na fila da história". Assim, compreendemos que o movimento global generaliza as particularidades de cada espaço, ocultando suas singularidades e especificidades. Da mesma maneira que todos os setores da sociedade foram inseridos nesse projeto global, podemos então perceber que esse movimento também fincou suas raízes na educação e, consequentemente, no ambiente escolar, fazendo-nos visualizá-la como espaço de formação que segue padrões ditados pela dinâmica global. Assim sendo, a escola proporcionaria a manifestação de sujeitos e concepções de cidadania que estivessem alinhados com a trama de uma sociedade baseada em um modelo alavancado pelas manifestações globais.

Essa nova visão de globalização parece defender a ausência de fronteiras entre pontos distintos do globo e, concomitantemente a esse processo, os sujeitos estão aptos a modificar seus espaços e transformar sua realidade em um novo contexto em consonância com os padrões global. Porém, apesar da visão de unificação global, as fronteiras locais ainda estão presentes no sentido de que apresentam suas singularidades que marcam e deixam representações fortes e ativas nos sujeitos de/em cada espaço.

> A globalização não é um movimento único que tudo abarca (nem poderia ser imaginada como uma expansão para fora do Ocidente e de outros centros de poder econômico através de uma superfície passiva de "espaço"). É uma criação de espaço(s), uma reconfiguração ativa e encontro através de prática e relações de uma enorme quantidade de trajetórias, e é aí que se encontra a política (MASSEY, 2008, p. 128).

As novas paisagens sociais decorrentes de determinado movimento global modificam-se rapidamente e, com elas, os sujeitos e os indivíduos também são transformados. As produções culturais e as transformações sociais podem ser percebidas nas representações e nas práticas desenvolvidas pelos sujeitos, iniciam-se e reiniciam-se umas sobre as outras numa formação líquida, constante e fragmentada, em espaços distintos, cada qual com/no seu ritmo. Sendo assim, visualizamos a relutância e a pertinácia do local em resistir à sua singularidade. Por conseguinte, entendemos a escola como um desses espaços onde é possível presenciarmos os processos de produções e as representações de um povo. Nela os sujeitos e os indivíduos são modificados e modificam uns aos outros e a sociedade.

Seria conveniente dissociar os conceitos de *sujeito* e de *indivíduo*[3], para que os termos não venham a ser visualizados como sinônimos. Podemos entender como indivíduo o homem com formação engessada, direcionado, um modelo social seguido, moldado e centralizado pela estrutura condizente com a sociedade em questão. O sujeito desloca-se de modo diferente da formação do indivíduo. Não tende a ser centralizado, totalizado. Não incide com a harmonia social. O sujeito se aloca com a multiplicidade deparada do social para o singular, que, por sua vez, é sempre múltiplo. Preza o seu *eu* único e múltiplo, o seu *eu-nós*:

> Para mim, os indivíduos são resultados de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

Podemos pensar o sujeito como um ser plural, que assume uma característica de múltiplas formações, que se integra à sua multiplicidade de agenciamentos. Pensemos nos sujeitos

3 A dissociação entre os termos acima, necessária para melhor compreendê-los no decorrer do texto, podem proporcionar perspectivas diferenciadas na formação e formar um pensamento oposto ao que tentaremos desenvolver nesta seção. Daí a importância de esclarecê-los.

integrados aos processos escolares, atravessados por outros sujeitos, outras formações, outras características, outros modelos sociais e padrões de comportamento. Sua identidade foi posta à prova, questionada, fracionada e fragmentada a uma estrutura instável do seu ser. A compreensão sobre o sujeito desloca-se do centro da estabilidade para ramificar-se às extremidades instáveis, próximas da fronteira das possibilidades da mudança, das representações:

> Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento — descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza"[4] (MERCER, 1990, p. 43) (HALL, 2006, p. 9).

A formação do sujeito moderno, segundo Hall (2006, p. 9), "representa um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada". Talvez estejamos caminhando para além de um processo identitário. Tal processo constitui aí um deslocamento ou descentralização do sujeito, que, segundo Hall (2006, p. 23), está centrado em "concepções mutantes do sujeito humano, visto como uma figura discursiva", uma figura que acompanha as transformações de toda uma produção cultural. A instabilidade da sua formação não mais o determina a um caráter biológico. Sua identidade, afirma Hall (2006, p. 13), "torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

Essa formação do sujeito "é definida historicamente, e não biologicamente" (HALL, 2006, p. 13), não se sustenta como característica inata. Fragmentações constantes são construídas no decorrer da sua história. Dessa forma, visualizamos a escola no atual contexto, em seus processos de ensino, que enfatizam as mudanças do mundo como projeto central na formação do sujeito e minimizam sua substância aderente ao local. Diferentes ações, concepções e percepções são constantemente modificadas, alteradas e revistas para que se conectem a uma realidade mais próxima, atual e coerente com a vida global:

4 (MERCER, 1990, p. 43 *apud* HALL, 2006, p. 9).

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Apesar da grande influência global na transformação das sociedades, sobre os diversos espaços de vivências e na formação identitária dos indivíduos, a marca do local também resiste, as marcas dos espaços locais emergem diante das grandes muralhas dos padrões e padronizações da globalização. É possível perceber em Hall (2006) que há uma relação constante entre as representações globais e locais no processo de construção das identidades, o qual, segundo Hall (2006, p. 12), "está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas". Da mesma forma que as influências da globalização para a formação dos indivíduos atingem os diversos pontos das sociedades, também visualizamos vestígios bastante presentes das estruturas locais nos processos de produção cultural:

> Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 12).

Compreendemos a escola como um espaço de formações, de processo de produção do sujeito, um espaço movente, composto de várias identidades, identidades transitórias. Constantes interações e trajetórias que se cruzam e se influenciam em seu interior. Nela os sistemas culturais são representados e produzem outras formações. Representações singulares e coletivas chocam-se, sistemas culturais conectam-se a outros modelos culturais.

Portanto, trazemos a seguir um ambiente tal qual mencionamos, uma breve representação do espaço do qual nos inteiramos em analisar, um espaço de construções que se alinha tanto aos trâmites da globalização como aos influxos da sua localidade.

O espaço físico delimitado para nossos estudos é a Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva, um espaço que demonstra sinais de precariedade para as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior. Em todas as instalações há improvisações dos ambientes para deixá-los mais agradáveis e propícios às atividades educativas com os alunos de todos os níveis oferecidos. Pelo fato de sua estrutura ser desgastada e insuficiente para o funcionamento das atividades direcionadas ao ensino, a escola tem ocupado dois ambientes distintos desde o ano de 2010.

Até o ano de 2017, duas instalações davam suporte ao funcionamento da escola: o prédio matriz, ao lado da sede da Prefeitura Municipal, em um antigo estabelecimento onde já funcionou uma escola de ensino médio que era mantida pela administração pública estadual, e seu anexo, localizado ao lado, divididos pelo mesmo muro lateral. Devido ao espaço apertado para compor todos os alunos e salas de aulas e outros cômodos da escola, a prefeitura arrendou uma residência familiar para ampliar as instalações da instituição; apesar disso, era possível perceber nos ambientes apertados que suas necessidades não eram supridas.

A partir do ano de 2018, o funcionamento da escola ainda continua a ser desenvolvido em dois prédios, mas agora não mais unidos pelo mesmo muro: estão localizados um em frente ao outro (Figura 1). Com o encerramento do contrato de aluguel, seu anexo passou a funcionar em um prédio do outro lado da rua. As duas instalações pertencem ao patrimônio público e são administradas pelo Poder Executivo municipal, porém, apesar de apresentar dimensões maiores do que o prédio anterior, sua infraestrutura não se encontra em bom estado de conservação, além de estarem com muitas avarias e com pouca iluminação.

Figura 1 – Matriz (à esquerda) e anexo (direita) da EMVNS.

Fonte: Arquivo particular.

A pouca dimensão oferecida pela escola campo de pesquisa torna seu processo educativo improvisado em alguns momentos do trabalho desenvolvido pelos funcionários e professores. Nesse sentido, percebemos que a formação dos sujeitos e todo o processo de ensino desenvolvido pela instituição se adaptam aos espaços permitidos pelo ambiente escolar na atualidade. É o caso, bastante visível, das atividades de recreação direcionadas pelos professores de Educação Física que, nos momentos de recreação, necessitam pensar a otimização dos espaços para a locomoção dos alunos. Assim também é a organização dos espaços dentro das salas nos momentos das aulas, e nos eventos que a escola proporciona: encontro de pais e mestres, reuniões pedagógicas e administrativas, festa das crianças, intervalos para merenda dos alunos, desenvolvimento de projetos e outras programações da escola.

A divisão da escola em dois prédios/espaços distintos parece também dividir seus discursos, suas propostas, que, de certa forma, fortalecem as apropriações dos grupos ali presentes e que cada dimensão se propõe a proteger. De um lado, no prédio matriz, estão profissionais que atuam no ensino fundamental das séries finais do 6º ao 9º ano, do outro, no prédio anexo, os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

As diferenças estabelecidas entre os dois prédios parecem produzir duas escolas distintas, cada qual anunciando suas pretensões, podemos apontar conservação do ambiente, organização de rotinas, melhoria dos cômodos e materiais, demarcando seus territórios de atuação, sentindo-se a responsabilidade de protegê-lo. Nesse jogo de disputas simbólicas, os discursos se firmam e se afirmam, dão ênfase às suas intenções e posições. Assim, para melhor compreensão das disputas nesses dois territórios, fizemos uma analogia ao trecho de Morais e Garnica (2016, p. 81), quando se referem a regiões nas quais há uma clara disputa geográfica e/ou simbólica: “a criação dessa dicotomia se dá de forma discursiva – um discurso sobre a alteridade –, sendo uma dessas regiões criada a partir das diferenças que ela impõe a si própria para contrapor-se à outra”. Observa-se simbólica divisão resultante da expansão, ocupação e dominação da escola, através dos discursos produzidos: “essas regiões são criadas a partir de complexas relações de poder, são invenções intencionais que envolvem dominação, colonização, saberes e riquezas” (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 82). Tratam, dessa forma, de atitudes de domínio sobre a área de sua atuação profissional.

Por se localizar no centro da cidade, em uma das principais ruas do município, esta escola é preferida por muitos pais de alunos. Apesar das suas condições estruturais e seu ambiente físico não contentarem a muitos sujeitos, os fatores ligados à organização do funcionamento e ao processo de ensino parecem agradar as famílias das crianças matriculadas na escola.

Sua posição geográfica inserida numa pequena dimensão central do município ganha destaque entre outros pontos históricos da cidade, tornando-se também ponto de referência, pois faz parte de um grupo de poucos prédios históricos no município que carregam as marcas do passado e das mudanças estruturais em sua arquitetura, mas que ainda guarda na memória de muitos sujeitos os períodos de escolarização que receberam em anos anteriores.

Sua boa localização e acessibilidade facilitam o caminho das idas e voltas para casa de muitas crianças que moram naquela redondeza ou em lugares mais distantes do centro, suavizando, assim, as preocupações dos pais que deixam seus filhos na escola e seguem outros rumos.

O percurso das crianças para a escola varia em distância e tempo. Aquelas que têm residência nas zonas praieiras e rurais precisam sair mais cedo de casa; por sua vez, as que vivem no centro gastam poucos minutos para chegarem à escola. Muitos caminhos são próximos, outros mais longos, necessitando de transportes para se chegar ao destino. Campos (2012, *apud* MORAIS; GARNICA, 2016, p. 81) aponta que "o estudo dos caminhos é fundamental para compreender os processos históricos de ocupação, exploração, povoamento, desenvolvimento econômico e práticas culturais das regiões". Entendemos, assim, que os caminhos apresentam papel fundamental para a produção da subjetividade, são terras nas quais se pisa todos os dias com trajetórias diferentes. As idas e voltas diárias dos alunos são acompanhadas de sonhos, desejos, emoções, decepções, angústias, vontades, conquistas. Tem-se aí processos formativos, caminhos que denotam aprendizagens, vivências e representações culturais.

A entrada dos alunos na escola ocorre por dois acessos: uma rampa de acessibilidade construída na calçada até chegar ao portão do prédio matriz, onde os alunos do 6º ao 9º ano entram no corredor que dá acesso às salas de aula e demais dependências da escola. Logo em frente, no prédio anexo, também se encontra uma rampa de acessibilidade que liga a calçada da escola ao portão de entrada e que dá acesso às salas de aulas que atendem aos alunos do 1º ao 5º ano e outros ambientes, como secretaria, sala de leitura, diretoria e cozinha.

Nesses movimentos de entrada e saída na escola, trago minhas representações como professor e que concomitantemente contribuem com outras representações, que é despertada em mim ao entrar em contato com os sujeitos e, a partir daí, outras percepções são notadas. São minhas vivências, experiências de uma rotina diária que são marcadas pelos primeiros e últimos contatos do dia com os sujeitos que fazem parte de todo o processo escolar: alunos, professores, profissionais de apoio, pais, todos apresentando seus sorrisos, anseios, desejos, cansaços. Gritos de euforia são entoados quando nós, professores, chegamos à escola. Muitas

perguntas sobre como será a aula naquele dia são feitas pelos alunos que ali já se encontram. Abraços, brincadeiras, cumprimentos são deparados logo no momento de entrada na escola.

A movimentação de alunos, professores e demais funcionários da escola por esses portões anuncia os diversos caminhos percorridos, os trajetos traçados de vários outros espaços para a escola. O início das aulas se aproxima. A chegada desses sujeitos à escola anuncia os percursos concluídos e encontros que são atravessados por outros espaços. Logo, os caminhos levaram os sujeitos a um espaço diferente daquele de onde saíram:

Figura 2 – Fachada da escola.

Fonte: Arquivo particular

Figura 3 – Portão de entrada da escola.

Fonte: Arquivo particular

Os dois prédios encontram-se localizados em esquinas (Figuras 2 e 3) bem movimentadas do centro da cidade, próximos ao palacete municipal, a uma pracinha muito frequentada nos finais de semana e à igreja matriz. São percebidos sinais de improvisação nas acomodações da escola, as transformações dos espaços físicos, salas de aula, sala da direção, sala dos professores, cantina e os demais ambientes da escola; além disso, o espaço humano e administrativo visivelmente denuncia o cenário complacente das políticas públicas direcionadas à educação:

> Entre os vários dispositivos que constituem uma instituição educativa, chama a atenção a estrutura espacial: arquitetura, plantas, normas de construção dos prédios, comumente normatizadas por projetos estabelecidos pelo governo, impondo o cenário de uma determinada cultura escolar. Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores (GATTI JUNIOR; OLIVEIRA, 2002, p. 75).

A Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva possui nove salas de aula divididas entre os dois prédios. Quatro salas estão localizadas no prédio matriz, onde funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, e estão enfileiradas num corredor que é um ambiente de conversas, brincadeiras e algazarras dos alunos, assim como um território de lanches, encontros e reencontros nos horários antes do início, nos intervalos e términos das aulas. Por conseguinte, observamos que os corpos transitam dentro do ambiente escolar para manter determinada relação, uma aproximação com outros corpos. São trocas, movimentos de ir e vir das trajetórias de cada um ali presente.

Assim, compreendemos que as dimensões físicas apontadas não são mais espaços cheios de gente, são encontros de corpos que denunciam trajetórias diversas atravessadas por outras trajetórias. Portanto, esses momentos de encontros "podem caracterizar mudanças significativas nas relações entre os modos de representação corporal e os espaços ocupados pelos sujeitos. São as relações entre os corpos, em determinados espaços, que determinam suas relações mútuas" (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 80).

As outras cinco salas de aulas, onde funcionam as turmas de 1º ao 5º ano, pertencem ao prédio anexo, onde podemos encontrar, logo após o portão, um largo corredor (Figura 4) e um salão que fazem as boas-vindas para quem atravessa o portão de entrada.

Figura 4 – corredor e salas de aula do prédio anexo

Fonte: Arquivo particular

O longo corredor do prédio matriz (Figura 5), onde ao final se encontra o portão de entrada, é passagem obrigatória para ter acesso às salas de aulas. É um local de caminhadas, de correrias, de atravessamentos entre as salas de aulas. É uma trajetória de encontros, de trocas, de relações, de barulhos e conversas pronunciadas em tons altos e quase constantes. É nele que os alunos de 6º ao 9º ano permanecem parte de seu dia.

Figura 5 - Corredor e salas de aula do prédio matriz

Fonte: Arquivo particular

Com exceção dos ambientes onde funcionam a biblioteca e a cozinha, localizada no prédio anexo, todas as outras instalações são climatizadas, uma boa vantagem, pois o ambiente não se torna tão quente, clima típico da região na qual a escola e cidade estão localizadas. Porém, são instalações pequenas e apertadas para as atividades e práticas de ensino propostas pelos professores, que sofrem modificações para se adequar aos pequenos espaços. Além do espaço ser insuficiente nas salas, alguns alunos ainda posicionam as cadeiras e mesas contrariando as fileiras organizadas pelos zeladores (Figura 6), posicionando-as de lado e até de costas para o quadro, facilitando, assim, o contato nas conversas paralelas durante as aulas. Seus corpos se espalham por todo o ambiente da sala de aula, aleatórios, por vezes imóveis, dispersos, próximos, outros distantes, inquietos.

Figura 6 - Sala de aula da escola.

Fonte: Arquivo particular

Os corpos assumem suas posições dentro do ambiente escolar. Organizam-se à sua maneira, traduzem suas perspectivas, suas atitudes, comportamentos. Os corpos buscam liberdade, desafiam as regras, adquirem forças na união. Os corpos ocupam os espaços, dão vida às dependências da escola, significados às representações dos sujeitos. No mesmo movimento, os espaços são ocupados pelos corpos ao incorporarem suas vidas, suas trajetórias vindas de lugares outros.

Os espaços trazem contribuições marcantes para a formação dos corpos, ou melhor, para a formação da subjetividade dos sujeitos. São os corpos que proporcionam as relações nos espaços, se apresentam, se movem, se juntam e se separam. São esses movimentos que dão sentido às suas experiências e posições no espaço:

> Em diferentes civilizações e tempos, as formas de experienciar os corpos e as relações entre eles dão indícios de como essas civilizações atribuem diferentes significados e valores a seus corpos e como esses vão se tornando insensíveis à medida que as experimentações dos espaços vão modificando (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 80).

Visualizamos, assim, as influências que os espaços causam nos corpos e os corpos também causam nos espaços. São movimentos contínuos de ir e vir, são ações que dão significados à sua representação. A posição na qual os sujeitos tentam se colocar em sala, e em muitos outros espaços, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, sinaliza propostas de outras possibilidades nas suas formações. É nesse espaço que ocorre a materialização das relações sociais em seus distintos contextos. Nessas composições dos corpos, seus movimentos, seus comportamentos, suas posições denunciam a diversidade de espaços atravessados naquele mesmo ambiente.

Logo após o portão de entrada, no início do corredor, encontra-se a sala dos professores e da supervisão pedagógica das turmas do 6º ao 9º ano, local bastante frequentado pelos alunos. Ainda no prédio matriz, mais à frente no corredor, que vai estreitando durante seu prolongamento, ainda se encontram dois banheiros e um bebedouro para uso de todos os alunos (Figuras 7 e 8). Até o final do corredor há uma despensa e outros ambientes que passaram por reforma e onde funcionam novas instalações, como a cozinha para preparação e distribuição da merenda, banheiro para uso dos funcionários e uma sala de aula mais ampla que é destinada para reuniões, palestras, seminários, apresentação de vídeos, formações etc.

Figura 7 – Corredor do prédio matriz.

Fonte: Arquivo particular.

Figura 8 – banheiros do prédio matriz.

Fonte: Arquivo particular

As salas não estão em perfeito estado. São pintadas em cores claras e algumas delas permanecem a maior parte do ano sujas e riscadas pelos próprios alunos. Nas paredes, é possível enxergar marcas de trabalhos e cartazes que foram expostos nas paredes, como também sinais de enfeites de festas e eventos que ocorreram naquele local. As mesas e cadeiras seguem um padrão, em cor azul e branco, e muitas estão quebradas ou deterioradas, contudo, ainda há quantidade suficiente para todas as crianças e jovens da escola usarem.

Além do espaço não apresentar condições satisfatórias para o processo de ensino com mais conforto, os objetos e materiais também não estão em estado favorável para o desenvolvimento das atividades realizadas na escola. Nas salas de aula, os quadros estão bastante degastados, os armários em aço presentes em algumas salas estão tomados pela ferrugem, as portas e fechaduras quebradas, o que ocasiona o fato da maioria das salas não fecharem e serem improvisados ferrolhos com cadeados. Numa situação visivelmente de degradação encontramos os pisos, que facilmente percebemos quebrados, rachados e com muitas cerâmicas soltas. Poucos materiais e objetos apresentam boa conservação, como computadores, caixas de som, projetores, dentre outros.

A arquitetura escolar dá sinais de processos históricos que denunciam determinadas ações que representam tanto os investimentos do poder público para com o ensino como o funcionamento social da escola em sua trajetória rotineira. A organização dos espaços é feita de

composições que, de forma aleatória, constituem historicamente as intenções que denunciam propostas das políticas públicas:

> São potentes [...] os exemplos de como algumas arquiteturas escolares denunciam e representam princípios e políticas públicas, bem como os das modificações sofridas por alguns espaços escolares devido a intenções específicas, em distintos contextos, e as ações e debates que envolvem as políticas de construção de edifícios escolares (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 81).

Ainda no prédio matriz, encontra-se um pequeno salão destinado a muitas atividades e eventos da escola (Figuras 9 e 10). Nele ocorre diversas festividades, datas comemorativas, eventos, reuniões de pais e mestres, reuniões pedagógicas e administrativas, área de lazer dos alunos em horário de recreação, oficinas e apresentação de seminários e outras comemorações e eventos organizadas pela escola.

Figura 9 - Salão de eventos.

Fonte: Arquivo particular.

Figura 10 – Salão de recreação da escola.

Fonte: Arquivo particular.

Pelo fato de não haver espaço suficiente para essas atividades na escola, o salão é o único local bastante utilizado e muito cogitado pelos alunos, principalmente nos horários vagos e de recreação. É um território da espontaneidade, da ludicidade, da alegria e sorrisos, das danças e representações corporais dos movimentos, da imagem do eu e do nós.

No prédio anexo, além das salas de aulas, encontra-se a Secretaria, localizada logo após o portão de entrada. Do lado oposto, um pequeno salão usado para diversas atividades. Na lateral do salão, vemos com um estreito corredor que dá acesso à diretoria e à sala de leitura. Seguindo pelo corredor, após o portão de entrada, ao final temos o espaço destinado à cozinha da escola (Figura 11), território de preparação de toda a alimentação dos alunos. Nesse local, a merenda é preparada e distribuída para os alunos por uma porta de acesso ao corredor do prédio, onde estão as salas de aulas das turmas do 1º ao 5º ano. Muitos destes alunos recebem e retornam com suas merendas para o corredor próximo às salas de aula, outros se dirigem ao salão para permanecerem com seus parceiros e os colegas mais conhecidos de cada grupo.

Figura 11 - Cozinha da escola no prédio anexo.

Fonte: Arquivo particular.

Ainda neste espaço da cozinha, há dois banheiros em melhor estado de conservação do que os outros do prédio matriz. Estes são utilizados pelos funcionários e também por alunos. O limite do prédio anexo se dá em uma pequena área que quase não apresenta espaço para os serviços da cozinha.

Apesar de pequenos, grande parte dos espaços da escola é bem aproveitada. Os ambientes não se tornam vazios: sempre há pessoas ocupando-os. Vista de fora, parece ser ampla e possuir um espaço arejado e apropriado; por dentro, a escola ocupa um pequeno espaço que carece de melhorias e investimentos em sua estrutura física. No seu conjunto, a dimensão espacial é rígida, retangular, fria, pouco estimulante. As paredes são lisas, sem muito apelo; cores claras, apresentando pintura velha, já desbotada. Há murais informativos nos corredores, mas sem nenhum atrativo que desperte interesse dos alunos.

Os percursos são delimitados e determinados. O "ir" e o "voltar" são únicos, os caminhos se tornam engessados, certos, apertados. Não há opções por onde seguir dentro dos espaços da escola. O mesmo trajeto de ida é o de retorno. Um vai e volta em sentido único, sem muita mobilidade ou flexibilidade no trânsito interior da escola.

Com base nessa premissa, os trajetos parecem derivados de uma estrutura física construída, erguida para elaborar os caminhos a serem seguidos. Raimann; Raimann (2008) mostram que vivemos em uma sociedade disciplinar, onde sua arquitetura pode provocar as distribuições dos indivíduos pelos espaços de onde viver, transitar, trabalhar, constituindo artefato cultural de

controle das práticas exercidas. É nessas atuações, segundo os autores citados, que se produz discursos e práticas de subjetivação desenvolvidas por estratégias de controle social. Nesse viés, problematizamos a escola como instituição e construção presente no tecido social; seus espaços e sua arquitetura podem ocupar os discursos e práticas produzidas na pós-modernidade.

CAPÍTULO 3

Observação do Território Escolar: Espaços e Trajetórias dos Sujeitos

Viver o momento é estar em movimento, é presenciar o fluxo do que foi e do que está sendo. É estar vivendo o presente presenciando o passado, como trajetórias bruscas, rápidas na passagem, simultâneas. Em questão de um "piscar dos olhos" tudo acontece. Assim, é movimentar-se no movimento. É o impacto de presenciar o que está acontecendo... Já passou.

> Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de memória", são nesses instantes, nesses constantes encontros dos "aquis" e "agoras" que as sucessões e acumulações de tramas, encontros, vivências se formam em movimento, ganham força e ação, contornos e formas sempre múltiplos: tornam-se fluxo da história (MORAIS, 2017, p. 84).

A escola é um lugar de movimentos constantes. De presença ativa e de afetações, de caminhos próximos e distantes, de espaços outros num espaço só. Espaços de quem está e de quem chega. São somas que se vinculam em um processo de formação do sujeito, em movimentos que vão do sujeito para o espaço, bem como do espaço para o sujeito. Assim, acontece também com o pesquisador que experiencia outro terreno, outro espaço. Ao introduzir-se no novo espaço, o pesquisador também movimenta-se no movimento do espaço em que se inseriu.

Como professor, estou nessa escola desde o ano de 2009 desenvolvendo a prática docente. Muitos vínculos foram formados com diversos sujeitos que também estão inseridos nesse espaço, alunos, pais, professores e outros que estabelecem de alguma forma um contato com a instituição escolar. Todo o movimento que presencio na escola faz parte de uma rotina que parece tornar-se costumeira tanto para mim quanto para muitos que ali estão.

Dia após dia, as experiências são processos que fluem como uma correnteza de movimentos de ida e volta, abertas às transformações e mudanças constantes, as trajetórias encontram-se em pontos que não são os mesmos, em atravessamentos rizomáticos. Em Cassiano; Furlan (2013, p. 374), compreendemos que a dimensão rizomática menciona a dimensão do meio, em que o acontecimento assume a possibilidade de desestratificação e formação de novos fluxos entre os elementos, ou sua prerrogativa diante do porvir. Portanto, outras trajetórias são traçadas nesse

mesmo contexto. A partir das problematizações levantadas nesse estudo, pude perceber que as águas dessa correnteza nunca são as mesmas. Eu, neste momento pesquisador, tenho estado inserido no campo com outras possibilidades de cartografar o espaço da escola com um olhar diferenciado, mas não menos influenciador nem fechado às afetações:

> [...] ao abrir-se para os espaços, sendo afetados por eles, ele os torna diferente e torna-se, ele próprio, diferente. Essa experimentação de lugares distintos, por vezes em curtos espaços de tempos, pode trazer uma perspectiva de redução ou supressão de distância, de redução de tempo, reafirmando para o homem a noção de liberdade, fazendo com que ele esteja sempre em busca de novos caminhos, novos espaços, novos territórios (MORAIS, 2017, p. 85).

Antes da década de 1980, afirma Dayrell (1996, p. 136), "a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas teorias funcionalistas e, de outro, nas 'teorias da reprodução'". Podemos perceber que a escola era pensada como algo distante da sociedade, um ambiente regido por suas regras e entendida como uma instituição capaz de somente formar e informar seus alunos. Ela constituía-se de seu próprio universo, fechada em si. Não havia nada que interferisse em seu funcionamento, todas as suas funções estavam ligadas a si mesma, burocratizada, projetada apenas para seu fim.

De acordo com Dayrell (1996, p. 136), "falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição". Isso significa pensá-la como um resultado de um confronto de interesses, ou seja, de um lado ela continua sendo a instituição escolar com suas normas e regras, mas, por outro, passa a ser percebida como produto de uma diversidade cultural, que agrega sujeitos, os processos de subjetivação e um conjunto de informações, saberes, verdades, opiniões e suas formas de perceber o mundo:

> A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo (DAYRELL, 1996, p. 139).

A partir daí, um novo conflito passa a ser perceptível no processo de ensino. Ao passo que a escola carrega uma série de valores e regras que devem ser cumpridas, precisa também

lidar com uma diversidade de alunos, com suas particularidades que transitam por estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, entendemos a escola como um espaço de múltiplas facetas sociais, ou seja, um espaço multifacetado, de ações, comportamentos, pensamentos que se constitui de diversos textos, trajetórias e diversas leituras de mundo vindo de vários espaços para vários outros espaços.

Dessa forma, pode-se afirmar que a escola não é mais entendida como espaço natural da educação sistematizada: ela é também um lugar de vivências, construções sociais, trajetórias, de modificação e integração de valores, que acaba proporcionando a esse mesmo local uma multiplicidade de espaços, lideranças, ensinamentos, crenças determinantes para a construção de sua própria identidade transitória.

Além de ser uma instituição de finalidades educativas, a escola se revela como ambiente de cultura singular, de relações mútuas, de produção social, científica e cultural, acomodando em seu interior os diversos espaços vivenciados pelos sujeitos sociais. Segundo Azanha (1990, p. 67), "é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um 'precipitado da história'". Essa unicidade cultural da escola, proveniente do entrelaçamento da sua produção como instituição, compõe uma particularidade que só ela detém, faz gerar e refletir sobre seu processo de ensino:

> A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. A escola é uma totalidade mais ampla, "compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social" (CANDIDO, 1964, p. 107 *apud* SILVA, 2006, p. 203).

A escola é um ambiente de vivências espaciais, de outras vidas, outros comportamentos, de ocupações diversas, não somente no sentido de tomar posse, mas de ser apossado, de afetar e ser afetado. A escola é um espaço fluido, de constantes narrativas e corpos em movimento, que talvez tenha modificado de algum modo seu processo histórico. Ela está situada na problemática dos encontros, dos atravessamentos, das composições espaciais. Apresenta sua historicidade, sua política, seu fluxo e suas vivências.

A movimentação de pedestres e veículos na rua em frente à escola anuncia que o horário de início das aulas se aproxima. Muitas pessoas chegam e passam em seus meios de transporte, bicicletas, carros e motos, fazendo breves paradas para deixar seus filhos no ambiente escolar. O trajeto, posteriormente, é de seguida até seus outros destinos: empregos, mercado, supermercado, bancos. O trânsito é intenso nos arredores da instituição nos minutos antes das aulas tanto no período da manhã quanto no período da tarde, pois na mesma rua

se localiza outra escola de iniciativa privada, pertencente a uma ordem da religião católica, administrada por freiras e que atende aos níveis da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 12 – Alunos entrando na escola.

Fonte: Arquivo particular.

Os caminhos apresentam movimentos, idas e voltas traçadas diariamente, caminhos que deixam marcas na história e registram sua presença cambiante; um devir posicionado na rotina do cotidiano formando uma congregação de espaços. Caminhos são trajetórias, um meio de orientação para se chegar a algum lugar. São percursos que fazem parte da vida dos sujeitos em suas idas e voltas, em suas relações e espaços vivenciais. Segundo Santana Filho; Pacheco (2017, p. 94), "em particular, a escola, a casa, o percurso entre estas, o bairro, todos estão incluídos neste universo, denominado de espaço da vivência. Este ambiente está repleto de simbolismo e necessita de uma leitura específica para compreendê-lo".

Os espaços não são organizados de forma fechada, finalizada, há sempre outras intenções que denunciam sua produção. As trajetórias aparentam intenções dos sujeitos e são erguidas em certas formas de discursos abertos, com possibilidades. Deste modo, a presença dos sujeitos na escola representa idas e voltas constantes, que ocorrem diariamente e produzem trajetórias. Trajetórias diversas e fluxos espaço-temporais que preparam as tramas da história:

> O espaço é, portanto, assim como o tempo, algo incapaz de ser tido da mesma forma, incapaz de ser apreendido ou reconstruído. Uma vez passado, não se pode "voltar" ao mesmo espaço. Seria então também contínuo, sempre em fluxo, devir. Sua trajetória continua sempre mudando e sendo mudada, não sendo possível, desse modo, voltar, reviver ou reconstruir um dado espaço-tempo (MORAIS, 2017, p. 84).

Dessa maneira, entendemos que os espaços são constituídos por atravessamentos diversos e constantes, mas únicos para a produção da história e para a formação dos sujeitos. São produzidos nos movimentos, nas idas e voltas de trajetórias que não são as mesmas. Os caminhos também são processos que estão na integração com a subjetividade dos sujeitos em sua formação.

Acreditamos que o espaço que defendemos tem uma íntima aproximação com as marcas da subjetividade dos sujeitos, assim como as características dos sujeitos estão presentes e atuam nos processos de constituição desses espaços. Tem-se aí uma relação complexa, não só da constituição dos sujeitos, mas das relações políticas, econômicas, históricas e culturais vivenciadas em cada ponto habitado por trajetórias diversas. Nesse sentido, vislumbramos um processo de relações intrínsecas entre ensino, sujeito e a política da espacialidade, na produção do que é histórico, que é cultural, da produção econômica de uma sociedade.

Nessa perspectiva, os espaços não são apenas os *loci* dos sujeitos: são parcelas constituintes para as formações de suas subjetividades, fazem parte de um processo de formação tanto exterior quanto interior ao sujeito. Assim, acreditamos que o processo de subjetivação nos sujeitos marca e é marcado pelo espaço por ele constituído, pelos caminhos por ele percorridos.

Somos seres em constante transformação. Atualizamo-nos em um processo de reestruturação com os espaços e os tempos. O *eu* é desalojado e alojado novamente do/no sistema social em uma formação contínua. Nesse sentido, podemos pensar a formação do sujeito pós-moderno num modelo aproximado de status de *estar* no lugar de *ser*.

Sendo assim, acreditamos numa formação de circunstâncias transitórias inteiramente acopladas na problemática social, numa articulação de processos que, segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 26), funcionam "no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas". São processos em movimentos, de encontros e experienciados.

A noção de subjetividade tal como compreendida por Félix Guattari não é algo que implica posse, mas uma produção frequente que se estabelece a partir de encontros, de vivências, interações com os outros. Segundo Guattari e Rolnik, (1996, p. 31 *apud* Mansano, 2009, p. 111) a "[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo". Ela é de natureza dos acontecimentos que produzem efeitos nos corpos em suas múltiplas maneiras de viver. Para Mansano (2009, p. 111) "tais efeitos difundem-se por meio de múltiplos componentes de subjetividade que estão em circulação no campo social". É na trama social, de estar conectado numa rede de múltiplas relações que as possibilidades na formação dos sujeitos vão sendo erguidas; logo, Guattari e Rolnik, (1996, p. 31 *apud* Mansano, 2009, p. 111) acrescentam que a "subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social".

O caminho é para mim uma construção cultural. Minhas idas e voltas de casa para a escola são acompanhadas pelo fluxo que se estabelece nos caminhos diários. Grande parte dos discursos enunciados nas aulas sofre as influências do que se encontra pelos caminhos. O contato com os movimentos com os quais me deparo pelo caminho vão para dentro da escola, assim como trago para os caminhos e para casa as conexões que estabeleci no ambiente escolar. Muitos componentes são agregados nessas trajetórias. A rotina que construo a cada dia pelo caminho até a escola e da escola para casa são processos históricos que estão presentes na constituição subjetiva dos sujeitos, introduzidas nos processos de ensino. São trajetórias afetadas por outras trajetórias, são fluxos que se encontram nos caminhos estabelecidos por cada sujeito ou cada grupo.

Como vem sendo percebido, a subjetividade é um processo de produção que se estabelece e se vincula a múltiplos componentes:

> Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva (MANSANO, 2009, p. 111).

É interessante compreender que esses componentes estão na ordem de uma dinâmica viva e histórica das relações dos sujeitos. São construídos através da participação de tudo que está apresentado no meio social. Para Mansano (2009, p. 111), "a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico. É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma".

Assim, entendemos que a forma de comunicação, ou melhor, a linguagem, as construções tecnológicas, a ciência, o trabalho, a mídia, enfim, toda informação que se apresenta nesse movimento da vida social tem conexão com o processo de subjetivação.

O fluxo de crianças e jovens, vindos de vários caminhos e de diversas trajetórias, nos turnos matutino e vespertino, é grande nos momentos que antecedem o trancamento dos portões, que se dá após os quinze minutos de tolerância, depois do toque da sirene (Figura 13). Alunos chegam acompanhados pelos pais, outros subitamente trancam suas bicicletas numa pequena área no final do corredor, demonstrando que vieram sozinhas ou em grupos, na companhia de outras crianças. Na mesma proporção de movimentos nos arredores da escola, funcionários e professores se aproximam das mais diversas direções. Uns calmos e mais lentos, outros com passos apressados ou em veículos e denunciam a pressa para entrarem na escola.

Figura 13 – Alunos entrando na escola: rotina do território estudantil.

Fonte: Arquivo particular

De diferentes regiões surgem muitas trajetórias. Caminhos mais curtos, outros distantes formam o fluxo de movimentos que se afunilam no portão da escola. Migram de regiões diversas com suas espacialidades, com suas particularidades e suas conivências com o que lhe é único e múltiplo simultaneamente.

Pessoas chegam das zonas rurais mais próximas do centro da cidade, outras das áreas mais distantes. Zonas praieiras e também ambientes mais afastados do mar. São, num todo, pequenas migrações, movimentos pendulares de idas e voltas diárias que provocam relações significativas para a formação dos sujeitos sociais:

> Esse movimento de migração leva a diferentes espacialidades, que possuem suas características próprias, como clima, vegetação, relevo etc. Para viver, o homem ocupa uma espacialidade, pois antes de qualquer relação o homem precisa, para relacionar-se, de um meio, um território, um lócus, um espaço. O homem sempre viverá nessa relação de "cumplicidade" com o mundo, com a terra, com os espaços que ocupa (MORAIS, 2017, p. 83).

As saídas constantes de suas zonas para outras zonas são movimentos espaciais que provocam nos sujeitos aproximações atravessadas por linhas de transição com outros espaços que, tanto levam e deixam neles marcas, formas, atuações, experiências que se concentram numa relação de cumplicidade.

Percebemos ainda que, as migrações não são determinadas em espaços demarcados, fechados, com limites fronteiriças. Apresentam características, mas são abertos e com possibilidades construtivas:

> Os sujeitos, ao migrarem, não habitam espaços geométricos, planos, uniformes, neutros, homogêneos, iguais, mas, sim, espaços geográficos, planícies ou montanhas, litorais ou interiores, florestas, caatingas ou cerrados, oceano ou selvas, ou seja, espaços feitos de ambientes diversos e distintos (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 90).

O movimento de migração são movimentos espaciais, de relações estabelecidas com outro território, um lugar com outras vivências. É nessas relações que suas conexões são firmadas com os outros, com o local e com o mundo. É nessas relações que percebemos a dualidade *eu-nós* na formação dos sujeitos e dos espaços. A fluidez dessas relações transforma o sujeito uno em múltiplo, o múltiplo em uno, uma unidade visualizada na multiplicidade, e a multiplicidade atravessada por unidades inconclusivas:

> Toda uma multiplicidade é constituída e se constitui na relação do "eu" (eu-mesmo, eu-múltiplo) com o "não-eu" (o outro). Esse "eu" (ser múltiplo em constante estado de trans/formação) é um ser estranho ao outro, assim como ao próprio eu-objetivado, eu-ser-pensante. Por ser um ser múltiplo e complexo, formado por inúmeros elementos que escapam a si e aos outros, aparentemente o sujeito sempre é um ser passível de ser conhecido (por si mesmo) em partes, em grades, em focos, nunca por completo (entendendo que a completude não se efetiva em nenhum momento, não há "uma" unidade, algo que possa, em algum momento, ser definido e fechado, adjetivado, territorializado). Esse ser, por exemplo, responde também por instintos, o que o faz desconhecer sua capacidade de ação em situações que exijam uma resposta imediata e impensada (MORAIS, 2017, p. 88).

A compreensão dessa unidade do ser pousa naquilo que conhecemos como subjetividade, que, logo, se constitui da relação sempre em movimento com o *nós.* Dessa nova substância, um novo *eu* revela-se na unidade ainda aberta e múltipla, congregada aos diversos componentes sociais.

Compreendemos, portanto, que as mesmas relações constituídas na difusão desses componentes são também relações sociais que se utilizam de mecanismos de controle, são relações erguidas sobre posições hierarquizadas. Segundo Mansano (2009, p. 112), "existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta". Por conseguinte, a grande incógnita da questão se aloca no poder, na execução do poder, na prática e manutenção do poder:

> Gilles Deleuze afirma que estamos transitando das *sociedades disciplinares* analisadas por Foucault – que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje – para as *sociedades de controle,* que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos (GALLO, 2017, p. 85, grifo do autor).

As sociedades na contemporaneidade exploram um tipo de relação de comando, de grupos para grupos, classes para classes, com intuito de fazer produzir uma massa que siga a correnteza das produções globais, ou seja, de convir com o que foi determinado pelo processo maquínico do poder da globalização, da produção econômica e cultural. Para isso, há um grande interesse no controle sobre o social, sobre a vida, sobre a população, através de um processo de subjetivação que atenda aos interesses daqueles que detém o poder. Esse tipo de relação de poder foi chamado por Foucault de biopoder:

> No conjunto dessas reflexões, inscrevem-se as análises de Foucault sobre o biopoder, conceito pelo qual ele entenderá as práticas, surgidas no ocidente moderno, voltadas à gestão e regulação dos processos vitais humanos. O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental. Através dele, estabeleceu-se em nossas sociedades, desde o século XVII, um contingente significativo de conhecimentos, leis e medidas políticas, visando ao controle de fenômenos como aglomeração urbana, epidemias, transformação dos espaços, organização liberal da economia (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 35).

As relações de poder, para Foucault, não são relações que se estabelecem através do mando e desmando, da ordenação como efeito de ordenar, exigir. Não. Elas estão no *lócus* das atividades essenciais à vida, à sobrevivência. Estão enclausuradas nas tarefas automáticas das rotinas e dos desejos. Essas ações fazem parte de forças que estão vinculadas a uma construção de conhecimentos e abordagens dos sujeitos em sociedade. Nos inteiramos, dessa maneira, de que essas forças têm conexão direta com a produção de subjetividade:

> Por meio da temática do biopoder, Foucault percorre duas linhas de forças envolvidas na produção de subjetividades: De um lado, o poder totalizante, o qual cria aparatos estatais capazes de governar populações, levando a um processo crescente de massificação e burocratização da sociedade; de outro, complementar a esse poder, encontram-se as técnicas individualizantes, consistentes em saberes e práticas destinados a dirigirem os sujeitos de modo permanente e detalhado (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 35-41).

Dessa forma, compreendemos que a produção da subjetividade dos sujeitos é constituída e imbuída nas relações (de poder) sociais, assim como as relações produzidas fornecerão elementos para as formações subjetivas desses sujeitos. Nesse sentido, pensamos os espaços como possibilidades que influenciam os processos de ensino e toda a organização da escola e, consequentemente, a produção da subjetivação dos alunos:

> Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. [...] A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. [...] A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares (FOUCAULT, 2007, p. 60-61).

Fica perceptível como o espaço assume uma condição de importante lugar para a prática do poder, para a formação – ou seria melhor formatação? – de sujeitos, seja diante os processos de dominação ou nas expressões de oposição a elas. Para o autor, é por meio da organização dos espaços e a partir de determinadas normatizações que é possível disciplinar corpos, docilizar subjetividades. Para Foucault (2007), o poder não é dado, não é objeto de posse, o poder é exercido nas relações entre os sujeitos. Nos espaços consubstanciados para o ensino, seja na escola, família, igreja, comunidade, o poder se expressa de formas variadas e em diversas relações, influenciando nas formações subjetivas desses sujeitos. Assim, entendemos o ensino coletivo, característico do processo escolar, como uma tentativa de manipulação, controle dos vários espaços e subjetividades que adentram a escola.

A escola constitui um espaço do ensino coletivo, dentro de vários outros espaços de um macrossistema, imbricando-se constantemente com microssistemas ao seu redor, e com processos de subjetivação postos nesses espaços. Tais conexões entre escola/ensino e educandos, como também entre os próprios educandos são políticas e provocaram rupturas nas marcas

que esses indivíduos carregam como singularidades, logo, em conexões com outros processos vivenciais, de outros sujeitos, outros espaços, acabando por impregnar em sua formação novas estruturas que vieram a traçar outras características em suas constituições subjetivas.

Vindos de vários outros espaços do município, o transporte escolar traz alunos tanto da zona rural da cidade de lugares mais ao litoral, próximos ao mar, como também dos mais distantes da praia e do centro. Muitos alunos se aproximam em grandes ou pequenos grupos que se deslocam de casa por caminhos diversos até a instituição. Também está inserida nesses caminhos toda a problemática social, carregada pelos sujeitos nos trajetos que fazem de casa para a escola e vice-versa. Deslocados de grupos sociais para inserirem-se em outros grupos sociais, as relações também se alteram, e simultaneamente o exercício do poder nessas relações mudam.

A escola atende crianças e jovens das mais diversas partes do município, tanto de lugares que apresentam situação financeira precária das famílias como daquelas que vivem em lugares que demonstram melhores situações de vida. Relacionado a isso, no que tange à educação e as políticas públicas para as populações campesinas, apontam Morais e Garnica (2016, p. 91):

> [...] notamos que é muito forte a existência dos signos "campo" e "cidade", bem como "centro" e "periferia", pois embora percebamos, em alguns momentos, inclusive pelo contexto nacional, a criação de políticas públicas para promover a valorização do campo, das zonas rurais, fica muito forte em alguns depoimentos a situação periférica em que viviam/vivem os campesinos.

Nesse sentido, percebe-se claramente as situações, principalmente financeiras, de cada sujeito que chega, e até mesmo os níveis educacionais das famílias, denunciadas pelos trajes que vestem e marcam tais interpretações, como também os materiais que estas utilizam na escola, os diálogos pronunciados ao encontrarem conhecidos, funcionários e professores no interior da instituição.

Implantado nessa rotina, observo que as conversas se prolongam no corredor em frente às salas e na calçada. Os assuntos são diversos. No contato dos pais com os professores, os diálogos giram em torno da vida escolar dos filhos, das atitudes, dos comportamentos, aprendizagem, interesses e notas dos alunos. Alguns pais demonstram interesse e preocupação pela vida educacional dos filhos, contudo, essa não é uma cena que se presencia constantemente no interior da escola: uma pequena minoria que passou por ali teve a iniciativa de procurar saber sobre o andamento das atividades escolares das crianças.

Muitos alunos, com seus celulares e fones nos ouvidos, se aproximam, entram e deixam seus materiais nas salas de aula e saem em direção ao mercado ou supermercado próximos da escola à procura de guloseimas e comidas para lancharem antes do professor entrar em sala. Outras trazem seus lanches de casa, por sinal, uma alimentação inadequada, e que valoriza a cultura globalizada do "fast food"[5]: alimentos como refrigerantes, balas, pirulitos, salgadinhos, frituras, pipocas e outras comidas industrializadas e gordurosas, que são prejudiciais a uma dieta saudável, pois trazem sérios riscos para o desenvolvimento do corpo, agravando-se ainda mais pelo fato de serem ingeridas no horário cedo da manhã e substituindo a primeira refeição do dia, ou aquela que seria destinada ao almoço.

Uma terceira parcela, sem nada trazer, esperam pelo lanche da escola, permanecendo nos corredores ou nas salas, aguardando a chegada do professor. A entrada na escola é presenciada pelo porteiro, que, em tom de brincadeira, se dirige aos alunos com conversas diversas, sobre futebol, games, internet e outros temas. A reciprocidade nas conversas e brincadeiras é a mesma dos alunos com a figura do porteiro da escola. Percebe-se a interação dos jovens com esta figura que representa a porta de entrada da instituição:

> O sujeito é formado por todos aqueles que o cercam, bem como pelo espaço que ocupa, nessa relação complexa de subjetivação. Nesse processo, o sujeito sempre torna-se um ser múltiplo, pois é formado a partir de todos os outros com quem já viveu, o que não significa negar sua unidade, mas considerar que essa unidade é sempre mutável e constituída da – e ela própria constitui a – multiplicidade (MORAIS, 2017, p. 88).

Nessas relações é possível perceber o resultado de toda a produção cultural, da economia, da política nas representações desses sujeitos no ambiente escolar. As diversas situações, trajetórias e relações exercidas e os círculos de influências construídas pelos caminhos denunciam os processos de subjetivação que esses sujeitos sofreram. Logo, o processo de subjetivação é matéria-prima para a constituição das relações sociais, seja ela de toda e qualquer produção, tanto naquelas que intentam o controle social quanto naquelas que buscam implementar resistências. Fica perceptível como o processo de subjetivação assume condição importante nas relações de poder, para a formação dos sujeitos:

5 Fast food é um termo em inglês que significa "*comida rápida*". São considerados Fast-Food alimentos preparados num pequeno intervalo de tempo, que ficam pré-prontos no estoque do estabelecimento.

> A produção de subjetividade encontra-se, e com um peso cada vez maior, no seio daquilo que Marx chama de infra-estrutura produtiva. Isso é muito fácil de verificar. Quando uma potência como os EUA quer implantar suas possibilidades de expansão econômica num país de Terceiro Mundo, ela começa, antes de mais nada, a trabalhar os processos de subjetivação. Sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização, econômica, comercial, industrial, as realidades sociais locais não poderão ser controladas (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 28).

Portanto, compreendemos o processo de subjetivação como um processo de agenciamentos, de formação e controle da linguagem, da produção de sentido impulsionado por uma força de produção econômica, social, cultural, histórica. Daí entendemos que os sujeitos pós-modernos, tais como os alunos mencionados acima, sofrem um processo amplamente fragmentado, ou seja, diversas forças de produção estão maquinando sobre várias instâncias sociais nas quais os sujeitos estão presentes:

> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas não antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

No exercício de deslocar esse discurso de Guattari e Rolnik (1996) acima para o campo do ensino, aproximando-os, propomos mostrar que a formação da subjetividade dos alunos não se dá apenas em um dado espaço e em dados momentos – como em uma aula, por exemplo –, mas carrega deles diversas formações que se interligam com a de outros espaços para a integração de um ser que é, ao mesmo tempo, intrapessoal e extrapessoal. A formação subjetiva dos alunos, nesse sentido, realiza pousos sobre atravessamentos, movimentos diversos, através de uma intercomunicação que, segundo Deleuze e Guattari (1995), se posicionam entre pontos, entre espaços, entre linhas na conjunção de alianças e conexões, sem início e sem fim, sempre no meio.

Sendo assim, para ocupar-nos de um ensino que realmente manifeste a produção de sujeitos sociais e de uma educação como processo de transformação social, devemos pensar uma pedagogia que se liberte das amarras dos processos que proporcionam as relações de dominação e controle social em massa, posicionando-se contrariamente às manobras estabelecidas pela globalização e situando-se em processos mais condizentes com a política da espacialidade endossadas aqui. Portanto, nos inteiramos de um ensino que viabilize as marcas espaciais, locais e que traga à vista a multiplicidade e a singularidade dos agenciamentos. Para isso, Gallo (2017, p. 80) aponta que:

> Seria necessário deixar de lado qualquer pretensão massificante da pedagogia. O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício. [...]
>
> [...] seria necessário abandonar a pretensão ao uno, de compreender o real como uma unidade multifacetada, mas ainda assim unidade (GALLO, 2017, p. 80-81).

Desse modo, é pensando o espaço do qual atravessamos e do qual enxergamos as possibilidades, as influências, as demandas de produção subjetiva para a formação de alunos que se integrem ao seu contexto e à sua problemática social. É notória a manifestação das espacialidades no interior da Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva, as relações, os diálogos, as singularidades e toda a dinâmica advindas do atravessamento das trajetórias são possibilidades constituintes na formação subjetiva dos alunos e de outros sujeitos presentes na escola. É nessa perspectiva que as discussões sobre o espaço e ensino ganham relevância neste texto. O apoderamento dessa relação pode tornar visível e possível as contribuições das questões da espacialidade no processo de formação subjetiva e no ensino. Sendo assim, buscamos nos inteirar sobre a espacialidade e sua proximidade com o processo de subjetivação.

O espaço do qual atravessamos – podemos pensar também a escola pesquisada – apresenta uma contiguidade com a metáfora do *rizoma* elaborado por Deleuze; Guattari (2000), que nos traz uma oportuna analogia para compreender o processo de subjetivação e sua introdução nesse processo simbiótico entre espaço e ensino, contrário ao paradigma arbóreo, que segue um sistema de estrutura única (caule e raiz) com ramificações hierárquicas (galhos e folhas), o rizoma remete a princípios de um sistema completamente aberto, de vários pontos para vários pontos, é sempre multiplicidade. Nele as linhas de transmissão entre um ponto e outro não são caracterizadas por início e fim, origem e término, mas como pontos de transição em uma via.

Seis princípios básicos, segundo Gallo (2017, p. 76), regem o rizoma: (1) *princípio de conexão*, qualquer ponto de um rizoma se conecta a qualquer outro ponto, não há relações mediatizadas, sem hierarquias, sem caminhos traçados; (2) *princípio de heterogeneidade*, as conexões são muitas, sendo possível, portanto, que elas não sejam as mesmas, de maneira que é negada a homogeneização; (3) *princípio de multiplicidade*, as conexões rizomáticas não estão reduzidas ao elemento da unidade: o único. O rizoma é sempre múltiplo, conexões variadas e trajetórias diversas se cruzam, se chocam em um processo de subjetivação/objetivação; (4) *princípio de ruptura assignificante*, muitas conexões e diversas linhas de transição não introduzem a um processo hierárquico em um rizoma, embora as linhas sejam territorializadas, organizadas, sempre há linhas com pontas de fuga, de todos os lados para todos os lados; (5) *princípio de cartografia*, um rizoma pode ser acessado de qualquer ponto das múltiplas entradas que ele possui, podendo daí ser remetido a quaisquer outros pontos de seu território, entendemos, assim, o seu mapeamento mostrar a diversidade de possibilidades de cartografá-lo, mas não de copiá-lo; e, por último, (6) o *princípio de decalcomania*, as trajetórias podem ser copiadas, os mapas, os caminhos podem ser reproduzidos, porém os resultados trarão outras possibilidades.

De acordo com Gallo (2017, p. 78), "o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera". Assim, entendemos que o rizoma se dispersa, propaga-se em conexões que se unem a outros pontos, outros movimentos. É um fluxo constante de ligamentos que deriva de somas, ou melhor, que constitui o que é alteridade, sempre no atravessamento, na dinâmica. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 48, grifo do autor), "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*". É um ponto de alianças, encontros, bem como retiradas, saídas e fragmentações.

Encontramos na ideia do rizoma, posta por Deleuze e Guattari (2000), que o processo de subjetivação pautado na constituição dos sujeitos tem como organização o tecido social. Assim como as relações ocorrem entre alunos-alunos, também se prolongam com outros sujeitos na escola, servidores, professores e professoras, pais, enfim, os tons das conversas são diversos, notas, trabalhos, aula, futebol. As relações são linhas de transmissão entre um sujeito e outro, como os rizomas. Percebemos nessas aproximações algumas demonstrações de carinho por parte de alguns alunos, principalmente de alunas com algumas professoras e professores, abraços, sorrisos e palavras de elogios que ocorrem no caminho para as salas de aulas, as atitudes de gentileza ao levar o material dos professores.

Essas relações prolongam-se dia após dia: uns dias com mais intensidade, em outros pouco se percebe. É nessa rotina de contatos, interações, distanciamentos, conversas, silêncios, olhares, abraços que os sujeitos se formam enquanto sujeitos sociais, é na convivência que os

ensinamentos ocorrem, que as aprendizagens são possíveis tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Dessa forma, complementamos, nas palavras de Deleuze (2001, p. 118 *apud* MANSANO, 2009, p. 115): "olhando bem, isso é tão-só uma maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado". Temos então que essa ideia rompe com a noção de unidade atribuída ao sujeito. Como num processo rizomático, a constituição dos sujeitos acontece num campo complexo do qual fluem os dados e acontecimentos:

> Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 17).

Observando a passagem acima, entendemos que o ensino e a subjetividade como processos estão dispostos na trama social e se conectam com as relações de poder, encontradas nessa trama. Eles estão postos nos movimentos, atravessados pelos sujeitos, nos espaços, não assumem uma posição de hierarquia, nem de submissão. O ensino e o processo de subjetivação encontram-se em todos os pontos, nas linhas de transmissão entre os espaços e os sujeitos, iniciando e reiniciando constantemente com os segmentos na transversalidade do processo de formação dos sujeitos:

> O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros "devires"; podemos encontrá-la na *transversalidade* (GALLO, 2017, p. 78).

A partir da ideia de rizoma apresentada por Deleuze e Guattari (2000), podemos entender que os espaços e a produção da subjetividade se imbricam constantemente; estão intimamente interligadas em um processo contíguo, em conexões rizomáticas, numa circulação baseada na transversalidade, noção que, de acordo com Gallo (2017, p. 78), "foi desenvolvida ainda no princípio dos anos sessenta por Félix Guattari, ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência", nesse caso,

a transversalidade se opõe à verticalidade posta numa estrutura piramidal, em organogramas de uma estrutura hierárquica, assim também se opõe à "horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou melhor ainda, no dos caducos" (GALLO, 2017, p. 79). Da mesma maneira que a perspectiva rizomática se contrapõe a conexões hierarquizadas de cima para baixo, também vai de encontro a situações postas no mesmo alinhamento e que por si só se ajeitem da forma que puder e que se encontram:

> Podemos assim, tornar a noção de transversalidade e aplicá-la à imagem rizomáticas do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o "horizonte de eventos" possibilitado por um rizoma (GALLO, 2017, p. 79).

A noção de transversalidade que apresentamos aproximada à imagem rizomática não demonstra interesse nem alega a intenção de anular ou ressaltar imperfeições de outros processos, mas inteiramos em tornar evidente as possibilidades de abertura entre as áreas do conhecimento nos processos de formação muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. Por sua vez, isso significaria o fim da compartimentalização, pois as áreas do conhecimento teriam trânsito livre entre uma e outra, reconhecendo, assim, a sua multiplicidade:

> Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados (GALLO, 2017, p. 81).

Portanto, trazemos nossas discussões para o campo do ensino, pois enxergamos nele uma produção intimamente imbricada com processos de subjetivação, com diversas trajetórias, em espaços outros concentrados dentro de um mesmo ambiente escolar. Os espaços, assim, assumem sua dinamicidade no processo de ensino na escola. Para Massey (2008, p. 35), "o espaço é igualmente vivo e igualmente desafiador". Ele não é algo engendrado. O conceito que o completa permanece atrelado a uma necessidade ordinária, ou seja, persistente e política, e é nessa perspectiva que a escola é construída.

Nesse espaço, os reencontros demonstram, através de olhares cintilantes e sorrisos demasiados, novidades que não podem esperar para serem compartilhadas com um colega em particular ou com toda uma turma ou grupo (Figura 14). As gargalhadas ultrapassam as paredes das salas de aula e atingem outros ambientes da escola. O cochicho entre as crianças, principalmente as meninas, toma conta e passa a fazer parte do som do ambiente. Músicas

são ouvidas em volume alto, projetadas a partir dos telefones celulares; inquietações corporais tomam os espaços num "pra lá e pra cá" denunciando a euforia dos assuntos colocados em pauta naquele momento. As conversas duram algum tempo, enquanto uma ou outra criança permanece silenciosamente com seus fones nos ouvidos, teclando nos celulares, aguardando o término daquela algazarra e o início das aulas.

Figura 14 – Alunos no corredor da escola.

Fonte: Arquivo particular.

Mesmo com tom de sigilo nas conversas, a algazarra deixa escapar comentários que esclarecem os segredos tanto embuçados. Para alguns é sinal de deboche, para outros, de chateação. As conversas continuam nas salas pela maioria das crianças enquanto um ou outro busca se direcionar para outros ambientes da escola como, por exemplo, a sala dos professores, bastante visitada por alguns alunos, na tentativa de saber se quem iniciaria as aulas naquela turma já havia chegado.

As ações e comportamentos dos alunos se repetem nas outras salas de aula e em todo o corredor, denunciando aqueles hábitos como de rotina e costume naquele horário, entre suas chegadas na escola e o início das tarefas. Esses encontros trazem, a todo instante, as influências, as vivências, os hábitos, as aprendizagens, as formações, as experiências, que são rememoradas dia após dia. Segundo Morais e Garnica (2016, p. 87), "o espaço é esta coisa alguma – ou alguma coisa – que participa das vidas dos indivíduos, que brinca com seus cabelos, suas peles, suas energias, suas, memórias; os inventa e reinventa constantemente".

O toque da sirene causa um barulho maior ainda do que já havia antes. A aula vai começar. Começa a reclamação de uma parcela dos alunos, discordando e lamentando por aquele momento. Nota-se a conformidade para uns, a calmaria para outros, como também a expetativa por mais um dia de aula. A correria dos que estavam lá fora aumenta para não se atrasarem e encontrarem o portão fechado. De modo contrário, muitos dos mais próximos das salas não alteram suas ações e permanecem ali nas conversas até o limite do tempo permitido.

Alguns pais ainda continuam ali pelos corredores e calçada da escola em conversas que parecem não ter fim. Poucos deles permanecem na mesma conversa de antes, a vida escolar do filho. Em outros momentos, o assunto muda. As reclamações agora fomentam as dificuldades da rotina diária de dona de casa e da difícil vida enfrentada por elas. As mães se fazem presentes em maior número do que os pais na escola.

A coordenadora do turno vem chamando a atenção dos alunos para entrarem nas salas e esperarem pelo professor em seus lugares (Figura 15). E ao mesmo tempo, observando aqueles que estavam sem os trajes da farda, pois foram orientados a sempre usar. Os mais brincalhões se esquivam e correm como em tom de divertimento. Vez ou outra, alguém passa correndo pelo portão para evitar que fique do lado de fora. Os menos apressados parecem não se importar com os horários nem com o início das atividades. Pouco a pouco, eles começam a atender, mesmo contra a vontade, aos pedidos da coordenadora de turno, se posicionando para o início da aula.

Figura 15 – Coordenadora encaminhado os alunos para as salas de aula.

Fonte: Arquivo particular.

Encontramos nessas relações a dimensão daquilo que é experienciado pela multiplicidade, um processo de intercomunicação manifestada pelos discursos comunicativos entre os sujeitos, entre os grupos. Compreendemos, assim, processos formativos, de influências e aprendizagens, onde, para Morais (2017, p. 86) "as vivências espaciais estão diretamente ligadas com a formação dos sujeitos, tanto do ponto de vista pessoal, quanto coletivo".

A mulher na posição de coordenadora já esteve na função de professora em anos passados. Grande parte da sua vida profissional esteve em sala de aula na relação direta com o ensino. Agora, readaptada devido a problemas nas suas cordas vocais, exerce seu ofício e contribui para que a atividade escolar seja desempenhada da melhor forma possível. Tanto dentro quanto fora da instituição, a coordenadora exerce papel essencial para a escola e para a vida escolar das crianças, mantendo contato mais próximo com os alunos e seus familiares. Ela é bastante lembrada pelos alunos, funcionários e pais. Seu carisma afeta as crianças e jovens da instituição com sua forma de tratá-las, com conversas, brincadeiras, conselhos, broncas e sermões que chamam a atenção dos pais sobre a preocupação que ela demonstra para com seus filhos.

As conversas e as inquietações não cessam com a entrada dos professores nas salas. Do corredor ainda se ouve os barulhos e as vozes vindas de dentro das salas. Na rua, a agitação de veículos e pessoas transitando de um lado para o outro ainda permanece. Há no território em que a escola está localizada grande movimentação nos horários da manhã e no início e final da tarde. Por ser centro da cidade, ali se torna via de acesso para vários outros pontos da cidade e é constante a passagem de veículos diversos.

A calmaria toma conta dos corredores. A coordenadora agora define os últimos pontos de sua obrigação enquanto o porteiro passa o cadeado no portão que só se abrirá no toque da segunda aula. As vozes e as conversas são vindas de outro rumo. Na cozinha, alguns funcionários sentam-se à mesa para comer ou preparar os alimentos para o lanche dos alunos. Os assuntos são diversos naquele ambiente.

As supervisoras, que antes caminhavam de um lado para outro na torcida pela chegada dos professores que ainda não haviam se apresentado, agora permanecem mais calmas, passando grande parte do tempo na sala dos professores com serviços de sua incumbência. Quatro supervisoras exercem suas funções na escola campo da pesquisa. Duas delas atuam nos anos iniciais, e as outras duas nos anos finais do ensino fundamental, revezando suas atividades entre os turnos matutino e vespertino.

Duas funções são rotineiras para as supervisoras na escola. Uma é direcionar os trabalhos no início do expediente, buscando acomodar os professores em suas respectivas salas para o início das atividades. A falta ou atraso dos docentes altera todo o seu itinerário na escola, pois procuram da melhor forma encaminhar algum rumo aos alunos. A outra função concentra-se nos serviços ligados aos planos de aulas, notas, diários e rendimentos dos alunos, despertando a iniciativa de conversar com professores a respeito de determinados problemas.

Na parte de fora da escola, alguns poucos alunos esperam pelo toque da sirene que anuncia a segunda aula e a abertura do portão. Outros entram pelo portão e esperam na biblioteca ou no corredor. O trânsito na rua torna-se mais calmo nesse momento. Mesmo os professores mais atrasados já haviam chegado. Os horários são respeitados pela grande maioria dos sujeitos escolares.

Mesmo com os avisos e pedidos para respeitar os horários, muitos alunos ainda tinham como rotina o atraso na chegada à escola. A caminhada para muitos ainda era longa, outros sentavam-se, na praça, próximo à escola e pareciam não se preocupar com o horário. O atraso tornou-se parte de uma rotina para alguns alunos, pois estes tinham os limites no horário e as oportunidades de entrada na instituição como certas e de direito deles. Para professores e funcionários, o atraso não era constante, mas também não deixava de acontecer.

O cumprimento das normas da escola também pode ser visto como processo de formação: é através dessa orientação que os sujeitos se integram aos territórios, de espaços diferentes para espaços próximos, que se articulam em suas práticas sociais, direcionam e se orientam de um espaço a outro em suas vivências. Acreditamos que seja nessas diferenças entre as espacialidades, nessas aproximações, nessas tentativas de padronizações que encontramos pontos em comum na formação dos sujeitos:

> É um processo de dupla formação esse de vivenciar os espaços: eles são dotados das características dos sujeitos que os ocupam, de suas formas de viver, daquilo que os sujeitos são ou pensam ser e os sujeitos, por sua vez, internalizam, ou experienciam, neles mesmos, suas vivências espaciais, seus comportamentos e vidas. Portanto, enquanto um sujeito se abre para os espaços, sendo afetado por eles, ele os torna diferentes e torna-se, ele próprio, sujeito, diferente (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 88).

Dentro da sala, a aula tinha seguimento. A chamada é rotina para muitos professores, além de conversas e brincadeiras que eles tinham com os alunos. Para outros, o quadro era o primeiro lugar a ser explorado, logo após um rápido cumprimento dado em tom de desânimo, sem muita euforia. No geral, o quadro era preenchido com os assuntos de cada disciplina. Os

alunos se preocupavam em copiar em seus cadernos o que era posto na lousa, ao mesmo tempo em que conversavam ou utilizavam seus fones nos ouvidos como passatempo.

Os mais dedicados se posicionavam nas primeiras fileiras, olhavam e ouviam atentamente os discursos dos professores e das atividades direcionadas. Estes começavam a realizar sem muitos questionamentos e sem nenhuma objeção. Eram os primeiros a terminar.

A relação entre professor e alunos parecia favorável à aula, momentos de seriedade e de descontração tomavam conta do ambiente. Alguns alunos não demonstravam interesse pelos conteúdos apresentados e explicados. As turmas se diferenciavam principalmente por serem mais barulhentas do que outras, mesmo assim, a conversa estava presente em todas elas. Além disso, a permanência dos alunos na sala era intercalada entre estágios de tranquilidade e estágios de agitação, conversas e ansiedade que denunciavam o desejo de sair da sala. As saídas e entradas de alunos para o bebedouro e banheiros não paravam, como também a saída à procura das supervisoras ou diretora para discorrer sobre alguma situação.

Dentro da sala, os conteúdos eram ministrados sem muita empolgação. A informação transmitida não ensejava nenhuma dinâmica do professor nem entusiasmo por parte dos alunos. Parte da turma parecia apresentar incerteza no que estava sendo repassado, mesmo assim não se exaltavam em questionar suas dúvidas. Muitos se preocupavam com os minutos para a sirene tocar o intervalo. A atividade era posta no quadro, outras vezes, recopiada dos livros didáticos que eram trazidos da biblioteca (Figuras 16 e 17), que ainda passa por processo de arrumação. Após o uso, os livros eram devolvidos às estantes. Em algumas disciplinas, não havia livros suficientes para entregar aos alunos dos dois turnos.

Figura 16 – Biblioteca da escola.

Fonte: Arquivo particular.

Figura 17 – Estantes na Biblioteca da escola

Fonte: Arquivo particular

Os gritos de euforia dos alunos coincidem com o toque da sirene, anunciando a hora do lanche. A porta da sala parece estreita para suportar a quantidade de crianças passando ao mesmo tempo. Uns guardam os materiais usados durante a aula, outros, a pedido do professor, carregam os livros para serem devolvidos à biblioteca, mas uma grande parcela se dirige à

cozinha localizada no anexo com intuito de receber a merenda. Há ainda os que se dirigem a um carrinho localizado na calçada da escola onde são vendidos doces e outras guloseimas.

Nos bancos posicionados no corredor, alunos sentam-se para aproveitar o intervalo. No salão do anexo, se posicionam em algum lugar, com pratos e copos para comerem o lanche distribuído e, ao mesmo tempo, reiniciar as conversas interrompidas na sala de aula. Os intervalos entre a fala e a mastigação são curtos, parecendo não querer perder tempo nos poucos minutos que lhes são dados. O trânsito de crianças, de um lado para outro, causa choques entre seus corpos e rápidos desvios para evitar que se esbarrem mais ainda. Aquela aglomeração de pessoas no pátio acaba por confirmar o pequeno e insuficiente espaço físico que a escola apresenta (Figura 18).

Figura 18 – Alunos no intervalo das aulas.

Fonte: Arquivo particular.

Os professores se espalham entre a mesa localizada na sala destinada a eles. As conversas despertam gargalhadas entre os funcionários. Alguns alunos se posicionam nos locais entre um e outro docente, trazendo conversas e brincadeiras, que muitas vezes são retribuídas por eles. Após o intervalo, as atividades retornam dentro das salas de aula. Mesmo com as salas climatizadas, as reclamações de calor são constantes. Muitos alunos voltam suados do pátio. Demora para a agitação e a desordem, ocasionadas pela hora da merenda, acabarem. Os professores agora assumem outras turmas. Reiniciam seus trabalhos, e nota-se a ansiedade, com aqueles garotos ou garotas que permanecem inquietos durante as aulas. Essa rotina observada bem reflete o que é apontado por Morais e Garnica (2016, p. 88):

> Com essa fluidez do espaço, o "'aqui' é onde as narrativas espaciais se encontram ou formam configurações, conjunturas de trajetórias que têm suas próprias temporalidades (portanto, 'agora' é tão problemático quanto 'aqui')" (MASSEY, 2008, p. 201)[6]. Esse outro meio, o "agora", é o lugar de uma brecha do tempo, que fica entre "forças antagônicas" que nos impulsionam: o passado e o futuro (ARENDT, 2011)[7]. Essa brecha, essa marca, essa ruptura que demarca o tempo é o que chamamos de presente, que num instante é futuro, no outro já é passado, "[...] um instante que mal nasce, morre.

A última aula chega ao fim. Algumas atividades são direcionadas para casa, outras são levadas como trabalhos que devem ser entregues no próximo encontro. O som estridente da campainha denota a alegria e os sorrisos dos alunos na saída da escola. Para alguns professores, parece não ser sinal de muita empolgação, pois retornam para outras atividades no turno seguinte.

Diante dos relatos produzidos e das observações realizadas no delineamento desse estudo, percebemos que as atividades na escola ocorrem em condições excepcionais, de certa maneira improvisados. Em outras palavras, as dimensões da escola são ambientes adaptados dentro de certa possibilidade, parecendo proporcionar, assim, a produção de todo um processo de ensino, bem como deslocamentos, posições, atitudes dos corpos que estão em seu interior. São os diversos espaços que transitam e estão presentes dentro de certa prática escolar.

Assim, compreendemos que na escola toda essa "realidade" é um processo vivo, aberto, ou melhor, está sendo construído a cada momento, a cada relação travada. Cada momento dentro de um contexto escolar, acreditamos avançar no aprofundamento de compreensões ligadas ao espaço e aos processos de subjetivação presentes no ensino.

6 (MASSEY, 2008, p. 201 *apud* MORAIS; GARNICA, 2016, p. 88).

7 (ARENDT, 2011 *apud* MORAIS; GARNICA, 2016, p. 88).

CAPÍTULO 4

Entre a Casa e a Escola: As Relações Espaciais Vivenciadas no Processo de Ensino

Entender o ser humano em suas múltiplas relações com o mundo e com os outros sujeitos passou a ser a questão norteadora das áreas das ciências humanas e sociais na contemporaneidade. Sobre as questões humanas e a crise da desumanização que assola as sociedades, Santana Filho; Pacheco (2017, p. 92) afirmam que "nas últimas décadas do século XX, as concepções acerca do ambiente vivido e percebido, estiveram nas principais pautas dos congressos, promovendo debates e discussões", muito provavelmente a respeito de uma nova forma de produzir ciência e conhecimento acerca das relações entre os sujeitos e suas trajetórias de formação.

A humanidade habita um mundo repleto de imagens e representações que estão no cume das suas interações sociais. Um mundo fluido, de movimentos bruscos e constantes. É nesse mundo que nos atentamos em compreender e que trazemos, no texto a seguir, as percepções a respeito das relações e produções estabelecidas nesses fluxos de interações.

Nesse capítulo nos concentraremos em trazer os movimentos realizados e a produção do conhecimento aqui estabelecida como parte integrante desta obra. Todo o desenvolvimento para a produção do conhecimento tem acompanhado minha rotina escolar como professor na escola abordada anteriormente e vem sendo desenhada ou, de outro modo, cartografada durante o ano letivo do ano de 2019.

Agora, nos atentamos em discorrer sobre discursos, falas e expressões sonoras produzidas nos diálogos estabelecidos dos sujeitos presentes nas trajetórias realizadas entre a casa e a escola. Nossas atenções também se voltaram para gestos, ações, comportamentos e atitudes que denunciam os espaços vivenciados por cada sujeito e suas relações com outros espaços.

Dessa forma, tratamos de acompanhar e explorar as relações estabelecidas pelos alunos no processo de ensino na escola pública na busca de compreender como os espaços por eles vivenciados podem ser percebidos nessa relação com o ensino. Vale lembrar que trazemos uma discussão de espaço enunciado por Massey (2008), na qual a definição de espaço ultrapassa o limite de espaço físico tanto abordado pela geografia. Dizemos então que o espaço é o mundo em contato com o sujeito, é um processo vivencial em que os movimentos relacionais estão em constantes afetações.

Portanto, percebemos em Massey (2008) que o espaço não é algo fixo, estático, imobilizado. O espaço é também aquele que age sobre os sujeitos, que causa mudanças na sua formação, que afeta tanto quanto é afetado. É aquele que soa a própria dinâmica da transformação das múltiplas vivências, que forma e transforma a constituição dos sujeitos.

A quantidade de interações e informações acumuladas e despejadas no cotidiano dos alunos, bem como suas aproximações e percepções com o espaço vivencial foram detalhadamente observadas e estiveram em torno das discussões que alimentaram nossos desejos e caminhos a fim de compreender toda a problemática exposta e estabelecer um entendimento mais claro das interações entre sujeitos e espaços.

Sendo assim, partimos dos dados produzidos nessa caminhada para estruturar as compreensões que apresentaremos e que expressem conveniência com os caminhos por nós percorridos. Os dados produzidos fazem parte de um processo cartográfico alicerçado na experiência, no percurso e nos movimentos/ações desenvolvidos durante minha permanência, rotina e nas relações com os alunos e outros profissionais da educação no cotidiano escolar. Não é uma produção pontuada, finalizada e engessada, apenas uma visão, uma interpretação dentro dos moldes que escolhemos seguir. Uma possibilidade.

Partindo dessa premissa, os dados que nos possibilitaram organizar o texto a seguir foram constituídos a partir das atividades propostas aos alunos já mencionadas na introdução desta obra. A partir da produção dos dados, propomos um diálogo sobre as imagens produzidas e os relatos dos alunos sobre essas produções, como também, compõe as discussões as minhas observações e trajetórias decorrentes de uma rotina no cotidiano escolar durante o ano letivo, além das falas dos professores entrevistados que contribuíram com mais um aporte para as discussões de nossas compreensões.

As discussões tenderam a seguir um propósito de caminhar em torno de três categorias que nos deram aporte para direcionar nossas análises. A primeira delas tem sido focada no percurso entre a casa e a escola, as trajetórias realizadas pelos alunos, bem como o tempo de permanência que estes passam nesses espaços. Esse trajeto não se prende ao conceito de caminho em si, mas o estabelece como um fio condutor dos espaços existentes entre o ambiente familiar e os laços com o ambiente escolar, também sendo considerada a relação inversa.

A segunda nos conduz para as discussões da formação da subjetividade dos sujeitos presentes no processo de ensino. São questões diretamente alinhadas aos processos de subjetivação, dos quais tratamos em observar as aproximações e os atravessamentos dos alunos em suas relações interpessoais e suas conexões com o mundo ao seu redor, configurando o

ambiente escolar e sua estrutura educativa como um dos lugares do ensino e de múltiplas relações espaciais.

Nesses processos relacionais, defendemos o resultado de uma formação humana, em que, para Guattari e Rolnik (1996, p. 31), "toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados", como em tubos de conexão em um rizoma, fora da linha de centro de um eixo. Estão sempre no meio dos encontros, em movimentos.

A terceira categoria traz à cena o processo da aula como momento que perpassa as instâncias da casa e da escola, a família e os professores e demais profissionais da educação, a trajetória de ida e de volta, os espaços vivenciados pelos alunos e suas interações produzidas nas relações interpessoais. É no processo de ensino o momento em que acreditamos que os espaços ganham ênfase, é nele que fixamos nossos olhares quanto ao cerne desta obra. Sendo assim, a aula tem em sua natureza o *memento vivere*[8] desta produção, o momento de formação, agregada às pulsões de vida, como também toda uma arquitetura dos espaços vivenciados na escola, e que estimulam provocações nos aspectos comportamentais e formativos dos sujeitos no processo de ensino.

Portanto, tratamos de desenvolver a seguir, com base nos dados que temos produzido, um diálogo de aproximação e representações entre os sujeitos e os espaços de suas vivências, seja ele a escola, a casa, a rua ou os caminhos. Proporemos enfatizar ainda as relações que esses espaços têm com seus processos de formação subjetiva e de que forma podem ser percebidas nas atividades direcionadas no processo de ensino na escola.

8 A frase, muito utilizada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, é proveniente do latim e sua tradução livre literal significa "Momento Viver" ou, como Nietzsche acreditava, "Lembra-te que hás de viver".

4.1

Minha Casa, Minha Escola: Os Espaços Vivenciados nas Formações Subjetivas dos Alunos

As relações com minha casa, minha escola, meus amigos, a rua onde morava, as trajetórias percorridas pelos caminhos escolhidos deixaram marcas que possivelmente são consequências de um processo de formação ocasionado por múltiplas interações, ações, atitudes, afetações com outros sujeitos e que se tornaram experiências vividas, aprendizagens daqueles períodos da minha vida em particular, e na vida de muitos dos sujeitos que tiveram a oportunidade de experienciar aquelas caminhadas. É através das minhas memórias que proponho resgatar momentos que foram fluxos, atravessamentos em minha subjetividade:

> Para Ricoeur (2010)[9], a memória tem na narrativa seu ponto fundamental de produção, pois a própria experiência só se completa na narrativa. Existe uma dimensão social e política de trabalhar as memórias, para fazer parte da história, para se afirmar positivamente no mundo. Nesse mesmo sentido, pode-se trazer Bosi (1994)[10], que afirma que a memória individual sempre dependerá do social. Assim, a memória através da narrativa só existe a partir de um compartilhamento de informações, que pode ser oral ou escrito (FIAMONCINI; KRAEMER, 2014, p. 3).

As minhas memórias da época de criança são também memórias de cunho coletivo, claro, são acionadas de formas diferentes em cada sujeito. Significadas e tratadas de maneira particular por cada pessoa que viveu aqueles momentos, naqueles espaços. Em mim, essas lembranças tornaram-se ainda mais ativas quando tive contato com o objeto de estudo e da minha atuação como pesquisador. As temáticas levantadas, assim como as atividades propostas aos alunos sujeitos desse estudo, fizeram emergir contribuições valorosas para tais recordações.

A produção das imagens realizada pelos alunos se deu por meio da fotografia. A partir dessa arte de fotografar produzidas pelos sujeitos/alunos buscamos a apreciação e análise para compreender nos alunos os espaço por eles consubstanciados no processo de ensino, suas recordações, seus territórios construídos e em construção, as saudades, emoções, ansiedades,

9 (RICOEUR, 2010 *apud* FIAMONCINI; KRAEMER, 2014, p. 3)

10 (BOSI, 1994 *apud* FIAMONCINI; KRAEMER, 2014, p. 3).

conflitos e desejos que estão congregadas às suas subjetividades, e que, de certa maneira, estão em consonância com o mundo ao seu redor dentro do ambiente escolar:

> A apreciação e a análise de imagens, por meio do conhecimento e da sensibilidade, tornam possível identificar as posições éticas, estéticas e políticas que o indivíduo, como autor da obra, assume diante das lutas históricas do presente em que vive, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo (RUBIM; OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Por meio da apreciação da imagem fotografada, procuramos captar momentos nos quais os alunos constroem suas histórias de vida e o convívio que estabelecem com os outros sujeitos e os espaços onde interagem. É nesses registros fotográficos que avivamos interpretações admissíveis com a vivência desses sujeitos nos espaços escolar e familiar e que, de alguma maneira, podem ser percebidas na sala de aula durante seus processos de ensino. As fotografias retratam, de um modo ou outro, as lembranças vividas pelos sujeitos e as marcas assinaladas em suas formações.

Com as fotografias podemos fazer recortes de nossas trajetórias no decorrer do tempo. Elas nos possibilitam resguardar momentos da nossa história, momentos prazerosos da vida e que nos proporcionaram e podem ainda proporcionar sentimentos e emoções que marcaram a sua vida, e a de outros sujeitos, em algum lugar do passado. Conforme Mauad (1996, p. 4), "a fotografia é considerada como testemunho: atesta a existência de uma realidade". As fotografias são memórias narradas por meio do silêncio da imagem, na qual, como afirma Mauad (1996, p. 12), "a fotografia comunica através de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem". As imagens têm muito a dizer, diferentemente das memórias silenciosas presas em nossas recordações.

Para Entler (2007, p. 29), "a fotografia é um recorte de tempo e espaço". Porém, esse tempo e espaço variam de acordo com as transformações ocasionadas pelos sujeitos. Sujeitos em suas situações transformam o espaço e tempo em determinada realidade. A fotografia, nesse caso, suscita a representação de um espaço em determinado tempo por ele vivido. O tempo passa, o sujeito se modifica e o espaço se transforma, afetando e sendo afetado por outros sujeitos e outros espaços.

Rápidos *flashes* surgem em minha memória denunciando imagens de uma realidade do passado. Minhas memórias surgem repentinamente ao retomar meus pensamentos sobre o tempo que vivi quando criança. Tornam-se lembranças minhas, que em muitas vezes não são compartilhadas, mas apenas lembradas. O olhar sereno ao fundo e distante, como em visualizando o horizonte, capta imagens em minha mente. A visão escurece ao claro e passa a

enxergar o que não se vê mais. Chegam-me outros tempos vividos, uma nostalgia que arrebata agitações em meu interior. Palpitações. No rosto, um leve sorriso é anunciado. Com um piscar de olhos e um olhar de lado que nada busca, a viagem no tempo faz escalas em anos passados e carimba em minha memória momentos que provocam profundos suspiros.

Minhas recordações avivam-se com a vida que foi vivida, a lembrança do dia a dia estabelecida em cada relação com os sujeitos, com a família e amigos. As conversas nas calçadas de casa ou na escola durante os intervalos da aula arrancavam gargalhadas intermináveis, as brincadeiras que cansavam nossos corpos e motivavam concluir as tarefas eram motivos de euforia e agitação, como também os caminhos de ida e volta que fazíamos de casa para a escola. Os percursos trilhados em dias de chuva acabavam em aventuras que se resumiam em correria e banho de chuva nas ruas alagadas. O cheiro da terra e do mato molhados, bem como o cheiro da comida que preenchia o olfato ao chegar ao portão de casa após a aula é bem evidente nas recordações daquelas rotinas matinais. A música tocada nos encontros de família aos domingos sai do esquecimento quando ouvidas novamente. Da mesma maneira, as manhãs de domingo me reportam à diversão que era ir à praia toda semana.

Muitos caminhos podem ser traçados. E cada caminho apresenta uma infinidade de trajetórias. Lembro-me na minha infância dos caminhos que fazíamos de casa para a escola, e da escola para casa. Era início da década de 1990. Um percurso que fazíamos a pé ou de bicicleta que se transformava em momentos de risos e brincadeiras. A alegria da caminhada na ida e na volta, junto aos amigos que estudavam na mesma escola e muitas vezes na mesma sala, fazia parte de um dos prazeres daqueles dias. Para Fiamoncini e Kraemer (2014, p. 2), "o caminho para a escola poderia ser uma aventura". Tudo era uma magia. No sol ou na chuva, a caminhada se tornava divertida e cheia de desafios. Não somente o percurso feito para a escola, mas toda a trajetória realizada até chegar ao destino era uma diversão. Sair de casa, encontrar alguns amigos pelo caminho, passar na residência de outros em busca de companhia para realizar o percurso até a sala de aula se tornava um momento jovial do dia.

Pensar nas idas e voltas percorridas de casa para a escola e da escola para casa pode parecer algo trivial. Entretanto, para nós, crianças em uma pequena cidade litorânea que tinham, naquela época, a turma de amigos como algo bem íntimo e familiar, a interação e o companheirismo com outras crianças, a parceria na rotina do dia e a alegria nas conversas, brincadeiras e traquinagens, pareceu um momento bastante animador. Eram momentos nos quais nos sentíamos livres, desimpedidos das ocupações escolares que encontrávamos em casa e/ou na escola. Segundo Fiamoncini e Kraemer (2014, p. 2), "é no caminho que eles [os alunos] libertam sua infância, que insiste em ser aprisionada pela disciplina, pela ordem, pelo trabalho".

O contato que mantínhamos uns com os outros não se resumia aos caminhos para a escola. A união era constante: nas aulas, nos intervalos, nos passeios organizados pela escola. Em casa e nas ruas onde morávamos a parceria era a mesma. Os laços de amizades tornaram-se fortes e, nos momentos de lazer, havia muita euforia e animação quando estávamos juntos. Os assuntos eram diversos e não eram para os adultos, as conversas intermináveis e repletas de diversão e traquinagens que eram recordados por vários dias nos arrancando risos extravagantes.

Nos tornávamos mais desinibidos, longe dos olhares dos pais, sem acanhamento e capazes de enfrentar a timidez, como era o meu caso. Mesmo longe dos olhares vigilantes dos nossos familiares, sabíamos que o que fazíamos na rua ou na escola chegava ao conhecimento deles por meio dos muitos conhecidos que encontrávamos pelo caminho:

> Ir à escola é um caminho que pode acarretar inúmeros sentimentos: a angústia, a alegria, o medo, a tristeza, a preguiça, a ansiedade. Para muitos, é uma oportunidade. No caminho, conforme já mencionado, a infância aflora, longe dos olhos dos pais, longe dos olhos dos professores. Ali as crianças têm a oportunidade de brincar, de expor suas peraltices (FIAMONCINI; KRAEMER, 2014, p. 2).

Tanto em casa quanto na escola havia o gostinho de querer fazer parte daqueles momentos em coletividade. Faltar à aula só se fosse por um motivo mais sério. Na escola, apesar dos momentos "agoniantes" das aulas, as cobranças dos professores, as atividades por fazer, as provas para estudar, era gratificante fazer parte e compor aqueles momentos. As conversas paralelas, os risos, as correrias na hora dos intervalos, no lanche, os festejos e os gritos de euforia quando faltava algum professor ou quando soava o toque da sirene sinalizando o final da aula foram momentos que se fixaram em minhas lembranças.

Com o passar do tempo, comecei a observar que o que estava sendo valorizado nesses momentos não era somente a presença de estar na escola ou ficar em casa, mas a companhia dos amigos, as interações que tínhamos no decorrer do ano letivo, as relações que mantivemos uns com os outros nas aulas, nos recreios, nos passeios, o estar junto, fazer parte de um grupo, ser integrante de uma turma, estudar numa escola onde estavam todos juntos, era animador.

Em casa, os momentos se resumiam às tarefas que tínhamos para dar conta. Muitas tarefas, trabalhos e atividades individuais. Recordo-me, com entusiasmo, de poder usar os materiais que comprava para o início das aulas, apreciava o cheiro do papel dos livros e cadernos novos, escrever com os lápis e as canetas que adquiríamos, poder usar todos os materiais escolares despertava uma sensação boa daquela fase de criança. E quando as tarefas eram em grupos, os

momentos de trabalho se tornavam mais divertidos. O encontro com os colegas de sala fora da escola e fora do horário da aula era algo excepcional. Muita conversa, peraltices, gargalhadas. Nesses momentos, os objetivos estavam centralizados em concluir as tarefas para iniciar a brincadeira nas calçadas, nas praças, passear, andar de bicicleta, jogar bola nos canteiros. Eram momentos ímpares daqueles anos.

Assim como eu, muitos sujeitos são sensibilizados com recordações como essas descritas acima. A fase da infância nas aglomerações da cidade deixa lembranças bem vívidas. O cotidiano daqueles anos, a experiência de habitar nos centros urbanos, os caminhos percorridos juntos a outras crianças eram modos de vida que deixaram saudades. Apesar da situação de vida nem sempre ser das melhores, a alegria tomava conta da tristeza que por vezes nos tirava os risos.

Era no caminho para a escola que seguíamos, presenciando os barulhos dos carros e motos que circulavam pelas ruas, ouvíamos ao longe as algazarras dos feirantes que anunciavam suas mercadorias, os arrastados dos chinelos daqueles de quem os anos já haviam comprometido a jovialidade e que andavam nas calçadas e esquinas da cidade com breves paradas para colocar os assuntos em dia, costumes facilmente percebidos nos mais idosos que vivem em pequenas cidades. Uma vida calma e de certa maneira apressada para os que tinham que cumprir as responsabilidades do dia.

Em outros espaços, sujeitos com outros modelos e estilos de vida também percorriam seus caminhos, seja para casa, seja para a escola, seja para o trabalho. Assim como vivíamos no espaço urbano, os viventes no espaço rural traçavam seus caminhos, suas rotinas e desenvolviam suas atividades costumeiras e próprias das zonas rurais de onde moravam. A desenvoltura da vida longe do centro da cidade parecia mais tranquila, sem o vexame e a correria da atmosfera urbana. Das casas onde moravam aos caminhos que tomavam para chegar até a escola, havia uma calmaria que não se encontrava nas primeiras horas da manhã no centro da cidade.

Seja na zona urbana ou na zona rural, a vida tem suas trajetórias atravessadas por narrativas, histórias construídas e experiências vividas em um determinado lugar. É nos muitos caminhos percorridos e muitos espaços imbricados que essas histórias ganham ênfase para o processo de formação dos sujeitos. É nesse sentido que enxergamos nos espaços a relação entre o sujeito que nela está inserido e a realidade da qual sofre e exerce influências sobre ele. É nessas afetações entre o espaço e o sujeito que as subjetividades são construídas.

Compreendemos o espaço como algo muito mais integrado à vida e às relações da zona rural ou da zona urbana. É uma relação viva, dinâmica e constante, de trocas e vivências mútuas que são possíveis também nos caminhos de ida e volta da escola para casa. Como entendemos, segundo Massey (2008), esses espaços são "uma imbricação de trajetórias, sempre aberto ao

inesperado, ao acaso, e que, enquanto *lócus* da coexistência contemporânea, é marcado pela multiplicidade".

Entendemos os caminhos como fluxos de integração entre a escola e a casa, como num processo rizomático. É nele que os sujeitos se integram, se relacionam e o processo subjetivo constitui-se num dado registro social. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 31 *apud* MANSANO, 2009, p. 111), a "subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social". As idas e voltas são atravessadas pela multiplicidade dessas relações, do que ocorre nos caminhos, na escola e em casa.

Nesses caminhos, é possível perceber que construímos territórios no decorrer do tempo, na trajetória que traçamos durante nossas vidas, territórios que nos fortalecem ou enfraquecem, que nos formam, que nos afirmam como sujeitos pertencentes a um lugar, que nos identificam como seres locais e globais, que deixam saudades. Como já havíamos abordado em um outro momento dessa obra, estamos falando de um território subjetivo, de um território individual e coletivo simultaneamente, de um território que Costa (2014, p. 68) nos apresenta como "territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos".

É nessa perspectiva de mapear territórios vivenciais que a atividade proposta aos alunos sujeitos dessa investigação nos possibilitou realizar um processo cartográfico dos espaços consubstanciados pelos alunos. É esses espaços que nos inteiramos em direcionar nosso olhar. É nesses territórios que propomos fixar nossos pés, apesar do solo movediço, para buscarmos traçar linhas de transmissão entre os sujeitos e os processos de subjetivação nos quais estão integrados.

A partir das fotografias produzidas pelos alunos, buscamos compreender histórias silenciosamente expostas nas imagens, palavras não ditas que revelam as trajetórias atravessadas por diversos percursos de ida e de volta, caminhos que levaram os sujeitos a produzir pensamentos, comportamentos, atitudes, ações e emoções que foram constituídos no decorrer dos rumos trilhados em seus processos vivenciais, seus territórios subjetivos. Nos concentraremos em apresentar nossas interpretações baseadas no que foi exposto nas imagens bem como nos relatos feitos pelos próprios alunos, autores dessas imagens, compreendendo que, segundo Rubim e Oliveira (2010, p. 7), "imagens e palavras são intercambiáveis, mas raramente opostas". Além disso, mobilizamos ainda nossas observações em campo e os relatos dos professores entrevistados.

Nas duas fotografias a seguir, é notória a relação com um espaço rural, e que possivelmente são de lugares localizados distante das aglomerações do centro da cidade. As imagens (figura 19 e figura 20) retratam uma paisagem da comunidade rural do município de Areia Branca, e foram produzidas por duas alunas da escola campo de pesquisa, uma do 9º ano e a outra do 6º ano. Os locais são parte das residências das garotas e retratam dois lugares diferentes da mesma comunidade onde moram as garotas e pertencem aos seus familiares.

O que é visivelmente exibido e que podemos constatar de imediato é a vida simples desenvolvida nesses territórios e os indícios de atividades pecuaristas praticadas pelas pessoas que vivem nesse ambiente, aliás, atividades bem rotineiras das zonas rurais das cidades dessa região.

Figura 19 – Animais na zona rural

Fonte: aluna do 9º ano - moradora da zona rural.

Figura 20 – Vegetação na zona rural

Fonte: aluna do 6º ano - moradora da zona rural.

Sabendo onde se localiza a comunidade mostrada nas imagens, a rotina de casa para a escola e da escola para casa tem seus percalços estabelecidos por vários momentos do dia. O caminho até a escola é feito através do transporte escolar, que tem a responsabilidade de guiar os alunos das suas comunidades até a escola, localizada no centro da cidade:

> A Lei 10.880, de 09 de junho de 2004, institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado.
>
> No Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2004).

Pela BR 110, que liga o município de Areia Branca à cidade de Mossoró, o ônibus escolar faz um percurso no qual os únicos parceiros de viagem são os colegas. Através do vidro das janelas, projeta-se a paisagem da vegetação que permite a visualização de poucas casas próximas à margem da estrada e os reservatórios de sal das salinas que se estendem por todo o percurso até a chegada na parte mais urbanizada da cidade. A paisagem já acostumada na visão permite o desenvolvimento de conversas e poucas brincadeiras com os colegas durante a viagem ou o silêncio até o destino.

O trajeto feito pelo transporte tem duração de aproximadamente 30 minutos. Logo, para não haver delongas e poder chegar na escola às treze horas, horário do início das aulas, os hábitos em casa exigem antecipação, disciplina e organização. Uma rotina totalmente diferenciada das crianças que moram na zona urbana da cidade.

A partir de diálogos com os alunos em sala de aula, constatamos que um dos hábitos característicos de grande parte dos sujeitos da pesquisa que moram nas zonas rurais da cidade é o despertar cedo da manhã para iniciar suas tarefas diárias, tanto o cumprimento das atividades escolares quanto as responsabilidades dadas pelos pais e familiares em casa. Talvez este seja o motivo de alguns apresentarem cansaço durante as aulas, que ocorrem no turno vespertino.

Nas duas fotografias acima, percebemos similaridades interessantes de serem apreciadas e que nem sempre estão perceptíveis. De acordo com Rubim e Oliveira (2010, p. 10), "a leitura de imagens implica compreensão, entendimento, significação e conhecimento. É preciso ir além do que se vê, rompendo com a superficialidade do visível e imediato e aprofundar o diálogo sugerido e implícito na obra". Todo o contexto das vivências e relações com os sujeitos da pesquisa possibilita conhecer as entrelinhas nas imagens.

As imagens trazem semelhanças pelo fato de, além de referirem-se à mesma comunidade, foram produzidas por alunas que pertencem à mesma família, fato também percebido na proximidade dos relatos sobre o gostar do espaço onde moram, como também do modo como vivem nesse ambiente. "*Aqui é o lugar da minha vivência, onde eu me sinto bem. Moro na zona rural, um lugar com muitos animais e plantações*" (aluna do 9º ano). No relato, podemos observar a descrição de aceitação e o orgulho de pertencimento a um lugar. Dessa mesma forma, nota-se no relato da aluna do 6º ano: "*essa é minha vivência, onde eu tenho a tranquilidade de morar. Muitas árvores, pássaros. Muito bom acordar e ouvir o canto dos pássaros*". Nos relatos é reconstruído o nosso imaginário sobre o lugar, sobre o que é característico da zona rural. O contato constante com o ambiente natural parece atrair a atenção das garotas, integrando-as em um modo de vida de seu agrado e aceito, o que é bem representado nas imagens, posto que apresenta o estabelecimento desse contato com esse espaço natural:

> Toda fotografia reconstrói seus lugares e personagens com base em códigos estabelecidos por alguma tradição. Ser fotografado é, portanto, ser apreendido por categorias estéticas e epistemológicas. Não obstante podermos lembrar que há ali uma história singular, a interpretação efetiva da imagem não nos conduz a alguém, mas a um papel: um aniversariante, uma noiva, um criminoso; ou uma família, um quadro de funcionários, uma multidão; ou um modelo de comportamento, de sensualidade, de poder, de subversão... (ENTLER, 2007, p. 30).

A produção das imagens pelas alunas não só as representa como moradoras daquele lugar, mas define seus papeis sociais como membros de um grupo de pessoas que estabelecem vínculos com o espaço vivenciado. Nessa perspectiva, Duby (1999, p. 8 *apud* RUBIM; OLIVEIRA, 2010, p. 5) salienta que "[...] os sentimentos, as emoções, os valores morais, os próprios avanços do raciocínio podem ter, também eles, a sua história". Pelas imagens as histórias singulares e coletivas vão sendo constituídas nas vivências, logo, não seria possível pensar e separar os indivíduos de seus grupos, de seus espaços, pois estes são múltiplos e estão imbricados uns com os outros na construção e manutenção do ambiente onde vivem.

Por meio das observações e vivências em sala de aula e da vida escolar apresentada, constatamos que os costumes e hábitos desenvolvidos na comunidade onde vivem apresentam semelhanças com suas ações e atitudes na escola. Seus contatos e interações na sala de aula são percebidos de uma maneira visivelmente dissociada da grande maioria dos outros sujeitos. O que é praticado na escola condiz com seus relatos orais sobre o modo como agem no ambiente familiar.

A calmaria nas atitudes revela o quão reservadas são, mostrando possíveis resquícios de seus modos de vida mais simples, comportamento que contrasta com a maioria dos colegas das turmas onde estudam. O tom baixo da voz nas poucas conversas das quais participam na escola denuncia suas timidezes ao se apresentarem em público, como também demonstram mais delicadeza na abordagem com os outros sujeitos, principalmente com os professores e outros adultos, e na postura com que se adequam ao posicionar-se na sala e nas cadeiras. Em muitas ocasiões, o silêncio é a forma de participação nas rodas de conversas, seja no momento da aula ou nos intervalos, comportamento não tão comum entre os alunos das turmas da escola, onde a maioria é extrovertida e demasiadamente falante.

Os caminhos tomados durante o processo de formação do sujeito podem apontar outras determinações que desencadeiam muitos comportamentos em espaços diversos. O percurso de casa para a escola não era o único caminho percorrido por mim. Outros caminhos tiveram sua importância no processo de constituição desse sujeito. Ainda no início da década de 1990, além

do caminho divertido que fazíamos para a escola, também outros caminhos foram desejados e vivenciados. A trajetória dessa vez era em direção à igreja matriz, localizada em frente ao rio Ivipanim, que nasce na Serra de Luís Gomes e, sendo batizado com o nome de Rio Apodi, deságua no Oceano Atlântico, em Areia Branca.

A vida religiosa foi um caminho passageiro, mas presente na minha formação durante a infância. A assiduidade à igreja aos domingos pela manhã tinha como objetivo possibilitar participação nas atividades ligadas à catequização como também estavam intencionadas nas possíveis relações com os amigos para os momentos de diversão. Coisas de criança.

A espera pelo término da missa, bem como o final dos encontros organizados pela catequista em alguns dias da semana, era aguardado com euforia para as atividades que vinham posteriormente. Após a missa, o encontro era com a praia, onde tínhamos, meus familiares, amigos e eu, a diversão garantida. Tais momentos aconteciam também nas noites de encontros da catequização, onde a calçada se transformava num parque de diversão. Diversas crianças, muitas brincadeiras. A noite com o céu estrelado era palco das euforias e dos nossos entusiasmos por aqueles momentos.

A formação da vida religiosa também é parte do cotidiano de alguns sujeitos, ou seja, alguns alunos(as). As fotografias apresentadas abaixo (figuras 21 e 22) dão indícios de uma conexão dos espaços da religiosidade com a vivência dos sujeitos e a comunidade rural retratada. A percepção que as imagens nos passam retratam a importância e os laços construídos do espaço espiritual com o espaço vivencial, ou seja, a relação que a religião estabelece com a comunidade e comunidade com a religião. São, assim, relações mútuas. As fotografias exibidas foram produzidas pelas mesmas alunas do 9º e 6º anos citadas acima. As imagens referem-se a uma pequena igreja localizada na comunidade rural onde as garotas moram.

Figura 21 – Igreja na zona rural

Fonte: Aluna do 9º ano – moradora da zona rural.

Figura 22 – Interior da igreja na zona rural

Fonte: Aluna do 6º - moradora da zona rural.

A iniciativa das alunas de fotografar a igreja nos incita o entendimento de uma proximidade que a comunidade, ou pelo menos algumas famílias, tem com as atividades religiosas. É possível constatar, a partir dos relatos, a participação frequente nas festividades e celebrações religiosas na igreja referenciada. Nos comentários da aluna do 9º ano, certificamos seus laços com a igreja: "*a igreja de Santa Bárbara é muito significativa pra mim. Gosto muito de ir à igreja. É aqui mesmo na minha comunidade*". A frequência nos cultos religiosos parece fazer parte do cotidiano da família da garota. A aluna revela oralmente a participação constante dos pais nas cerimônias da igreja e que a importância daquela igreja para ela se deve ao fato de ter sido onde fez sua primeira comunhão.

Observamos um discurso semelhante no comentário da aluna do 6º ano: "*essa é a igreja da minha comunidade. Ela significa muito para mim, pois é onde escutamos a palavra de Deus e onde fiz minha primeira comunhão*". A proximidade que possuem com a vida religiosa também é percebida em suas atitudes no cotidiano da escola. As falas proferidas nas expressões e ditos populares próprios das religiosidades são pronunciações de fé como conduto para o encaminhamento da vida. A sala de aula é testemunha de uma linguagem carregada de religiosidade desenvolvida por alguns alunos. Uma postura de crianças pertencentes a famílias seguidoras de determinada crença.

As atitudes, os comportamentos, as conversas que tínhamos nas ruas naqueles momentos se prolongavam para dentro da escola, e se estabeleciam em nossa convivência em sala de aula. Isso é um processo que observo na atualidade nos alunos quando os encontro no caminho da escola ou em sala de aula. Práticas que ativam em minha memória momentos passados, momentos dos quais tive a experiência de vivê-los junto a outros sujeitos. Não é possível repetir os períodos daqueles anos, nem afirmar que ocorrem da mesma maneira com as crianças atualmente, mas percebo momentos como aqueles se repetirem, de alguma forma, com outros sujeitos na atualidade.

Observar nos alunos da atualidade os momentos de interações com outras crianças, as chegadas e saídas da escola, as brincadeiras que vão pelo caminho e as conversas divertidas que produzem altas gargalhadas trouxe à tona práticas de um período relevante da minha vida. Além disso, estabeleci vínculos em outros espaços e em outros tempos.

Nessa relação, construímos vínculos que se integram à nossa formação como sujeito, bem como transformamos os espaços experienciados. Para Massey (2008, p. 15), "o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes". Ele rege sobre nossas atuações com o mundo e com os sujeitos. O espaço, afirma Massey (2008, p. 15), "modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo

como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar".

Morador de uma comunidade praieira, o aluno do 6º ano retrata seu espaço por meio da imagem abaixo (figura 23). Em relato oral, comenta: "*esse é um lugar que gosto de ficar, gosto de brincar aqui*". O lugar é uma comunidade mais próximo ao mar, todavia de melhor acessibilidade para o comércio e centro da cidade, diferentemente do espaço onde vivem as alunas citadas antes, as quais residem numa comunidade de limites mais interioranos e distante das aglomerações do município. Embora sua relação com o espaço urbano faça parte do cotidiano deste aluno, as marcas da comunidade praieira onde ele vive são bem visíveis e destacam-se sobre as marcas urbanas absorvidas.

O caminho para a escola também necessita do transporte escolar. A trajetória é feita praticamente quase toda em terrenos urbanos onde a paisagem está enleada com as construções comerciais e casas residenciais, e a vegetação natural é pouco percebida. De menor duração, o percurso não dura tempo suficiente para abstrair contatos mais longos entre os sujeitos que seguem a viagem. A forma de diversão encontrada por alguns alunos é a bagunça e a zombaria que muitas vezes é interrompida pelas advertências do motorista. Outros alunos mais conservados, quietos, seguem a viagem sentados em seus lugares, com poucas conversas e olhares tímidos aos movimentos presenciados dentro do transporte escolar.

A imagem produzida pelo aluno retrata um terreno próximo à praia, que se localiza atrás da residência onde mora e que pertence à família dele. Assim, compreendemos que a integração com o ambiente natural e o vínculo que é estabelecido com o espaço vivenciado apresentam laços fortes e expressivos.

Figura 23 – Terreno particular na zona rural

Fonte: Aluno do 6º ano - morador da zona rural.

Apesar da agitação e inquietude em seu modo de ser e costumes que se assemelham aos de outras crianças da turma que são provenientes da região urbana, ainda verifica-se a presença de características de um sujeito que vive num ambiente fora dos limites dessas aglomerações. Apesar do distanciamento que há entre o seu modo de vida e outros espaços de vivência rural, como é o caso da comunidade onde moram as alunas citadas anteriormente, suas representações e algumas formas de agir em sala de aula parecem se aproximar da mesma concretude de espaço campesino. São exemplos a linguagem desprovida de gírias e expressões obscenas, bastante utilizadas por algumas crianças moradoras da zona urbana, a forma cuidadosa de tratamento ao lançar aproximações com outros sujeitos e ainda os assuntos em torno do cotidiano experienciado por cada um e abordados nas conversas em sala de aula.

O período do dia que estávamos em casa ou os momentos que passávamos na escola, a mágica que os caminhos de ida e volta para a aula proporcionavam e proporcionam são momentos ímpares na vida quando criança e, hoje, tornam-se relevantes em outros sujeitos, em outras crianças, são construções e desconstruções constantes que fazem parte de um processo de formação, um processo que nos acompanha durante a vida, estando presentes em sala de aula, como em linhas de transmissão de um rizoma, sem finalizações, sempre no intermezzo, no meio, vivo e atuante, como afirmam Deleuze e Guattari (2012, p. 75): “uma *linha de segmentação maleável ou molecular*, onde os segmentos são como *quanta* de desterritorialização”. São

momentos que despertam em mim sensações e sentimentos dos espaços vivenciados, algumas vezes nostálgicos, outras vezes de alegria, de contentamento. Contudo, sempre estimulante, deixando a saudade, mas também despertando a alegria de um tempo vivido:

> A saudade é um sentimento pessoal de quem se percebe perdendo pedaços queridos de seu ser, dos territórios que construiu para si. A saudade também pode ser um sentimento coletivo, pode afetar toda uma comunidade que perdeu suas referências espaciais ou temporais, toda uma classe social que perdeu historicamente a sua posição, que viu os símbolos de seu poder esculpidos no espaço serem tragados pelas forças tectônicas da história (ALBUQUERQUE, 2011, p. 78).

Nos caminhos também encontramos barreiras que pensamos ser impossível atravessar. São momentos difíceis que nos levam a pensar novamente sobre os percursos trilhados. Ainda na infância senti a dor da perda de um ente querido. Minha avó, cujas lembranças deixam saudades. Por alguns dias, as idas à escola, a volta para casa, as conversas na sala de aula, as brincadeiras na hora do intervalo e correr nas calçadas perderam a magia. Os sorrisos no rosto cessaram por alguns tempos. A face risonha dava espaço para a seriedade que tomava conta do meu rosto... Superei. Passei a sorrir novamente, mas a saudade permaneceu. Caminhei os mesmos percursos com outros olhares e com objetivos diferentes. Outros horizontes se mostravam adiante, pois o anterior eu já tinha ultrapassado.

Esse acontecimento da minha vida foi rememorado quando passei a tentar quebrar a barreira que se erguia para uma aluna do 9º ano que se encontrava com a saudade batendo à sua porta... Diante da atividade proposta aos alunos sobre um espaço importante para si, ela me envia em uma das imagens a sua fotografia junto ao pai e comenta: “uma das pessoas mais incríveis desse mundo. Essa foto é e sempre será uma das coisas mais importantes pra mim. É através dela que consigo recordar todos os momentos que passei ao lado dele. Infelizmente ele partiu”. Ficou o espaço da saudade. Ficaram as afetações de uma formação no sujeito, que, muito provavelmente, tiveram em momentos passados lembranças e caminhos sorridentes, de entusiasmo e euforia, como os atravessados por mim durante as imbricações com outros sujeitos e outros espaços.

A saudade não está atrelada somente aos momentos que geram a tristeza, ela também está engendrada em impulsos de alegria e espaços que deixaram marcas importantes no passado. Nas imagens abaixo (figuras 24 e 25), produzidas por uma aluna e um aluno do 9º ano, observamos a tristeza que a foto nos transmite. O vazio que está presente nas fotografias revela que algo se foi ou pelos menos não acontece da mesma maneira com os mesmos sujeitos.

Na primeira imagem (figura 24) produzida pela aluna, a quem deixo aqui o meu pesar pela sua perda, observamos a rua vazia, escura e fria na noite. Uma falta de movimentos, de encontros e de corpos que se expressam nos pulos, gritos e correrias de crianças que "*brincavam na rua até tarde*", comenta. Um lugar que deixou saudades. Em relato, ela comenta: "*lugar onde passei um dos melhores momentos da minha infância*".

Da mesma forma, na imagem seguinte (figura 25), enviada por um aluno, também do 9º ano, percebemos a saudade que é deixada pelo espaço recordado. A pequenina praça construída sobre o canteiro de uma rua era palco das brincadeiras de várias crianças durante diversos momentos do dia. Em relato, comenta: "*eu mandei essa imagem porque lembra a minha infância*". A partir do comentário do aluno, percebemos a saudade que a infância deixou para o garoto e a importância que foi ter vivido tais momentos nesse espaço.

Figura 24 – Rua no centro da zona urbana

Fonte: Aluna do 9º ano – moradora da zona urbana.

Figura 25 – Praça na periferia da zona urbana

Fonte: Aluno do 9º ano – morador da zona urbana.

As duas imagens (figuras 24 e 25) representam espaços localizados na zona urbana do município. Apesar de se localizarem no centro da cidade, as imagens denunciam situações desfavoráveis para muitas famílias que vivem nesse ambiente. Além das situações socioeconômicas dos sujeitos não apresentarem boas condições na qualidade de vida, o espaço carece dos serviços públicos básicos para a manutenção da vida. As situações de vida nem sempre oferecem o suficiente para terem o que desejavam, mas os esforços dos pais permitem que as crianças tenham condições adequadas para frequentar a escola.

A proximidade da escola permite que muitos alunos façam o percurso a pé. Apesar de haver carros, motos e bicicletas que chegam a todo instante, deixando crianças no portão da instituição, a grande maioria de alunos chega à escola caminhando. Uns sozinhos, outros em grupos, aproximam-se cheios de sorrisos e conversas que devem durar todo o expediente. O percurso parece divertido para os alunos, sobre o que Fiamoncini e Kraemer (2014, p. 11) dizem: “no caminho encontravam possibilidades de fazer suas traquinagens longe dos olhos vigilantes e punitivos dos adultos”.

De todos os lados, surgem andantes vestindo a farda e carregando bolsas, outros apenas com o caderno na mão, trazem seus materiais para a aula. O sono estampado no rosto de alguns alunos do turno vespertino, e não são poucos, não nega que haviam acordado pouco tempo

antes de ir para a escola. Muitos desses alunos têm uma rotina noturna conectados com os jogos virtuais e as redes sociais, dificultando que levantem mais cedo, diferentemente dos sujeitos viventes na zona rural, habituados a acordar cedo para desenvolver algum tipo de tarefa.

Ao acordar tarde, a prioridade é vestir-se e correr para não perder o horário da aula. Para eles, o lanche da escola é, muitas vezes, a primeira refeição do dia. Quando chegam à escola, fazem suas brincadeiras até a hora que a sirene toca e os professores assumem suas salas. Logo começam os arrastados das cadeiras para sentarem-se no lugar preferido e próximo dos amigos com os quais têm mais contatos.

Diferentemente de muitos alunos provenientes da zona rural, os que vivem na zona urbana causam maior agitação nos corredores e na sala, não somente pelo fato de serem em maior quantidade, mas por exibirem comportamentos mais despontados. O alto tom na voz que atravessa o corredor e paredes das salas e as linguagens com expressões obscenas são interrompidas por algum professor que lhes chama a atenção.

O modo como agem nas salas e se comportam durante as aulas apresenta diferenças bastante perceptíveis. A disposição do corpo ao sentar-se e posicionar-se nas cadeiras, a inquietação com "passeios" de um lado para o outro da sala, as conversas prolongadas, bem como outras situações já comentadas, são algumas atitudes notadas que diferenciam os hábitos dos alunos de zona urbana e os da zona rural.

Sendo assim, muitos gestos, linguagens, olhares, silêncios, ações podem ser percebidos no cotidiano entre os alunos na escola, não os determinando, mas afirmando os espaços consubstanciados em suas vivências.

O estilo de vida retratado pelas imagens parece denunciar seus papeis, suas ações e atitudes exibidas na escola e em outros ambientes com os quais há interações, não só por apresentarem características semelhantes pertencentes às comunidades onde vivem, mas por afirmarem seus espaços vivenciais e os processos de formação pelos quais são atravessados e afetados. Compreendemos, assim, que as imagens apresentadas pelos sujeitos são resultados de uma expressão estabelecida entre eles e seus processos vivenciais.

Para nós,

> [...] as imagens representam um importante elemento da atividade sócio-cultural humana, principalmente por constituir um sistema de significações específicas que possibilita a reflexão, ação e expressão do homem em relação a si próprio, aos demais indivíduos e ao meio em que vivem. (RUBIM; OLIVEIRA, 2010, p. 10).

A afirmação do espaço aparenta ser uma representação e aceitação daquilo que pretende preservar. É parte de si e apresenta nuances com a vida cotidiana. Em Massey (2008), podemos compreender que o espaço relacionado a lugar adquiriu uma conceituação de símbolo/identidade de um grupo social específico. Nessa perspectiva, as imagens produzidas pelos sujeitos traduzem de alguma forma a conceituação de si mesmos, como também de um grupo, seus costumes, apreciações, suas construções éticas e morais:

> Não só o fotógrafo se impõe. Muitas vezes, o próprio fotografado pretende retratar-se segundo uma determinada perspectiva, o que torna a fotografia não um mero registro, mas um registro daquilo que se optou por preservar, uma imagem de si propositalmente forjada para a posteridade (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 125).

Compreendemos, então, que a produção fotográfica apresentada pelos alunos está alinhada a uma produção da vida deles, com suas múltiplas situações e atores que fazem parte de suas realidades. Para Garnica e Souza (2012, p. 125), "fotografar é colocar-se em relação com o mundo, é permitir escrutínios". Assim, observamos que o que foi representado na fotografia tem muito mais detalhes do que está exposto na imagem. São momentos que não são captados visivelmente, mas uma encenação proposta pela própria situação vivencial. Segundo Entler (2007, p. 31), "a imagem parte de um lugar sempre situado no passado, mas aponta também na direção de uma virtualidade, isto é, constitui uma encenação quase atemporal dentro da qual um vasto universo de atores pode ser inserido". Temos aí uma proximidade que se assemelha com todo o processo vivencial do sujeito, seus espaços outros, determinantes na sua formação subjetiva. Assim, entendemos que por meio da foto o fotógrafo/sujeito da pesquisa simboliza o seu mundo, a sua história, os seus gostos e desejos, as suas emoções, a sua vida.

A fotografia pode ser entendida, nesse sentido, como uma construção histórica da realidade do sujeito, uma forma simbólica de captar tanto a beleza desejada como a realidade do sujeito fotógrafo ou fotografado. Dessa forma, temos nas fotografias, assim como através de minhas memórias, a produção de narrativas que reafirmam o processo de formação subjetiva dos sujeitos em seus espaços vivenciais em determinado tempo e em relações com o ensino:

> É quando a "realidade" do que é retratado na superfície plana alia-se à subjetividade da interpretação sobre o retratado que a fotografia pode servir como fonte historiográfica e participar dos jogos da história, tornando-se irremediavelmente narrativa e servindo à Historiografia. Somente quando atrelado a um significado atribuído e a uma dimensão temporal o registro fotográfico pode servir a esse fim (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 126).

Portanto, da nossa perspectiva a fotografia é um meio de construir narrativas e que de algum modo nos tencionamos em visualizá-las como relatos aos quais procuramos dar sentido dentro de um processo de ensino. Para Garnica e Souza (2012, p. 125), é "necessário que à fotografia siga uma análise, uma interpretação, que explicite sua dimensão narrativa". É necessário que ela nos conte sobre algo vivido.

Os momentos vividos por mim cessaram-se num determinado tempo, no passado, mas as lembranças que recordam tais momentos avivam-se no agora em minha memória. Assim podemos observar também nas fotografias. Segundo Garnica e Souza (2012, p. 127, grifo do autor), "as fotografias são *memento mori*, elas nos lembram da finitude das coisas e da nossa própria finitude, da vulnerabilidade e da mutabilidade humanas". Por esse ângulo, compreendemos a ideia de que estamos e fazemos parte de um grandiosos processo que não se inicia com o nosso surgimento nem finaliza com o nosso fim como sujeitos, mas estamos no meio de um fluxo, onde nos posicionamos no atravessamento de um processo de formação com constantes mudanças e transformações.

As histórias contadas nas imagens produzidas retratam momentos que passaram e que ainda são possivelmente desejados, momentos agradáveis na vida dos alunos e que, em muitas ocasiões, estão carregados de significados e de conexões com outros espaços e tempos. Extrair os significados dessas fotografias é o que dá sentido à sua dimensão narrativa. Segundo Garnica e Souza (2012, p. 126), "sem a dimensão narrativa, as fotografias só fornecem história instantânea, sociologia instantânea, participação instantânea". São apenas imagens presas ao tempo, fixas para sempre, congeladas, sem revelações, sem vida:

> Diante dessa perspectiva, a fotografia – pensada como narrativa, como disparadora de narrativas e analisada a partir de narrativas já constituídas – dialoga com o que temos defendido (...): a necessidade e a legitimidade de ressaltar a subjetividade do narrador, seja ele fotógrafo, fotografado ou depoente (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 126).

Pensadas como narrativas, as fotografias podem manifestar desejos de estagnar momentos da vida, aqueles momentos prazerosos que não se quer que acabem. Podemos pensar as fotografias também como meios de disseminar os bons momentos, prolongando-os em nossas memórias. Assim, compreendemos que a produção dessas imagens dá indícios de uma anunciação daquilo que está sendo ou foi lembrado/desejado e que se apresenta como relevante nos diversos espaços frequentados pelos sujeitos, como na escola ou em suas casas. Para Sontag (2004, p. 14 *apud* GARNICA; SOUZA, 2012, p. 125), "fotografar é apropriar-se da coisa fotografada". São elas um processo vivencial, uma produção da trajetória de cada sujeito que através dessas "narrativas imagéticas" constroem sua história.

CAPÍTULO 5

Espaço e Subjetividade: As Relações Interpessoais para o Ensino na Escola Pública

Nesse capítulo abordamos o entrelaçamento dos espaços com a escola e a força das relações interpessoais nos movimentos e trajetórias dos sujeitos para potencializar o ensino e a aprendizagem. Nos interessamos em direcionar nossos olhares para as influências dos espaços, principalmente da escola, e o poder dos contatos e das aproximações/ afetações nos processos de subjetivação relacionados ao ensino.

Talvez a formação humana seja a nossa utopia. Estamos sempre caminhando em busca dessa possível linha de chegada. Todos os dias damos passos, uns mais curtos outros mais largos, lentos ou apressados na tentativa de finalizar nossa trajetória e alcançar nosso objetivo, que é a formação humana, mas a velocidade e o tempo não influenciam tanto porque o horizonte sempre estará adiante, sempre será a nossa orientação, o nosso norte. Sempre à frente. **"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (***BIRRI,* 2006 *apud* GALEANO, 1994, p. 310).

Assim como o horizonte, a formação humana é a imagem que se forma ao longe, é a nossa visão de futuro, sempre aberta, incompleta, imperfeita, inconclusiva, em constante movimento. A formação do sujeito não recebe influências somente de características globais, ela também é determinada pela forte marca do espaço local no qual habita. A presença de um lugar específico assume aspectos relevantes para a constituição dos sujeitos, com ideias e concepções singulares e ao mesmo tempo variadas, desatadas e atadas a uma identidade global, sem definições firmes e únicas para a formação da sua subjetividade.

Por mais que pensemos os caminhos todos os dias percorridos serem iguais, mesma distância, mesmos horários, mesma direção, a chegada não será a mesma, os tempos e os caminhos igualmente também não serão os mesmos. E, obviamente, o percurso feito em um dia promoverá alterações na trajetória do dia seguinte. Como já dissemos, reforçamos que os caminhos apresentam linhas de fuga, assim como em um rizoma, para a formação

da subjetividade dos sujeitos. A subjetividade é um constante processo social de geração em geração. Não cessa. Os movimentos se cruzam e tomam rumos diferentes.

Para Birman (2000 *apud* PRATA, 2005, p. 108), "a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um *devir*". Os caminhos apresentam diversas possibilidades de trajetórias e efetivas mudanças que buscamos visualizar dentro da escola e na sala de aula. É nesse sentido que os caminhos se assemelham a um processo rizomático na formação da subjetividade dos sujeitos que nele estão inseridos.

Todos os dias alunos, professores, pais e funcionários fazem aparentemente os mesmos percursos de suas casas para a escola, da escola para casa, de casa para o trabalho, mas o que é produzido no caminho se diferencia e se transforma a todo instante. As interações na escola estão impregnadas dos espaços percorridos: em casa, nas ruas, nos finais de semana, sozinhos ou acompanhados. Não são caminhos certos ou errados, positivos ou negativos, curtos ou distantes, todos são movimentos que se somam no processo de formação humana.

Os cumprimentos surgem de todos os lados, nas proximidades de onde a Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva está inserida. Não são os mesmos do dia anterior, nem sempre advindas dos mesmos sujeitos. Apertos de mãos, abraços, olhares, gestos e expressões são as formas de saudações que ocorrem todos os dias ao chegar na escola. Uns dias mais, outros dias menos.

Os contatos com os alunos acontecem até mesmo antes de entrar na escola. Desde a saída de casa até a chegada à instituição, os encontros acontecem nos atravessamentos pelo caminho até a sala de aula. Muitas aproximações ocorrem no interior da escola, uns provenientes de espaços mais próximos, outros vêm de lugares mais distantes. Encontros que se renovam a cada instante, encontros que se firmam e surgem todos os dias, durante o processo de ensino.

Meu caminho até a escola tem os passos diminuídos devido à proximidade da minha casa, onde gasto menos de dez minutos para realizar o trajeto. Minha trajetória cruza com a de alguns alunos que se direcionam para o mesmo destino. Braços se expõem através da janela do transporte escolar, sinalizando sua chegada. Muitas expressões estampadas nos rostos dos alunos afirmam a existência da diversidade que se direciona para dentro do ambiente escolar. Rostos alegres, sérios, trancados, indecisos, confusos que me fitam à procura da troca de olhares ao chegar pelo portão de entrada da escola e que se prolongam pelo corredor que dar acesso às salas de aula. Nesse instante, percebo que a sirene ainda não foi acionada, mas o processo de ensino já tem sido iniciado.

Os rostos que me encaram assumem suas várias posições, que vão da rampa que dá acesso ao portão de entrada até a parte interna da escola, nos corredores e nas portas das salas. Eles exprimem as mais variadas formas de integração com o momento, o que sentem, o que desejam, o sono, a fome, a relutância pela falta de algum professor e uma aula vaga. Imagino como a caminhada dos alunos até a escola foi sofrida, foi prazerosa, foi difícil, foi fácil. Muitas intenções são trazidas pelo caminho. Algumas dessas se ajustam às atividades escolares, outras insistem em seguir para um percurso adversas, com rostos impenetráveis, intocáveis, incrustados de mau humor, mas ao mesmo tempo frágeis, sensíveis, cobiçando agrados, sorrisos. Os rostos se encontram, se relacionam, interagem. Produzem novas faces, outras fisionomias, desejam outras feições.

Os rostos que visualizamos como impenetráveis, intocáveis, relutando por nada fazer, aparentam ser seguros, fechados, decididos em não participar das aulas. Observamos na fala de um dos professores (1) entrevistado quando se refere aos alunos: "eles são muito decididos numa coisa, e ao mesmo tempo são muito confusos naquilo que eles acham que são decididos". Muitos alunos expressam a vontade de se tornarem independentes. Projetam suas ações e atitudes ainda imaturas no intuito de se tornarem livres e poderem fazer o que querem sem que ninguém lhes proíba. No comentário do professor, entendemos a dura situação que muitos alunos sofrem na vida, as relações danosas que estas passam com suas famílias e sociedade são pronunciadas pelas suas fisionomias na escola. Para isso, blindam-se em busca de proteção, tornam-se rígidos, negando tudo que não alivie essa amargura.

No comentário do professor (2) sobre quem são os alunos, percebemos proximidade no que a fala do professor (1) nos revela: "*são pessoas carentes, já vêm de casa carentes, complexados, muito revoltados com o cotidiano deles, com a vida familiar, com o social*". Percebemos que os espaços vivenciados pelos sujeitos influenciam no modo como estes penetram em outros espaços, como se comportam e agem diante de outras realidades. Chegam à escola com suas angústias, aflições, identidades fragmentadas, com características ainda duvidosas, muitas informações desorganizadas:

> Mas, do mesmo modo que se vinculam as características dos espaços às identidades, essas modificam aqueles, mesmo que minimamente. É um processo de dupla formação esse de vivenciar os espaços: eles são dotados de características dos sujeitos que os ocupam, de suas formas de viver, daquilo que os sujeitos são ou pensam ser e os sujeitos, por sua vez, internalizam, ou experienciam, neles mesmos, suas vivencias espaciais, seus comportamentos e vida (MORAIS, 2017, p. 85).

Quando olho para os rostos, enxergo o que não é dito. Muitos sonhos, indecisões, várias dúvidas. Os alunos se posicionam em seus lugares na sala de aula, alguns atentos, outros desatentos, firmes e perdidos. Alguns imóveis em suas cadeiras, outros ativos ou excessivamente agitados. São esses rostos que enfrento todos os dias, em proporções diferentes, hoje sim, amanhã não, outro dia talvez. São rostos com movimentos constantemente.

Ao entrar na sala de aula, tenho uma visão panorâmica dos vários alunos que ali estão, e ainda de outros que vão se adaptando ao ambiente quando chegam atrasados. A conversa não cessa com minha presença. As brincadeiras e os tons de chacotas com os colegas são as vozes mais entoadas no interior da sala, "*a forma que eles se tratam [...] uns chamam pelo nome, outros por apelidos, até por palavrão*", comenta o professor (2), além de algumas poucas conversas que ouço sobre a aula.

As relações entre os alunos são muito dinâmicas e de muitas ondulações. Assim, sobre as relações alunos-alunos observamos nas palavras do professor (2): "*são relações muito complexas. São muito unidos para a bagunça, mas na hora de fazer alguma atividade em grupo, é uma confusão. Ninguém quer fazer com ninguém*". O comentário é compartilhado pelo professor (1), que reafirma em sua fala como as relações tendem a acontecer na sala de aula: "*muitas vezes são desrespeitosos, sem atenção. Eles gostam muito de estar no mesmo barco quando é para as brincadeiras. Agora, quando é para a questão de grupo, é difícil*".

É perceptível como as vivências espaciais e sociais compactuam com as ações, com as atitudes, os gestos e comportamentos dos sujeitos em diferentes ambientes da escola e, até mesmo, em diferentes aulas. Por mais que elas sejam minimamente expressadas, elas aparecem. Nem todos os alunos estão ligados aos eventos comentados acima. Há os que possuem características diferentes e se posicionam de forma totalmente oposta aos comportamentos tidos como desagradáveis.

É perceptível entre os alunos a disparidade dos que convivem em ambientes onde há o aconchego familiar daqueles nos quais os problemas familiares se tornam o fardo para o dia a dia deles. A maior parte dos alunos que têm residência na zona rural encontra na família o apoio para a sua formação como sujeitos. Dificilmente essas crianças apresentam comportamento agressivo. O oposto podemos encontrar naqueles casos de crianças que apresentam conduta difícil e cujas famílias vivenciam situações complexas em suas relações.

Os mesmos professores entrevistados percebem em alguns alunos características que lhe chamam a atenção em suas aulas. "*A curiosidade que alguns alunos têm em relação aos assuntos, é muito bacana*", comenta o professor (1). Na fala do professor (2), percebemos a distinção entre os espaços que são perceptíveis na sala de aula. No seu comentário, revela:

"*muitos alunos da zona urbana não estão nem aí, não querem nada com nada. Já os alunos de zona rural prestam mais atenção, são mais interessados. São os primeiros a fazerem as atividades*". Essa distinção nos faz compreender que os espaços, sejam eles físicos, sociais, familiares, influenciam a formação dos sujeitos e estes recriam suas histórias em outros espaços, num fluxo de afetações recíprocas. Para Morais (2017, p. 85), "*os espaços, portanto, são também responsáveis pelo processo de invenção de sujeitos, de criação e recriação de identidades*". Nessa relação de reciprocidade, os sujeitos se formam e recriam suas formações em diversos espaços.

Na escola, os sujeitos participam de outros fluxos, reinventam suas histórias e dão outros significados aos espaços nos quais interagem. A escola é o ambiente de múltiplas afetações e de interações promovidas também pelo mesmo convívio, idades, culturas, costumes de sujeitos que a frequentam, seja ele da zona urbana seja ele da zona rural. Apesar das diferenças espaciais que cada um introduz na escola, é lá que outros espaços são compartilhados. Os espaços tecnológicos são constantemente presenciados na sala de aula. As trocas de experiências e as interações nos ambientes virtuais também são formas marcantes na formação desses alunos. De acordo com Morais e Garnica (2016, p. 86), "para Bachelard, não nos apropriamos do mundo tal como ele é, nos apropriamos por meio de imagens: nossa relação com o mundo se dá de forma metafórica". Os alunos da escola campo de pesquisa são indivíduos que estão em contato constante com as redes sociais, com o mundo por meio da internet. O contato com o mundo virtual faz parte do cotidiano deles.

O que é exposto pela mídia virtual passa a ser imitado em seus processos vivenciais; a música, a linguagem, as danças, as ideias, o conhecimento são percebidos nas falas, ações, expressões que estes praticam nos diversos espaços por onde interage. Para Bachelard (2008, p. 196 *apud* MORAIS; GARNICA, 2016, p. 86), "o espaço compreendido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, abandonado à medida e à reflexão do geômetra. É vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação". São influências marcantes no convívio desses alunos, caracterizando um elo entre os espaços de suas vivências e a escola:

> O espaço é entendido como sendo experienciado, significado, imaginado, poético. O espaço não se faz apenas de lugares físicos, paredes ou objetos, mas, para além disso, de toda subjetividade que o compõe: cores, cheiros, ações etc, que são o que guardamos, o que memorizamos dos espaços (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 86).

Portanto, compreendemos que os alunos se agrupam não somente pelos espaços onde vivem, como também de acordo com suas ações, gírias, tribos sociais, gostos, assuntos que são vivenciados na escola ou nos espaços virtuais.

Nos rostos se expressam as intensidades dos percursos feitos até aquela sala de aula. Para uns, os caminhos devem ter sido uma aventura; para outros, sacrifício, cansaço. Há ainda os que os têm como indesejado, uma fadiga, desnecessário. Caminhos mais longos ou caminhos mais curtos se integram no ambiente escolar. Seja proveniente da zona rural ou zona urbana, as relações interpessoais na escola acontecem. Morais (2017, p. 83) defende que "esse movimento de migração leva a diferentes espacialidades, que possuem suas características próprias". Assim como em outros ambientes, zona urbana ou zona rural, o espaço escolar apresenta suas particularidades, e é nesse ambiente da escola que a integração dos diversos espaços ocorre como em linhas de conexão de um rizoma, sem início, sem fim, de qualquer ponto para qualquer ponto:

> Esses espaços ocupados pelo homem não são neutros, trata-se "[...] sempre [de] uma matéria que acolhe ou ameaça". Eles podem exercer grande influência nas vidas daqueles que os ocupam, assim como podem ser por eles influenciados. Vive-se em constante transformação com o meio (MORAIS, 2017, p. 83).

Dessa forma, assim como Morais (2017, p. 83), passamos "a entender o espaço como resultado de inter-relações, possibilitando a – e existindo por conta da – multiplicidade, em constante processo de formação". O caminho realizado pelos alunos não retrata apenas a terra firme onde está erguida sua moradia, mas o que o integra como sujeito histórico, na construção de uma cultura que dissemina suas manifestações intelectuais, religiosas, artísticas, comportamentais e vivenciadas no decorrer de sua vida. Da mesma forma, o espaço escolar deixa sua marca na vivência desses alunos, possibilitando importantes conexões com outros sujeitos, e estes encontros são constituintes para a formação humana. Nesta perspectiva, afirmamos, com base em Morais (2017, p. 83), que o espaço não é "mais apenas onde se habita, aquilo onde se está, um algo ao qual se pode atribuir significado apenas pelos cinco sentidos físicos". Sendo assim, entendemos essas relações interpessoais como um processo volátil entre os elementos subjetivos que compõem os sujeitos. Eles vão e voltam, servindo de matéria para uma formação mais densa.

Os movimentos de ida e de volta à escola são como fluxos que se ligam e se integram a uma realidade – casa/escola – enfrentada por todos que fazem parte desse enlace. Também sou afetado por esses movimentos. Minha rotina na escola, assim como a de todos os profissionais da

educação, forma e transforma outros sujeitos, modifica muitos caminhos. Faço parte do caminho deles, assim como eles fazem parte do meu. Com essa conexão que ocorre constantemente, nos inter-relacionamos, criamos laços e vínculos firmes e necessários durante o processo de ensino na Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva.

Muitas possibilidades de conexões podem ser visualizadas nos movimentos dessas migrações pendulares que proporcionam idas e voltas dos sujeitos nos diversos lugares por onde habita. Os sujeitos tornam-se cúmplices dessa relação com o mundo, com sua região, com sua casa, com sua escola, onde estão constantemente afetando e sendo afetados pelos vários espaços de sua vivência. Deleuze e Guattari (1995 *apud* CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 374) "apontam a presença da multiplicidade heterogênea de elementos e relações em toda e qualquer realidade, na qual cada ponto pode se conectar a qualquer outro, traçando novas linhas". As relações interpessoais na escola apresentam essa cumplicidade dos sujeitos com os espaços que ocupa, fazendo emergir linhas que são traçadas com o processo de ensino.

Diante disso, é tão importante e necessário o ensino das ciências humanas e sociais nos programas curriculares das escolas. Em Andreozzi (2005), compreendemos que a educação é uma prática essencialmente humana, ela é provocada, tem uma natureza social e interfere para determinada realidade social. Assim sendo, as ciências humanas buscam aproximações possíveis com os interesses humanos, de processos históricos, relacionais e diversidades sócio culturais que estejam mais condizentes com os sujeitos e suas espacialidades.

Para o professor (1) da escola campo de pesquisa, a importância do ensino das ciências humanas e sociais está engajado no fazer social, naquilo que é construído socialmente. Assim, comenta que a importância está: "*em pensar sobre o próprio humano na atualidade. Eu acho que é até um ato político você se posicionar e poder participar de uma disciplina de humanas hoje, que está sendo tão visada, tão sufocada, tão asfixiada pelo atual governo*". A partir de Andreozzi (2005), percebemos que o homem não nasce socialmente estabelecido. São os processos históricos, suas relações, o que ele aprende e pratica socialmente que interfere na sua condição natural. É no devir de suas trajetórias que ele se faz humanizado, torna-se ser histórico, cultural. O professor (1) completa: "*a importância das ciências humanas é tornar o aluno humano. Direcioná-lo para uma certa humanidade*".

Portanto, reconhecemos o caráter multicultural na prática escolar e a sua conexão ativa com a realidade do aluno, o que significa dizer que aproximações entre os sujeitos e suas espacialidades devem ser consideradas no processo de ensino. Como já havíamos apontado anteriormente, visualizamos a importância do ensino das ciências humanas como projeto que, segundo Moreira e Candau (2008, p. 23), "enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de

poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas". Assim também reconhecemos o ensino das ciências humanas como uma construção histórica, e estando também vinculados às propostas curriculares das escolas, bem como com a estruturação de um ambiente escolar que favoreça bases sólidas para a formação desses sujeitos sociais.

Na escola, os sujeitos manifestam suas singularidades e se apresentam diante de um processo no qual afetam e são afetados por outros sujeitos. Essas relações interpessoais são produzidas a partir de fluxos entre escola e os demais espaços sociais, alavancando possibilidades para produção subjetiva.

As relações não se dão somente pela união de sujeitos pertencentes ao mesmo espaço, ou seja, alunos de zona urbana juntos, alunos de zona rural juntos, e cada grupo no seu devido lugar. São relações mescladas, estabelecidas por certa afinidade, algo em suas espacialidades se aproxima. Alguns alunos buscam relações mais próximas com sujeitos que os atraem por certo tipo de comportamento, um jeito de ser que os fazem desejar ser também. Com professores ou outros funcionários adultos da escola essa proximidade pode ser percebida. Nos intervalos e até mesmo no horário da aula, ocorre a busca pela aproximação com os professores. Posicionam suas cadeiras próximo à mesa na qual o professor se acomoda, em busca de relatos e histórias de vida. Há aqueles que preferem a proximidade na sala dos professores, merendeiras, porteiro, enfim, a companhia com essas figuras parece mais atrativa do que os espaços da escola, buscando outros alunos para desenvolver suas brincadeiras.

Percebemos a partir das relações estabelecidas, no contato com outros alunos ou professores, que muitos alunos trazem para dentro da escola as situações vivenciadas fora da instituição. O que fizeram, aonde foram, com quem estavam, os passeios realizados ou que ainda irão realizar. Expõem suas narrativas, apresentando algumas intenções e ocultando outras:

> Igualmente perceptível é a presença dos espaços nesse processo: ao narrar dada história, os indivíduos sempre se situam, criam-se numa espacialidade, e sempre falam a partir dela. Há sempre espaços e, com esses, vivências, histórias, mudanças. Nessas memórias, os sujeitos sempre se reinventam a partir de espaços e, como algo indissociável, inventam esses espaços a partir de suas experiências (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 87).

É comum enxergarmos alunos que buscam se aproximar de certo modelo de pessoa a ser seguido. Buscam um jeito de ser, um padrão social com o qual elas possam se reinventar e apresentar seus comportamentos, atitudes, linguagens e ideais que se aproximam daquilo que

desejam copiar. Determinado esforço é aplicado por elas para serem diferentes do que são. Será esse esforço uma fuga do seu processo vivencial, ou negar o espaço de vivência?

> De modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte dessa produção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (PRATA, 2005, p. 108).

Dentro da escola muitas espacialidades são pronunciadas numa integração de saberes e costumes advindos de outros espaços. Essas representações espaciais estão integradas a outras expressões. Nesse sentido, enxergamos a escola como uma instituição polissêmica e única nos seus aspectos mais intrínsecos, mas que apresenta uma multiplicidade de sentidos. Isso implica dizer que seu espaço, seu tempo, sua rotina, suas relações apresentam significados de forma diferenciadas para cada um dos sujeitos que nela está inserido, tanto para os alunos quanto para os professores e demais sujeitos:

> Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola (DAYRELL, 1996, p. 16).

A escola firma-se como espaço de práticas educacionais e também como espaço cultural, pois além de relacionar-se com outras manifestações culturais, ela produz sua própria realidade. Os sujeitos que chegam à escola são provenientes de um espaço vivencial onde desenvolveram práticas e ampliaram ou restringiram seu modo de viver, elaboraram um projeto de práticas sociais, com seus saberes, suas características, suas rotinas, como resultado das experiências vivenciadas por cada um.

Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com uma carga de experiências vivenciadas nos múltiplos espaços, se estabelecem e prontificam-se a elaborar uma cultura própria pela qual sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, na realidade onde se inserem. Da maneira pela qual o espaço escolar é apresentado, ele planifica, atribui valores e dissemina suas práticas em seu interior, que passam a ser elaboradas em conveniência com outras experiências:

> Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 9).

A entrada do aluno na escola não é novidade, tampouco é idêntica ao do dia anterior. A cada chegada e a cada saída, uma nova experiência foi presenciada, dando possibilidades diversas à formação humana.

A locomoção na parte interna da escola é feita quase toda se esbarrando nos corpos que caminham em sentido contrário. Tanto dentro das salas de aulas quanto nos corredores o contato entre os sujeitos é inevitável. As aproximações entre os alunos e professores são frequentes. Aqueles que desejam isolamento buscam espaços menos ocupados, difíceis de encontrar na escola campo de pesquisa. Alguns alunos se isolam na sala de aula, suas relações com outros alunos são mais limitadas. Poucas relações, poucas conversas, poucos amigos e brincadeiras. As posições que ocupam na sala são as mesmas todos os dias. Em alguns desses casos, a situação familiar dos alunos é exposta e tem relação com as atitudes deles em sala de aula. Sobre como se aproximar e intervir nesses casos, o professor (1) comenta: "*até que ponto eu posso ajudar esse aluno, sem que eu misture a vida dele com a minha [...] e ele passe a olhar você como uma coisa que não tem em casa*".

O afeto também faz parte desse processo de ensino. Muitas vezes o aconchego que os sujeitos não encontram em suas casas, passam a procurar em outros espaços. A escola está cheia de afetividades, laços que se enrijecem a cada encontro. Podemos observar a força desses laços nas palavras do professor (2): "*preciso rever a minha forma de intimidade com os alunos [...] não me aproximar tanto. Já sofri muito com isso*". Os espaços também deixam marcas, que nem sempre são boas o suficiente para a formação dos sujeitos. A ausência do afeto, nesses casos, pode ser marcante para os sujeitos.

Percebemos nessa relação do ensino entre professor-aluno uma reciprocidade de afetações que modificam os sujeitos durante o processo de ensino. Fica cada vez mais evidente que essa multiplicidade das relações entre os sujeitos e os espaços é o que forma a subjetividade humana. Nesse sentido, o eu e o nós são acometidos por diferentes acontecimentos, em diferentes espaços, em cada momento e em cada espaço múltiplos atravessamentos ocorrem constantemente no processo de formação:

> Essa multiplicidade de "eus" é o que forma a subjetividade humana, por isso cada um será sempre um ser individual, diferente, pois cada um é, a todo o

> momento, atravessado por diferentes acontecimentos que o tocam e (trans) formam, tornando-o, gradativamente, seres mais múltiplos em constante processo de formação (MORAIS, 2017, p. 89).

Sobre a multiplicidade dessas relações na escola, além de enfatizar as aproximações entre os sujeitos como indispensáveis na formação subjetiva, torna-se necessário e imprescindível enxergá-las em conjunto com as dimensões da escola onde essas aproximações ocorrem, desenvolvendo um olhar para o ambiente escolar como o lugar onde os sujeitos se relacionam e como acontecimentos decisivos no processo de ensino.

Os espaços também dizem muito a respeito dos sujeitos. Delimitam suas ações, relações e formas de enfrentar os obstáculos. Nenhum espaço é neutro, não é vazio, sempre há algo que é oferecido e que, de uma maneira ou de outra, é constituído no processo de formação do sujeito. Ele é matéria-prima para a produção de subjetividade.

A configuração arquitetônica da Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva encontra-se amplamente desgastada, onde o tempo já propôs pensar uma nova composição do espaço para as atividades escolares. Além do seu desgaste físico, em sua organização, há uma dissonância com uma proposta curricular de educação formal para cumprir o processo de ensino em conformidade com as funções culturais e pedagógicas necessárias à formação dos sujeitos:

> A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumento também no plano didático, toda vez que o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (ESCOLANO, 2001, p.47 *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO, 2018, p. 4).

Entendemos que uma escola não está associada somente à sua estrutura física, mas a toda uma estrutura que vincula espaço físico, espaços subjetivos, sujeitos, conhecimento e concepção pedagógica. Cada uma delas tem uma relação imprescindível com o ensino e com a formação dos indivíduos. Além de todo o conhecimento necessário ao processo de ensino, o espaço físico escolar deve estar apropriado ao desenvolvimento das atividades educativas. Logo, a arquitetura escolar, vinculada à concepção de jovens e crianças atendidas pela escola, para Pereira, Dias e Coelho (2018, p. 9), torna-se "um ambiente harmonioso, prazeroso e desafiador para os que dela se utilizam. Dessa forma, percebemos o quão importante é pensar a relação entre a Pedagogia e Arquitetura Escolar".

A edificação disposta para as atividades da escola pesquisada acaba provocando movimentos mais engessados entre os corpos dos sujeitos. A caminhada até a sala de aula é realizada com várias paradas provocadas pela aglomeração dos alunos pelo corredor, nas portas das salas e no meio da única passagem entre as filas de carteiras que há até o outro lado da sala.

Nesses pequenos espaços, os alunos buscam interação com os professores que tentam chegar ao outro lado da sala, na frente do quadro branco, para dar início às atividades. Meus pedidos por passagem são anunciados durante todo o trajeto. Os mais obedientes dirigem-se a seus lugares e preparam o material para o início da aula, outros se deslocam de um lugar para outro da sala à procura de brincadeiras e conversas paralelas. Alguns pedidos a mais são necessários para que eles se acomodem em suas cadeiras e façam silêncio para que minha voz seja ouvida e a minha fala dê as orientações para a aula.

As dificuldades apresentadas pelo espaço restringem suas locomoções e diminuem a disseminação dos alunos pela sala, e a visão de um todo fica mais propensa a certo controle de seus movimentos. A forma como os âmbitos da escola têm sido organizados provoca movimentações de mão única, ou seja, no trajeto por onde se vai, também se volta, constituindo-se, assim, um domínio dos corpos e de seus movimentos.

As aulas com expressões corporais, ou melhor, que exigem movimentação dos corpos são repensadas devido ao pouco espaço que há. As dinâmicas e brincadeiras muitas vezes sofrem adaptações para que sejam aplicadas e não deixem de ser colocadas em prática e sigam o planejamento elaborado pelo professor. Essa restrição do espaço físico não impede a movimentação dos corpos no ambiente escolar, apenas não provoca a movimentação adequada e necessária aos diversos alunos e suas singularidades, bem como para as propostas de ensino pensadas pela escola:

> Escolano (2001) aproxima a planificação panóptica às propostas tayloristas do espaço escolar, ou seja, uma racionalização do espaço, dos movimentos, dos costumes e dos corpos, seguindo assim as orientações de uma visão positivista das ciências humanas e contribuindo para "tecnificar com base em fundamentos 'científicos' esses paradigmas espaciais baseados na setorialização" (ESCOLANO, 2001, p. 28 *apud* RAIMANN; RAIMANN, 2008, p. 4).

Os espaços não são organizados de forma aleatória. Há sempre intenções que determinam as propostas das políticas públicas para a produção de sujeitos. As construções desenvolvidas pelo poder público tendem a seguir um panorama político, social e econômico no que se refere à manutenção do poder. Nessa perspectiva, Foucault (2002, *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO,

2018, p. 3), “em seu livro Vigiar e Punir, reafirma a ideia de ordem e docilização dos corpos quando retrata a escola como um local de monitoramento, comparando-a com um presídio”. A escola, em cada época, é o resultado daquilo que os governos propõem como determinante para a sua própria perpetuação.

Apesar de possuírem uma cultura própria, como sua rotina e proposta curriculares, e muitas vezes conflitantes com as políticas públicas, as representações sociais penetram e exibem força no ambiente escolar. Para Escolano (2001, p. 47 *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO, 2018, p. 2), “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas”. O ambiente escolar é um lugar que absorve diversos outros espaços. Está em conexão simultânea com a sociedade. Daí percebermos nela um espaço vivo, de constantes mudanças. Para Horn (2004 *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO, 2018, p. 10), o espaço não é algo estático, mas é visto como um ambiente vivo, que passa por várias transformações”. A escola é um espaço único, de cultura própria, mas repleto de representações sociais e que apresenta muitos significados que estão no cerne do que é edificado nos espaços vivenciados pelos sujeitos que a frequentam.

Nesse sentido, sabemos que a escola vai muito além das paredes que limitam o ambiente escolar, envolvendo as relações vivenciadas por quem a ocupa. Percebemos então que as propostas curriculares implantadas na escola, assim como a imposição estabelecida em seu ambiente físico, encontram consonância nas intenções de um cenário político projetado para toda a sociedade.

> O espaço físico de uma escola não é apenas um cenário que contribui ao disponibilizar ambientes para a ministração do ensino, mas por si mesmo é uma forma silenciosa de educar. A arquitetura escolar é um programa, um discurso que institui em sua materialidade valores de ordem, disciplina e vigilância, que marcam a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 1998 *apud* BRASIL; SILVA, 2018, p. 192).

É notório como os espaços destinados às atividades pedagógicas na escola campo de pesquisa modificam as expressões e as movimentações corporais, e com isso as relações entre os sujeitos. As relações encontram resistências, obstáculos, não são relações livres, espontâneas, mas produzidas, causadas. Para Raimann; Raimann (2008, p. 2), “a disciplinarização que ocorre no espaço escolar se dá mediante uma relação de poder-saber, que além de produzir o aluno/sujeito, produz discursos no campo da pedagogia, por exemplo, as teorias curriculares e a própria arquitetura escolar”. Podemos observar que muitas das relações entre os sujeitos

dentro da escola, seja entre aluno-aluno, professor-aluno ou professor-professor são moldadas pelos espaços que são oferecidos, que determinam uma forma de disciplinarização do processo educacional:

> As escolas ainda se utilizam de prédios inadequados para a sua função, já que de modo muito superficial os arquitetos criam os projetos a partir do que acreditam ser o ideal para um espaço educativo, mas encontram dificuldades na elaboração para atender as demandas de uma instituição escolar (BEZERRA; CHOAS, 2016, p. 59 *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO, 2018, p. 13).

A inadequação do espaço físico da escola campo de pesquisa produz relações forçadas e improvisadas entre os sujeitos. Nessas relações, professores, alunos e demais sujeitos da escola reinventam suas propostas, suas intenções e estabelecem, por meio do "plano B", meios para alcançar seus objetivos.

A dimensão do espaço provoca mudanças também na organização disciplinar em cada aula, afetando também o processo de ensino-aprendizagem e suas formas de reações aos discursos de controle dos corpos no espaço. A tentativa de organização da aula feita pelos professores, além de encontrar resistências nos diversos comportamentos e no modo como os alunos se posicionam na sala e na escola, tem suas propostas de ensino freadas pelo espaço físico da sala de aula e outras dimensões da escola. Além das salas apertadas, as condições térmicas, a luminosidade do ambiente e a qualidade dos materiais tendem a provocar desestímulos e a ineficácia do processo de ensino:

> Considera-se ainda como primordial para a qualidade do ensino, o tratamento adequado do conforto térmico, lumínico e sonoro. Quando estes agentes ambientais não são tratados de maneira correta, influenciam negativamente o ambiente escolar e o desempenho dos alunos, professores e demais colaboradores. O Brasil possui grande variação em relação à topografia, morfologia e clima devido sua escala continental. O que deixa claro que estabelecer padrões para o tratamento do conforto ambiental não é a melhor solução de projeto. Logo, observa-se que o déficit no conforto ambiental de edifício prejudica e minora a qualidade dos espaços de ensino (BRASIL; SILVA, 2018, p. 193).

Muitas vezes o calor provoca a agitação dos alunos, deixando-os inquietos na sala de aula. Apesar de haver salas climatizadas, por vezes os equipamentos não funcionam com a devida qualidade. A falta de luminosidade ocasionada pela estrutura deficiente da sala causa nos alunos que apresentam dificuldades na visão, impedimento de enxergar com clareza o que é exposto no quadro.

Além dos problemas na estrutura física que enfrento na sala de aula, há ainda as particularidades dos sujeitos que passam a exibir suas representatividades de uma maneira muito particular para alguns, já outros se expressam com atitudes construídas coletivamente. Percebemos isso também nas atitudes já descritas, nas quais muitos alunos da zona urbana por meio de suas ações, das brincadeiras, linguajar chulo utilizado e conversas pronunciadas em alto tom da voz, dificultando que a aula aconteça, diferentemente do que encontramos em muitos casos dos alunos provenientes das zonas campesinas, de onde muitos valores e costumes estão conectados a uma vida mais pacata, com ações e atitudes de respeito com outros sujeitos. Suas formas de agir na sala de aula coadjuvam com o processo de ensino, impulsionando-o:

> O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de suas riquezas e diversidades, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transforma e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p. 120 *apud* PEREIRA; DIAS; COELHO, 2018, p. 11)

A diversidade de sujeitos provenientes de vários espaços encontrados na sala, bem como a multiplicidade das relações desses sujeitos com a dimensão escolar, provoca outras circunstâncias que exigem novas situações vivenciais. Em cada escola e em cada sala, o espaço conta uma história e expressa uma cultura diferente. Assim, a escola pode aproximar ou distanciar os alunos de suas intenções como processos educacionais, considerando, a depender das condições de seu espaço institucional, poder vir a criar ou não um espaço acolhedor, se tornando um componente importante do processo de ensino. Segundo Pereira; Dias; Coelho (2018, p. 13), "partindo desse pressuposto, ressaltamos que o espaço escolar pode influenciar, seja positivamente ou negativamente no desenvolvimento". E, com isso, na produção subjetiva dos indivíduos:

> Em cada situação, a turma vai lançando mão desses elementos do imaginário escolar e os re-elabora a partir da situação específica de cada um. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É esse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes "tipos" de professores e demais sujeitos da escola (DAYRELL, 1996, p. 20).

Na Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva, os alunos interagem constantemente uns com os outros, pois seus âmbitos não propiciam fugas ou saídas para ambientes que não estejam distantes de suas trajetórias de idas e voltas pelas poucas salas de aulas e corredor.

Os professores também vivenciam essa relação, são atores participativos desses encontros e reencontros constantes na escola.

É a partir da realidade escolar, de situações específicas e condizentes com os espaços vivenciados por cada um, que sua prática ganha sentido. Nas interações com os alunos e outros sujeitos escolares que o professor re-elabora os elementos necessários e significativos para o processo de ensino. Na visão dos professores entrevistados, essa relação professor-aluno deve ser uma relação muito atenta e capaz de enxergar os espaços vivenciados pelos alunos como componente decisivo na elaboração e encaminhamento do processo pedagógico.

A capacidade de abrir os olhos para a escola como um todo e para suas singularidades significa enxergar o aluno na sua interioridade, compreender suas particularidades e suas atitudes despejadas ou ocultadas no espaço escolar. Mergulhar nessa inter-relação com o aluno e suas espacialidades proporcionará um convívio mais próximo da realidade e do conhecimento que o processo necessita. Compreendemos que essa visão afetará o modo como o ensino prosseguirá. Para isso, o ensino deve estar pautado numa perspectiva integradora entre a realidade que o aluno vivencia e as propostas de cada disciplina.

Nesse sentido, o professor (2) comenta: "*cada um tem a sua singularidade, cada um tem a sua particularidade. [...] e quem eles são nos obriga a moldar a nossa forma de ensinar*". Entendemos nesse comentário do professor (2) que o ensino deve estar agregado às espacialidades dos alunos, atribuindo no processo de ensino a importância do seu modo de ser, de viver, de agir. Essa aproximação nos leva a compreender que o diálogo entre espaço e ensino deve ser visualizado como uma congregação de saberes interconectados em um só contexto com diversas ações que se afunilam para um mesmo fenômeno: a formação humana.

Assim, temos que o conhecimento pertinente deve ser visto junto, ou seja, em sua complexidade. Deve estar contextualizados, articulados em um mesmo sentido. Os conhecimentos quando desvinculados uns dos outros perdem sua pertinência enquanto conhecimento global, descontextualizam, se isolam gerando uma falsa racionalidade:

> O conhecimento das informações ou os dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia (MORIN, 2000, p. 36).

O conhecimento quando fora de um contexto torna-se frívolo. Não apresenta relevância para os alunos. Todavia, as informações, quando estão conectadas a uma realidade do aluno, ganham importância. Assim, percebemos a necessidade do conhecimento fazer parte de um

sistema complexo envolvendo os espaços vivenciados pelos sujeitos e as propostas de ensino da escola.

Para os professores das ciências humanas e sociais da escola campo de pesquisa, a atenção e o cuidado que se deve ter com o aluno na escola podem definir a linha de diálogo e discursos pronunciados em sala de aula. Sobre isso, o comentário do professor (1) demonstra que: "*temos que ter um olhar bem mais cuidadoso para pensar como a origem deles [alunos] afeta na programação e conteúdo, ou como vamos moldar o conteúdo. É o diferencial em cada aula, em cada disciplina, em cada escola, cada bairro*". Entendemos e constatamos, através da fala, que a singularidade dos sujeitos e a sua sociabilidade, por meio dos quais vários conhecimentos podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, são decisivos para a formação da subjetividade dos sujeitos, e a escola, assim, deve ser compreendida como espaço interdisciplinar na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, a formação de um pensamento complexo sobre a realidade e que interligue o conhecimento do todo às suas partes e vice-versa torna-se a grande prioridade de se construir um enfoque interdisciplinar nas relações vivenciais do ser humano, principalmente para se pensar uma nova perspectiva sobre o ensino, pois "Há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes" (MORIN, 2006, p. 88).

Como diz Morin (2006, p. 20), "a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino" e não há como pensar essas reformas sem pensar na religação dos saberes. Os saberes vindos dos espaços vivenciados pelos sujeitos, os saberes vindos dos professores e os saberes vindos das disciplinas são constitutivos para o processo de ensino. Pensar a educação e o ensino sem uma visão integradora do conhecimento, e não considerando a soma das partes para um todo, e o todo na sua relação com as partes, é torná-la enfadonha, sem nexo e sem vitalidade.

Dessa forma, os espaços que emergem e se apresentam a cada instante nas interações e nas rotinas que estes sujeitos vivenciam na escola são conhecimentos produzidos em suas singularidades e relacionados ao conhecimento produzido socialmente. Segundo Massey (2008, p. 98), "o espaço é a dimensão *social* não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade". O professor (1) observa: "*o fato de quem eles são reflete muito no que nós ensinamos ou como vamos ensinar*". Essa fala nos remete a pensar nos espaços vivenciados pelos alunos como múltiplos e integrantes aos processos de ensino.

Conhecer o aluno em seu cotidiano, dentro de uma multiplicidade, é necessário para que o processo de ensino possa ser pensado de modo a ter significado para ele. Essa perspectiva de ensino fortalece o aprendizado na medida em que o aluno encontrará proximidade do que ele vivencia nos outros espaços com aquilo que vê na escola. Suas representações sociais também são representações que se manifestam dentro da escola. No comentário do professor (1), compreendemos a necessidade de se direcionar um olhar concentrado para as narrativas silenciosas que encontramos na escola:

> *"Com essas histórias que cada um tem, a gente fica preocupado em como fazer um plano de aula que minimamente todos esses alunos se interessem. Claro que às vezes é sobre-humano pensar um plano de aula que consiga abarcar todos, mas pelo menos consiga tocar qualquer um. Três, quatro, cinco, dez"* (PROFESSOR 1).

Desse modo, o espaço escolar necessita vincular o conhecimento do todo ao conhecimento das partes e vice-versa, assumindo, assim, uma integração entre os espaços e os conhecimentos produzidos por eles nesses múltiplos espaços, uma prática próximo de uma perspectiva interdisciplinar.

A educação escolar e o ensino, quando vinculados a um pensamento interdisciplinar, socializam-se com a própria aventura existencial do ser humano. Vislumbramos que é no ensino interdisciplinar que as concepções de uma aprendizagem significativa se entrelaçam e fortalecem seus vínculos com a realidade dos alunos, tornando-os seres do mundo e de cada espaço específico, conscientes de seu lugar no espaço vivencial. Por conseguinte, em Dayrell (1996, p. 140) compreendemos que "o que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida".

Essa perspectiva interdisciplinar nos conduz a uma postura que exige pensar os sujeitos e suas espacialidades de forma mais particularizada, dentro de um contexto tanto maior quanto menor de suas afetações. Para isso, perceber como essas espacialidades emergem no processo de ensino e nas diversas relações na escola torna-se relevante para mobilizar ações que contribuam para a formação dos sujeitos e para a sua aprendizagem.

"*Se aprofundar exatamente nas questões que são atuais, é trazer para o contexto o cotidiano desses alunos*". Com essas palavras, o professor (1) responde o que entende como importante para as aulas na escola campo de pesquisa, principalmente nas aulas das áreas das ciências humanas e sociais. Assim, percebemos e constatamos que o espaço vivenciado pelo aluno deve ser pensado junto do processo de ensino, pois é a partir dele que o que se fala e o

que se faz na escola ganha legitimidade. O conhecimento deve estar associado a como vivem e ao que vivenciam nos outros espaços de vida.

O professor (1) ainda comenta: "*não importa o que você faça numa aula [...] Pode ser a melhor aula do mundo, se você não disser pra aqueles meninos o que que isso tem a ver com a vida deles, perde o sentido*". Logo, compreendemos que o interesse em aprender tem relação próxima com esse saber agregado à sua prática social. Percebemos que o conhecimento visto pelos alunos na escola campo de pesquisa necessita apresentar alguma ligação com ele, com seus outros espaços. De modo contrário, torna-se mero percurso para adquirir boas notas e ser aprovado ao final do processo.

Para se alcançar tal feito – o de relacionar os espaços vivenciados com os conteúdos propostos pelas disciplinas e pelos planejamentos, fazendo-o proporcionar um ensino que realmente tenha significado para o aluno, e a aprendizagem tenha afetação direta com sua formação humana –, a proximidade entre ensino e espaço necessita fazer parte do programa escolar. Uma aproximação que provoque mudanças nas concepções de ensino mobilizadas pela escola e que enxergue nas relações interpessoais no ambiente escolar a incipiência do processo de ensino.

Para os docentes entrevistados, essa aproximação deve estar agregada aos princípios que norteiam o planejamento dos professores, e uma forma de desenvolvê-la é por meio da formação da sensibilidade. Para o professor (2), compreender o outro é uma virtude não tão comum hoje em dia: "*a formação da sensibilidade, no tocante a ouvir. Ninguém desenvolve essa virtude hoje*". Para ele, a formação da sensibilidade é esquecida na atualidade, despertar isso no aluno parece não ser mais preocupação da escola. Percebemos essa preocupação também no comentário do professor (1): "*o ouvir é uma das virtudes mais perdidas, e hoje, muito mais urgente, que poderíamos querer. Não temos a paciência de querer entender o outro. A gente não consegue entender o outro porque não conseguimos ouvir o outro*". Segundo o professor (1), quando não se trabalha esse ouvir, não se trabalha a sensibilidade. Essa é a urgência do resgate do cotidiano, com a sensibilidade de ouvir sobre as vivências dos alunos da escola, sobre seus espaços, de modo que o professor terá condições de provocar ou não um ensino que realmente faça sentido para o educando.

Conseguimos, então, perceber, durante toda essa caminhada, que os espaços estão frequentemente interagindo com os sujeitos e os sujeitos com os espaços. Tanto na escola quanto em qualquer outro lugar, os espaços emergem, aparecem de forma sigilosa, silenciosa, mas evidente. E é necessário ouvir, se sensibilizar para que eles entoem sua existência, sua localidade. Portanto, constatamos que a presença dos espaços no processo de ensino se dá por

meio de toda a inter-relação presente no espaço escolar, os diálogos, os costumes, as atitudes, as ações, os olhares, as expressões, os abrações, as indagações, os medos, anseios, as virtudes. Dessa forma, e considerando essas interrelações, acreditamos que o processo de ensino, por mais que seja parco, provoca mudanças nos sujeitos e nos espaços por eles vivenciados, seja em si ou nos outros. Os espaços modificam os sujeitos assim como os sujeitos são modificados pelos espaços numa constante provocação para a formação da subjetividade; os espaços influenciam e modificam o processo de ensino, assim como o ensino tem a potencialidade de provocar alterações nesses espaços ocupados pelos sujeitos alunos.

Posfácio

O presente texto constituiu uma tentativa de abordar os espaços vivenciados pelos alunos no processo de ensino. Tal estudo procurou desempenhar um esforço para compreender como esses espaços podem ser percebidos no processo de ensino e de que forma contribuem para a formação subjetiva dos alunos.

Para compreender toda a dinâmica escolar, o estudo dos espaços nos deu a oportunidades de visualizar que a escola é um espaço multifacetado, ou seja, muitas facetas sociais são representados em seu interior. Isso não significa que ela reproduz a sociedade. Ao invés disso, ela produz sua história, sua cultura a partir de espaços outros que são integrados a ela.

Defendemos então que o espaço não é algo fixo, estático, imobilizado. O espaço é também aquele que age sobre os sujeitos, que causa mudanças na sua formação, que afeta tanto quanto é afetado. Assim, percebemos que as relações entre os alunos no ambiente escolar são afetações intensas, trocas, representações espaciais, movimentos recíprocos de influências. Os espaços imbricam-se nas relações interpessoais, surgem, reinventam novos caminhos. Nesse fluxo de movimentos, o aluno e os demais sujeitos soam a própria dinâmica da transformação das múltiplas vivências, que forma e transforma a constituição dos grupos ali existentes. Foi esse espaço que nos preocupamos em apresentar em nossa proposta, é nele que formulamos nossas respostas para os processos de subjetivação dos alunos no processo de ensino.

Portanto, pensando o espaço como fluxo, como devir, torna-se mais fácil visualizar o ensino também como um processo dinâmico, ativo, possibilitando enxergar a verossimilhança da produção de um povo com seu caráter político e histórico. Visualizamos nos movimentos de várias narrativas o seu envolvimento com os discursos políticos, sociais, culturais, éticos, estéticos presentes em uma sociedade e que geram atravessamentos contínuos com outros movimentos para a formação dos sujeitos.

A partir do estudo das espacialidades e dos sujeitos surgiu a necessidade de conferir visibilidade com outros aportes teóricos para sustentar nossa proposta. Transitar por outros caminhos tornou-se indispensável e foi conjuntivo às nossas intenções. A vivência num espaço designa relações diretas ou indiretas com outros sujeitos, interações que envolvem relações de poder, as quais também provocam mudanças nas formas de ser e de agir desses sujeitos.

É notório como o espaço assume a posição de território das representações e através das relações nele existentes essa condição de lugar para a prática do poder se reorganiza. É por meio da organização dos espaços e a partir de determinadas normatizações que é possível disciplinar corpos, docilizar subjetividades. Podemos, portanto, a partir disso, enxergar que as relações espaciais são relações de poder. Nos espaços consubstanciados para o ensino, seja na escola, na família, na igreja, na comunidade, o poder se expressa de formas variadas e em diversas relações, influenciando as formações subjetivas desses sujeitos. Assim, percebemos que o ensino coletivo, característico do processo escolar, é um discurso de poder, é uma tentativa de manipulação dos vários discursos políticos, corpos e espaços que adentram na escola.

Pudemos enxergar ainda que a escola compreende-se em um espaço do ensino, dentro de vários outros espaços de um macrossistema, imbricando-se constantemente com microssistemas ao seu redor, e com processos de subjetivação postos nesses espaços. Essas conexões entre escola/ensino e educandos são também processos políticos que provocam rupturas nas marcas como esses indivíduos representam suas singularidades, logo, tais conexões com outros processos vivenciais, com outros sujeitos, com outros espaços, contribuem para uma nova conexão para sua formação, novas estruturas, outras características em suas constituições subjetivas.

Desse modo, é pensando o espaço do qual atravessamos e do qual enxergamos as possibilidades, as influências, as demandas de produção subjetiva para a formação de alunos que se integrem ao seu contexto e à sua problemática social. É notória a manifestação das espacialidades no interior da Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva, as relações, os diálogos, as singularidades e toda a dinâmica que advém do atravessamento das trajetórias são possibilidades constituintes na formação subjetiva dos alunos e de outros sujeitos presentes na escola. Foi nessa perspectiva que as discussões sobre o espaço e ensino ganharam relevância neste texto. Com o apoderamento dessa relação, foi possível visualizar as contribuições das questões da espacialidade no processo de formação subjetiva e no ensino.

A partir da ideia de rizoma apresentada no texto, pudemos entender que os espaços e a produção da subjetividade se imbricam constantemente, estão intimamente interligadas em um processo contíguo, em conexões rizomáticas, numa circulação baseada na transversalidade.

Desse exercício, construímos a percepção de que a noção de subjetividade não é algo que implica posse, mas uma produção frequente que se estabelece a partir de encontros, de vivências, interações com os outros. Dessa forma, temos na escola e no seu processo de ensino o registro de movimentações sociais constantes. Nesses espaços, os encontros entre os sujeitos são redes de múltiplas relações que circulam nos vários espaços sociais. Não há um ponto que

inicia ou que termina essas relações: estão sempre no meio, são fluxos assim como na metáfora do rizoma.

Acreditamos que a Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva é um espaço de múltiplas facetas sociais, de representações diversas que interagem e interpelam-se, provocando outras representações num fluxo constante de movimentos sociais. No processo de ensino, os discursos das espacialidades se expõem das mais diversas maneiras, nas formas de agir, nos comportamentos, nas atitudes, nos caminhos percorridos, nas linguagens pronunciadas. Todos os sujeitos sofrem essa força, como também provocam outras que atingem as singularidades e provocam outras e novas experiências no seu processo de formação.

Assim, concluímos que as vivências espaciais dos alunos nos fizeram compreender que se comungam com as várias espacialidades na escola, e estas surgem das mais variadas formas de representações no processo de ensino. Um ciclo abertamente exposto a outras experiências. O sujeito não pode ser analisado a partir de uma entidade pronta, que o prontifica a uma determinada realidade, de forma definitiva. Ele se constitui na mesma proporção que é capaz de entrar em contato com outros espaços, outras realidades, outros fluxos, no meio de um atravessamento que o encarna sobre outras ações. Ele é construído na medida em que experiencia novos caminhos, outras ações das várias espacialidades que agem sobre ele. Podemos entender, então, que o processo de ensino é também um processo de formação dos sujeitos no qual as espacialidades estão expostas abertamente para a formação de sua subjetividade.

Entendemos que essas compreensões abrem possibilidades para outros estudos e provocações, posto que o processo de pesquisa aqui proposto e apresentado foi apenas uma resposta a uma possibilidade que surgiu, direcionando a temática e nossas discussões ao caminho exposto nesse texto. Outras compreensões ainda latentes tornam-se possíveis diante dos diversos fluxos de problematizações que por vez possa surgir. Dessa forma, nosso trabalho abre perspectivas para novos estudos que estejam engajados com o ensino e com a temática abordada, buscando aprofundar compreensões outras e siga na direção colaborativa da produção do conhecimento acerca do processo de ensino.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Glória da Anunciação. Cidade, Cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F.(org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999.

ANDREOZZI, M. L. Educação e subjetividade. **Educação e subjetividade**: subjetividade e modernidade. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 79-102, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/ acervo_jmpa / PDF_SWF/158.pdf. Acesso: 14 jul. 2014.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2008.

BOTÍA, A. B. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [*S. l.*], v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91. Acesso em: 10 jan. 2019.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa em ensino e sala de aula**: diferentes vozes em uma investigação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. **Lei 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL, Paula de Castro; SILVA, Juliana Christiny. Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 21, p. 187-197, 2018. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4881. Acesso em: 10 mar. 2020.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. **O processo de subjetivação segundo a** esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822013000200014& script=sciabstract &tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111. Acesso em: 5 dez. 2018.

CURY, Fernando Guedes; SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloísa da. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 910-925, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a23. Acesso em: 20 jan. 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. vol. 1, p. 17-49.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Três novelas ou "O que se passou?" *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. vol. 3. p. 69-89.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. vol. 5. p. 191-228.

ENTLER, Ronaldo. A fotografia e as representações do tempo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 14, p. 29-46, dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50361604_A_fotografia_e_as_representacoes_Photography_and_time_representations. Acesso em: 19 fev. 2020.

FIAMONCINI, Luciana; KRAEMER, Celso. Entre a casa e a escola: o caminho pelo olhar de crianças de área rural na década de 60. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/611-0.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 133-166.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Suzana Rossi Pereira Chaves de. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8, 2016, Imperatriz, MA. **Anais** [...]. Imperatriz: Editora Realize, 2016. Disponível em: https:// editorarealize.com.br/ revistas/fiped/anais.php. Acesso em: 26 out. 2019.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2016. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800. Acesso em: 26 jun. 2019.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Ilustração de J. Borges. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. 384 p.

GATTI JUNIOR, Décio; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 73-76, jan./dez. 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. subjetividade e história. *In*: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 25-126.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. [*S. l.: s. n.*]: [200-?]. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível: http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946. Acesso em: 11 out. 2019.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo, Rio de Janeiro**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/ tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte.** 2017. 1008 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2017.

MORAIS, Marcelo Bezerra de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Da duração situada: um estudo sobre historiografia, espaço e Educação Matemática. **REVEMAT,** Florianópolis, v. 11, p. 77-95, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2016v11nespp77. Acesso em: 10 jul. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 117-128.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. ***Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida***. Tradução de André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017. p. 58-70.

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

PEREIRA, Maria Augusta Nunes; DIAS, Taís Silveira; COELHO, Flávia de Oliveira. **A estreita e necessária relação entre a pedagogia e a arquitetura escolar**. [Governador Valadares]:

Univale, [2018]. Disponível em: https://www.univale.br/a-estreita-e-necessaria-relacao-entre-a-pedagogia-e-a-arquitetura-escolar/. Acesso em: 10 mar. 2020.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009. Acesso em: 10 out. 2019.

RAIMANN, E.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Intinerarius**, Jataí, v. 11, n. 5, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20418. Acesso em: 2 nov. 2019.

RIBEIRO, Olzeni Costa. Criatividade na pesquisa acadêmica: método-caminho na perspectiva de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 189-215. 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36356. Acesso em: 5 dez. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 97 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 54).

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, [p. 1-23], 2008.

RUBIM, Sandra Regina Franchi; OLIVEIRA, Terezinha. A imagem como fonte e objeto de pesquisa em História da Educação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2010, Maringá.

Anais [...]. Maringá: UEM, 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/ publicacoes/ seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/037.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SANTANA FILHO, Aderbal Pereira; PACHECO, Lílian Miranda Bastos. De casa à escola: o desenho do caminho percorrido numa abordagem Humanista. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 13, n. 1, p. 91-106, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar UFPR**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2014.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C. H. de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 89-98.

YIN, Robert k. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.