

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FELIPE AKAUAN DA SILVA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:
POR UMA GEOGRAFIA DO PODER DA ESCOLA**

Porto Alegre

2016

POR UMA GEOGRAFIA DO PODER DA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Análise territorial

ORIENTADOR: Mario Leal Lahorgue

Porto Alegre

(2016)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que constroem e reconstroem o espaço escolar em sua vivência cotidiana.

AGRADECIMENTOS

Aos fortuitos encontros e desencontros, cósmicos e micro celular, que nos permitem ser um pouco mais que nada.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, em respeito à educação e ao ensino, mantêm-se pública e de qualidade.

Aos professores e professoras que participaram ativamente de minha formação até aqui, em especial à Adriana, ao Nelson, ao Álvaro e à Dirce pelas aulas tão prazerosas

Ao meu orientador, Mario Leal Lahorgue, por sua contribuição crítica e por deixar criar, refletir e escrever, ser autor e ser autônomo neste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de sempre e, em especial, esses companheiros de profissão que foram mais próximos em boa parte dessa caminhada, Marcelo e Simone, companhias que valeram muito.

Aos meus alunos e alunas, pois mais que isso ou tema para reflexão, foram esperanças.

Ao meu pai e à minha mãe, Fernando e Neiva, pelo suporte, confiança e amor.

À minha irmã, Bruna, pela amizade tão profunda e pela contribuição atenta com o texto.

À minha companheira mais presente ao longe desses dois anos, Bruna, por representar tanto e ainda conseguir ser tão leve e colorida.

Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu.
Coragem para a luta. Pompeia. 1888

Na região mais sombria do campo político, o condenado desenha a figura
simétrica e invertida do rei. Michel Foucault, 1987

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a produção do espaço escolar, sua dinâmica interna os conflitos que se desenrolam em sua cotidianidade, discutindo assim a apropriação que os distintos sujeitos fazem desse espaço e tendo por objeto de estudo uma Escola Municipal localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Busca-se aqui responder as seguintes questões: a) Como o espaço escolar se apresenta enquanto território? Há grupos que disputam-no? Como se dá a relação entre esses grupos? b) Há tentativas hegemônicas de dominação e de controle desse espaço? Se há, com qual finalidade e que meios são utilizados para isso? c) Havendo dominação, há resistência? Como ela se dá? Que grupos representam esses impulsos opostos? No âmbito teórico e prático, a discussão encaminha apontamentos sobre as estratégias de dominação e apropriação da escola enquanto espaço e território, discutindo como a categoria espaço é representada e mobilizada desde o ponto de vista do poder disciplinar e da reprodução das relações sociais de produção, como ela aí é utilizada e qual a dimensão espacial das estratégias de apropriação dos sujeitos que aí estão.

Palavras-chave: **Escola. Poder disciplinar. Reprodução das relações sociais. Território. Territorialidade.**

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio sobre la producción del espacio escolar, su dinámica interna, los conflictos que se desarrollan en su cotidiano, discutiendo a partir de ahí la apropiación desarrollada en ese espacio por los distintos sujetos y teniendo como objeto de estudio una Escuela Municipal ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre. Se busca acá contestar a las siguientes cuestiones: a) ¿Cómo el espacio escolar se presenta en cuanto territorio? b) ¿Hay intentos homogéneos de dominación y control de tal espacio? En el caso de que haya, ¿con qué finalidad y cuáles son los medios utilizados para eso? c) Si hay dominación, ¿hay resistencia? ¿Cómo se desarrolla? ¿Cuáles grupos representan tales impulsos opuestos? En el ámbito teórico y práctico, la discusión encamina apuntes sobre las estrategias de dominación y apropiación de la escuela como espacio y territorio, discutiendo como la categoría espacio es representada y movilizada desde el punto de vista del poder disciplinario y de la reproducción de las relaciones sociales de producción, como ahí es utilizada y cuál es la dimensión espacial de las estrategias de apropiación por parte de los sujetos que ahí figuran.

Descripción: **Escuela. Poder disciplinario. Reproducción de las relaciones sociales. Territorio. Territorialidad.**

SILVA, Felipe Akauan da. **Por uma Geografia do Poder da Escola**. Porto Alegre, 2016. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
1.1	OBJETIVOS.....	7
1.1.2	Objetivos Específicos.....	7
1.2	APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	8
1.3	QUADRO DE REFERÊNCIAS.....	14
1.4	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ASSISTEMÁTICA.....	18
1.5	ENTREVISTAS ABERTAS COM INSPIRAÇÃO NÃO-DIRETIVA E CROQUI DA ESCOLA.....	20
2	PARTE I: Espaço, Poder e Território.....	23
2.1	A PRODUÇÃO DO ESPAÇO.....	24
2.2	DO ESPAÇO AO TERRITÓRIO.....	32
2.2.1	Onde há Território, há Poder.....	39
2.3	PRODUÇÃO DO ESPAÇO, O TERRITÓRIO E O PODER DISCIPLINAR.....	46
3	PARTE II: A Produção do Espaço Escolar.....	56
3.1	ESPAÇO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	63
3.1.1	Relatos da Escola.....	66
3.2	A ARQUITETURA COMO ESTRATÉGIA.....	80
3.2.1	Do Concebido ao Percebido.....	85
4	PARTE III: (IN)Versões da Escola de Estudo.....	98
4.1	ESCOLA, TERRITÓRIO E PODER DISCIPLINAR.....	99

4.1.1	Entrevistas vão do Território às Territorialidades.....	107
4.1.2	Croqui de Territorialidades.....	119
4.2	GRÊMIO ESTUDANTIL: Projetos em Conflito.....	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma dupla inquietação, adquirida e aprofundada ao longo do curso de graduação em Geografia e ao longo de minha carreira docente, a saber: qual a possibilidade de transformação social posta na educação escolar e qual a contribuição que posso dar com a Geografia para saber disso? Acabei por refletir sobre as duas perguntas imaginando a contribuição da Geografia como ciência do espaço e não apenas como disciplina escolar, que recebe e dá sustentação a essa ciência.

O processo seguinte esteve ligado à construção do tema de pesquisa que, por mais óbvio que parecesse posto perante tal preocupação – o espaço geográfico na escola – implicava uma série de preocupações, desde sua temporalidade, até a escala na qual seria estudado e o contexto em que estaria envolvido o estudo. Dentro das possibilidades, surgiram as propostas mais amplas, de análise da distribuição, localização e relações da escola com a cidade, às propostas mais de micro escala, como da representação desse espaço e a atribuição de significados por indivíduos com características específicas.

Ao fim alinhei o tema de pesquisa que me pareceu articular escalas de forma mais clara e responder melhor suas relações e possibilidades quanto à manutenção ou a transformação das estruturas sociais. Esse tema, ao meu entendimento, diz respeito à forma como o espaço é utilizado na escola, como ele é representado e qual sua função enquanto categoria e enquanto prática. Sobre esse tema, Escolano (1998) afirma que

Apesar da importância da dimensão espacial das atividades humanas em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais nos seus aspectos teóricos discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e uso do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. (ESCOLANO, 1998, p. 11)

Alinhado a esse tema passei a desenvolver a questão aqui colocada, tendo a preocupação de nela incluir aspectos que deem conta da leitura do uso do espaço escolar, investigando-o então em sua escala mais local, e relacionando sua história e a

dita índole antropológica, ou seja, o estudo dos grupos que ocupam esse espaço em uma espécie de cultura escolar. Delimitado dessa forma e questionando a relação de múltiplas escalas, optei pela investigação da apropriação desse espaço de forma coletiva, tentando entender como os grupos (ou até indivíduos) expressam e vivem conflitos sociais nesse espaço, disputas de poder que se manifestam espacialmente, na forma de territórios.

Ao longo da delimitação dessa pesquisa, a vivência profissional no espaço de uma escola foi dando conta de aclarar os conflitos que ali surgiam e se desenrolavam e desse ponto de vista, acabou se tornando uma experiência privilegiada para a investigação desse problema. Delimitei então o problema de pesquisa que colocava questões sobre os conflitos que se desenvolvem entre os grupos nesse espaço, sendo ele: Como os grupos, alunos e professores, representam e se apropriam territorialmente do espaço escolar? Quais condições estão presentes nessa relação?

Aqui se deve destacar também que havendo conflitos sobre a apropriação e criação de território e sendo eles vividos por alunos e professores, suas estratégias passam e respondem também à formação de suas concepções sobre espaço que, em grande parte, se dá na instituição escolar. Conforme Varela (1996),

A maioria dos trabalhos destinados a dar conta da gênese das modernas categorias espaço-temporais tiveram a tendência, sistematicamente, de relegar o papel que as instituições educativas desempenharam e seguem desempenhando, na formação, reprodução e transformação de nossas concepções de espaço e de tempo. Sem dúvida, tem contribuído para este esquecimento a própria especialização dos saberes sociológicos, o parcelamento dos saberes em áreas especializadas e separadas. E assim, quando o estudo dessas categorias converteu-se numa parte da sociologia do conhecimento, a sociologia da educação permaneceu, em geral, alheia a essas questões. (VARELA, 1996, p. 77)

Não pretendo aqui fazer uma sociologia do conhecimento ou da educação, mas sim uma Geografia da instituição escolar em um contexto específico, onde podemos contribuir para a leitura das representações do espaço da instituição escolar na formação dos indivíduos em nossa sociedade. Valorizamos assim o potencial de pesquisa da Geografia para o espaço da escola, evidenciando a necessidade da pesquisa por parte do professor para os processos ocorridos na escola e dentro de sua escola e também a importância da pesquisa e da formação de Geógrafo para o exercício da carreira docente.

Para tal, focalizo o estudo em uma escola pública da rede municipal de ensino de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde atuei durante o período da pesquisa como docente nos anos finais do ensino fundamental. Isso influenciou sobremaneira na elaboração de minhas estratégias de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que era afetado pela imprevisibilidade da necessidade de registro cotidiano, ganhei por incluir em minha metodologia a presença cotidiana no espaço estudado, guiadas pelos instrumentos interpretativos conceituais e preocupações da pesquisa que foram delimitadas ao longo do trabalho.

As duas frases apresentadas como epígrafe desse trabalho contam um pouco minha trajetória interpretativa, que será elaborada ao longo do texto. Inicialmente, como na abertura do relato quase autobiográfico do Ateneu, de Raul Pompéia, enxergava a escola como um mundo aberto, um espaço capaz de expressar condicionamentos e conflitos sociais, com uma ampla escala de relações humanas e suas territorialidades ali expressas. Já na segunda frase da epígrafe, de Foucault, levo ao nível interpretativo da primeira, focando as relações e da natureza do poder ali presente e dos territórios ali criados e disputados.

Para descrever melhor a exploração desse objeto e o caminho percorrido, iniciarei na primeira parte (chamada Espaço, Território e Poder) apresentando as bases conceituais de nosso trabalho, relacionadas ao conceito de espaço, o conceito de território e o conceito de poder. Após, na parte II, aquela intitulada “A Produção do Espaço Escolar” explorarei alguns apontamentos teóricos relacionados ao espaço escolar, aos usos dessa categoria como instrumento na escola e a finalidade de seu uso, relacionando a trechos de entrevistas. Por fim, na terceira parte, a das “(In)versões da Escola de Estudo” apresentarei a descrição e a análise de trechos de entrevistas e relatos de campo que relatam os conflitos e apropriações em torno desse espaço produzido.

Avalio que como resultado final o trabalho apresenta a dinâmica de um diário de campo, ou de viagens, onde se anota impressões teóricas e práticas sobre a experiência vivida. Sendo um diário refletido da vivência e prática docente, ele encontra entrecruzamentos de descobertas propiciadas pela teoria em disciplinas do Programa de Pós-Graduação e práticas observadas no dia-a-dia da escola e ganha um caráter de pesquisa-relatório.

1.1 OBJETIVOS

Este trabalho busca valorizar as possibilidades de interpretação da Geografia para contribuir na compreensão da instituição escolar respondendo se há territórios na escola, se eles estão em disputa e como os grupos, alunos e professores, representam e se apropriam territorialmente do espaço escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

Baseado nas questões colocadas, como objetivos específicos buscarei descrever, interpretar e avaliar:

a) Do ponto de vista institucional, responder (confrontando a bibliografia sobre as instituições disciplinares e o espaço de estudo) se dá o ordenamento do espaço escolar, qual a importância que essa categoria assume como forma de controle e como ela é instrumentalizada para isso;

b) Do ponto de vista do cotidiano escolar, quais as estratégias dos alunos e representantes da instituição ao lidar com as relações ali estabelecidas e como o espaço aparece nesse espectro;

c) Do ponto de vista espacial, se há territórios e territorialidades, até onde vão, quais são e que diferentes territórios se constroem, quais as necessidades os motivam e que sobreposições e distanciamentos há entre eles.

Aqui ficam mais claras as questões de quais usos, quais concepções e quais estratégias existem quanto ao espaço, e quais conflitos elas engendram.

1.2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Considero aqui a importância de abrir uma janela no trabalho apresentando entre a teoria, os estudos bibliográficos que dizem respeito ao objeto de forma geral e nosso caso particular, alguns apontamentos gerais de caráter metodológico, ou algumas reflexões que fizemos a cerca dos cuidados que devemos ter entre as afirmações baseadas em nossa teoria e o caso observado.

Cabe começar por apontar que falar em Geografia implica a preocupação espacial do trabalho, o que já está apontado em nossa leitura e interpretação dos referenciais aqui abordados. Ao abordar espaço surgem certamente outras preocupações, além da estritamente relacionada ao território, que é o principal conceito interpretativo aqui abordado: qual a implicação de se estudar poder e espaço nessa escala para a compreensão do espaço geográfico? Como lidamos com escalas de análise, onde partimos de afirmativas que dizem respeito à sociedade em geral para o estudo de um caso singular? Qual o peso de nossa inserção nesse espaço e como devemos lidar com essa proximidade? Que elementos práticos compõem a interação dialética? Como lidaremos com esses elementos?

Aponto essas questões como o intervalo entre os apontamentos gerais e nossa interpretação particular, ou seja, os princípios do próprio “como fazer”. Começamos por desnudar o significado do nosso objeto do ponto de vista do entendimento mais amplo do que é o espaço geográfico (nossa primeira questão escalar). Para Foucault (1984, p.117), “[...] a fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada.” Destaco, com base nisso, a cristalização representada pela fixação das atividades educativas a espaços restritos, onde estará por substrato o entendimento funcionalista e racionalizado do espaço a partir da idade moderna. Ainda para Foucault (1984),

Seria preciso fazer uma "história dos espaços" – que seria ao mesmo tempo uma "história dos poderes" – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do *habitat*, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político: ou o espaço era remetido à "natureza" – ao dado, às determinações primeiras, à "geografia física" ou seja, a um tipo de camada "pré-histórica", ou era

concebido como local de residência ou de expansão de um povo, de uma cultura, de uma língua ou de um Estado [...] (FOUCAULT, 1984, p. 116)

Fica evidente a preocupação estritamente geográfica de Foucault e a implicação entre o espaço visto de forma mais ampla e o espaço diário, vivido, colocado no jogo de poderes sociais que produzem a geografia. Debruço-me então sobre as “táticas do *habitat*, da arquitetura institucional, da sala de aula” (FOUCAULT, 1984), nas palavras de Foucault, e sabemos que essas táticas inscrevem-se em outras escalas de poder. No entanto, há que se ter cuidado entre a teoria e o caso de estudo. Qual seria a solução mais satisfatória para a escolha da escala, ou entre um estudo e vivência mais aprofundado de um caso particular e um estudo de amostra, que comparasse diferentes casos sob pontos de vista mais restritos.

Busco a solução desta ideia em outra leitura sobre o poder, da qual aproveitamos os apontamentos metodológicos. Ao tratar da relação de escalas, Bourdieu nos diz que, no encontro dos problemas entre especificidade e generalidade, “[...] trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em caso particular do possível, como diz bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida.” (BOURDIEU, 2012, p.32).

Opto então por interrogar de perto, abastecido constantemente pela reflexão teórica aqui abordada, o caso específico. A relação com as propriedades gerais se dará a partir do que nos é apresentado pela teoria, pelo estudo da escola enquanto espaço, e pelas observações e manifestações que registrarmos no espaço de estudo. No entanto, há que se dizer que houve o cuidado na condução do trabalho enquanto interrogação constante e que, no decorrer da reflexão, há um jogo de forças entre o referencial estudado e certa incredulidade em sua manifestação prática. Aí vieram à tona os relatos que ganharam essa “queda de braços”. O trabalho apresentado surge então da interrogação constate do entendimento de escala geral sobre a escala particular. Ainda sobre essa relação entre fração e todo,

Quase sempre nos acharemos expostos à alternativa da análise intensiva de uma fracção do objecto praticamente apreensível e da análise extensiva do conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objecto estudado (por exemplo, uma escola) e que se deve tentar aprender, mesmo grosseiramente, ou ainda, à falta de melhor, com dados de segunda mão, consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se abstraiu um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço

cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado [...] (BOURDIEU, 2012 , p. 31)

As estratégias do poder disciplinar, o uso do espaço, os discursos do concebido, as evidências do percebido e a materialidade e prática do vivido na escola desenharam essas linhas de força que se exercem sobre o ponto considerado. Sendo assim, a análise de um ponto e a busca de seu esgotamento enquanto objeto é uma das manifestações possíveis da realização desse tipo de estudo, posto em Prática pelas condições de pesquisa aqui encontradas.

Evidencia-se também que a opção pelas escalas menores não se dá em negação às mais gerais, ou até mesmo da tradicional escala da Geopolítica, ou a Geografia dos Estados de tradição alemã, como nos aponta Salvador (1998) chamando atenção para suas especificidades epistemológicas e sua concepção organicista do Estado. Citando Lefebvre, Raffestin afirma que a “[...] geografia do Estado foi um fator de ordem ao privilegiar o concebido, em detrimento do vivido. Só a análise relacional pode ultrapassar essa dicotomia concebido-vivido [...]” (RAFFESTIN, 1993, p. 22). E aqui busco focar, na geografia desse cotidiano escolar, justamente a possibilidade relacional, onde a instituição reconhece-se como espelho do Estado.

Para a compreensão dessas escalas imbricadas de forma relacional, as lógicas de dedução e indução, que tiram da teoria geral as premissas nas quais o espaço específico é interpretado, ou induz do conhecimento de áreas específicas para a formulação de uma teoria geral são insuficientes. A Geografia que ultrapassa a dicotomia entre concebido e vivido foi buscada a partir da dialética triádica de produção do espaço de Lefebvre. Aqui se coloca a distinção entre a lógica formal e a dialética, reconhecendo-se limites de ambas, e, por isso mesmo, buscando uma compreensão menos mecanicista da lógica adotada.

Foucault (1984), em microfísica do poder coloca o problema da história fora do significado, pertencendo ao conflito, à batalha, ao jogo de poder. Ressaltando essa característica insistimos que a dialética, em seu sentido mais básico, introduz o conflito à natureza da história, sob o signo da contradição. Aqui se busca justamente o conflito e a contradição a partir do vivido da escola e do concebido enquanto instituição, associando isso à discussão da dialética de Lefebvre, que para mim parece não adotar

um mecanicismo binário, introduzindo o aleatório em sua falta de supressão dos termos e sua não hierarquia.

Junto a essa preocupação espacial escalar e metodológica de como relacionar espaços e escalas de diferentes abrangências, surge a preocupação de minha proximidade e circunscrição enquanto pesquisador no espaço de estudo. Está-se pensando no espaço enquanto produzido pela relação vivido, percebido e concebido, logo noto que não posso me dispor fora dessa relação, sendo minha interpretação repleta de um concebido, que surge de minhas percepções e suas sobreposições enquanto pesquisador, professor e até mesmo fruto do sistema escolar. Nesse sentido, humildemente me coloco dentro da hipótese Foucault (1984), quando afirma que

Parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, "o portador de valores universais"; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Em outras palavras, o intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual "orgânico" do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. E então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. (FOUCAULT, 1984, p. 11)

Entendo que posso estabelecer um sentido entre a relação tri-partida do intelectual posta por Foucault e a dialética triádica de Lefebvre, pois a posição de classe, as condições de vida e a política de verdade dizem respeito, respectivamente, à sua percepção, vivência e possibilidades postas pela concepção de verdade e sobre o objeto de estudo.

Colocando-me nessa posição, não pretendo ignorar os embates em torno das regras do que pode ser aceito como verdade (Foucault, 1984), mas sim minha exposição e entendimento enquanto pesquisador que tem suas condições de vida implicadas no espaço de estudo, por minha condição de vivência desse espaço, implicando em nossas condições materiais mais imediatas, por minha convivência – embate e concordância – com as regras que se instauram nesse espaço e por minha concepção, que também há, sobre o devir desse espaço. Para lidar com essas contradições, busco colocar para a

metodologia sua exposição, referindo aqui aos momentos em que pesam a dialética que me constitui, onde ela deve ser assinalada, em que ela limita e abre possibilidades.

A partir disso, já posso delimitar algo sobre os elementos práticos que expressaram as dimensões teóricas aqui abordadas e com os quais lido. Encontramos na abordagem de Raffestin (1993) um importante referencial para buscar na prática esses elementos. Para o autor,

Os elementos constitutivos são: os atores, a política dos atores — ou o conjunto de suas intenções, isto é, suas finalidades —, a estratégia deles para chegar a seus fins, os mediatos da relação, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais da relação. (RAFFESTIN, 1993, p. 38)

No fundo meu trabalho torna-se um esforço de descrição e análise desses elementos no espaço escolar: os atores, as finalidades e as estratégias (ancorados na relação entre concebido, percebido e vivido) e o como se dá: os mediatos da relação, os códigos e os componentes — principalmente os espaciais. Há nisso tudo a importância de não esquecermos o que foi colocado na relação de escalas, nas implicações específicas no geral e gerais no específico e em nossa posição de pesquisador pertencente ao espaço de estudo. Surge então a preocupação com os procedimentos metodológicos mais imediatos de relação com o objeto que aqui darão conta desses questionamentos constantes. Tomo por base então a afirmativa que foi tomada como preceito desse trabalho, segundo a qual, em Foucault (1984), aponta Deleuze em seus diálogos na *Microfísica do Poder*,

Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar*: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão. A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar — tanto em seus livros quanto no domínio da prática — algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros. (FOUCAULT, 1984, p. 43)

A entrevista aparece então como uma possibilidade de ouvir sobre atores, práticas, percepções, concepções, estratégias, códigos de comportamentos e conflitos. As entrevistas foram elaboradas, como veremos a seguir, de forma a “deixar falar” e, posteriormente, revelar as falas que dizem respeito diretamente ao nosso objeto de estudo e as perguntas, nesse caso, surgiram como provocações para essa fala.

Além dessas entrevistas julgo importante trazer ao trabalho nossa vivência desse espaço e o relato de ações das participamos, observamos e anotamos descrições de

relações significativas das dimensões estudadas do espaço analisado. Para Pierre Bourdieu (2012),

A objetivação participante, sem dúvida, o cume da arte sociológica, por pouco realizável que seja, só o é se se firmar numa objetivação tão completa quanto possível do interesse a objetivar o qual está inscrito no facto da participação, e num pôr em suspenso desse interesse e das representações que ele induz. (BOURDIEU, 2012, p.58)

Participar e objetivar o objeto passa, então, novamente por colocar-se em suspenso e a realizar uma pequena análise do interesse em objetivar. Cabe começar então pela descrição de si mesmo nas situações situadas e escolhidas como passíveis de descrição por sua relação com o objeto de estudo. Vale passar então aos procedimentos metodológicos propriamente ditos e aos movimentos de aplicação da teoria, elaborando o que chamaremos a partir de agora de um quadro de referências de procedimentos e operacionalização da teoria.

1.3 QUADRO DE REFERÊNCIAS

A partir das teorias estudadas, coloco a produção do espaço mediante o encontro da tríplice dialética, onde o espaço é vivido (em uma prática espacial cotidiana e vital, que gera apropriações), é percebido (em espaços de representação, a função simbólica do espaço) e é concebido (as representações do espaço, que geram discursos e teorias sobre ele). Com isso, posso afirmar que até a expressão mais banal da materialidade do mundo está, em maior ou menor grau, influenciada por e influenciando discursos sobre o espaço e representações simbólicas. Aqui se encontra a abertura para o entendimento do espaço institucional da escola, de sua relação direta ao concebido pelo poder disciplinar de Foucault.

Corroborando isso, nos diz Escolano (1998) que “[...] o espaço escolar tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos.” Não coincidentemente, nessa estrutura de tríades encontramos o texto de Frago (2005), no qual afirma que

Com efeito, a análise do espaço escolar (seja a partir de uma macroperspectiva geral ou a partir de outra, concreta, centrada em alguns dos espaços nos quais se divide) implica considerar de forma conjunta os três aspectos indicados: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções, e sua organização ou relações existentes entre seus diferentes espaços e funções. Tudo isso com a finalidade de mostrar como essa morfologia e essa organização refletem idéias ou concepções determinadas sobre a natureza, a importância e o papel das funções ou usos atribuídos a cada espaço concreto. (FRAGO, 2005, p. 44)

Para o autor a relação entre estrutura, usos e funções e organização refletem idéias e concepções, mas acrescentamos também que refletem a materialidade do mundo, o trabalho da sociedade, e seus simbolismos. Podemos aproximar essa abordagem dialética da apropriação do território, tanto vertical como horizontalmente, e ainda nas passagens entre um e outro. Novamente para Frago (2005),

Considerado como território, o espaço escolar implica um tripla dialética entre o interno e o externo – o que é a escola e o que fica fora dela, o que está na sala de aula ou em outro espaço escolar e o que fica fora dele -, o fechado e o aberto – estruturas cortantes ou herméticas em frente a estruturas de transição ou porosas -, e o próprio, o comum e o alheio – “minha” ou “nossa” sala de aula, “minha” carteira etc. A partir dessa perspectiva a instituição escolar constitui um território demarcado, de limites mais ou menos estabelecidos, com diversos graus de porosidade em relação com o

meio exterior - desde o internato-quartel à escola ao ar livre na cidade educativa -, e internamente segmentado ou dividido em função dos distintos usos ou tarefas a realizar-se neles. O espaço escolar torna-se, assim, em sua configuração interna, um espaço segmentado onde o ocultamento e o fechamento se opõem, em geral por razões de controle, à visibilidade, à abertura e à transparência (FRAGO, 2005, p. 18)

A própria colocação da construção do território vai se aproximando dessa tríade, já que implica dizer o que fica dentro e fora, onde estão as passagens e o que será comum. No âmbito da metodologia de análise de Frago, nos importa também a tríade colocada por ele quando diz que “Poder-se-ia, ainda, acrescentar uma tríade não menos importante – o próprio, o alheio e o comum – que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantém entre si e com os objetos que nela se encontram.” (FRAGO, 1998).

Essa tríade mais imediata – entre o próprio, o comum e o alheio – está na base da delimitação do que está dentro e do que está fora, assim como de suas passagens, e isso se organiza da relação entre estruturas, funções e organização do espaço. Essa última, por sua vez, pode ser vista como a expressão mais imediata entre o que é vivido, como se percebe e como isso foi/é concebido.

Tentei, a partir disso, observar os territórios, descrevendo o que indivíduos e grupos demonstram, agem e pensam sobre o seu espaço, o espaço alheio e o espaço de todos. Atrelada a isso há a análise de como se dá para tais a delimitação entre o que está fora e o que está dentro de seus territórios escolares, quais os momentos de passagem, de abertura e de fechamento. Pretendo com isso interpretar se há impulsos de dominação e de resistência e se esses – pelo referencial aqui já exposto – refletem as estruturas da sociedade, ou como interagem a concepção desses espaços, sua vivência cotidiana e os simbolismos nele atribuídos. Em suma, ocupo-me da descrição do jogo relacional entre atores, discursos, estratégias, códigos de comportamento espacial.

Esse movimento dialético constante que se pretende descrever, analisar e interpretar pode dar conta do entendimento da função que o espaço assume territorialmente no contexto estudado. Para tal e para a formulação dos procedimentos metodológicos, elaborei a seguinte lista de conceitos que servirá de base no estudo: Vivido, Percebido e Concebido; Função Organização e Estrutura; Próprio, Comum e Alheio.

Os conceitos elencados são dimensões que se relacionam constantemente, sendo que partimos dos três primeiros, onde o espaço é produzido, para o quarto, quinto e sexto onde ele se expressa ordenadamente (a leitura do espaço concebido pelo poder disciplinar) e chegamos aos últimos em que ele é apropriado como Território. A partir de agora vou descrever como organizarei os procedimentos de pesquisa a fim de investigar como o espaço escolar em questão é produzido, está organizado e é dividido e apropriado dando atenção a quem o faz e com quais conflitos gerados e quais objetivos.

A lista apresentada no item anterior serviu para elaboração das questões básicas que guiaram as entrevistas e observações realizadas como parte do método desse trabalho. As entrevistas e observações foram realizadas em uma escola pública de ensino fundamental vinculada à secretaria de educação do municipal onde atuei como docente por dois anos, que aqui será referida por EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) onde realizei pesquisa qualitativa, com análise de entrevistas não-diretivas e observação participante.

Há duas preocupações que guiam essa escolha de pesquisa: do ponto de vista mais pragmático da metodologia, estando inserido no contexto da EMEF, percebo que, pelas relações de trabalho aí estabelecidas encontrei mais dificuldade em aplicar uma metodologia mais voltada à realização de entrevistas formais, sendo mais rica a observação nesse contexto; do ponto de vista interpretativo, acredito que possam surgir - da realização de entrevistas mais abertas - situações diferentes, trazidas pelos interlocutores, colocando novas possibilidades e questões ao trabalho.

Pretendi também explorar as possibilidades da inserção no grupo, nesse caso com a EMEF – onde atuo como professor – realizando observação sistemática participante, e da posição de entrevistador identificado, com professores, funcionários e alunos. Realizei entrevistas não diretivas orientadas por assuntos relacionados ao quadro geral de referência construído a partir da revisão conceitual.

O quadro geral das questões elaboradas parte da estrutura da teoria do espaço de Lefebvre, que servirá para orientar perguntas que objetivam responder sobre a distribuição do poder nesse espaço, ou seja, sua dimensão territorial na escola. Para tal, parti do espaço vivido e sua percepção pelos sujeitos desse processo, objetivando entender *como* se dão as relações espaciais e passei para a interpretação que orienta suas ações, para entender a forma como estão estabelecidas as ações.

Para cada situação descrita com essa tríade, focalizar-se-á sua concepção de espaço (qual a função da relação percebida, como ela está em relação a outras e onde estão suas justificativas) e a percepção que os sujeitos têm de seus espaços e ações espaciais (o que é próprio, o que é comum e o que é alheio). Assim, com base nos conceitos destacados anteriormente, elaborei o seguinte quadro que orientou as observações e entrevistas, a revisão dos textos e a escolha das falas às quais nos ateríamos, para a compreensão de como se produz o espaço escolar e, nessa produção, como ele é representado e produz territórios:

VIVIDO	CONCEBIDO (quanto às práticas do espaço)	PERCEBIDO (quanto às práticas do espaço)
Como é cotidianamente? Quais são dominantes e subordinados na relação?	Qual a função de determinada situação? O que é feito? Com que sentido?	O que é próprio (meu, da relação)? Onde tenho ingerência, dever ou liberdade de agir? Qual minha margem de decisão?
Quais são as situações limites? Quais os limites de cada um e como se expressão os conflitos espaciais?	Qual sua relação com outras? (organização) Por que é importante que seja assim? O que isso tem de relação com o funcionamento da escola?	O que é comum (nosso, e das relações desse tipo)? Em que situação as ações devem ser negociadas? Quais são os espaços compartilhados?
Quais as margens e estratégias de ação? Há espaço para mudanças? Há espaços de reivindicações e negociação?	Como se justifica socialmente (Estrutura)? Qual o papel e limites em relação à sociedade e ao entorno?	O que é alheio (do outro, diferente, estranho à situação)? Onde estou alheio, não tenho ingerência ou liberdade? Onde não tenho espaço para opinar e decidir?

Com a escolha e a busca de verificação por dois procedimentos distintos, com formas de inserção diferentes e com o mesmo quadro de referência e pensando a partir dos mesmos apontamentos teóricos realizados, procurarei explorar as semelhanças e diferenças entre esse espaço e o que revisamos teoricamente sobre o espaço escolar, valorizando sempre a preocupação com minha posição de pesquisador/professor nesse espaço.

1.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ASSISTEMÁTICA

Na revisão realizada sobre as metodologias de pesquisa, encontrei vantagens e desvantagens de pesquisa mais ou menos sistemática para a descrição de comportamentos e suas razões. Com tal colocação e já inserido no objeto de estudo, optei por realizar parte da pesquisa de forma a aproveitar o que pode ser vantajoso em uma descrição assistemática e não identificado como pesquisador e o que pode ser vantajoso na realização de entrevistas e descrições sistemáticas de forma identificada.

No primeiro momento serão relatadas situações da escola nos momentos em que atuo como docente, ou seja, me encontro em uma posição privilegiada de observação e, além disso, gozo de um privilegiado grau de proximidade dos alunos, podendo observar seu cotidiano sem tantos estranhamentos ou numa posição de ameaça de punição. Sobre a participação, em maior ou menor grau, Selltiz (1974) afirma que,

[...] a participação ativa abre o caminho para fontes de informação que, de outra forma, poderiam permanecer inacessíveis. Assim, é natural que um participante ativo entre em conversas aparentemente informais e espontâneas, através das quais pode aprender muitas coisas que se perderiam em entrevistas mais formais [...] (SELLTIZ et al., 1974, p. 246)

Em relação aos professores também possui a vantagem de poder presenciar suas práticas e suas ações territoriais como um não estranho, como parte do grupo e alguém de convivência cotidiana, sem causar estranhamento. Aqui se ressalta a vantagem de poder observar comportamentos em relação ao espaço tais quais eles acontecem, sendo que, para Selltiz (1974), “muitas formas de comportamento são tão aceitas pelas pessoas pesquisadas, são de tal forma a sua ‘segunda natureza’, que escapam à consciência e resistem à tradução em palavras.” No entanto devemos elevar essa observação a um nível científico, mesmo que ela se dê de forma não sistemática. Ainda para o mesmo autor que citamos

A observação se torna uma técnica científica na medida em que (1) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (2) é sistematicamente planejada; (3) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes; (4) é submetida a verificação e controle de qualidade e precisão (SELLTIZ et al., 1974, p. 225)

Dessa forma, utilizarei a nossa discussão teórica como referência para observação das situações cotidianas e escolha de quais devem ser registradas, dando conta assim de objetivos e do que deve ser observado. O quadro apresentado no item anterior servirá como planejamento desse registro. Pensando como registrar as observações, tomei anotações sempre que possível em um caderno destinado a tal fim, posteriormente, transcrevi individualmente ou em pequenas sequências ao trabalho, tomando o cuidado de revisá-las posteriormente tornando-as mais objetivas.

Mas que processos devem ser tentados para garantir a exatidão das observações? Diferentemente da entrevista, a observação não pode ser gravada, ainda mais nessas circunstâncias e não possui uma transcrição literal, sendo que essa será – até certa medida – uma trans-criação dos fatos ao assumir a forma escrita. Porém, não podemos cair na armadilha da total falta de preocupação com sua exatidão e da falta de parâmetros de qualidade. Com tal fim, elaboramos – inspirados em Seltiz – o que responderemos em relação às observações.

Observaremos então: (1) quem são os participantes da situação, como estão relacionados entre si, quantos são (se possível), qual a sua função na escola, qual sua estrutura de agrupamento do qual estão participando no momento observado (turma, grupo de amigos, reunião). A descrição completa do grupo serve para melhor entendimento do momento descrito; (2) que situação e quais os tipos de ações ela estimula, permite, desestimula ou impede, quais das ações observadas são esperadas ou não, conformistas ou divergentes de regras ou padrões de comportamentos exigidos. Obviamente as situações aqui observadas serão sempre com uma inspiração espacial, buscando observar onde acontece e se com motivo relacionado ao espaço, conflitando ou não em relação ao espaço; (3) se há algum objetivo, se a situação ocorreu por acaso ou com objetivo oficial, se há divergências de objetivos e quais as reações a eles. Esse objetivo envolve a discussão de algum uso ou ordenamento do espaço; (4) quando ocorreu a situação (em situações interligadas e próximas pode necessitar da precisão de horários, em situações mais isoladas, pode ser necessário apenas o registro dia, ou até mesmo do mês em que ocorreu).

Ao fim o nosso objetivo maior é descrever o comportamento espacial dos sujeitos e os conflitos e divergências existentes. Para tal cabe perguntar o que os sujeitos fazem, onde, como e quem? Há algum motivo espacial para tal? Há algum objetivo ou

implicação espacial? Para quem se dirige a ação? Que formas ela toma (expressão verbal, corrida, repouso, gesticulação, demarcação)? Com que intensidade, persistência e efetividade? Que efeitos a ação possui?

Acabou assumindo uma relevância fundamental o acompanhamento da organização dos estudantes em torno de um Grêmio Estudantil com caráter participativo e aberto aos alunos da escola. As descrições desse processo acabaram tomando a forma de destaque e merecendo um capítulo a parte, mesmo que seguindo o modelo das outras descrições, por dois motivos: as relações dessa organização com o restante da escola foi especialmente imbricada em conflitos de poder e espaço, e especialmente questionadora do poder disciplinar; e, segundo lugar, a participação nessa atividade, que acabou influenciando muito seu desenrolar, diferencia-a dos demais relatos e a coloca como uma dimensão prática da pesquisa realizada, ou uma interferência direta no campo de estudos, mas assim mesmo um caso de especial interesse para nossa discussão.

1.5 ENTREVISTAS ABERTAS COM INSPIRAÇÃO NÃO-DIRETIVA E CROQUI DA ESCOLA

Além da realização de estudo com as características apresentada, onde estava inserido como membro do grupo, realizei entrevistas (uma delas coletiva) e umas algumas observações participantes nas quais me identifiquei como pesquisador (junto ao grêmio estudantil). Nesse contexto, em função do tema de pesquisa e com base no quadro de análise já apresentado, elaborei perguntas abertas e assuntos que guiaram as entrevistas. Segundo Selltiz (1974), “[...] as perguntas abertas são necessárias quando a questão é complexa, quando não se conhecem suas dimensões significativas, ou quando o interesse da pesquisa é a exploração de um processo ou a formulação de uma questão pelo indivíduo.”

Na segunda parte da entrevista trabalhamos com as causas, o concebido, e as percepções sobre o espaço vivido, os territórios construídos. Para tal, além das perguntas elaborei assuntos aos quais incitamos que os entrevistados falassem, daí a inspiração não-diretiva da entrevista. Ainda conforme Selltiz (1974), “[...] a entrevista

não diretiva a função do entrevistador é apenas estimular o entrevistado a falar a respeito de determinado assunto, com um mínimo de orientação ou perguntas diretas.”

Sobre as perguntas abertas, tentou-se aplicá-las a membros da equipe diretiva da escola (o que não se realizou, acabando por tornar-se um exemplo de tentativa frustrada pela burocratização das relações), a vários alunos em grupo (representantes de grêmio estudantil, alguns líderes de turma e outros alunos que se propuseram a participar da conversa) a um professor que se disponibilizou mediante nosso convite e por fim a duas servidoras de limpeza da escola.

Na primeira parte da entrevista foi perguntado, em termos menos formais:

- a) Como é a escola? Quais funções há e quais espaços elas ocupam? Como cada um deve comportar-se nesses espaços?
- b) O que fazemos nesses espaço que não pode ser feito?
- c) Há falta de espaço? Há disputa por eles? Como são resolvidas?
- d) Onde os alunos se sentem melhor dentro da escola?
- e) Para professores e funcionários perguntei se há algum lugar onde ficam mais a vontade, sem a presença de alunos. Para os alunos perguntei onde não podem entrar, onde se sentem mal. Pedi explicações.
- f) Como são resolvidos os problemas quanto a esses lugares?
- g) Há espaços especiais para diálogo sobre esses problemas? Como se comportam alunos, professores e equipe diretiva nesse momento?

Após isso, partimos aos dois temas posteriores, o percebido e o concebido, onde instiguei os participantes a falar de forma aberta sobre os seguintes temas:

- (1) qual o comportamento ideal na escola e qual a função desse espaço? Como ele pode melhorar e como deveria ser sua organização? Para quê estamos na escola?
- (2) onde me sinto mais a vontade na escola e que atividades realizo nesse espaço? Onde todos convivem? Há conflitos nessa convivência e/ou brigas por espaço e/ou por tomar decisões sobre eles? Que espaços não há na escola e o que deveria haver?
- (3) com estudantes e servidores, pedi que fossem expressando o significado de cada espaço da escola, conforme íamos citando.

Com tais perguntas apareceram algumas idealizações e concepções de espaço dos entrevistados. Em muitos momentos elas se cruzaram e, pelo ritmo e envolvimento de cada um dos participantes, abandonaram a ordem colocada nesse esboço. Outras

despertaram pouco interesse e acabaram sendo subutilizadas, enquanto algumas renderam boas explicações. Com relação aos temas, eles serviram de motivos para instigar o entrevistado, ao modelo de entrevista não-diretiva, onde colocamos os assuntos e incentivamos os entrevistados a falar, sem expressar reações coercitivas à sua fala. Conforme Selltiz (1974),

A função fundamental do entrevistador na entrevista não-diretiva é servir como um catalisador para uma expressão compreensiva dos sentimentos e crenças da pessoa, bem como do quadro de referência em que seus sentimentos e crenças adquirem significação pessoal. Para atingir esse objetivo, o entrevistador precisa criar uma atmosfera inteiramente permissiva, em que a pessoa esteja livre para exprimir-se, sem medo de desaprovação, repreensão ou discussão, e sem receber conselhos do entrevistador [...] (SELLTIZ et al., 1974, p. 300).

Além da realização dessas entrevistas na EMEF, realizamos com os alunos alguns esquemas do espaço da escola, que resultou na elaboração de um croqui da escola. Nessa atividade solicitei que pensassem e anotassem em uma folha quais os espaços da escola e o que eles significavam, dando 30 minutos para que trabalhassem. Junto aos relatos, advindo de suas falas, elaborei um croqui espacial da escola que foi servido dessas anotações e falas para relatar sua territorialidade.

2 PARTE I: Espaço, Poder e Território

Para responder as perguntas colocadas inicialmente atendendo aos meus objetivos, cabe antes um tratamento conceitual e teórico do tema, que auxiliará na interpretação do que for constatado. Inicialmente devemos, então, posicionarmos quanto aos conceitos mais fundamentais para esse estudo, sendo eles os de Espaço, de Território e de Poder e iniciando pelo conceito Espaço.

Ao tratar de nossos conceitos fundamentais em Geografia, tendemos a reescrever sua genealogia, discutindo seu estatuto epistêmico e – muitas vezes – buscando defini-los por si. No entanto, aqui estou preocupado com sua dimensão teórico-metodológica relacionada à prática da pesquisa, ou seja, nas suas possíveis contribuições ao estudo e à interpretação do tema estudado. Busco, dessa forma, elaborar os conceitos que permitam partir de uma escala mais local – do espaço escolar – e articulá-los aos processos gerais da sociedade, interpretando suas verticalidades e horizontalidades.

Apresento então a opção por Lefebvre (uma escolha fundamental em termos de método, que diz respeito à contribuição desse autor para o método materialista dialético) onde se compreende a possibilidade de, saindo de uma parte específica da realidade e analisando suas relações históricas e sociais, chegar às estruturas e relações que se manifestam naquele espaço.

Depois disso, seguimos para a interpretação do território e, por observarmos a importância da dimensão do poder, encontramos em Raffestin e em sua Geografia do Poder uma ponte possível entre o Espaço e o Poder, que inclusive relaciona os principais aportes teóricos aqui colocados: a contribuição de Lefebvre para a interpretação da Produção do Espaço e a contribuição de Foucault para a interpretação do Poder.

2.1 A PRODUÇÃO DO ESPAÇO

Por sua adequação a uma noção de espaço produzido, que parte da relação entre escalas e dimensões da prática humana que remetem à idéia de totalidade, escolhi tangenciar a abordagem de Lefebvre. O autor aborda questões referentes à lógica, ao pensamento como instrumento conhecimento do mundo e, enquanto tal, à busca por uma compreensão da realidade. Abordando essas questões, ele perpassa a discussão entre idealismo e materialismo e propõe a interpretação do processo de lógica como instrumento de entendimento da realidade, que mesmo desenvolvido no seio do idealismo, trás em si a possibilidade de interpretação relacional da realidade, sendo este a dialética.

Mas trata-se aqui de uma dialética materialista, que tende a interpretação admitindo a historicidade, o conteúdo social e prático do conhecimento e dos instrumentos de conhecimento da realidade, vendo-os em desenvolvimento junto de suas condições materiais históricas. Assim, para o autor, não se trata apenas da realidade enquanto manifestação empírica do material mais imediato e nem como simples fruto da consciência coletiva, individual ou de uma consciência geral (ao estilo espírito absoluto de Hegel), mas sim da realidade em seu conteúdo materialmente dialético.

Dessa forma, a consciência e a materialidade existem juntas, em uma relação dialética que pressupõem transformação, que em sua manifestação mais imediata manifesta-se na forma da técnica e da dominação e apropriação da natureza. Conforme Haesbaert (2004),

Lefebvre (1986) caracteriza a dominação do espaço a partir da transformação técnica prática, sobre a natureza. Segundo ele, para dominar um espaço, especialmente na sociedade moderna, em geral a técnica impõe formas retilíneas, geométricas, “brutalizando” a paisagem. A dominação, que nasce com o poder político vai cada vez mais se aperfeiçoando. Mas o conceito de dominação só adquire sentido quando contraposto, de forma dialética, ao conceito de apropriação – distinção que o próprio Marx, apesar de haver diferenciado apropriação e propriedade, não teria definido com clareza. (HAESBAERT, 2004, p.94)

Para aproximar da compreensão do espaço e contextualização da teoria de Lefebvre recorreremos ao texto de Christian Schmid, sobre a teoria da produção do espaço do autor. Nesse texto o Schmid começa apontando a origem da teoria de

Lefebvre no momento de busca de compreensão dos processos de urbanização e globalização, na chamada “virada espacial” das ciências sociais. Seguindo sua argumentação, o autor aponta pontos específicos para o entendimento, sendo esses: a sua compreensão específica de dialética; sua teoria da linguagem própria, baseada em Nietzsche; e a influência da fenomenologia francesa em sua obra. Baseado nesses três pilares se desenvolve a teoria da produção do espaço, onde tempo e espaço são relações produzidas pela sociedade em sua materialidade, sendo que o espaço é simultaneidade e o tempo é a ordem diacrônica dos fenômenos da sociedade. Schmid (2012) afirma que a sociedade

[...] não significa nem uma totalidade espaço-temporal de corpus ou matéria, nem uma soma total de ações e práticas. São centrais para a teoria materialista de Lefebvre, os seres humanos em sua corporeidade e sensualidade, sua sensibilidade e imaginação, seus pensamentos e suas ideologias; seres humanos que entram em relação entre si por suas atividades e práticas. (SCHMID, 2012, p. 91)

Seguindo a trilha, Schmid aponta que para o filósofo há três dimensões fundamentais do espaço que formam uma relação dialética tridimensional, sendo estas a “prática espacial”, as “representações do espaço” e o “espaço de representações”. Essas referidas dimensões correspondem a uma relação onde há suprassunção, onde há superação e preservação da contradição (sem o desaparecimento desta, como na dialética de interpretação binária, de tese e antítese) entre o espaço percebido, o vivido e o concebido. Esses poucos traços teóricos abriram algumas janelas para a leitura de Lefebvre. Sua dialética implica a noção de totalidade como fundamental, sendo que para Lefebvre (2008),

[...] é possível que o espaço desempenhe um papel ou uma função decisiva no estabelecimento de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema, precisamente quando não se pode deduzi-lo desse sistema, dessa lógica, dessa totalidade. É preciso, ao contrário, mostrar sua função nessa perspectiva (prática e estratégica). (LEFEBVRE, 2008, p.39)

São como três pilares de uma dialética onde não há diferença de hierarquia entre os termos, mas sim sua constante e variada relação e contradição em movimentos complexos de negação entre os termos. Na interpretação de Schmid, nessa construção, se leva ao nível da prática e se acrescenta o ato criativo e poético de Nietzsche como elemento da tríade. Lefebvre afirma sobre o vivido que “no que concerne ao ‘vivido’ o

espaço nunca é neutro e ‘puro’. O que já coloca uma distância entre a problemática do espaço vivido e a do espaço epistemológico, posto como neutro.” (LEFEBVRE, 2008, p. 40). Aqui se encontra o desenvolvimento proporcionado por sua teoria da linguagem que, admite o jogo, onde há regras sintáticas nas relações entre os signos, mas há também sua função paradigmática, onde um signo pode ser substituído por outro, e há a dimensão viva e vivida da língua, com seu simbolismo.

É da linguagem que Lefebvre vai para o espaço, transformando aquilo que é sintagmático – por analogia - em prática espacial (a função, a conexão); aquilo que é paradigmático em representação do espaço (o discurso sobre) e aquilo que é simbólico (está aí influência da fenomenologia francesa, considerada, no entanto, criticamente) em espaço de representação.

Aqui entra a interpretação para os significados e para o vivido, a cotidianidade, percebida, talvez, no uso da terminologia *vivido*, *percebido* e *concebido*. Lefebvre (2008) busca discutir, a relação entre o Espaço mental (percebido, concebido, representado) e o espaço social (construído, produzido, projetado, portando, notadamente o espaço urbano).

Esses últimos termos referem-se, então, para a tríade dialética do homem – que é individual e social – onde o material é *percebido* por sentidos, sendo *concebido* previamente a partir de sua dimensão *vivida*. Schmid (2012) aponta então que

A materialidade em si mesma ou a prática material per si não possui existência quando vista a partir de uma perspectiva social sem o pensamento que os expressa e representa e sem o elemento da experiência vivida, os sentimentos que são investidos nessa materialidade. O pensamento puro é pura ficção; ele vem do mundo, do Ser, do Ser material assim como de sua experiência vivida. A experiência pura é, em última análise, um misticismo: ela não possui uma existência real (social) sem a materialidade do corpo na qual está baseada e sem o pensamento que a estrutura e expressa. Estas três dimensões da produção do espaço constituem uma unidade dialética contraditória. (SCHMID, 2012, p. 103)

A partir disso se discute o estatuto teórico do espaço, como ele é abordado e quais as relações entre o percebido, o concebido e o vivido no que chamamos de produção do espaço, ou sua dimensão prática, histórica e social. Nesse sentido se coloca o espaço como o principal instrumento de reprodução da sociedade, onde as contradições manifestam-se e expressam os conflitos sociais, não sendo a sociedade um sistema perfeito. Para Lefebvre “[...] essa sociedade não obedece a uma lógica.

Repitamos: ela tende para isso. Ela não é um sistema. Ela se esforça para isso, reunindo a coação e o emprego das representações.” (LEFEBVRE, 2008, p. 57).

É interessante chamar atenção para a crítica feita pelo autor à postulação de um sistema da sociedade, que atribuiria a essa uma coerência inexistente, inserindo-a em uma falsa interpretação. Nesse sentido, para Lefebvre não se pode partir do sistema deduzindo as partes, mas sim buscar a interpretação de partes de realidade que busque desvendar seus postulados gerais. Na construção desse trabalho obtivemos por resultado a exposição teórica (como uma postulação de sistema), mas essa sempre esteve balizada em minha prática e vivência cotidiana, que aos poucos vai se desvelando enquanto trechos de entrevistas e observações cotidianas.

Aqui a produção do espaço abre caminho para tratarmos do sistema de sociedade e de sua dimensão vivida, das alterações possíveis na prática cotidiana. Para o autor

O espaço ora depende de uma lógica preexistente, superior e absoluta, quase teológica, ora ele é a própria lógica, o sistema da coerência, ora, enfim, ele permite a coerência autorizando a lógica da ação (praxiologia ou estratégia). Reencontram-se aqui as diversas teses sobre o espaço, tomando-se ora como modelo, ora como instrumento, ora como mediação. (LEFEBVRE, 2008, p. 56).

Sobre as hipóteses sobre o espaço, o autor aponta três posturas com suas limitações: a primeira atrelada às especulações filosóficas e matemáticas, onde há um conceito de espaço que serve para ordenamento, ele é o ponto de partida; a segunda onde o espaço é interpretado como produto da sociedade, por sua história ou por sua divisão do trabalho, onde predomina a *démarche* descritiva e ele aparece como ponto de chegada; a terceira de dominação, onde o espaço é instrumento, nem partida e tampouco chegada, mas meio na luta de classes, sendo a forma de dominação puramente ideológica.

Ele apresenta então uma quarta hipótese, onde o espaço é compreendido como o principal instrumento de reprodução dessa sociedade, expressão de suas contradições, superando o fetiche e a estratégia da separação, que encobre a unicidade da sociedade capitalista, apresentando de forma separada o lucro do capital, a renda do solo e o trabalho assalariado, ou seja, como não integrantes do mesmo processo de produção da riqueza. Essa separação é, ao mesmo tempo, falsa e verdadeira, sendo que os elementos divididos produzem a riqueza em sua ação comum. Espacialmente há a divisão de

funções e ordenamento do espaço, quando, em verdade, esses servem em sua medida na reprodução dessa sociedade.

Na quarta hipótese se misturam espaços concebidos, percebidos e vividos, onde, segundo o autor “O espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção.” (LEFEBVRE, 2008, p. 48)

Assim, afirma-se que na sociedade neocapitalista não se pode interpretar o espaço apenas como meio da dominação de força de trabalho por meio da produção, como na sociedade capitalista concorrencial, onde o problema principal era a reprodução material da sociedade. Para ele, a produção do espaço é também produção das relações de produção, onde

São precisamente lugares nos quais se reproduzem as relações de produção, o que não exclui, mais inclui, a reprodução pura e simples da força de trabalho. Tudo isso se lê nesses espaços, mas com dificuldades, pois p texto e o contexto estão embaralhados (como num rascunho). O que se lê mal se concebe claramente se se parte do conceito de espaço, de um lado desarticulado e separado, e de outro, organizado e re-unido pelo poder” (LEFEBVRE, 2008, p. 50)

Trata-se a partir disso de dar mais importância à reprodução das relações sociais de produção, que não acontecem apenas nos espaços produtivos e de consumo. Podemos aqui iniciar a pensar na escola como um desses espaços e, apoiados ainda no autor, encontramos indicações diretas sobre isso, pois, segundo ele “[...] é nesse sentido que o espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade.” (LEFEBVRE, 2008, p. 49)

Apontamos então para os espaços educativos e buscamos questionar: como esse espaço se reveste de instrumento tomando como ponto de partida ideias de como deve ser o espaço, desenvolvendo contradições em relação à participação de determinados grupos em sua produção? Em que momento esse espaço aparece como fim, como resultado das relações estabelecidas ali? Em que momento ele é meio de dominação e educa para relações de subordinação?

Para Frago (1998), há no espaço uma dimensão clara de dominação, que atrelamos à relação constante entre vivido, concebido e percebido. Segundo o Autor,

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais –

distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, a sua hierarquia e relações. (FRAGO, 1998, p. 64)

Partimos então para um espaço vivido cotidianamente, mas demarcado e instrumentalizado por uma estrutura social (a cultura referida por Frago), também concebido por todos que o vivem, e percebido a partir dessas concepções. Nele emergem representações do espaço, manifestas em planos, em discursos, em trabalhos escolares; espaços de representação, com o simbolismo de seus pedaços, de sua materialidade; e espaços de prática, cotidiano e funcional. Na mesma sala de aula, buscando a percepção dos que aí passam, podemos desvendar diferentes vivências e concepções sobre esse espaço, expressando seus conflitos e contradições, suas discordâncias e complementaridades, sua separação e unidade.

Com esses pilares teóricos podemos voltar aos objetivos do trabalho e ressaltar que, em suma, buscamos ver esse espaço em seus conflitos, respondendo como é a produção deste. Qual o poder e as possibilidades de resistências encontradas por estudantes, profissionais, equipe diretiva e qual o papel desse espaço para a reprodução das relações sociais de produção?

Dessas perguntas pode haver um enxugamento e uma busca mais específica, para determinado contexto, mas central é entender esse como espaço produzido socialmente, instrumento de dominação e prenhe de contradições, no qual se desenrola a reprodução das relações sociais da sociedade neocapitalista. Esse espaço ao qual nos referimos possui também, em suas dimensões vividas e percebidas, uma abertura que vai do ponto de vista da dominação ao ponto de vista dos que o vivem cotidianamente.

Sobre isso vale ressaltar a perspectiva de Santos, contando que o que se tenta evidenciar aqui é a dimensão simbólica da categoria relativa ao espaço, o Lugar (talvez território, quando em conflito), e da referida ao tempo, o Cotidiano. Referindo-se às ordens da ação a partir de I. Braun e B. Jeorges, Milton Santos (2012) afirma que:

Existiriam, pois, paralelamente essas três ordens: a ordem da forma técnica, a ordem da forma jurídica e a ordem do simbólico. O cotidiano se dá mediante essas três ordens. Mas se, por um lado, a ordem técnica e a ordem da norma impõem-se como dados, por outro lado, a força da transformação e mudança, a surpresa e a recusa ao passado, vêm do agir simbólico, onde o que é a força está na afetividade, nos modelos de significação e representação. A importância do lugar na formação da consciência vem do fato de que essas

formas de agir são inseparáveis, ainda que, em cada circunstância, sua importância relativa não seja a mesma. (SANTOS, 2012, p. 82)

Aqui cabe destacar a dimensão simbólica, da afetividade, do agir simbólico, por não representar a ordem técnica, nem jurídica, pode estar mais relacionada à apropriação e relação de educandos para o espaço escolar. Tomando a ordem jurídica como política, ainda nos aproximamos da interpretação triádica de Lefebvre, focando agora o simbólico. Segundo Sousa Filho (2002), “[...] o mundo diário – mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – abriga táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes.” Aqui se estabelece a relação de apropriação, por meio do agir simbólico para o espaço escolar. Conforme o mesmo autor:

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço social e seus produtos através de maneiras “quase microbianas”, que proliferam no interior das estruturas do sistema, modificando seu funcionamento, mas também deturpando-o, resignificando-o, lesando-o. (SOUSA FILHO, 2002, p. 5)

Aqui poderíamos passar a pensar nessa apropriação como formas de permanência no espaço escolar, mas, também, (re)significação da ordem às quais não estão adaptados, talvez como “resistências que fundam micro liberdades e deslocam as fronteiras de dominação.” (DURAN, 2012). Se essas apropriações acontecem no cotidiano, elas se dão no lugar, reconhecido como o espaço para tal a partir da referência de De Certeau (1980) em sua leitura da “Invenção do Cotidiano”, onde:

Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio. Por esta razón, tiene importancia para las prácticas cotidianas; forma parte de éstas, desde el abecedario de la indicación espacial ("a la derecha", "dé vuelta a la izquierda"), comienza un relato cuyos pasos escriben la continuación, hasta las "noticias" de cada día ("¿Adivina a quién encontré en la panadería?"), el "noticiero" televisado ("Teherán: Jomeini cada vez más aislado..."), las leyendas (las Cenicientas en las-chozas) y las historias contadas (recuerdos y novelas de países extranjeros o de pasados más o menos remotos). (DE CERTEAU, 1980, p. 128)

Após explorar as possibilidades de abordagem da escola como espaço e em ressonância com o referencial escolhido, começamos a encaminhar a busca de sua interpretação sob o ponto de vista das relações de poder que aí se desenvolvem, desde o ponto de vista da dominação e de sua resistência. Onde estão, na escola, as

intencionalidades que se sobrepõem? Há relações de dominação e resistência? Há, em suma, territórios?

Esse território que será abordado no próximo capítulo, produz-se na contradição entre as forças de apropriação e dominação, que posteriormente apoiaremos às dimensões apontadas por Foucault para o poder, especialmente relacionando sua descrição do poder disciplinar. Como colocado por Haesbaert (2004) na interpretação da teoria de Lefebvre, e aqui cada força representará um impulso onde:

Outra luta acirrada é identificada pelo autor entre as forças racionalizadora de “logos”, vinculado à dominação, e as forças mais subjetivas do “Eros”, vinculado à apropriação. Enquanto o Logos “inventa, classifica”, associando saber e poder, Eros ou “o grande desejo nietzschiano” tenta superar as separações entre obra e produto, repetitivo e diferencial, necessidade e desejo. Do lado do Logos se apresentam as forças que visam controlar e dominar o espaço: “a empresa e o Estado, as instituições e a família, o estabelecimento e a ordem estabelecida, as corporações e os corpos constituídos”. Do lado do Eros estão “as forças que tentam a apropriação do espaço: as diversas formas de autogestão das unidades territoriais e produtivas, as comunidades, as elites que querem mudar a vida e que tentam sobrepujar as instituições políticas e os partidos” e que se colocam francamente ao lado da idéia de criação de contra-espacos efetivamente autônomos. (HAESBAERT, 2004, p. 95)

2.2 DO ESPAÇO AO TERRITÓRIO

[...] toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios [...] (HAESBAERT, 2007, p. 34)

A afirmação acima, de Haesbaert atribui a toda relação social uma interação territorial e, portanto, relações desenvolvidas em Espaço Escolar, sendo sociais, teriam sua dimensão territorial. Porém, opto por começar com a afirmação para questioná-la, buscando o referido “entrecruzamento de diferentes territórios”. Onde ocorreria esse entrecruzamento? Como um espaço tão reduzido comportaria diferentes territórios? Não estaríamos exagerando a abrangência do conceito?

Seguindo a trilha de Haesbaert (2007),

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2007, p. 20)

Foucault (1984), quando questionado por um geógrafo define: Território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder. O entrecruzamento nesse caso está relacionado às questões jurídico-políticas colocadas com a sobreposição de interesses e modos de agir diferentes sobre o mesmo espaço. Para Raffestin (1993, p.144), o território “[...] é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a 'prisão original', o território é a prisão que os homens constroem para si.”

Seguimos as pegadas de Haesbaert chegando à Foucault e Raffestin e voltamos a Lefebvre e suas dimensões conflituosas de vivido e de funcionalidade, chamando atenção para os significados de poder – que é apontado pelo autor como fundamento do território. Assim, comportando os significados o território “[...] desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica’”. (HAESBAERT, 2007, p. 21). Nesse sentido entendemos estar tratando de territórios em seus sentidos de dominação e

de apropriação que se manifestam como expressão espacial dessas relações sociais, onde

Enquanto *continuum* dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações -que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe) [...] (HAESBAERT, 2007, p. 22)

O espaço aqui é encontrado em uma abordagem que leva em conta as dimensões mais diretas das relações sociais de poder, sendo socializado pela energia empregada e, a partir desse trabalho, dividido socialmente em relações de poder. Aqui estamos nos referindo a esse continuum contraditório entre dominação e apropriação, que será a dimensão básica da construção de um espaço social. Quanto às dimensões do espaço social, Haesbaert (2004) afirma que o território pode ser visto em três perspectivas:

- a. Uma mais tradicional, que reivindica o território como sendo uma área de feições ou, pelo menos, de relações de poder relativamente homogêneas, onde as formas de territorialização como “controle de acesso” de uma área (Sack, 1986) seriam fundamentais, seja para usufruir de seus recursos, seja para controlar fluxos, especialmente fluxos de pessoas e de bens
- b. Outra que, ao contrário da visão mais estável de território implícita em definições como a de Chivallon, anteriormente citada, promove uma releitura com base no território como rede (os territórios-rede comentados no capítulo 7), centrado no movimento e na conexão (o que inclui a conexão em diferentes escalas), um pouco na linha que Massey (1994) propôs em sua reconceitualização de lugar.
- c. Uma terceira que, ao mesmo tempo que inclui a concepção multiescalar e não exclusivista de território (territórios múltiplos e multiterritorialidade, como focalizado no capítulo 8), trabalha com a idéia de território como um híbrido, seja entre o mundo material e ideal, seja entre a natureza e sociedade, em suas múltiplas esferas (econômica, política e cultural) (HAESBAERT, 2004, p.76)

Nas múltiplas dimensões abordadas em sua terceira perspectiva, podemos encontrar novamente as noções trazidas por Lefebvre, partindo então para um território que não pode ser fechado e focalizado por si mesmo, mas que é tecido por relações múltiplas em escalas múltiplas. Esse território é admitido dentro das relações mais fundamentais, aquelas estabelecidas pelo grupo social com o seu espaço material, seja ele em um primeiro momento natural, ou transformado por técnicas que aplicam uma quantidade distribuída de energia e trabalho. Ainda para Haesbaert (2004),

Podemos afirmar que o território é relacional não apenas no sentido de ser definido sempre dentro de um conjunto de relações histórico-sociais, mas também no sentido, destacado por Godelier, de incluir uma relação complexa entre processos sociais e espaço material, seja ele visto como a primeira ou a segunda natureza, para utilizar os termos de Marx. (HAESBAERT, 2004, p.82)

A partir de sua produção, as relações histórico-sociais tornam o território cada vez mais preñado de intencionalidades, no sentido abordado por Milton Santos (2002), e moldado por conflitos aí engendrados. Aqui podemos voltar a pensar no espaço escolar, como pertencente a um determinado momento da produção do espaço. Mas o que me autoriza a acreditar na possibilidade de tanto conflito no Espaço da Escola? De onde sai tanta “crença” na existência de assimetrias de poder, de buscas por dominação e suas respectivas resistências?

Adentraremos a essas questões de forma conceitual, abordando as relações de poder estabelecidas da forma mais cotidiana - à moda de De Certeau - ou pelas formulações do planejamento e administração desse espaço como uma forma de buscar dominação por instrumentos de disciplinamento (o próprio espaço, segundo Lefebvre, ou autores que se dedicaram aos estudos da arquitetura do espaço escolar - citando, como exemplo, França). Porém, podemos usar também, já nos valendo do que será analisado em nossa última parte, de um relato de alguma situação prática de meu cotidiano de trabalho como docente.

Em determinado dia retiro-me da biblioteca da escola, onde acompanhava a reunião dos estudantes com objetivo de fundação de um Grêmio Estudantil e sou chamado pela diretora da escola para uma breve conversa. Em reunião os estudantes abordavam um tema que, para pouca surpresa, contava com um sentido territorial até em seu significado mais restrito: como foram rejeitadas suas propostas à diretoria para a conquista de uma sala para o funcionamento da agremiação, o que fariam agora para conquistar um espaço físico onde desenvolver suas atividades?

Em reunião particular, a diretora da escola me relata toda sua preocupação com a postura dos alunos participantes da elaboração da agremiação, pois esses estariam pretendendo “mandar na escola”, “decidindo por eles mesmos”. De quebra, o relato da situação de um espaço exclusivo foi-me feito da forma desanimadora - relatando a impossibilidade da escola em resolver a situação, a impertinência dessa solicitação por parte dos alunos e o temor de que o Grêmio começasse a trazer para a escola mais

“problemas e inimizades”. Não estamos aí diante de um relato pouco sutil de diferentes projetos de uso e controle do espaço? Cabe aqui o questionamento seguido da colocação de Souza (2008):

[...] *quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?* Este *Leitmotiv* traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: *quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?* (SOUZA, 2008, p. 60)

Esse tipo de situação pode insinuar que há sim diferentes projetos de território em uma escola e há sim tentativa de dominação, de controle e de subversão. Para descrever os territórios possíveis nessa escala, ou em outras, não podemos – alertados por Souza, buscar somente o fundamento espacial em seu sentido físico, mas as projeções das relações no espaço (como fala Haesbaert) e como apresenta Souza quando diz que enquanto “qualidade de projeção espacial de relações de poder o território como sendo um 'campo de força', ou – mais precisamente – '*relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial*'” (SOUZA, 2008, p. 65)

Aqui se colocam as questões de poder: quem pode? Quem se apropria? Quem decide? Quem entra e sai de onde? Quem controla? O que se pode e o que não se pode fazer em determinado espaço? Colocam-se situações de poder assimétricas. Colocam-se territórios que tem seu “substrato referencial, ‘mas ele é, *em si mesmo*, intangível, assim como também o poder é impalpável, como relação social que é’. O poder é uma relação social (ou, antes, uma dimensão das relações sociais), e o território é a expressão espacial disso.” (SOUZA, 2008, p. 66).

A relação social, ao mesmo tempo em que é construída e vivenciada cotidianamente, ela é comunicada, planejada, significada e percebida, sendo – em consequência disso – o território também resultado desses outros processos necessários. Claude Raffestin nos chama atenção para essa dimensão comunicada, que faz o território “funcionar” a partir de seus significados concebidos e comunicados, pela colocação de sistemas de significado, ou os sistemas sêmicos, como o autor aborda:

É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento.

Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações.

Todo projeto é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/ou comportamentos que, é claro, supõem a posse de códigos, de sistemas sêmicos. É por esses sistemas sêmicos que se realizam as objetivações do espaço, que são processos sociais. É preciso, pois, compreender que o espaço representado é uma relação e que suas propriedades são reveladas por meio de códigos e de sistemas sêmicos. Os limites do espaço são os do sistema sêmico mobilizado para representá-lo. Unimo-nos aqui ao pensamento de Wittgenstein (*"The limits of my language mean the limits of my world"*)³. Mas o próprio sistema sêmico é marcado por toda uma infra-estrutura, pelas forças de trabalho e pelas relações de produção, em suma, pelos modos de produção. Isso é o mesmo que dizer que a representação só atinge no espaço aquilo que é suscetível de corresponder às "utilidades" sociais *lato sensu*. Assim, portanto, a representação compõe o cenário, tendo a organização como o espetáculo da tomada original do poder. (RAFFESTIN, 1993, p.144)

Alunos, equipes diretivas, professores, servidores, secretaria de educação e outros se colocam em relação no espaço escolar, representando-o, comunicando-o e significando-o com diferentes finalidades que se desenvolvem ao longo de sua relação e com suas diferenças veladas por discursos de não conflito, de não poder, de não problema, em suma, de homogeneidade de interesses. Também participantes desses sistemas sêmicos, surgem aí conflitos e os pequenos grupos, em diferentes graus de organização, fundam microterritórios, onde

Observar o que se passa com o "mundo da vida" (*Lebenswelt*), com o cotidiano dos indivíduos e grupos sociais, sobretudo em uma grande cidade contemporânea e em escala geográfica muito reduzida (aquela que chamei de escala dos "nanoterritórios" – cf. Souza, 2006, pp. 317-8 –, em que as "fronteiras" englobam uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol...), nos leva a experimentar, em matéria de "campos de força" do poder espacializado – em outras palavras, em matéria de territórios –, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais. (SOUZA, 2008, p. 67)

Cabe ver então o território como um espaço dominado e apropriado por relações de poder, por projetos ou programas de grupos ou indivíduos, que fundam sim conflitos e resistências. Cabe vê-lo então como significado e significante espaciais, ambos sendo substantivo, em conflito e processo de transformação, vulnerável à entropia (a propriedade termodinâmica em que as organizações tendem à desorganização). Nessa leitura de organização e desorganização, podemos ler, conforme Raffestin (1993), o território como quantidades que tendem à desorganização.

Retomemos os mediatos citados e nos perguntemos o que podem ter em comum. Têm em comum o fato de serem todos constituídos de energia e informação. O que é energia? É um "potencial que permite o deslocamento e/ou a modificação da matéria". O que é a informação? "A informação é a forma ou a ordem que é detectada em toda matéria ou energia". A matéria pode ser assimilada à energia, que seria, de certa forma, condensada. Essa energia pode ou não ser liberada. Nota-se que aqui começa uma importante generalização: o carvão pode liberar energia, enquanto o ferro é energia condensada que não pode ser liberada. Seria uma generalização excessiva? Laborit, quando define a necessidade, assimila implicitamente energia e matéria pois afirma que é a quantidade de energia e de informação necessária para a manutenção de uma estrutura. [...]. Contudo, em razão de seu caráter e pelo fato de vincular-se mais às leis da energia, será considerado que se trata de uma energia simbólica. Quais são essas leis da energia? Podemos resumilas em quatro:

1. A quantidade de energia disponível é limitada;
2. A energia é tanto aditiva como divisível;
3. Lei de rendimento máximo dos processos;
4. Toda a atividade se traduz por um aumento da entropia do universo, portanto por uma degradação da energia (RAFFESTIN, 1993, p. 43)

Aqui, o território organizado em relações de poder pode ser abordado como um fluxo de informação e energia, onde sua organização, seus trunfos e movimentos são limitados, divisíveis, tendem a um projeto de rendimento e são, fundamentalmente, vulneráveis em maior ou menor grau, à entropia. Podemos voltar então à produção do espaço de Lefebvre para encontrar o território, pensando em diferentes projetos que se fundam nesse espaço e nas intencionalidades que os motivam. Seguindo com Raffestin (1993), serão diferentes atores a desempenhar o papel em relação à energia e à informação disponível

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: "A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas etc.". O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 143)

Indo do espaço ao território, chegamos ao tema do Poder, dos seus fundamentos e das relações entre a composição de seus instrumentos como uma mescla de informação e energia, que abordaremos a seguir. Na elaboração do significado, há a base da vivência do espaço, ou a dimensão sintagmática de Lefebvre – a prática

espacial, ou espaço vivido – e nessa vivência estão implicados discursos, ou representações do espaço. Cabe ainda, como propriedade territorial, destacar a dicotomia Poder/poder, esse conceito rebelde, segundo Raffestin. O Poder com maiúsculo refere-se àquilo que já abordamos como propriedade da lógica preexistente, da reprodução das relações que se expressa em nosso trabalho na lógica do espaço do ponto de vista institucional (o Poder do ponto de vista do Estado), sendo o poder com minúsculo a expressão de seu desenrolar cotidiano, de suas estratégias e apropriações no terreno.

Os projetos, ou a dimensão concebida do espaço, realizam-se a partir de interesses organizados, expressando os jogos de manutenção e resistência de um ator dominante. Nesse sentido, concordando com Raffestin abordamos o território como “convencional, sem dúvida, uma vez que os limites só manifestam um projeto que por si mesmo não é arbitrário, pois isso seria admitir que a classe dominante não procura enquadrar seu projeto social e comunicá-lo sob uma forma ideológica.” (RAFFESTIN, 1993, p. 166). Aparece aqui o impulso de dominação a partir do território, onde sua ordenação pode estar ligada a um projeto de sociedade e, portanto, seus limites, antes de puramente arbitrários, se relacionam a outras dimensões sociais. Sobre a noção de limite e delimitação, Raffestin (1993) afirma que

Falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação. Caso isso não se desse, a ação se dissolveria pura e simplesmente. (RAFFESTIN, 1993, p.153)

Falando da delimitação do território, ou os espaços dominados em suas dimensões, os lugares do que pode e do que não pode, voltamos aos sistemas sêmicos, ou o projeto de sociedade implicado por um discurso, seja ele dominante, ou colocado a partir da base. Aqui Raffestin afirmará que os limites expressam as dimensões em conflitos, para nós fazendo parte do sistema de significados, sendo a mescla entre forma e conteúdo, ou seja, o próprio signo. Nas palavras do próprio autor:

Não há por que se admirar, pois o limite é um sinal ou, mais exatamente, um sistema sêmico utilizado pelas coletividades para marcar o território: o da ação imediata ou o da ação diferenciada. Toda propriedade ou apropriação é marcada por limites visíveis ou não, assinalados no próprio território ou numa representação do território: plano cadastral ou carta topográfica. Toda função é também marcada por limites frouxos ou rígidos que determinam sua

área de extensão ou de ação. Nesse caso, os limites estão em estreitas relações com o trabalho, portanto com o poder. (RAFFESTIN, 1993, p.165)

Já abordado o território na dicotomia Poder/poder, e os conflitos que podem estar aí imbricados, cabe agora partir para a apreciação do poder enquanto conceito, ou pelo menos enquanto característica das relações sociais, explorando suas propriedades e quais afirmações podem ser feitas acerca do poder e com qual dos pares da dicotomia estaremos explorando inicialmente.

2.2.1 Onde há Território, há Poder

Como fundamento do território, falamos em controle do espaço, com sua extensão e suas transições, sobreposições e conflitos de poder. Assim, para Haesbaert (2007):

[...] o território e as dinâmicas de desterritorialização devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m). Assim, o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder [...] (HAESBAERT, 2007, p. 22)

Não queremos dizer que o território não possa ter outras dimensões de identificação simbólica de grupos e territorialidade, mas focalizaremos sua apropriação, controle e conflitos. Falando do texto já clássico de Sack sobre territorialidade, Haesbaert (2007, p. 31) ainda afirma que “[...] se o território é moldado sempre dentro de relações de poder, em sentido lato, ele envolve sempre, também, no dizer de Robert Sack, o controle de uma área pelo controle da sua acessibilidade.”

Na abordagem do território, destaca-se então a dimensão política, o poder e sua distribuição, estando ambos imbricados na produção do espaço a partir das relações sociais que são essas também de produção. Sendo fundamento a ideia de poder, mesmo para os autores que centralizam sua análise nela, outras dimensões aí estarão relacionadas. Conforme Haesbaert (2004, p.84) “[...] baseada nesta leitura de poder, a concepção de território em Raffestin torna-se bastante ampla, o território como a 'prisão'

que os homens constroem para si, ou melhor, o espaço socialmente apropriado, produzido, dotado de significado.”

O conceito que aqui será explorado e para o qual devemos delimitar algumas características é o de poder. Inicialmente percebemos esse como fundamento do território. No entanto, não podemos esquecer nosso espaço específico, o espaço escolar, para falar da configuração e da produção de espaços, territórios e poder nesse contexto. Uma primeira relação que aqui pode ser estabelecida diz respeito ao fato de que o poder possui uma dimensão de formação de saber, seja sobre a autoridade, as regras, a distribuição do território, das pessoas e dos recursos. Para Raffestin (1993) referindo-se a outros autores clássicos nessa temática,

Nota-se que para Foucault e Deleuze, "todo ponto de exercício do poder é ao mesmo tempo um lugar de formação do saber". Essa ligação entre saber e poder é atestada por muitos autores. A energia pode ser transformada em informação, portanto em saber; a informação pode permitir a liberação da energia, portanto de força. O poder também é, nessas condições, um lugar de transmutação. (RAFFESTIN, 1993, p.56)

Cabe destacar que a escola é um espaço privilegiado quanto à formação de saberes e quanto à transmutação entre energia – trabalhos, atividades, dinâmicas – em informação. Essa informação, imbricada em relações sociais complexas, se desenrola gerando e sendo gerada por relações de poder. Essas relações se dão de forma estruturada nesse espaço, onde a ordem dentro da instituição pesa enquanto fator de decisões quando aos trunfos do poder. Para Raffestin (1993),

Admitimos que há poder político desde o momento em que uma organização luta contra a entropia que a ameaça de desordem. Esta definição, inspirada em Balandier, nos faz descobrir que o poder político é congruente a toda forma de organização. Ora, a geografia política, no sentido estrito do termo, deveria levar em consideração as organizações que se desenvolvem num quadro espaço-temporal que contribuem para organizar ou... para desorganizar. (RAFFESTIN, 1993, p. 18)

O poder se configura como político quando ao encontro da forma de organização do grupo, onde ultrapassa a esfera individual e demanda decisões coletivas. Aqui entram em cena as formas de exercer essa relação, onde, como abordaremos posteriormente ao falarmos mais especificamente do espaço escolar, se institui o poder e a estratégia disciplinar.

A luta entre organização e a entropia será uma narrativa das relações de poder, sendo alguns atores mais diretamente ligados à organização como realização de um processo e outros à distribuição dentro desse projeto, assim “aqueles que realizam um programa e que Greimas chama sintagmáticos e aqueles que surgem de uma classificação, de uma repartição, sem integração num processo programado e que o mesmo autor chama de paradigmáticos.” (RAFFESTIN, 1993, p. 40). Identificamos aqui a luta pela organização como uma característica da instituição disciplinar.

Assim, para Trangtenberg (1985), a escola surge como uma instituição disciplinar, a qual trata especificamente de poder, de controle e de produção de saberes e subjetividades. Conforme o autor,

Essa situação surgiu no século XIX com a *instituição disciplinar* que consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão através dos exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade. (TRAGTENBERG, 1985, p. 68)

A disciplina aparece então como uma técnica de poder, uma forma de sua manifestação que se apresenta especialmente pela informação. Sobre esse tema, Michel Foucault (1981) assinala que

[...]sin embargo la disciplina ha sido más importante, más valorada a partir del momento em que se buscaba el gestionar la población, lo que significa, no tanto gestionar la masa colectiva de los fenómenos a nivel de resultados externos, cuanto gestionarla en la profundidad, em lo particular. (FOUCAULT, 1981, p. 24)

Aqui se manifesta um tipo determinado de poder, que tem no espaço escolar um dos espaços privilegiados em sua fundação no Século XIX, onde os saberes e a informação não se encontram de forma desinteressada em relação às relações de poder. Segundo Tragtenberg (1985),

Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. (TRAGTENBERG, 1985, p. 69)

Dessa forma é o espaço escolar fundamental quanto à organização dos poderes na sociedade moderna, tanto através da disciplina, quanto do disciplinamento dos saberes e da formação dos sujeitos. Tragtenberg (1985, p.69) afirma que “é a estrutura

escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. E dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor.”

Mas além de entendermos sua relação direta com a escola ou com o espaço, o que podemos dizer diretamente sobre esse tema: o poder? Para isso seguimos a trilha de alguns autores que abordam o assunto e nos aproximamos aos que falam de seu estatuto a partir da herança de Foucault. Sobre isso, nossa primeira delimitação é a de que o poder não se constitui num objeto, mas numa relação, posto por Albuquerque (1995) que para Foucault ele é “uma relação assimétrica (pôr a serviço de, conferir, alienar a, dar legitimidade, prestar obediência a, etc.) que institui dois pólos, um que exerce, outro que é objeto do poder.”

Sobre esses pólos instituídos do poder, temos os de uma relação na qual não há um domínio, mas sim a sustentação de uma relação assimétrica, que não depende exclusivamente do ponto que visa perpetuar sua vantagem na relação. Para Albuquerque (1995),

Assim, em vez de coisas, o poder é um conjunto de relações; em vez de derivar de uma superioridade, o poder produz a assimetria; em vez de se exercer de forma intermitente, ele se exerce permanentemente; em vez de agir de cima para baixo, submetendo, ele se irradia de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade; em vez de esmagar e confiscar, ele incentiva e faz produzir. (ALBUQUERQUE, 1995, p.109)

Dessa forma, o poder não é então um impulso de dominação puro e de destruição do outro pólo, mas ele sustenta-se – em verdade – da relação, da necessidade de encontro de legitimação sobre os pontos menos favorecidos, daí a necessidade de formação de saberes e disciplinamento.

Aqui cabe retomar a dualidade Poder/poder referida à Raffestin e ressaltar que, em nosso entendimento, a abordagem de Lefebvre e Raffestin caminha mais em direção à interpretação do estabelecimento da dominação (Poder instituído), ou – como nas palavras de Lefebvre – à reprodução das relações sociais, enquanto a abordagem de Foucault desmembra o desenrolar das relações de poder desde baixo, quando apropriado pela prática cotidiana (a dimensão cotidiana de poder). O poder não vem, assim, somente de cima, mas da relação entre o impulso de Poder e seu recebimento desde baixo, pois aí se dá seu sustentáculo.

Como afirma Albuquerque (1995, p. 109), “[...] se o poder se sustenta de baixo para cima, ao contrário de se originar de cima para baixo, quanto mais alto na hierarquia de poder, menor a autonomia do indivíduo para alterar as redes de poder na sociedade.” Nessa forma de abordar o poder destaca o fato de que a sustentação e, em função disso, a capacidade de alterá-lo, está mais ligado aos pontos sobre os quais ele se apóia, ou seja, o que está em sua base, sendo daí necessário – desde cima – a articulação de mecanismos que reproduzam na base as relações de poder instituídas.

Por sua sustentação desde baixo, o poder manifesta-se em outras relações, como as simbólicas, econômicas etc. Dessa forma, ele cria, além de um campo de poder, um campo simbólico que também encontra sua manifestação e sustentação na base da relação, ou em todos os indivíduos nela imbricados e, justamente desses, vem o impulso para a modificação do poder. Sobre sua dimensão simbólica, Haesbaert (2004) afirma que ele é idealmente exercido pelos símbolos, sem o uso da força, sendo que

Na verdade, mais do que fragilidade, é de força que se trata, pois essa distância entre referente e símbolo, que hoje muitas vezes é indiscernível, confundindo-se completamente ‘realidade’ e representação, transforma a dimensão ‘concreta’ do poder e o insere num emaranhado de relações simbólicas em que o próprio território passar a ‘trabalhar’ mais pelas imagens que dele produzimos do que pela realidade material concreta, ou nele construímos. (HAESBAERT, 2004, p. 84)

Aqui encontramos as dimensões cotidiana e simbólica do poder que se representa não pelas instituições, ou o Poder nome próprio (o que inicia por maiúscula), mas sim pelo poder nome comum, aquele que se assenta no cotidiano. Cotidiano que, conforme já vimos com o cotidiano de De Certeau, é o espaço-tempo privilegiado para a manifestação e modificação das relações de dominação. Podemos pensar nessa força simbólica apresentada por Haesbaert e na sua cotidianidade como os motores do funcionamento íntimo do poder, pois é a partir desses que ele se constitui enquanto relação. Para Raffestin (1993),

O poder, nome comum, se esconde atrás do Poder, nome próprio. Esconde-se tanto melhor quanto maior for a sua presença em todos os lugares. Presente em cada relação, na curva de cada ação: insidioso, ele se aproveita de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem. A ambiguidade se encontra aí, portanto, uma vez que há o "Poder" e o "poder". Mas o primeiro é mais fácil de cercar porque se manifesta por intermédio dos aparelhos complexos que encerram o território, controlam a população e dominam os recursos. (RAFFESTIN, 1993, p. 52)

Manifestando-se na prática, no território, o poder encontra lugar nas relações mais banais e cotidianas, e dessas depende sua manutenção enquanto relação assimétrica. Podemos colocar, com isso, os princípios propostos por Foucault e apresentados por Raffestin (1993), segundo os quais:

1. O poder não se adquire; é exercido a partir de inumeráveis pontos;
2. As relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, sociais etc.), mas são imanentes a elas;
3. O poder vem de baixo; não há uma oposição binária e global entre dominador e dominados;
4. As relações de poder são, concomitantemente, intencionais e não subjetivas;
5. Onde há poder há resistência e, no entanto, ou por isso mesmo, esta jamais está em posição de exterioridade em relação ao poder.

Com essas disposições de Foucault, reafirmo novamente o compromisso de pesquisa, aqui clarificando teoricamente sua construção lógica. Posso colocar da seguinte forma: sabendo que a escola é um espaço de relações sociais, fundado em muito pela perpetuação de relações de poder (isso ainda explorarei mais a fundo no capítulo seguinte), cabe perguntar como ele se manifesta na produção desse espaço e onde ele encontra suas resistências?

Abordam-se as relações educacionais, abordam-se as relações de poder e, para Raffestin (1993, p. 54), “[...] sendo toda relação um lugar de poder, isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam e desligam a relação, a saber, a energia e a informação.” Dessa forma, a investigação que empreendi para responder tal pergunta encontra-se em desvendar a forma como são manipulados energia e informação nesse espaço, sendo que, para Raffestin (1993) novamente, “[...] é possível criar uma imagem de situações possíveis considerando que o poder, visto sob o ângulo dos meios empregados, é assimilável a um vetor composto de energia e de informação.”

Segundo o mesmo autor,

O poder se manifesta por ocasião da relação. É um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois pólos fazem face um ao outro ou se confrontam. As forças que dispõem os dois parceiros (caso mais simples) criam um campo: o campo do poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 53)

Cabe investigar então como se dará na escola a manifestação espacial do controle de energia e informação em diferentes níveis, entre vários pólos, gerando o que Raffestin chama de campo de poder. Antes, no entanto, temos que conhecer melhor a escola enquanto espaço e como essa categoria – o espaço – aparece enquanto estratégia de dominação nesse contexto. Chegando à Foucault (1984), se trata de analisar o poder em sua distribuição real, em seu funcionamento cotidiano e em sua base,

[...] não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, [...] (FOUCAULT, 1984, p. 102)

Nesse nível o poder se manifesta fundamentalmente espacialmente e cada organização espacial responderá a uma forma de organização do poder. Conforme Raffestin (1993, p. 179), “[...] será possível notar a coerência que existe entre a estrutura do poder e a estrutura espacial que lhe serve de suporte ou de matriz territorial.” Embasados na indicação da escola como organização disciplinar, e sobre as técnicas específicas de organização do poder, focaremos o já abordado poder explorado por Foucault como típico das instituições disciplinares e, em consequência disso, a organização espacial a ela relacionada.

2.3 PRODUÇÃO DO ESPAÇO, O TERRITÓRIO E O PODER DISCIPLINAR

Partindo para as relações espaciais tecidas pelos instrumentos de dominação típicos da modernidade, trabalho com o binômio Poder/poder, do termo iniciado com maiúsculo, ou aquele atrelado à manutenção do Estado e suas instituições, ao poder com minúsculo, vivido cotidianamente nas relações sociais mais básicas. Nessa zona de tangência, encontra-se o que Raffestin (1993) afirma a partir da ideia termodinâmica da entropia, ou aquela propriedade segundo a qual toda organização tende a decompor-se em diversas organizações diferentes.

O ordenamento de inúmeros pontos – esses de ordem cotidiana – tende a buscar arranjos distintos do arranjo institucional dominante, que ao mesmo tempo depende de seu apoio e aceitação ao nível mais baixo da hierarquia. Para Raffestin (1993),

[...] o poder torna-se perene, pois não é mais visível, é consubstanciai com todas as relações: "Parece-me que é preciso compreender por poder primeiro a multiplicidade das relações de força que são imanentes ao domínio em que elas se exercem e são constitutivas de sua organização... O poder é parte intrínseca de toda relação. Multidimensionalidade e imanência do poder em oposição à unidimensionalidade e à transcendência: "O poder está em todo lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares. (RAFFESTIN, 1993, p. 52)

Pois essa propriedade de imanência dá o caráter concreto da relação, sua corporeidade, ultrapassando uma noção metafísica de poder transcendente. Não trabalho com uma noção transcendente, que está além de homens e mulheres simples, mas sim com uma noção multidimensional que emana dos homens e mulheres simples e dá sustentação a estrutura do poder/Poder. Segundo Foucault (1984),

De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem. (FOUCAULT, 1984, p. 91)

Cada um é colocado aqui em sua posição de detentor de alguma autonomia em relações de poder, seja daquela colocada pela alternativa à escolha trágica, até a dos pequenos ganhos que uma estrutura de dominação permite. Nesse ponto as estruturas de dominação são múltiplas, podendo até somar-se e dividir-se, mas não coincidir de forma

indiferenciada. Para Raffestin (1993) a dominação mais básica será aquela, primeira construtora de territórios, de controle do ser humano sobre a natureza, onde

O poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas. Pode-se retomar aqui a divisão tripartida em uso na geografia política: a população, o território e os recursos. Considerando o que foi dito sobre a natureza do poder, será fácil compreender por que colocamos a população em primeiro lugar: simplesmente porque ela está na origem de todo o poder. (RAFFESTIN, 1993, p.58)

A relação fecha o seu círculo de legitimação na dominação dos seres humanos, por serem esses os responsáveis pela manutenção da mesma. Além dessa dimensão, que parece essencial ao funcionamento da relação, Raffestin coloca diretamente a relação com o espaço, sendo ele território e com os recursos que o compõem. Em alguns momentos o trabalho humano torna-se o recurso, em outros são os atributos diretos do espaço, seja ele construído ou relativamente mais próximo ao estado natural.

Essa busca por dominação descreve estruturas de funcionamento que combinam elementos diversos na relação de poder, afastando assim a ideia de determinismo, ou de algo que molde a relação independente dela, pois haverá aí sempre a escolha da saída entre os diversos elementos. Como nos explica Raffestin (1993) para as relações de poder,

Há sempre um certo grau de autonomia, mesmo que ela se inscreva numa situação trágica. Trágica no sentido de que a recusa da relação pode significar a revolta ou a morte para uma das partes, o que talvez conduza à mesma saída [...] (RAFFESTIN, 1993, p.38)

Os elementos aleatórios que constituem a dominação na relação passam por um processo de legitimação, de encadeamento lógico. Dentro dessa situação, a alternativa à escolha trágica pode afetar a eficiência do poder, assim como as reações de resistência daqueles que sustentam sua base. Ao fim, o que permitirá elencar os elementos de forma a parecerem determinados e ainda incorrer na aceitação, não na alternativa à escolha trágica, constituirá um conjunto de estratégias. Aqui surge a importância de, para Foucault (1984),

Portanto, não perguntar por que alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. (FOUCAULT, 1984, p.102)

Na modernidade essas estratégias estarão atreladas à economia de mercado capitalista, estando assentadas na criação de indivíduos com estatuto de igualdade jurídica e liberdade de iniciativa de mercado. Assim, para Foucault (1984), há a necessidade de criar esses indivíduos, já que eles não são naturais, sendo que “[...] o indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças.” (FOUCAULT, 1984, p. 92).

Pode-se sim, para Foucault (1984), representar a sociedade comercial como uma associação de indivíduos jurídicos isolado, levando-se em conta, porém, a produção das individualidades pelo poder. “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’”. (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Essa nova tecnologia de poder, e é dela que falamos nesse capítulo, encontra modos de funcionamento e estratégias próprias, assim como objetivos e funções específicas, remetendo à manutenção da sociedade moderna capitalista. Nas palavras do próprio Foucault (1984, p. 105) sobre o poder disciplinar, “[...] ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar.” Ainda para o autor

A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado. Não se pode entender o desenvolvimento das forças produtivas próprias ao capitalismo; nem imaginar seu desenvolvimento tecnológico sem a existência, ao mesmo tempo, dos aparelhos de poder. (FOUCAULT, 1984, p. 122)

Não podemos aqui, segundo Foucault, cair na armadilha e ilusão de um Estado como motor e principal beneficiado do poder disciplinar, mas sim enxergá-lo como parte do funcionamento da sociedade capitalista, desde a exploração do trabalho até suas inovações tecnológicas. Talvez possamos pensar no Estado enquanto executor das estratégias e instrumento de poder, assim como suas instituições, os referidos “aparelhos de poder”, dentre eles a escola.

Explorar a lógica de funcionamento do Estado no capitalismo será então explorar o funcionamento do poder disciplinar, sua estrutura e estratégias, podendo a partir disso aprofundar a lógica particular de suas instituições. Aqui cabe ressaltar, para a abordagem do Estado, os instrumentos de normatização que já comentamos. Para Raffestin (1993, p. 182), “[...] é certo que o Estado persegue uma lógica da unidade e da uniformidade, mas por isso mesmo substitui a diversidade pela generalidade, o que significa que a regra se torna um puro instrumento de ordem em vez de ser um instrumento de regulação.”

O poder passará pelo Estado, sendo que a partir de seu funcionamento incorporará a regulação, a observação, a criação da norma e da generalidade, que passará pelo mínimo, pelo controle dos corpos e dos gestos, no que chamamos de disciplina, sendo que para Foucault (1987, p. 120), “[...] a disciplina é a anatomia política dos detalhes”

Aqui notamos que o empenho da disciplina será relacionado à destinação do poder, sua utilização enquanto energia e comunicação, propriedades dos seres. Foucault (1987, p. 182) aborda da seguinte forma: “[...] digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força política, e maximizada como força útil.” Aqui o caráter decisório do corpo, sua possibilidade autônoma de comunicação é reduzida e a utilização de sua energia é otimizada em função do resultado buscado, ou sua destinação enquanto recurso.

Pode-se aqui pensar o poder também como um fazer, uma forma pela qual se atinge certos parâmetros e objetivos nas relações sociais, por meios cotidianos, que envolvem os corpos, no que Foucault denomina como microfísica. O autor alerta que a compreensão dessa microfísica exige que o poder “[...] não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos. (FOUCAULT, 1987, p. 26)

Tratamos então de estratégias de como nas relações entre os corpos, num sistema de poder exercido pelo Estado e típico da sociedade moderna capitalista, são organizadas enquanto energia e informação, de modo a cumprir os objetivos propostos. Não cabe então aqui avaliar as motivações, ou o poder como objeto pertencente ou não

a alguém, mas sim como uma estratégia, uma técnica, uma tática. Começo destacando que

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1984, p.8)

Surge então necessidade de encararmos o poder disciplinar como técnica geradora que, estreitada pela possibilidade da negação da relação, surge como prática que não proíbe somente, mas cria estratégias de aceitação pela produção de recompensas. Aqui será a reprodução das relações sociais de produção, com seu caráter espacial, como nas palavras de Lefebvre (2008), que diz que “[...] a meu ver, as relações sociais no capitalismo, isto é, as relações de exploração e de dominação, se mantêm pelo e no espaço inteiro, pelo e no espaço instrumental.” (LEFEBVRE, 2008, p. 156)

Aqui o espaço aparece como recompensa, como instrumento e como relação produzida e reproduzida. Aqui os que não o têm (no sentido metafórico) são habilitados à possibilidade de usufruí-lo, através do acesso a espaços e objetos, de situações prazerosas, de acesso e domínio a discursos que produzam lugares de poder. É desse modo que o recurso à força será minimizado e o processo de aceitação se constituirá. Ainda para Foucault (1987),

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles, apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcança. (FOUCAULT, 1987, p. 26)

Esse sistema de jogos de proibições e recompensas, normatização, terá como respaldo os indivíduos, sendo que para a disciplina a individualização será “[...] ‘descendente’ à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados [...] por desvios mais que por proezas.” (FOUCAULT, 1984, p.160 – 161).

Esses indivíduos, no entanto, não serão constituídos de forma estritamente corpórea, mas sim por técnicas que explorarão a visibilidade, que já passa a demandar seu caráter espacial, individualizando e controlando suas ações (ingerência quase constante), seus registros, as ausências e presenças, tornando assim o corpo como uma

possibilidade de realização da regra. Destacam-se nisso as técnicas, pelas quais o corpo será docilizado, sendo que para Foucault (1987)

Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre os corpos se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos corporal por ser mais sabiamente “físico”. (FOUCAULT, 1987, p. 148)

Para o cumprimento de todas as demandas de uma técnica de controle pela vigilância, a disciplina terá implicação em formas de organizar o espaço, o tempo e as atividades e relações entre os corpos. Foucault caracteriza a disciplina como orgânica, por controlar e codificar toda atividade, genética por segmentar o tempo e colocá-lo em ordem sequencial e cumulativa (como na seriação de uma escola) e combinatória, por organizar as forças de cada um como em um único mecanismo.

A manutenção dessa técnica implicará então outras táticas de organização, sendo o tempo linear, o espaço celular, e o controle orgânico. Essas organizações de tempos, espaços e atividades serão preenchidas por práticas disciplinares, que podemos identificar com os instrumentos que tornam possível seu desempenho, “[...] sendo os instrumentos simples do poder hierárquico: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

O passo inicial para a individualização dos sujeitos, e o estabelecimento de uma normalização, se encontra na sua localização dentro da estrutura física do poder disciplinar, que é feita a partir do jogo ótico da visibilidade. Para Foucault (1987, p. 143), “[...] o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.”

A partir disso se estabelece no campo do conhecimento um conjunto de dados observáveis sobre os indivíduos, que serviram de registro para suas interações, suas faltas e localização dentro de uma estrutura ordenada também a partir desse saber. Gera-se um saber sobre o poder e gera-se poder a partir desse saber, sendo que para Foucault (1987, p. 27) “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.”

Aqui “[...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.” (FOUCAULT, 1987, p. 27). O próprio saber, sua legitimidade e o sujeito de sua criação serão resultado de um campo de poder, e esse campo de poder terá por um de seus instrumentos o exame detalhado dos corpos, seja do ponto de vista de seu funcionamento ou comportamentos. Foucault associa o exame ao surgimento das ciências preocupadas em descrever o ser humano, colocando o inquirido como para as ciências da natureza no período moderno. Essas divisões possibilitam saberes especializados que implicarão em outras técnicas de ordenamento e realização da normalização, que será impressa também nas sanções normalizadoras.

Como relata Foucault, muda as funções e o objetivo das penas, das sanções, sendo que agora a estrutura punitiva se servirá de um conjunto de saberes e técnicas não mais para criar o exemplo da punição e exercer o poder corporificado do soberano, mas sim para a busca da correção do indivíduo dentro de um conjunto de normas colocadas. A pena infligida “[...] não creiais que consistem em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, “curar”: uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores.” (FOUCAULT, 1987, p. 13). Surgirá aqui o caráter pedagógico da pena, sendo que, apesar de estar mais atreladas a espaços específicos (como as prisões) se estenderá pelo corpo de instituições do poder disciplinar, sendo – baseado em um conjunto de saberes – o castigo poderá ser visto como um “[...] economia dos direitos suspensos [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 14).

Esses instrumentos e essa organização articularam a estratégia da disciplina, sendo que diversos elementos aparentemente difusos e aleatórios passaram a ser ordenados e normatizados por ela, pois “[...] essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulado em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 26).

No entanto, o espaço, aqui nossa principal preocupação, aparecerá como elemento básico, fundamental para a organização dessas estratégias, sendo que “[...] a disciplina procede em primeiro lugar à arte da distribuição dos indivíduos no espaço.” (FOUCAULT, 1987, p.121). Será aqui o espaço concebido de Lefebvre, pelo qual se

instituirá um conjunto de técnicas e estratégias para ordenar (idealizar, torná-lo exercício de especulação) o espaço – nesse caso escolar – que depois será produzido em contato com as vivências e representações que dele se fizerem.

Cabe discutir então – talvez o principal ponto desse capítulo – quais serão, do ponto de vista espacial, as estratégias do poder do ponto de vista disciplinar. Raffestin (1993) destaca uma noção inicial da organização espacial a partir do jogo de poder, sendo essa a repartição, onde para ele,

A articulação fundamental do código político é constituída pela noção de repartição que gera outras: concentração (não concentração), hierarquia (não-hierarquia). A idéia de concentração começou a invadir o campo conceitual ocidental no século XVII, em particular por intermédio da obra de William Petty. A noção de hierarquia é inerente a todas as organizações: igrejas, Estados, empresas. Significa que "a organização provém do fantasma piramidal." (RAFFESTIN, 1993, p. 47)

Correlatas à repartição surgem outras noções fundamentais que, segundo o autor, atravessam a construção de toda organização a partir do ponto de vista do Poder: a de concentração e a de hierarquia. O espaço aí pode estar organizado de forma a deixar claras as posições, os locais ocupados por cada corpo significarão uma colocação na pirâmide de poder, que terá em sua base aqueles que do pólo menos privilegiado dentro da relação.

Junto a isso, podemos associar que a ideia de hierarquia estará associada a uma ideia de imobilidade dentro da pirâmide de poder, onde cada movimento dependerá de um controle do fluxo, de um registro, que tende a ordenar as trocas de posição de acordo com a adequação à estrutura de poder. Basta pensar na distância entre o carcereiro e o penitente, entre o professor e o aluno, e o quanto a adaptação e aceitação de cada um à estrutura possibilitará sua maior ou menor mobilidade espacial e até mesmo uma possível mobilidade dentro da hierarquia. Assim, para Raffestin (1993),

A circulação é a imagem do poder, mas o poder nem sempre quer se mostrar e, mesmo quando o faz, é sem o desejar. "A circulação é sinal de potência." Essa é uma observação justa, mas a potência se pulveriza, se enfraquece, se o adversário pode controlá-la, estimá-la ou apreciá-la. O ideal do poder é ver sem ser visto. É o porquê de a comunicação ter adquirido uma tal importância na sociedade contemporânea: ela pode se dissimular. Nesse caso, o poder pode controlar, vigiar, interceptar, praticamente sem ser visto. (RAFFESTIN, 1993, p. 202)

A circulação poderá então ser controlada a partir da comunicação dos espaços e suas funções e das posições a serem ocupadas por cada um dentro da estrutura, sendo possível o controle e a interceptação até mesmo quando o vigia não se fizer presente, pela impressão ao polo oposto de estar sendo vigiado. É a noção de panóptico trazida por Foucault.

Aqui o espaço está sendo relacionado como um instrumento, uma das técnicas de funcionamento do Poder/poder. Com base em Foucault (1987) destaco alguns elementos do espaço concebido pelo poder disciplinar, sendo o espaço concebido a partir do ponto de vista dessa organização:

1. A cerca: a delimitação de locais heterogêneos a todos os outros e fechados em si mesmo. Aqui cabe destacar o funcionamento próprio do local, seu aparente isolamento em relação ao mundo circundante;
2. A clausura não é constante, nem indispensável e nem suficiente, sendo necessário um tratamento mais fino do espaço. Aqui aparece o princípio da localização imediata ou quadriculamento, onde “[...] o espaço tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 122)
3. A regra das localizações funcionais, que distribuem os usos, a colocação das funções em diferentes espaços que já se executa como a eleição das funções consideradas relevantes;
4. A “[...] arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 125). É a negação do território enquanto unidade de dominação, pois cada corpo ou elemento se define pelo lugar que ocupa na série, pela posição na fila, distribuindo-os em rede de relação. Aqui o espaço de poder aparece como se não fosse espaço de poder, como se não fosse território, mas sequencia naturalizada e ordenação dos indivíduos dentro de uma estrutura que assume o estatuto de determinada, mas, ao fim e ao cabo, é fruto da elaboração aleatório de relações de poder territoriais.

O espaço passa então por um tratamento concebido restritamente, projetando a imagem os corpos individualizados, cercados, vigiados, controlados e classificados. Ao fim e ao cabo o espaço disciplinar constrói os indivíduos construindo ou pretendendo construir sua relação com o próprio espaço, sua submissão e controle a partir dos

próprios corpos, inscrevendo neles a ideia de naturalização das hierarquias, regras, ordenamentos e estatutos individuais. Assim, o poder disciplinar vincula e liga o singular no múltiplo, constrói os sujeitos para a sociedade moderna, “[...] permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada.” (FOUCAULT, 1987, p. 127). Baseado nessa análise do funcionamento do poder disciplinar e suas inclinações espaciais, parto agora para a análise do espaço, do ponto de vista concebido, na instituição escolar.

3 PARTE II: A Produção do Espaço Escolar

Para falar do espaço geográfico escolar, busquei demonstrar sua especificidade enquanto instituição, componente de um todo, e sua historicidade em relação a esse todo. Além disso, e para isso, trato também de sua forma de organização e os objetivos da organização do espaço escolar segundo os autores que compuseram minha revisão bibliográfica sobre esse tema. Colocada minha opção teórica por abordar o espaço e, enquanto instituição, o seu uso dentro do poder disciplinar (territorialização) se buscará “[...] estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação.” (FOUCAULT, 1984, p. 104)

A partir das leituras realizadas e em contato com os resultados de pesquisa, colocarei em questão, primeiramente, alguns traços gerais sobre a organização do espaço escolar. Ressaltarei com isso algumas das dimensões mais presentes na bibliografia sobre o tema Espaço e Instituição Escolar e sua manifestação em meu caso particular, estando aí presentes: o uso do espaço como instrumento pedagógico e as concepções de espaço mais claramente implicadas; a presença da materialidade imediata desse espaço – expressa em sua arquitetura – como parte do programa curricular e, por fim, a expressão do controle desse espaço a partir de seu ordenamento. Assim espero ressaltar quais as funções da escola enquanto espaço e que usos e concepções a escola faz do espaço.

De forma geral, traçando as primeiras elaborações teóricas sobre esse espaço, podemos partir de suas origens, mirando sua história e não esquecendo sua dimensão institucional – sobre a qual está fundado. Para isso, inicio com o relato de Foucault (1987) sobre o regulamento da casa de jovens detentos de Paris, no século XVIII, com um funcionamento que em alguns aspectos assemelha-se muito ao do espaço escolar

Eis o regulamento regido por Léon Faucher para a “casa dos jovens detentos em Paris”: Art. 22 – Escola. Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se filas, e todos entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo. (FOUCAULT, 1987, p. 11)

Podemos buscar o entendimento das condições de funcionamento da escola e sua manutenção a partir da interpretação de Viñao Frago (1998), segundo a qual a fundação

do espaço escola no período da modernidade industrial, surgido como um espaço amplo e irrestrito (pelo qual todos deveriam passar), é atravessado por uma ideia de mecanização, ou organização maquinal dos corpos orgânicos, que se constitui como uma série de

[...] operações que, levadas a cabo a uma escala mais ampla – a escala da educação das classes trabalhadoras e populares, na primeira fase da industrialização -, constituíam uma tentativa de introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade, numa situação social em que elementos de controle da antiga ordem social haviam sido minados e tornava-se necessário criar outros novos. Daí decorrem os apelos do Barão de Gérando, e tantos outros reformadores sociais da primeira metade do século XIX, para que se estendesse a escolarização – um determinado tipo de escolarização – da primeira infância e que se tornasse obrigatória a educação, por ele chamada de “popular”, das classes trabalhadoras. (FRAGO, 1998, p. 132)

Assim, a escola torna-se importante modelo de controle de instauração de ordem na medida em que o antigo modelo de dominação e estabelecimento de uma ordem social encontra seus limites com a nova forma de divisão social e produção da vida. Ocupa-se então do controle dos indivíduos, expresso em seu cadastramento, separação, exame e ordenamento e controla-se espacialmente e temporalmente os movimentos e fluxos. Para Foucault (1987), nesse momento

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações inúteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p. 123)

Em sua origem, a instituição escolar obrigatória, inclusive expressamente apresentada por alguns de seus idealizadores, aparece como um dos mecanismos de instauração de uma nova ordem, de novas formas de dominação social, com um forte componente ideológico e situado em relação aos conflitos sociais que se desenham nessa transição. Segundo Benjamin (2001),

[...] a Europa do século XIX – uma Europa conservadora, que nasce do acordo de Viena – generaliza dois grades processos. O primeiro é a realização das reformas agrárias, pois é cidadão aquele que tem um pedaço de território de sua nação. Os direitos feudais remanescentes são questionados em toda parte. O segundo processo, associado a este, é a criação dos sistemas

de educação de massas. A formação das nações modernas pressupõe a criação de contingentes humanos dotados de uma identidade clara. Essa identidade teria de ser consolidada (ou criada) por instituições específicas dos estados nacionais nascentes ou em via de consolidação. Eram os sistemas escolares. Cabia a eles unificar as línguas, descobrir e disseminar uma literatura, elaborar e contar uma história nacional, essencial à identidade desejada, difundir a ideia de direitos e deveres, e assim por diante. (BENJAMIN, 2001, p. 172)

Nesse contexto, a escola se delimita como uma técnica fundamental de criação de novas formas de identidade e dominação, centrada também no disciplinamento dos saberes. E seu funcionamento entra em vigor a operacionalização da disciplina. Mas como se dá essa dominação?

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamentos das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas. Umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 1987, p. 125 -126)

Além de ligada ao disciplinamento do saber, ao regramento e à escolha do que deve e o que não deve ser ensinado, ela passa claramente pela dominação e disciplinamento dos corpos, pelo disciplinamento do tempo e do espaço, pela normalização e pela classificação.

Conforme assinala França (1994):

No modelo tradicional de escola, encontramos um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um seu lugar demarcado. Uma vez confinados em suas células, os alunos estão livre de qualquer tentativa de fugir do padrão. O local privilegiado do professor, panóptico, de onde é possível ver cada ponto da sala, garante a disciplina, evita a ociosidade e mantém o “corpus submisso”, para usar a terminologia de Foucault. (FRANÇA, 1994, p. 81)

Essa dominação dá-se na escola de forma claramente espacial, assim como as novas técnicas de dominação típicas desse novo momento histórico. Assim, a posição mais ou menos fixada, a divisão mais ou menos clara e rígida, o controle, às

vezes internalizado e às vezes externalizado, são expressões de uma inovação que se manifesta - talvez em primeira instância - espacialmente. No Brasil esse processo toma corpo mais atualmente, ligado à criação da nacionalidade e da urbanidade, com especial atenção à necessidade de formação de professores que, em muito, cumpre papel parecido com o descrito até então. No entanto, aqui nota-se destacadamente a noção da criação de uma urbanidade, que busca o acompanhamento daqueles processos acompanhados com antecedência na Europa industrial. Para Santos (2014):

O caso do Brasil merece especial atenção pela sua complexidade. A escola pública de massas é um fenômeno que toma seu maior vulto a partir dos anos 60 do século XX. Isso ocorre porque o Estado precisa garantir que as massas que migram do campo para a cidade possam se colocar a serviço da lógica urbana. Assim, as escolas se multiplicam, os sistemas de suplência se tornam mais comuns, os livros didáticos se massificam (se tornam cada vez mais parecidos com revistas de entretenimento) e a ditadura militar vai criar mecanismos de reprodução em massa de professores (licenciaturas curtas). (SANTOS, 2014, p. 23- 24).

Se hoje nos é óbvio, faz-se esquecido que a definição de um local próprio para os estudos – por si - já é uma inovação a partir de um determinado período histórico, onde essa técnica social passa a fazer sentido.

Todas as propostas de organização da escola, todas as inovações de seu funcionamento, possuem um caráter técnico social, que vem acrescentar formas e teorias de controle, para além da novidade imbricada na forma de organização. Sobre isso, Frago (2005) assinala que:

Em suas manifestações mínimas, a instituição escolar requer ao menos um lugar dedicado à tarefa de ensinar e aprender. No espaço tradicional da sala-escola de apenas um professor ou professora com meninos e meninas de 5 aos 12/13 anos podia haver divisões internas mais ou menos marcadas em função das tarefas – ler ou escrever- ou dos graus ou seções em que se classificavam os alunos, ou inclusive espaços anexos como a casa do professor ou um pequeno pátio, mas, em síntese, o espaço escolar se reduzia a sala de aula. Será com a introdução da escola-colégio ou escola graduada – onde vários professores ensinam a alunos agrupados em função da idade e do nível de conhecimentos, em graus supostamente homogêneos aos que atribuem salas diferentes – que surgirá, no ensino primário, a figura do professor diretor e que se começara a debater, por arquitetos, médicos higienistas, pedagogos e professores não só que espaços deveria ter um edifício escolar construído para abrigar esta nova organização de ensino – a direção entre elas -, mas também sua localização e configuração interna. (FRAGO, 2005, p.25 - 26)

Evidenciam-se as diversas inovações na busca de delimitações, divisões, formas eficazes de alocar espacialmente as funções no espaço destinado à educação, sendo a escola entendida como um mecanismo onde a eficácia pode ser obtida em vista dos objetivos. Para Frago, os espaços da educação devem ser mais ou menos delimitados, demarcados, mas também ordenados e sequenciados, porém, essa máxima racionalização típica desse novo período histórico, empreendida da busca de um controle máximo dos corpos, dos movimentos e das relações estabelecidas, faz com que se perca em eficácia quanto ao espaço planejado. Porém, a mim cabe destacar que a sua necessidade é uma necessidade histórica, assim como essa eficácia e seus objetivos, sendo, portanto, prenhe em termos de lutas sociais.

Encontramos aqui o período de transição, onde há a busca desse tipo e organização, onde passa a se racionalizar de forma cada vez mais clara os espaços (dentre os principais, o escolar – já que esse responde pela formação dos novos sujeitos), em busca de controle. Sobre isso, Escolano (1998) retoma a teoria de Michael Foucault:

Já faz várias anos que M. Foucault descreveu, com magistral argúcia analítica, como a “arte da distribuição dos espaços” aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar dóceis os corpos e as consciências (Foucault, M. 1982, pp. 139ss). Em toda sua planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes. Paralelamente, a disciplina do tempo educativo, inspirada nos vestutos ritmos do convento (aos quais o sistema napoleônico superpôs os de tambor), reforçou, com a regularidade dos seus ritmos, a ação microfísica das estruturas arquitetônicas, dando origem a todo um ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma “invisível”, ainda que bem notória, a fazer parte do currículo. A Giddens (pp. 190 -191) mostrou também em seus recentes trabalhos de teoria social, como “uma escola é um continente que gera poder disciplinar”. (ESCOLANO, 1998, p. 27)

Ao que Foucault denominou disciplinar, *tecnopolítica*, está ligada a “arte de distribuição dos espaços”. Passa-se então a um momento histórico, e talvez aí esteja a grande chave para entender o desenvolvimento do espaço escolar institucional, onde a punição não se encontra mais no centro do controle social, sendo substituída pela disciplina, pelo ordenamento constante e eficaz dos corpos. Cabe destacar que essas concepções hibridizam-se nos diferentes espaços, respondendo também a conflitos de micro escala.

Portanto, essas tecnologias de dominação estão claramente associadas a um determinado momento histórico, e nisso soma-se outra característica importante ao espaço escolar, talvez fundadora do estudo científico do espaço geográfico em uma inspiração materialista dialética: o fato de que, enquanto espaço social – em sua historicidade - “[...] 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.” (ESCOLANO, 1998, p. 47).

Ora, como arrancar um espaço, seja ele qualquer que seja – em escala, funcionamento, relações de poder – e até mesmo seu estudo e as teorias e idealizações construídas sobre tal espaço, de um determinado momento histórico? Por isso podemos afirmar seguramente que, produzido socialmente, o espaço escola institucionalizado não se encerra como uma construção de caráter desinteressado das forças em jogo na sociedade, voltado somente ao “bem comum”. Ele se produz expressando uma forma de organização que tende a fortalecer os grupos dominantes, ainda mais no momento de fundamento de sua obrigatoriedade e extensão às classes subalternas. Voltando à Escolano (1998), o autor afirma, com muita propriedade, que

O espaço-escola é também uma construção cultural e, portanto, histórica. O quadro “Interior de uma escola”, de M. Houase (1680 - 1730), oferece uma imagem do que pode ter sido, como *locus*, a escola do antigo regime. Na composição pode-se observar que o espaço (sala de aula comum), o mobiliário (mesas, bancos, cadeiras irregularmente dispostas), a decoração (pinturas) e a distribuição de ambientes (recantos) não têm correspondência com as representações da escola dos últimos séculos. Parece como se esse modelo espacial ainda conservasse a estrutura não dividida e a polivalência da classe indiferenciada, da mesma forma que o salão da casa doméstica antes que aparecessem as peças especializadas por funções. A modernidade e a sociedade contemporânea conheceram a diferenciação interna da residência, paralelamente com as transformações operadas na vida familiar e na sexualidade. Do mesmo modo, o espaço escola também foi se regionalizando, emancipando-se primeiro da casa e de outros lugares nos quais se localizou, constituindo-se como habitação *ad hoc* especializada nas funções de instrução, inclusive com anexos complementares (reservados higiênicos, pátios, átrios, *closets*, bibliotecas e outras dependências), e diferenciando-se finalmente em salas separadas por graus ou ciclos e sexos. Na segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao teylorismo. (ESCOLANO, 1998, p. 46 - 47)

Fazem-se então presentes na escola, recorrendo aos termos de Lefebvre, o espaço concebido a partir de teorias e tecnologias de dominação presentes na sociedade - o positivismo em seu momento, o higienismo em outro momento. Essa dimensão é percebida por Foucault (1987), relatando que essas concepções inscrevem-se sobre o corpo dos indivíduos:

A organização do espaço escolar como reflexo dos discursos e processos pedagógicos e legislação educacional vigente, como indicadores das estruturas sociais e como técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. (FOUCAULT, 1987, p. 25)

Cabe então lembrar a tríplice dialética, que não se encerra e engloba movimento de hegemonia e contra-hegemonia, ou seja, momentos de espaço concebido, mas também momentos de espaço percebido e vivido – diria De Certeau: “apropriados cotidianamente”. Se as formas de dominação existem, elas encontram resistência na luta social. Por que no espaço escolar – como uma tecnologia de relações sócias – as formas de controle não encontrariam, às vezes expressas da forma mais banal, tentativas de resistência? França (1994), citando Enguita, afirma:

Manter a ordem na sala de aula é notavelmente mais difícil que fazê-lo em uma sala de conferências ou em um cinema, porque nestes a assistência e a permanência obedecem à vontade e naquela não. O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma. (ENGUITA apud FRANÇA, 1994, p. 20 - 21)

Essas técnicas de controle, além de expressar as teorias de dominação em voga na sociedade em determinado período, se misturam e acrescentam-se ao desenvolvimento das teorias pedagógicas, em sua historicidade. Abordando apenas o caráter da dominação presente na escola, poderíamos assemelhar à definição de outras instituições como o espaço prisional:

Ignorando o caráter definidor da prisão, que é o punitivo, ressaltamos sua definição: um funcionamento compacto do poder de punir: ocupação metódica do corpo e do tempo do culpado, enquadramento de seus gestos, de suas condutas por um sistema de autoridade e de saber. (FOUCAULT, 1987, p. 107)

No entanto, nos interessam suas características específicas, suas diferenciações e sua abordagem espacial própria. Justamente cabe debruçarmo-nos agora sobre o uso do espaço por essas teorias pedagógicas, ou sua utilização e representação como instrumento pedagógico.

3.1 ESPAÇO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Por si só, o problema do uso do espaço como instrumento pedagógico, ou das concepções de espaço engendradas pelas diferentes concepções pedagógicas, já resultaria em um amplo tema de pesquisa. Mas não pretendo aqui mais do que delimitar a existência dessa problemática em nosso estudo, ressaltando algo sobre como o espaço é uma categoria fundamental a ser parte do ensino e como ele serve de instrumento de ensino na instituição escolar.

Não podemos ignorar – fato é – o tipo de trabalho que essa instituição objetiva e seu peso na formação dos sujeitos. Aqui olho para o espaço como uma das estratégias de manutenção do poder disciplinar, sendo que aqui “[...] a estratégia, portanto, é o resultado de um plano, de um projeto ou um programa [...]” (RAFFESTIN, 1993, p. 45). O espaço, nesse contexto também é usado, também ensina, sendo um instrumento pedagógico até mesmo, em sua organização celular, para a formação dos indivíduos e individualidades. Conforme Foucault (1984),

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 1984, p.103)

Não estou aqui preocupado, cabe ressaltar, no que dizem de bom os professores de Geografia sobre seu trabalho com o ensino do espaço, ou sobre os diagnósticos catastróficos que esses fazem a cerca do trabalho de seus pares. Estou sim interessado na importância que essa categoria assume para a escola enquanto instituição formadora dos sujeitos na modernidade, e como as pedagogias lidam com essa categoria. Para Louro (1996),

Ao se constituir em espaço privilegiado na produção do sujeito moderno, a escola, portanto, tornou-se também o lugar onde se ensinou às crianças e jovens uma nova noção de tempo e espaço. Se a internalização de tais noções foi fundamental para a construção de todos os novos sujeitos sociais, penso que é importante observar, ainda, que ela se fez (e continua se fazendo) não apenas através das mentes, mas com o envolvimento dos corpos, em sua pluralidade e diversidade. (LOURO, 1996, p. 165)

Cabe destacar que as concepções pedagógicas atravessam, então, além daquilo que é ensinado e da forma como é ensinado, pois o próprio disciplinamento dos corpos e das mentes, a própria institucionalização dos espaços de ensino engendra uma forma distinta e marcada historicamente de educar e formar os sujeitos. Esse disciplinamento dos corpos e das mentes se dá pelo disciplinamento dos tempos, das linguagens e – aqui nossa categoria – dos espaços.

Além do momento de ensino de A ou B de uma forma ou de outra, os sujeitos formam-se no espaço escolar internalizando formas de preencher tempos e espaços, do que deve e do que não deve ser feito em determinado local, em determinado momento com determinada extensão ou determinada forma. Tudo é controlado – também – temporal e espacialmente, formando-se assim a partir de concepções dessas categorias. Esse processo se expressa por meio de técnicas racionalizadas, conforme Louro (1996),

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos e olhares dos/as professores/as etc.), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas. (LOURO, 1996, p. 126).

Desfaz-se assim a noção de as ações e técnicas de controle nesse espaço são desinteressadas e não intencionais. As ações e a distribuição dos objetos nesse espaço são parte de uma concepção de tempo e espaço, “[...] as formas de distribuição, utilização, enfim percepção do tempo e do espaço escolar são – entre outras – parte importante dessa construção e há que notar que esses processos são vividos e incorporados de modos diferenciados.” (LOURO, 1996, p. 126).

Aqui cabe destacar que não são por eventos especiais ou algo fora do cotidiano que se dá a construção da noção de tempo e espaço e – conseqüentemente - dos sujeitos. Momentos específicos têm o potencial de tencionar a transformação da noção de tempo e espaço, mas a formação escolar é severamente mais ampla, e é pela forma como é organizado o seu cotidiano que o controle e a dominação facilitam a formação de determinados sujeitos. Aqui Louro (1996) destaca que

Ao contrário disso, é no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos. (LOURO, 1996, p. 128)

Sobre isso, França (1994) destaca bem a contribuição de Bourdieu, destacando que – para esse autor,

[...] as escolas [...] dão muito valor aos detalhes aparentemente mais insignificantes do vestuário, aspecto, hábitos físicos e verbais [...]. Os princípios incorporados dessa forma são colocados para além da consciência, e assim não podem ser tocados pela transformação voluntária, deliberada, não podem nem se tornam explícitos [...] Todo o truque da razão pedagógica reside precisamente na maneira pela qual extorpe o essencial, enquanto parece exigir o significante: obtendo o respeito que constituem as manifestações da ordem estabelecida. (BOURDIEU apud FRANÇA, 1994, p. 54)

Sua potencia funda-se também na criação de uma ilusão de involuntário, ou seja, a ilusão de que esse espaço é assim organizado de um modo natural e desinteressado quanto aos conflitos. Dessa forma, ele não pode ser alterado, assim como o ordenamento de gestos, regras, uso dos espaços e aspetos não é intencional. Cria-se a ilusão de uma naturalidade.

Além do cotidiano e das formas de organização e utilização dos espaços, contribuem as correntes pedagógicas mais propriamente ditas e suas concepções de espaço e formas de apropriação desses espaços. Não reconstruirei a história de todas, mas atentarei – a partir da leitura de Varela (1996) – para as concepções pedagógicas mais recentes e pautadas por racionalidades técnicas que são apresentadas pelo autor, justamente aquelas que se propõem a modificar as concepções de espaço e tempo escolar para elevar a eficiência e deixar para trás o lado retrógrado nas condições tradicionais, passando, porém, a outras formas de controle:

As pedagogias psicológicas transmitem uma visão enviesada do mundo que tem de se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também a suas motivações e desejos. Tal versão implica uma determinada percepção da infância e, correlativamente, da idade adulta, e isso não apenas porque se acredita que a resolução de conflitos que se produzem na infância são determinantes no futuro desenvolvimento pessoal. Por trás dessas racionalizações, reformas e mudanças de modelos pedagógicos se escondem na realidade batalhas e interesses entre grupos sociais que tratam de impor e legitimar sua própria visão de mundo e de cultura. O sistema de regulação espaço-temporal com o qual operam implicam uma flexibilização máxima do tempo e do espaço ao ter que se adaptar as distintas tarefas de

aprendizagem, como destacamos, ao ritmo interno de cada aluno, à dinâmica particular de cada grupo. (VARELA, 1996, p. 101)

Varela mesmo destaca que essa busca por modificar as concepções de tempo e de espaço presentes na pedagogia tradicional, na verdade está imbricada na dinâmica dos conflitos sociais, passando por uma nova etapa da busca de controle dos sujeitos, internalizando e pensando a partir de uma perspectiva psicológica as novas formas de dominação. Aqui se passa da dominação externa, feita a partir do disciplinamento de tempos e espaços, para a dominação interna, que busca entender e controlar por estímulos os ritmos diversos e as diferentes formas de relação com o espaço do entorno. Moldam-se os espaços para estar de acordo com as supostas necessidades daquele que o ocupa, mas esse que o ocupa não está e não é colocado em posição de relativo domínio em relação a esse espaço.

Como já vimos, essas pedagogias imbricam formas de organização, disposição e até a escolha dos elementos que fazem e dos que não fazem parte do espaço escolar. Ressaltamos agora nossa observação prática desses elementos para o uso pedagógico do espaço na construção dos sujeitos.

3.1.1 Relatos da Escola

Nesse item, começarei com trechos de entrevistas que demonstram o espaço concebido, ou seu ordenamento e dominação do ponto de vista institucional e passo também a alguns relatos de situações observadas, que será minha forma de apresentação dos resultados. Sobre os relatos que aqui farei, quero deixar claro a minha não relação com a figura de um cientista em seu laboratório, com suas amostras esterilizadas, ou de um observador que é atingido por um objeto (seja uma maçã) e pode colocar-se na posição de testemunha reflexiva. A vivência no ambiente de pesquisa me colocou também na situação do escritor de seu diário, como em “a Náusea” de Jean Paul Sartre, ou em lugar de um personagem literário que descreve seu cotidiano e tece suas reflexões teóricas conforme convive com referências, como em na obra “Daimon”, de Herman Hesse.

Os relatos são fidedignos temporalmente aos acontecimentos dentro da necessidade apresentada, sendo que: relatos que se aproximam temporalmente estão com datas mais bem definidas que relatos mais isolados, dos quais às vezes há referência somente ao mês em que aconteceram. Além dos relatos serão apresentados trechos retirados das entrevistas realizadas, que estavam diretamente relacionados aos tópicos abordados dentro do trabalho sobre o ordenamento e apropriação do espaço escolar enquanto território.

Para começar cabe atentar para o que nos diz Mészáros (2008), quando trata da educação, nesse caso focando o que viemos tratando, ou seja, a educação escolar

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – como indicado no segundo parágrafo dessa seção – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Com o que foi posto sobre o uso pedagógico das relações espaciais e a ideia de internalização, encontramos as ações de internalização do sistema social e sua implicação espacial e destacamos algumas ações, discutindo-as com trechos de entrevistas: tais operações são o cadastramento, a separação, o exame e o ordenamento do espaço e, em seu desenrolar, suas implicações espaciais, ou a abertura à vigilância e à decisão das funções de cada espaço e das condutas “certas” para cada função, a separação e o exame dos corpos. Douglas Santos (2014) atualiza a discussão da função disciplinar que a escola exerce, colocando a dimensão da urbanidade em sua direta relação com a abrangência do poder disciplinar, afirmando que

Assim, chegamos aos princípios do século XXI com mais de 50% da população mundial vivendo em cidades. Mas, viver nas cidades e viver as relações urbanas exigidas pelo capitalismo não é, exatamente, a mesma coisa. Desde o início do século XVIII os alemães já haviam percebido isso e foram criando a chamada “escola pública”, dirigida às novas gerações proletárias e sua necessária urbanização. O mesmo vai ocorrendo com a França e a Inglaterra e a escola vai se tornando, paulatinamente, uma das principais instituições do “esforço civilizatório” capitalista. (SANTOS, 2014, p. 23)

Essas operações disciplinares encontram operacionalização em práticas espaciais fundamentadas na formação dos sujeitos, daí sua função pedagógica. Fundamentados nessa abordagem destacamos as operações e sua expressão nas falas ouvidas

A. Organização celular, individualização dos sujeitos (efeito de poder para Foucault, entendido por nós também como estratégia espacial pela organização celular, 1984);

A organização celular – mecanismo de individualização – na escola se expressa como uma experiência constante de disciplinamento espacial. Os sujeitos, em seu cotidiano escolar, acostumam à individualização constante e sua expressão na prática espacial: desde os regramentos dos gestos, das relações e das condutas para cada momento e espaço até o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e avaliação em etapas, há um continuum que atravessa a relação dos estudantes com espaço escolar por meio de registros, cadastros, anotações, documentos e autorizações. Segundo a fala dos estudantes em nossa entrevista coletiva:

E.L.³: Poderia existir um diálogo quando a gente faz aquele pré conselho⁴, mas aí tipo: a gente vai falar uma coisa e eles falam e tentam inverter o que a gente está falando. A gente fala uma coisa eles até colocam outra no papel, aí se não assinar tu tem que descer porque não assinou o papel.

T.R.: Eles vão fazer uma ata pra ti por que tu não assinou o papel e eles não vão deixar tu ler o papel porque tu não assinou o papel e é papel em cima de papel e tu tem que assinar... (informação verbal)⁵

De forma mais ou menos aleatória, uma série de elementos é registrado e as fichas acompanham os alunos em sua vida escolar. Nesse processo, as “verdades” da equipe diretiva e professores prevalecem em relação às dos estudantes, sendo que em situações limite como a discordância em relação ao registro de uma fala, o recurso aos registros pode assumir o papel de instrumento de intimidação: lança-se o foco, o poder

³ Para apresentação das falas com preservação das identidades dos doze estudantes entrevistados na escola, optamos por colocar somente as iniciais do seu nome, codificando assim o entendimento da fala para demonstrar somente como se alternam os sujeitos e o que cada um expressa.

⁴ É a atividade que antecede a reunião realizada pelos professores para a discussão dos casos de cada estudante (o conselho de classe). No pré conselho os alunos são ouvidos pela coordenação da escola, avaliando as atitudes da turma de modo geral e as aulas dos professores.

⁵ Informação fornecida por estudantes da escola.

do panóptico que se constitui pela observação, ao caso problemático, tecendo mais um registro em sua rede de anotações: o indivíduo emerge das falas coletivas e ações em relação ao grupo.

Em fala dirigida pela coordenação pedagógica da EMEF, eles solicitavam que os casos problemáticos devem ser sempre acompanhados de inúmeros registros para que se crie uma rede de proteção à prática dos professores, sendo que em casos de necessidade de comprovação, todas as ações devem estar anotadas. Aqui se concebe a relação destacando legalidade dos processos, ao passo que socialmente as situações só adquirem validade se confrontadas com seus registros. Nota-se que o professor também é tomado como indivíduo de direitos e deveres, a equipe diretiva também, os funcionários e estudantes. A instituição escolar forma os sujeitos que nela interagem, atribuindo-lhes papel, conduta e individualidade, sendo que subordinados e dominantes na relação se alternam, mas não se confundem.

O estudante encontra-se, por estar no processo mais evidente de formação de sua sujeição, colocando-se como sujeito e como sujeitado, em menor grau de poder dentro da relação e ele expressa claramente sua percepção das estratégias com o “é papel em cima de papel e tu tem que assinar”. Nota-se claramente sua distinção entre atribuição própria – o cuidado com o histórico individual, e o alheio, aquilo que colocam sobre mim, as estratégias que vão moldando um espaço comum. Outros sujeitos percebem o vício que molda as relações:

“Os alunos conversam normal, eles conversam mais com nós do que com vocês. Têm alguns mal criados, mas eles nunca passaram dos limites.” (informação verbal)⁶

A situação problemática, observando as relações entre alunos, funcionários e professores, nem sempre está ligada a práticas transgressivas por parte dos alunos, mas algumas vezes ao processo de exclusão do diálogo dentro da relação mediada por registros e pela internalização dos sujeitos como potenciais transgressores. Esse processo é acompanhado da escolha de seus lugares, sempre individuais, em fila e voltado para o quadro, sua colocação em filas para a entrada em sala, seu ordenamento por tamanhos e etapas, por níveis de aprendizagem e rendimento.

⁶ Informação fornecida por servidora da escola.

Os momentos de fila, de escolha de lugares e montagem do espelho de classe⁷ são ilustrativos da situação: a prática espacial é expressa claramente por professores como estratégias para evitar problemas e conflitos, elemento de ordenação e resolução tomada como expediente indiscutido. Dispor em fila, separando sempre entre meninos e meninas e escolher os lugares em sala de aula, em filas individuais ou duplas, são instrumentos dos professores e campos de disputa: assim que criado, o espelho de classe – conceito cotidiano e naturalizado – é constante alvo de ataques e estratégias de modificação por parte dos estudantes. As aulas que não cobram o espelho de classe chegam, em alguns momentos, a ser comemoradas e esperadas na semana.

A atribuição destaque e evidência para as condutas exemplares, seja (tirar “seja”) por notas ou pequenos privilégios, também aparece como estruturante na relação, o que, em alguns momentos, ganha localização privilegiada. Em uma de suas falas, uma aluna afirmava que:

A.Z.: Podia tirar (a direção) aquela lista dos melhores alunos do trimestre, porque tipo quando tu não vai bem, ou quem não vai, se sente mal por que parece que só dão valor pra quem vai bem. (informação verbal)⁸

A referida lista encontrava-se no saguão de entrada da escola, colada no painel que ficava próximo à secretaria, e ali a individualização se coroava enquanto processo porque ali estava ofertada a recompensa como parte do processo de reprodução do poder disciplinar, como nos aponta Foucault, estando a individualização dos registros, das avaliações, das filas e das carteiras plenamente internalizada e expressa em bons “desempenhos individuais”.

B. Internalização de formas de preencher tempos e espaços, do que deve e do que não deve ser feito em determinado local, em determinado momento com determinada extensão ou determinada forma (conforme colocado por Louro, 1996);

⁷ Ordenamento da localização dos alunos em sala fixado por seu professor conselheiro na parede da sala, como um “mapa” dos lugares.

⁸ Informação fornecida por estudantes da escola.

A noção de que as práticas devem ser individualizadas espacialmente e de que diferentes espaços demandam diferentes posturas é banal e inquestionável no ambiente escolar. Destaca-se o tom naturalizado desse discurso que, mesmo que expresso de forma muito consistente no argumento da adequação de espaços e práticas, é uma noção situada, não natural, e reforçada profundamente no cotidiano escolar, a partir de sua *concepção*.

Interessa, no entanto, o caráter arbitrário das escolhas de espaços e suas referidas atividades e posturas (regras instituídas pela escola, como as de que em sala não se pode consumir alimentos, usar toucas e bonés etc.) e sua dimensão de inquestionável: numa das primeiras reuniões anuais, ao discutir as regras da escola com a equipe de professores e servidores, um dos professores tece a fala de que a preocupação era não deixar que os alunos opinassem na primeira assembléia realizada com a comunidade, pois havia regras que não podiam ser questionadas. Cabe a pergunta: regras que não podem ser questionadas por serem fundamentais ou por não haver segurança de sua justificativa para o grupo. A negociação representa um elemento que ameaça a naturalização das práticas:

Teve esse momento em que a direção levou os alunos pro refeitório e explicou o projeto (Projeto Inter-disciplinas da escola). Até não foi momento em que eles xingaram nem nada. Foi uma exposição, não mais do que isso... (informação verbal)⁹

A falta de diálogo entre grupos e interesses toca profundamente a percepção dos agentes desse espaço escola. As divergências, boa parte do tempo, são simplesmente negadas e, quando aparecem, estão emaranhadas a uma prática espacial que restringe e previne os “problemas” daí provenientes. Para os estudantes, em nossa conversa coletiva, houve pouco conflito quanto à opinião de que não há diálogo. Quando questionei sobre sua possibilidade de opinar eles disseram inicialmente que em raras vezes isso acontecia, até que uma estudante se posicionou pedindo exemplos e estes, quando compartilhados, foram rejeitados pelos participantes da conversa enquanto momentos de diálogos. Literalmente, o diálogo se deu pelas seguintes sentenças:

R.F: [...] raramente... -T.R: Me dá um exemplo... - R.F: Hora Cívica. - E.L.: Não! Só eles falam, a gente só escuta! - R.F.: [...] é verdade! (informação verbal)¹⁰

⁹ Informação fornecida por professor da escola.

Se houve pequena discordância, a resolução dela e o consenso caminham no sentido de afirmar não haver espaços de diálogo, referidos pelos estudantes em relação à equipe diretiva da escola. Alguns espaços não são adequados para algumas práticas, e isso não se pode negociar ou questionar, por que não elevá-los também como inadequados para algumas pessoas? Para algumas percepções, é o que acontece:

Por mais que digam que não tem uma restrição: nem todos lá dentro (sala dos professores) olham pra nós como vocês. Tem essa separação: eles fazem coisas lá e não convidam nós. Vocês lá e nós aqui, no momento de fazer alguma coisa, sempre tem a restrição. Me arriei lá, né? É a ralé... Tem professor que, eu estou aqui há três anos, e agora que foi me dar oi. (informação verbal)¹¹

Estratégia mais direta para a solução de divergências entre grupos e interesses é a própria negação da existência de tal situação. A percepção da prática cotidiana evidencia com “e agora que foi me dar oi”. O processo, no entanto, é tão profundo quando se refere à entrada dos alunos em salas que não foram escolhidas para suas turmas, ou seja, de outras turmas. Para os estudantes, entrar nas salas de outras turmas

E.L.: É desconfortável, tu fica com vergonha. - H.Y: Lá na última sala eles debochavam da gente, quando a gente foi dar um recado. (informação verbal)¹²

A simples questão que se coloca é: a escola não poderia estar organizada espacialmente de outras formas e, em última análise, essa forma não poderia incluir a opinião e consideração dos alunos? Não formas de mesclar turmas, inserir projetos que façam com que alunos circulem por salas e colegas e que turmas circulem pelo espaço? Estão postos os estudantes nos espaços de decisão?

A questão do não diálogo, da restrição de práticas, sujeitos e interesses em determinados espaços e da naturalização na forma de organização espacial da escola se coloca clara e entrelaçada nessa fala protagonizada pelos estudantes em nossa conversa coletiva:

¹⁰ Informação fornecida por estudantes da escola.

¹¹ Informação fornecida por servidora da escola.

¹² Informação fornecida por estudantes da escola.

T.R.: Poderia acontecer na hora cívica, eles podiam dar espaço pra gente falar. É tipo a gente tem que respeitar eles, mas eles não tem que respeitar a gente. - A.Z.: Até no início do ano teve aquele negócio que eles iam ouvir os alunos, mas gente: a gente não viu nada do que a gente falou lá, coisa nenhuma. - E.L.: Quando a gente vai atrás deles, eles batem a porta na nossa cara, eles não podem, tem coisas pra fazer, a diretora não está... (informação verbal)¹⁰

O significado da porta nessa fala é profundo, pois detrás dela está o espaço de decisão, assim como a sala é produzida enquanto espaço de estudo, a biblioteca de leitura, a sala da direção é o espaço de decisão e Poder. Essas *concepções* e *práticas* espaciais são *percebidas* e relatadas com disponibilidade de recursos por diferentes sujeitos. Sua percepção constrói práticas e concepções e daí se alimenta a dialética triádica de Lefebvre. Relatado por estudantes:

A.Z.: Os professores não entendem nosso lado, já com a direção... - T.R.: É tipo, eles mandam e a gente obedece, eles organizam as coisas deles e somos tipo fantoches disso. (informação verbal)¹⁰

Relatado pelas servidoras da limpeza,

Teve escola que eu trabalhei onde a sala dos professores era como nossa também, mas aqui não. É como se tivesse separando por etapas: faxina, cozinha, secretária, professores e direção... (informação verbal)¹³

C. Observação do ínfimo, da escala do corpo, da regulação dos detalhes (Bourdieu, destacado por França, 1994);

A observação do ínfimo colocada como uma das estratégias é uma típica relação escalar, sempre intrínseca às estratégias espaciais. Como relação escalar ela se dá na ligação entre eventos e ações de menor e maior abrangência, sendo a menor escala uma possibilidade de expressão de concepções, práticas e percepções espaciais mais amplas. Autorizo-me a usar a imagem criada por Rego (2002), na qual coloca na parte interna da espiral a menor escala, do indivíduo, e na parte mais externa a escala mais ampla, sendo a espiral atravessada por linhas que ligam as diversas escalas.

Essa observação do íntimo na escola poderia ser colocada como uma dessas linhas que atravessam a espiral, sendo a parte interna dela a expressão íntima da produção do espaço pelo poder disciplinar. Para o professor entrevistado, relatando a

¹³Informação fornecida por servidora da escola.

interação, no momento de recados no pátio ou hora-cívica, entre a equipe diretiva e algumas professoras e os alunos:

Elas só vão até os alunos na fila, é pra agir como polícia, vigiar. (informação verbal)¹⁴

A dinâmica espacial serve à observação do íntimo com a individualização abordada nos itens anteriores: a fila, o espelho de classe, as práticas espaciais servem ao atravessamento de escalas engendrado pela observação do íntimo. Aqui retomo o registro, a avaliação, a visibilidade dos espaços – retomando a noção de panóptico explorada por Foucault – e toda noção da estrutura espacial do poder disciplinar, notando os regramentos sobre os espaços mínimos, os do corpo. Aqui pesam as formas de sentar, de caminhar, de se manifestar em aula. Contando sobre a hora cívica, os estudantes retomam uma história que havia presenciado e anotado uns meses antes:

A.Z.: Eu odeio. -T.R.: [...] a pessoa tá ali ouvindo o hino, é chato, aí a fulana um dia ficou se mexendo, e a diretora chegou: para com isso, se não tu vai pra direção. Tu não vai parar, vai pra direção! Aí ela contou que chegou lá e disseram pra ela que ela tava desrespeitando ela, tava desrespeitando a escola, tava desrespeitando o Brasil, todo mundo, ela mesma: ela teve que ficar pedindo desculpa pra si mesma. (informação verbal)¹⁵

Aqui cabe destacar a clássica atribuição do poder disciplinar à estrutura do Estado Moderno e sua quase caricata afirmação perante a construção de identidade nacional. Mexer-se durante o hino, nesse caso que havia sido presenciado, significa estar inquieta, ficar na ponta dos pés e balançar as mãos, que claramente é tomado como sinal de desrespeito à prática atribuída aquele espaço, naquele momento e, para além da observação, tem sua restrição ligada à escala do indivíduo, fruto já de estratégias disciplinares, com sua carga de registros e ordenamentos.

Posta essa situação, “ela teve que ficar pedindo desculpa pra si mesma”. É aqui colocada quase uma situação caricata, onde o limite da internalização do poder disciplinar, onde o indivíduo é levado a se auto-referir como objeto da própria observação e reprovação, colocada desde fora.

¹⁴ Informação fornecida por professor da escola.

¹⁵ Informação fornecida por estudantes da escola.

D. Criação de uma ilusão de involuntário, de que esse espaço é organizado de modo natural e desinteressado quanto aos conflitos. Ilusão segundo a qual eles não podem ser alterados, assim como o ordenamento de gestos, regras, uso dos espaços, aspectos;

Nesse momento já estão colocadas todas as estratégias que abordamos, sendo que essa última já aparece referida nas práticas anteriores. Seu grande trunfo nas observações feitas está na simples negação da divergência, na criação do discurso de um interesse comum e indiscutido no estabelecimento das regras. As falas colocadas das servidoras da limpeza evidenciaram já sua percepção sobre isso, e retomam comentando se eram ou não consultadas sobre seus interesses para a escola:

Não, nenhum momento. Tanto é que teve a votação e a gente nem pode votar. Tem uma desigualdade. (informação verbal)¹⁶

Essa percepção vai além e se apresenta em momento mais elevado quando se mostra oficializada, pois segundo a servidora entrevistada, para o momento oficial de compartilhamento do poder, na primeira eleição para direção vivida pela escola no fim de 2015 (com chapa única) os servidores ligados à limpeza e à cozinha não tiveram a possibilidade de votar.

Cabe destacar que as servidoras de cozinha e limpeza são contratadas de uma empresa terceirizada, mesmo trabalhando ali há alguns anos. Esse fato coloca em discussão a legitimidade de sua participação direta nas eleições, mas não exclui da qualidade de integrantes da comunidade escolar. Nada disso, no entanto, deslegitima o valor de sua percepção, a de que essa falta de possibilidade de votar evidencia uma desigualdade. A escolha do termo evidencia o impulso por partilhar o poder, por participar das decisões, num imaginário onde o não estar igual engendra o tom de injusta distribuição.

Não há espaço para questionamento, há sim a produção do espaço a partir da concepção de que esse não se preenche de interesses que divergem, em direção à naturalização das vontades e dos papéis. As hierarquias se naturalizam também, para o professor de História, na relação entre equipe diretiva e estudantes:

¹⁶ Informação fornecida por servidora da escola.

E outras vezes que eu vi quando eles precisaram de ajuda, para levar mesas, por exemplo, mas sempre xingando (informação verbal)¹⁷

A hierarquia é posta como fruto das posições, das importâncias, das funções, das idades e nunca como fruto das relações. Em vários momentos a equipe diretiva, em sua fala com alguns professores e alunos (recorrente comigo), retoma a idéia inquestionável de que “há uma hierarquia”. Perdi a conta das vezes que tomei nota dessa pequena frase. Em alguns momentos ela aparece como impulso para a prática de ensinar a lidar com as hierarquias sociais.

Advinda dessa hierarquia que parece vir de fora da relação e para além da apresentação do ordenamento espacial da escola já pronto, está uma negação da divergência, dos interesses e na conseqüente negação do diálogo, ou na criação de espaços que sempre possuem outros fins diversos que encontram impulsos de naturalização. Não se espera outra relação, não se vê horizonte, apesar da percepção clara de uma divergência:

[...] que eles propusessem que os alunos propusessem: capaz, isso já seria muito. (informação verbal)¹⁸

É com fala irônica que o professor de história, se dizendo acostumado a ouvir justificativas externas para as relações que questiona diretamente com a direção, relata a prática que percebe. Fica a questão se nessa ironia não mora o fruto de uma resignação em relação a essa prática, uma imobilidade ou cansaço em questioná-la.

Trarei complementarmente um dos relatos com a data em que foi realizado por mim, muito menos da análise que levou à escolha das estratégias elencadas nos tópicos A, B, C e D, que em meu entender tem o poder de colocar resumidamente todas as estratégias aí presentes. É interessante notar que esse relato, a não ser seu parágrafo final, está colocado como foi feito no momento em que foi vivido, evidenciando minha percepção naquele momento e constituindo agora quase uma análise da própria percepção.

¹⁷ Informação fornecida por professor da escola.

¹⁸ Informação fornecida por professor da escola.

Relato do dia 3 de setembro de 2015

Houve no meio do ano a decisão, por parte da secretaria de Educação, de terminar com uma das turmas de oitavo ano, juntando os alunos a ela pertencentes ao turno contrário: o da manhã. Apesar de causar descontentamento dos professores, essa história se desenrolou de forma interessante pra mim. Nos horários disponíveis após a extinção da turma 181 por parte da Secretaria de educação, alguns alunos – notadamente integrantes do grêmio estudantil e pertencentes à antiga turma da tarde, hoje estudando de manhã, propuseram que nos reuníssemos naquele horário e começássemos a estudar juntos, aprofundando alguns temas abordados em aula. Note-se que essa prática envolve determinado grau de pertencimento e autonomia em relação ao espaço escolar, pois passar por uma proposição espontânea e que, vinda “debaixo pra cima”, poderia traduzir-se numa construção aberta e onde os educandos participassem ativamente.

Os procedimentos dessa prática ocorreram em uma reunião, marcada com esses alunos, no dia e horário que seria disponibilizado para isso. Em reunião, combinamos o estudo de temas cotidianos, ou um estudo com preocupação cotidiana e, além disso, que tivesse referências claras e que essas pudessem ser discutidas. Decidiu-se pela leitura de Eduardo Galeano em sua obra “De Pernas pro Ar” – proposta minha – sobre a qual poderíamos abordar e discutir muitos temas de Geografia e – sugestão de uma aluna – a leitura da obra “A Menina que Roubava Livros”.

Interessante notar que em ambos os livros se faz presente a questão da infância e da juventude – não conceitos principais aqui – mas que enquanto condição humana em conflito com estruturas sociais perpassa toda construção investigativa aqui feita. Mais um exemplo prático dos resultados imensuráveis de meu envolvimento prático e cotidiano com o espaço de estudo durante a construção de minha dissertação.

Feita a reunião e organizado o grupo, levamos sua proposta ao conhecimento da equipe diretiva. Saímos da sala, colocamos as classes em ordem, já que em reunião estavam em círculo, fechei a porta e caminhamos pelo corredor até a escada falando em voz alta. Diminuímos, então, o volume da voz descendo a escada com poucas palavras e, em frente à secretaria, ficamos em silêncio. É interessante notar a distribuição dos comportamentos nesse trajeto simples, de uma sala a outra.

Despedimos-nos. Entrei na sala dos professores e fui à sala da direção. Na sala, encontrei a coordenadora pedagógica e aí conversamos sobre o grupo. Sua indicação é que para tal atividade deveria ser escrito um projeto e que para a frequência dos alunos, deveriam ser enviadas autorizações para os pais. Perguntei se podiam ser confeccionadas autorizações que sirvam para a frequência durante o tempo de duração do grupo, mas essa intenção não encontrou respaldo. Devíamos proceder à impressão de novas autorizações a cada encontro, realizando a contagem de quem viria e tomando essas autorizações na secretaria. O controle devia ser feito semanalmente, justificado que os pais poderiam reclamar, caso fosse diferente.

Aqui começamos a ir além de um simples procedimento de assessoria, mas baseada somente nesses fatos, temos provas de alguma intenção de controle, mas ainda podemos vê-las de forma mais manifesta. Pula-se uma semana na descrição, onde já estou com o projeto escrito e entregue, bilhetes já com os alunos. Realizamos nova reunião, essa já do grupo de estudos e – falando sobre a escrita do projeto chegamos à conclusão que, além dos objetivos pontuais, ali postos, poderia o grupo formular objetivos coletivamente. Essa atividade me empolgava demais, pois aí está colocada minha primeira experiência educativa na qual educador e educandos decidem coletivamente seus objetivos dentro do espaço escolar.

Começamos a trabalhar nesses objetivos e, com ele pronto, discutimos como seria realizada a cópia do livro: os alunos propõem que, antes de realizarmos por nós, podíamos buscar a ajuda da escola para a realização das cópias. Acabada a reunião do grupo, levo a proposta à coordenadora pedagógica em seu espaço, a sala da direção: relato sobre a pergunta dos alunos sobre o fato da escola poder providenciar as cópias, quando escuto: “Podemos ver, professor Felipe, mas, professor... esse livro não é assim... muito rebelde?”

Aqui não cabem dúvidas sobre as funções de professores, coordenadores e direção e sobre a necessária e relativa autonomia para desempenhar os papéis. É interessante observar a tentativa de demarcação do que seria permitido e do que seria muito rebelde. A coordenadora me solicita o livro, para que passe pela inspeção da direção.

Nota-se que o projeto feito, no qual constava objetivos e funcionamento do grupo havia sido aprovado previamente pela mesma coordenação alguns dias antes,

servindo apenas como instrumento de burocratização do uso do espaço escolar. Esclareço que, como consta no projeto, não é um grupo de reforço escolar.

Na conversa realizada há certo questionamento da pertinência do grupo e das leituras que seriam realizadas, principalmente a de Eduardo Galeano, havendo certa sobreposição e constrangimento quanto às atribuições de professor. Questiona-se essa atividade seria de Geografia, se não teria implicações políticas, se isso não implicaria rebeldia por parte dos alunos.

Aqui ficam claras posturas intencionais, discurso e práticas limitadoras em confronto com práticas de apropriação, em suma, espaços vivido, percebido, concebido constroem o conflito dialético que atravessam a construção dessa cena. A individualização se faz pela exigência de autorizações, para todos os encontros, para todos os alunos; a nova forma de preencher tempo e espaço é o que desencadeia o conflito na situação, evidenciando a pertinência de nosso segundo tópico; o ínfimo é observado no texto, onde a relação, até o tema discutido entre professores e alunos pode ser controlado e observado; por fim, naturalizam-se as justificativas do questionamento, as ações e leituras que se esperam normais e anormais de cada professor, em cada matéria e em um momento de crise da relação, talvez até não pensado de forma mais detida se faz evidente a concepção sobre os limites e riscos dessa relação.

3.2 A ARQUITETURA COMO ESTRATÉGIA

Ao tratarmos do tema proposto nesse subitem, estamos tratando da materialidade imediata, ou seja, daquela que resulta de relações sociais complexas de produção, e se expressa sensivelmente no espaço local. Para tal, tratando da arquitetura do espaço escolar, encontramos não a definição desse termo, mas algo sobre sua funcionalidade, as relações que o constroem e que se estabelecem a partir dele. Esse espaço é pensado dentro de um programa disciplinar, um regime de poder, e suas formas e organização respondem a uma concepção de espaço, como na tríade de Lefebvre, onde

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional [...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p.126)

O espaço material permite operações disciplinares, organizando a distribuição de ações e poderes. O espaço material é então intencional. Já diretamente ligadas ao nosso tema nesse item, França (1994) trata a arquitetura como “[...] dotada de uma forte capacidade comunicativa, nem sempre facilmente percebida, reúne elementos estéticos e funcionais que podem influenciar as relações estabelecidas sob seus domínios.” (FRANÇA, 1994, p. 13). Sobre o espaço escolar, mais especificamente, afirma que

As escolas têm uma estrutura física. Essa estrutura tem uma história e uma razão de ser. O componente arquitetônico vem sendo visto mais como uma contingência, como uma necessidade de delimitar um espaço reservado para a educação do que como um fator de peso para as relações que vão se estabelecer nesse espaço. Sua desatualização, em relação a outros segmentos da sociedade, e rigidez compactuam na interiorização de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade de veicular os valores ultrapassados que persistem. (FRANÇA, 1994, p. 98)

Dessa forma, chama atenção que o espaço produzido influencie as relações sociais ali estabelecidas, nesse caso institucionalizando-as, fazendo com que sejam mais ou menos rígidas de acordo com sua atualização - sua transformação – ajudando a estabilizar e internalizar as relações que o produziram. Aqui o espaço concebido se

manifesta de forma magistral, respondendo a intencionalidades, relações sociais de dominação e submissão, e materializando-se claramente em formas.

Dessa forma, voltamos ao tema da naturalização, que será recorrente nesse trabalho, e que tira os objetos em questão – sejam eles ações, teorias, formas – do mundo real, dos conflitos que os constituem. Marilena Chaui (1982) aborda essa questão do ponto de vista da burocratização e organização dos processos, onde quem exerce a decisão o faz por conta da hierarquia e do discurso competente, que para além da naturalização está ligado a uma pretensa neutralidade na racionalidade dos meios, assim “tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado” (CHAUI, 1982)

Tratamos, no entanto, a questão como negação de intencionalidade humana, ou seja, um discurso de naturalização para as formas de organização. Nesse ponto, vamos de encontro ao ponto de vista da autora quando afirma que:

A idéia de Organização serve para cimentar a crença na existência de estruturas (infra ou supra, pouco importa) que existem em si e funcionam em si sob a direção de uma racionalidade que lhes é própria e independente da vontade e intervenção humana. (CHAUI, 1982, p. 11)

O espaço escolar, assim, não pode ser naturalizado nem em sua materialidade, pois ali está uma expressão de concepções mais amplas de como ele deve ser ordenado, gerido, de vontade e intervenção tipicamente humana. Para Escolano (1998),

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26)

Aqui o espaço aparece novamente enquanto ativo, enquanto um meio de intervenção que responde a intencionalidades claras, sendo a arquitetura um dos instrumentos das ações que se desenrolam na escola. A arquitetura, assim, molda o cenário, cria sistemas, visões de mundo, coloca em evidência determinados objetos e joga o véu sobre outros, hierarquiza espaços. Dessa forma, junto às teorias pedagógicas apresentadas anteriormente e às teorias em voga na sociedade, ela compõe o espaço escolar.

Como já foi falado das teorias pedagógicas e seu trato com o espaço, a aprendizagem é também espacial, se refere aos movimentos do corpo, aos ritmos, à percepção desses espaços. Interagindo com o desenvolvimento sensorial e motor, como afirma Escolano, a arquitetura também compõe o currículo, molda algumas relações entre os indivíduos.

Mas como se dá essa ação, como ela interfere diretamente nas relações? Como essas formas de planejamento do espaço, essa dimensão do espaço concebido, influenciam na percepção e na vivência deste espaço? Ora, aqui encontramos novamente perguntas que merecem ser minimamente respondidas, a fim de exemplificar o que dizemos.

Claro que devo atentar e investigar como esse uso se manifesta em minha pesquisa específica, mas observando a literatura sobre o tema, principalmente Escolano e Frago, percebemos que por meio da escolha dos símbolos, da evidência de determinados objetos, da própria localização do prédio, da acessibilidade ao entorno, também pela destinação dos espaços no estabelecimento de ensino, há a intervenção nas ações que ali se estabeleceram. Segundo Frago, a própria opção por ângulos retos e formas retilíneas na construção de prédios destinados como escola favorece e se dá pela visibilidade do espaço, em uma primeira razão, pelas possibilidades de vigilância e controle que apresenta. (FRAGO, 1998)

Em outro exemplo, falando da realidade espanhola, Escolano (1998) afirma que

Os muros das instituições educativas serviram também para nele se exibirem imagens e inscrições de personalidades que se consideravam exemplares para a infância. Já o R.D., de 23 de dezembro de 1847, estabelecia em seu artigo 42 o seguinte: “No local das escolas deverá se escrever o nome dos homens ilustres que o povoado tenha produzido, ou dos que tivessem feito algum benefício, com resumo biográfico para instrução ou exemplo das crianças” (Ferrer y Rivero, 1897, p. 17). Essa norma, transformada em costume, foi sendo praticada até épocas próximas a nós. Do mesmo modo, os símbolos religiosos e políticos e outras imagens e textos se penduravam nas paredes das salas de aula e dependências escolares. O regulamento das escolas públicas de 1838 ordenava, em seu artigo 4º, a colocação da imagem de Jesus Cristo na sala de aula e “à vista das crianças”. O mesmo texto legal mandava colocar nas paredes das salas de aula cartazes com “os grandes deveres das crianças na escola”, assim como “grandes cartazes ou pranchas, cuja superfície apresente lições impressas ou manuscritas, com o abecedário, tábuas de multiplicação, pesos e medidas”. (ESCOLANO, 1998, p. 41)

Ou seja, há que se tomar decisões sobre os espaços, há que se dizer a que serão destinados os murais, as salas, os espaços comuns e, para tal, já há uma configuração

prévia do espaço, uma intencionalidade em sua construção e nas opções arquitetônicas tomadas. Aqui podem ser expressas as teorias presentes na sociedade, seja o higienismo, o positivismo, dentre outras, e as teorias pedagógicas, as teorias sobre administração do espaço escolar.

Dessa forma, na transposição das teorias para as práticas pedagógicas, entram em ação os currículos, que por sua vez também influenciam na configuração e na produção do espaço escolar. Outras dimensões interferem nessa produção, como a disponibilidade de recursos, as discrepâncias locais – como a administração diferente dos espaços, dos recursos por diferenças de decisões e de necessidades locais – mas ainda a arquitetura pode ser vista como parte integrante do programa, do currículo, engendrando diferentes formas de ver o espaço escolar. Assim, para Escolano (1998)

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível e silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 1998, p. 45)

Daqui podemos partir para a discussão de como o espaço escolar configura-se como território, com diferentes intencionalidades e conflitos, atravessado pela imposição de valores, hierarquias, ordenamentos. Por meio de sua materialidade e das ações que aí se desenrolam se configura o território.

É então na relação entre o espaço concebido (a arquitetura e as teorias de organização e de finalidade pedagógica), entre o espaço percebido (nas representações que se faz desse e na forma como ele é descrito e entendido pelos sujeitos que aí atuam, alguns em formação) e entre o espaço vivido (como ele é assegurado, mantido e/ou transformado cotidianamente pelas relações dos que aí estão) que se produz o espaço escolar, manifestando diferenças que se tocam em certos momentos, gerando conflitos. Para Frago (2005),

Por último, a configuração do espaço escolar como um lugar específico e um território demarcado, poroso e segmentado deve ser colocada em relação, para ter um sentido, com a concepção de arquitetura escolar como discurso material e forma de linguagem não verbal que transmite hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal,

linguagem, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes (Escolano Benito, 2000; Zarankin, 2003, apud FRAGO, 2005, p. 18)

Cabe agora descrevermos a observação dessa dimensão concebida em nossa experiência de pesquisa. Para isso, além das falas que transcrevemos a partir das entrevistas realizadas e dos relatos que foram nos acompanhando, colocamos algumas fotos do espaço da escola, descrições de elementos de sua organização e um croqui elaborado a partir de desenhos elaborados pelos estudantes a partir de sua percepção do espaço escolar.

3.2.1 Do concebido ao percebido

Apontadas as estratégias de internalização na parte que trata do “espaço como instrumento pedagógico”, agora nós repassamos seus desdobramentos na organização do espaço: como relatam o que percebem do espaço do seu ponto de vista da utilização que se faz da materialidade? À internalização da *individualização dos sujeitos* corresponde um *parcelamento do espaço*, à internalização da *naturalização das relações* corresponde a *funcionalização e a arte de dispor em fila*. Complemento então agora, utilizando mais trechos de entrevistas e posteriores relatos, temas já apontados no capítulo anterior, mas observando a percepção do espaço que corresponde às relações já exploradas.

Quanto aos elementos abordados agora, a primeira dimensão que podemos destacar é de sua dimensão como linguagem e a comunicação que se estabelece a partir do espaço. Como já relatamos anteriormente, logo na entrada no prédio da escola em uma de suas paredes está destacada a lista com os nomes dos alunos que possuem melhor nota em cada turma e na parede perpendicular a essa, em frente à porta do prédio, cartazes com as regras e valores da escola. O próprio nome da EMEF destaca o caráter pedagógico das escolhas (aqui da toponímia), sendo batizada com o nome de um destacado engenheiro da região, na fórmula do estabelecimento de posturas e condutas exemplares.

Cabe então desnaturalizar esses elementos da configuração espacial, referidos nas escolhas de sua arquitetura, pensando até seus elementos mais comuns e contextuais como a expressão de um espaço concebido com intencionalidades de configuração das relações sociais ali estabelecidas. Para isso, pedimos ao leitor que atente novamente à lista de estratégias espaciais do Poder Disciplinar, que destacamos no último item da primeira parte desse trabalho e retomamos resumidamente aqui.

1. A cerca: a delimitação de locais heterogêneos a todos os outros e fechados em si mesmo.

A opção pelo isolamento do espaço destinado ao trabalho escolar não é exclusividade do espaço estudado, sendo uma opção do Poder Disciplinar comum nas escolas desde o momento de sua instituição enquanto forma de socialização na idade moderna. A opção pelo isolamento desse espaço se expressa por sua limitação por cercas ou muros – no caso estudado por grades – e em maior ou menor grau, dependendo de seu contexto. Não é essa uma opção desinteressada, construindo formas de relações espaciais, com o entorno e suas vivências.

Na conversa com os estudantes fica evidente que o que para mim enquanto professor é uma obviedade na construção do espaço educativo, para eles ainda é tema de estranhamento e tensão. Como se delimita o que fica fora e dentro? A resposta mais imediata “é o portão”, mas o que sai e o que entra pelo portão? Quem delimita isso? Qual o sentido dessas escolhas? O que significa o portão? Eles dizem que

Portão. - E.L.: Nossa, sor! - J.C.: É o armário de nárnia! - G.S.: O portão da fábrica de chocolates (risos) - A.Z.: A maior alegria do mundo é o último dia de aula, tu sai correndo e, meu deus. - G.S.: É o portão da Fábrica de chocolate. - T.R.: [...] nos dias de chuva eles não abrem, tu tem que fechar o guarda chuva pra passar. Às vezes dá vontade de dizer que tá doente só pra tu sair. (informação verbal)¹⁹

Estar dentro ou fora da escola implica vivenciar o espaço de formas diferentes e a expressão da vontade em estar fora da escola expressa claramente o significado que esse portão possui, representando a limitação e não imbricação da vida cotidiana e da vida escolar. Na descrição dos seus espaços preferidos dentro da escola os estudantes indicam alguns dos motivos de sua não adaptação:

R.F.: Eu gosto da quadra; - G.S.: [...] só não dá para usar quando chove; - T.R.: Eu gosto de encontrar meus amigos; - L.R.: Do lado de fora. (informação verbal)¹⁹

Sobre a quadra:

G.S.: [...] quadra é boa. - R.F.: [...] não quando chove, tem um cano que desce pra dentro da quadra, como eles fizeram isso. - E.L.: [...] a gente gosta. - A.Z.: A gente gosta da quadra porque é muito chato ficar dentro da sala de aula, a gente fica muito tempo aqui, às vezes a gente pede pra ir no banheiro só pra sair. (informação verbal)¹⁹

A clausura do espaço escolar significa na fala dos estudantes justamente a limitação das posturas, das formas de socialização cotidiana, das vontades e das práticas pelas regras estabelecidas. É a vigilância e individualização que em alguns momentos eles contrapõem a outros espaços ou a alguns espaços internos da escola para os quais

¹⁹ Informação fornecida por estudantes da escola.

usam a expressão da ideia de se sentirem “mais livres”, que apareceu em suas falas. Relatando sua relação com a parte de trás do pátio da escola, onde se dizem não observados:

R.F.: todo mundo gosta de ficar lá, a gente senta lá no fundo, embaixo da árvore, todo mundo gosta de ficar lá. (informação verbal)²⁰

Em contraposição a isso, o professor de história relata sua visão sobre a ida dos estudantes à sala dos professores,

Eles não vão, eles tem medo, é um ambiente hostil, eles vão ser xingados. (informação verbal)²¹

A contraposição entre esses dois espaços se dá clara: um é afastado da vigilância, aberto, próximo ao portão da rua, o outro é próximo à visão dos professores, onde as posturas são corrigidas e individualizadas, o grupo se dissolve e cada aluno acompanha sua carga de registros e observações. A parte de trás do pátio é um pouco mais rua do que escola, a sala dos professores, a secretaria, a sala de aula, o prédio são a representação da clausura desse espaço, de sua separação em relação a suas outras formas de socialização.

2. O princípio da localização imediata ou *quadriculamento*, onde “o espaço tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 122)

A escola fisicamente é um prédio construído em linhas retas, tendo a secretaria posicionada logo em sua entrada com uma janela para o saguão, na qual se pode observar a movimentação dentro da escola. As fotos²² a seguir são tomadas do lado de fora do prédio e de um dos corredores internos.

²⁰ Informação fornecida por estudante da escola.

²¹ Informação fornecida por professor da escola.

²² Fotos divulgadas pela escola em uma página oficial na internet



A divisão do espaço em parcelas é notória a começar pela divisão das salas e restrição de suas atividades ao espaço interno – seja sala de aula, dos professores, biblioteca, refeitório, etc.

Esse parcelamento já apareceu em diversas falas colocadas aqui, como quando se comenta sobre a formação de filas, de espelhos de classe (que são a escolha dos lugares dos alunos, acompanhada por sua representação em uma folha em branco). Essa é a já consagrada tradição escolar, e as imagens de uma sala de uma escola qualquer possuem grandes chances de ser absolutamente semelhantes com outra de qualquer escola. Na foto²³ a seguir, observa-se a organização das salas:



²³ Foto divulgada pela escola em uma página oficial na internet

Cabe ressaltar que essa divisão espacial é um instrumento de individualização, sendo cobrada dos alunos na formação de filas, na ocupação de lugares nas salas e sendo restritamente estabelecida. Em sua fala, uma das servidoras da limpeza da escola tangencia esse assunto, afirmando que

A gente fica aqui e na pracinha. Nos outros lugares não dá pra ir: na biblioteca, na informática. Direção... nem pensar. Ou tu fica na cozinha, ou na pracinha, que é onde tu vai e tu toma um ar, tu respira. Tu não pode ficar pra lá e pra cá. E às vezes quando tu tá sentada aqui acham ruim, ainda te xingam, porque às vezes não tem serviço o tempo todo. Se quisessem podia ter um espaço pra nós, mas acho que na cabeça tem outras prioridades. (informação verbal)²⁴

Nesse momento havíamos questionado sobre a disponibilidade de espaços para ocupar na escola, em seu pátio interno ou externo, já que ela havia comentado que quando era terminado o serviço de limpeza em alguns momentos da manhã ou da tarde, se exigia que não ficassem “paradas sem fazer nada”. Nota-se que na primeira parte da resposta surge a impossibilidade de transitar por esses espaços parcelados e em seu prosseguimento o parcelamento chega ao nível do corpo, onde “tu não pode ficar pra lá e pra cá” ou “quando tu ta sentado aqui acham ruim”.

Há posteriormente a pista da internalização desse comportamento espacial, pois “podia ter um espaço pra nós”. A circulação pelo espaço em momentos de restrição ou de trabalho deve respeitar os limites das disciplinas de funcionamento, ninguém deve estar onde não exerce função, ao mesmo tempo leva-se o controle ao nível dos corpos, já que ninguém deve estar parado. Aqui, antes de cair ao nível do parcelamento dos indivíduos, como na fila ou no espelho, passa-se pelo nível do espaço parcelado ao ensino (a escola, como abordamos anteriormente) e do espaço interno parcelado por funções. Discutimos agora esse ponto:

3. A regra das localizações funcionais, que distribuem os usos, a colocação das funções em diferentes espaços que já se executa como a eleição das funções consideradas relevantes;

Já está colocada a idéia de funcionalização dos espaços quando se afirma que eles são pensados para exercer funções ou para serem ocupados por determinados

²⁴ Informação fornecida por servidora da escola.

sujeitos, alguns sujeitos menos vistos, ou nos quais se pensa e se nota menos – como quando as servidoras afirmam que não recebem cumprimento de alguns professores da escola – podem acabar sem espaços individualizados:

A gente não tem outro lugar pra ficar, não tem espaço pra nós. (informação verbal)²⁵

Estando o espaço dividido e regrado segundo uma lógica funcional, os sujeitos passam a circular sob restrições, estabelecendo vínculos com alguns e desprezo por outros, como já foi colocado em momentos anteriores. Para os alunos, na visão do professor de história:

Eles gostam da quadra, da informática, mas pouco vão por que nunca tem espaço (agendado). (informação verbal)²⁶

Aí cabe a observação sobre o funcionamento do Poder disciplinar, que implica também na prática de compensação aos comportamentos positivos, que pode colocar o espaço como moeda de trocas onde “a turma que se comporta e colabora com o que é proposto aumenta suas chances de ir para a quadra, para a informática.” No entanto, sobre a circulação dos alunos por esses espaços por vontade própria, o professor de história afirma que

Se está com o professor junto é tranquilo, se não, não é tranquilo. Semana passada, por exemplo, tinha um trabalho da professora de ciências com os guris da 170 lá em cima eles estavam trabalhando numa sala sozinhos, fazendo trabalho de ciências, e eu com os meus da 180 aqui embaixo, aí aconteceu que uma professora reclamou e a coordenadora dos anos iniciais veio trazer eles para mim. Eu disse: olha eles não estavam trabalhando comigo, eles estavam com o trabalho de ciências, eu to com os meus alunos aqui embaixo. Ela disse: não, tudo bem, mas eles tem trabalho contigo depois, e eu aceitei até porque eles estavam sozinhos. Até porque assim: é uma escola pequena, eles não tem onde ficar, onde sentar pra conversar. Não tem espaço: eles só podem vir para a escola no turno inverso com o bilhete e com o professor. (informação verbal)²⁵

Procurei questioná-lo sobre a questão do tamanho do espaço, colocando a dúvida se a limitação era só do ponto de vista físico (poucos metros quadrados de escola) ou era do ponto de vista disciplinar, das regras que estabeleciam a normalidade e o funcionamento da relação a partir do controle e individualização. Para ele:

²⁵ Informação fornecida por servidora da escola.

²⁶ Informação fornecida por professor da escola.

É as duas coisas, falta espaço físico e o que tem é regrado, tudo é ruim, nada pode. A direção não permite que fiquem, mesmo se não atrapalhar, essa é minha visão. (informação verbal)²⁷

Nota-se que aqui o parcelamento não só distribui os usos como delimita quanto cada um pode ocupar e aproveitar os espaços da escola. A fala indica que o uso, mesmo aquele que não atrapalha, não pode ser exercido mesmo que ele não implique em limitação do trabalho que outros realizam ou mesmo que não quebre outras regras de funcionamento. Nesse caso, o uso que foge ao parcelamento e à funcionalização “é regrado, tudo é ruim, nada pode” e os espaços são usados somente nos momentos dispostos por professores e equipe diretiva, exercendo a função para a qual foram designados a não ser que essa mudança seja exercida com o aval de um professor, pois “se está com o professor junto é tranquilo”. O professor nesse caso se acarreta do privilégio de um dos executores da disciplina e sobre isso trago um pequeno relato.

No início de agosto, ao longo de uma tarde onde trabalhei com a organização e planejamento das aulas, fora de sala de aula, fiquei no intervalo trabalhando no espaço da sala de informática e, como os monitores e professores se dirigiam à sala dos professores, pude experimentar uma sensação bem específica da funcionalização dos espaços da escola.

No momento em que estava aí, um dos alunos – esse do sétimo ano – adentrou na sala de informática e perguntou pelo monitor, pois queria saber onde estava. Percebendo que esse não estava na sala, se colocou a falar e aproveitando um dos computadores que tinha jogos educativos abertos em sua tela, começou a jogar. O relato nasce da inquietação e do sentimento de subversão que me acometeu por aquela atitude: qual seria o problema de que se usasse um dos computadores no momento em que ele estava ligado e eu estava ali, não na função de monitor, mas presente na sala? Outra pergunta me ocorreu, por que no momento de uso de um dos computadores e de jogos educativos, ali deve estar alguém vigiando? Por que a sala não pode ser usada, em nenhum momento, sem o preenchimento do protocolo das autorizações para a pesquisa ou acompanhados de um professor? Verdade que ela passa pelo menos um terço do seu tempo em inatividade. Com esse sentimento respondi: pode jogar, mas não conta pra ninguém.

²⁷ Informação fornecida por professor da escola.

Seguiram-se dez minutos de conflito interno onde ponderei a quebra de regras sobre a utilização desse espaço e ao mesmo tempo o meu privilégio enquanto professor em poder transitar e desenvolver tranquilamente minhas atividades nele enquanto um estudante não poderia. Cogitei, motivado pela possibilidade que isso causasse certo desconforto, em pedir para que seguisse para o recreio e deixasse a sala, mas ao fim deixei com que o tempo encerrasse com a situação.

Trago esse pequeno relato para refletir sobre a internalização da funcionalização e repartição de espaços que apontamos aqui: mesmo com a reflexão sendo construída, fui tomado de disciplina e me inquietei por dez minutos: não sou eu também resultado dessa relação? Claro que sim, e assim percebo-a.

4. A “arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos” (FOUCAULT, 1987, p. 125).

Estabelecidas as restrições do espaço para o ensino, as individualizações e a funções dos espaços, chegamos ao arranjo disso tudo, que colocado em prática quanto aos corpos, resulta nas filas, nos registros e no estabelecimento de listas de bom desempenho, além do ordenamento por idades e níveis de aprendizagem. As salas, de igual forma seguem uma lógica de níveis.

No piso inferior estão as salas do pré e da primeira série do ensino fundamental. No piso superior, as salas são dispostas do segundo ao nono ano, sendo a sala do nono ano a mais próxima do portão de saída da escola. Nesse arranjo não há a troca de salas motivada por tamanho de turmas ou atividade desenvolvida, sendo respeitada uma seqüência até a saída da escola.

Aqui os arranjos tendem a parecer naturais, a escolha das salas, ou a escolha pela separação em salas e pelo não deslocamento no espaço, tende a tornar-se um dado da realidade inquestionável e independente da escolha ou da opção dos que aí estão. O não questionamento garante a produção de um espaço previamente planejado com poucas adaptações aos que nele transitam. Os estudantes manifestam seu interesse em participar de decisões quanto ao destino dos espaços, o que fugiria a essa noção de opções neutras e colocaria em evidência a autoria nas decisões espaciais. Para eles uma das opções tomadas em relação a um dos espaços da escola,

A.Y.: [...] na minha opinião é pra tapar buraco, antes tinha um barzinho, aí tiraram o barzinho e ali colocaram o cantinho da leitura, mas ninguém vai ler ali. As coisas do grêmio: a gente não tem onde colocar, ali poderia ser um cantinho. - T.R.: É podia deixar as coisas ali, ter uma mesinha pra sentar. - R.F.: Poderia ser um lugar pra conversar, pra fazer reunião. - T.R.: Quanta sala e material esportivo tem nessa escola? É bola furada, é peça sobrando, é bambolê quebrado, a gente podia organizar isso tudo e até sobrava uma sala pra usar até mesmo pro grêmio e pra qualquer outra coisa, até mesmo o cantinho pra leitura. Porque vai ter uma sala, vai ter interruptor. - R.F.: Às vezes tu tá incomodando na sala e o professor te pede pra dar uma volta, tu podia ir no cantinho da leitura, ficar ali. - T.R.: Sem contar que quando tu dá essa volta, se alguém da direção te vê te pergunta: que tu tá fazendo aí? Volta pra sala, vi já. (informação verbal)²⁸

No entanto, surgem questões que são levantadas sobre a forma de organização espacial e atrelada a ela o ordenamento desse espaço. Para os estudantes

A.Y.: A parte boa do colégio são os professores e os alunos, o ruim é a estrutura (infraestrutura). - T.R.: [...] parece que o prédio vai cair, tu entra ali no pátio e tu olha pro prédio tu vê mofo, rachaduras, tem cheiro de mofo. O que tem de bom na estrutura é a sala dos professores... É que tipo assim: teve concurso dos professores, aí a direção com vergonha da sala dos professores usou o dinheiro que a escola já estava guardando fazia tempo pra botar as cortinas e simplesmente pegou o negócio sem nem comunicar os alunos. - E.L.: Comunicaram nós que o dinheiro seria pras cortinas, não que seria pra nada e nem que teria dinheiro guardado.²⁸

A lógica do gerenciamento dos recursos para a manutenção desse espaço também torna ele territorial, os estudantes percebem e expressam isso. Se tudo que se faz na escola em termos espaciais é puramente lógico, reflexo de sua realidade e se não há outros usos, decididos por outros sujeitos (como os alunos e servidores de limpeza e cozinha), por não haver espaços, se a divisão em salas, em classes, em filas e suas seqüências e arranjos são somente fruto de uma necessidade prática, por que não se coloca a necessidade prática na destinação dos recursos arrecadados? Para os estudantes:

L.F.: [...] acho que pra eles tem que estar bem e pra nós não. Causa que todo dinheiro que a gente junta nas festas e coisa vai pra eles, pra direção, pra sala dos professores; T.R.: [...] parece que a gente é escravo, tipo isso: tu vai fazer teus trabalhos, fazer as coisas pra escola ser boa, vai nos respeitar, mas a gente não tem que te respeitar. (informação verbal)²⁸

Interessante também notar que os estudantes expressam na descrição da relação com os sujeitos e seus espaços sua imobilidade em relação a essa estrutura, e sua limitação por anotações, fichamentos, individualizações. Para eles:

²⁸ Informação fornecida por estudantes da escola.

T.R.: A sala da direção, às vezes a direção vem pedir ajuda, que a gente sabe que não é pedir ajuda porque eles te convocam aí tu entra naquela sala tu fica assim: deixa a porta aberta, não fecha a porta, eu quero sair correndo daqui. - E.L.: [...] a gente só entra quando faz coisa errada ou eles precisam de ti, se tu vai por uma coisa que vem de ti, tipo, tu fala de fora, eles não te deixam entrar. (informação verbal)²⁹

Pedi para eles que descrevessem as sensações em ir até a sala da direção ou em ir conversar com a coordenação da escola, um dos requisitos para que pudessem questionar qualquer destinação de recursos e disseram:

E.L.: [...] tipo quando tu come e não faz bem a comida, dá vontade de vomitar. - T.R.: [...] aquela sensação de que vão apontar o dedo na tua cara e vão te humilhar. - R.F.: [...] como vou explicar pra minha mãe? - E.L.: [...] a sala da direção é o único lugar onde tu não consegue te sentir a vontade, na sala de aula alguns professores abrem espaço e a gente consegue falar o que a gente pensa, mas na sala da direção a gente entra ou quando é pra ser mandado ou pra ser xingado... (informação verbal)²⁹

Fica clara a relação dos entrevistados com os espaços do Poder, os que exercem a posição privilegiada em relação às decisões que são tomadas, o ordenamento do espaço, o estabelecimento de usos e funções e de formas de funcionamento. Essa relação educa para posturas sobre o espaço. No encontro com situações que demandam o afrontamento com disparidades de poder se internaliza a relação desigual e se internaliza tanto que, nas palavras dos estudantes, “dá vontade de vomitar”. Sobre a sala dos professores, ela é colocada como uma área pertencente a um perímetro da sala da direção, sendo que para eles:

T.R.: Às vezes o professor pede pra pegar alguma coisa lá embaixo, tipo giz, e a gente fica assim: quem vai pedir? Bate tu na porta. É a sala dos professores, é perto da sala da direção (risos). - E.L.: [...] é, tipo, como tu vai falar? Parece que tu tem que escrever o que tu vai falar e se eles te perguntarem alguma coisa tu não vai responder na sinceridade, vai responder com medo...é a sala dos professores... (informação verbal)²⁹

Nota-se que o espaço é acompanhado por sensações que descrevem também a forma de funcionamento do Poder e de internalização das relações, que torna o espaço cada vez mais territorial. É a sala de uns, de outros, ocupadas para isso ou para aquilo que correspondem ao medo de ir, à vontade de sair, às restrições de uso. Trago agora para encerrar essa parte alguns relatos escritos por mim como em diário de campo, que

²⁹ Informação fornecida por estudantes da escola.

contam minha percepção dessas relações com a *concepção* que vai sendo aplicada ao espaço mais imediato e material.

Relato dia 8 de setembro

Comecei a semana com uma notícia relacionada à minha permanência na escola nos horários de aula da turma extinta no turno da tarde. Segundo me foi informado, deveria dirigir-me a outra escola, na qual trabalharia por dois períodos semanais, as terças de tarde. Meu primeiro impulso interpretativo, um pouco afobado, foi de ver nisso uma medida de afastamento físico do espaço escolar, ainda mais com o projeto que já havia sido proposto, como foi descrito anteriormente, sendo até uma tentativa de cortar a relação com a apropriação do espaço escolar de outras formas, como no grupo de estudos ou no grêmio estudantil.

No entanto, não poderia tomar de forma precipitada. Fui à outra escola, acompanhado pelo professor de História que também havia sido enviado, e lá chegando fomos recebidos pelo diretor que relatou não estar informado de nossa chegada e nos informou que as únicas vagas disponíveis seriam de substituição, mas que ele não sabia realmente da situação. Disponibilizei dois horários pela manhã, que não prejudicariam meu turno na escola em que realizo a pesquisa, mesmo isso implicando duas horas de trabalho não remunerado.

A situação ficou assim resolvida de minha parte, já que o professor de História demonstrou-se muito insatisfeito com o tema e resolveu reclamar diretamente na Secretaria de Educação do município, ao fim do turno da tarde. O dia transcorreu normalmente, mas ao fim do turno, recebi mensagens do professor de História, falando sobre sua visita à secretaria: “Olá, na secretaria disseram que a Escola solicitou que tirasse um pouco dos professores, por que estava dando muita fofoca, inclusive com a oposição. Foi dito que a nossa Escola sabia que iríamos fazer substituição. Por que não nos disse? Não era para termos ido na [outra] Escola hoje, pois eles iriam chamar o diretor.”

Conversando com o professor no dia seguinte, ele me relata que essa busca de afastamento de alguns professores do espaço da sala dos professores tem por objetivo evitar o surgimento de insatisfações, de diálogos que possam endossar um discurso

crítico com relação à administração da escola e à secretaria de educação. Nesse momento a sala dos professores se torna um espaço de tensão, um território em disputa e, no dia posterior, essa dimensão se manifestou claramente.

Após a realização do encontro do grupo de estudos, no dia 10 de setembro, desci à sala dos professores e, logo que cheguei, fui chamado à sala da direção, onde informaram que não precisaria mais permanecer a tarde toda na sala dos professores na terça, já que cumpriria minha carga horária em outra escola. Dito isso, concordei e me retirei da sala. A situação racionalizada como uma estratégia de afastamento do corpo para o afastamento da relação deixa claro que a Microfísica do Poder é também uma Microfísica do Espaço e de sua relação com os corpos com ele.

Relato dia 11 de setembro

Nesse dia aconteceu a reunião do conselho de classe. Por problemas relacionados às obras no telhado da escola tivemos que realizá-la na biblioteca, sala onde não havia infiltração de água que atrapalhasse o andamento da reunião. Sobre os conselhos é interessante ressaltar como eles são feitos: previamente à reunião dos professores, há um período de avaliação docente, no qual a equipe diretiva percorre as salas de aula, representada pela coordenadora pedagógica, e pergunta aos alunos suas opiniões sobre as aulas de cada professor. Após isso, no dia do conselho, é entregue um pequeno papel a cada professor onde aparecem os aspectos bons e os aspectos a melhorar e, posterior a isso, os professores conversam sobre suas avaliações a cerca dos alunos. Fica evidente a possibilidade de avaliação entre alunos e professores e a impossibilidade de envolvimento dos membros da equipe diretiva em dinâmicas de avaliação.

Nesse processo, os espaços são tratados de forma bem restritiva: no espaço onde alunos avaliam professores eles não devem estar presentes, assim como no espaço onde professores avaliam alunos. Falando do último, a reunião acontece com a coordenadora pedagógica e a diretora conduzindo o trabalho, distribuindo as folhas de notas de cada turma e induzindo a conversa para que se fale de todos os alunos, sendo que os professores falam sempre que consideram necessário. O que se observa é que esse espaço se torna hostil a alguns alunos, já que ali eles são analisados e classificados,

além de criticados. O assunto da reunião fica geralmente nos alunos considerados problemáticos e aqui aparece um pouco do envolvimento escola/comunidade, sendo relatado do ponto de vista da coordenação como um problema que se manifesta sempre na visita dos pais.

Nesse dia que relatamos a diretora acabou por elaborar um comentário muito representativo desse cenário: tendo sido convocada para uma reunião sobre uma aluna que apresenta problemas de depressão, a diretora afirmou que se incomodava e ficava nervosa e inquieta por essa reunião, pois – afinal – ela era fora do espaço da escola e estando fora do “seu espaço” ela se sentia constrangida. Ficou claro de que não se tratava de espaço como atuação profissional, mas como espaço de conforto, estratégia e domínio, sugerido quando ela seguiu a afirmação dizendo: quando a gente está fora do espaço ao qual está acostumada, o desconforto fica maior

A arquitetura do espaço é também, então, uma forma de linguagem – não verbal – um discurso material que colabora a partir da intencionalidade de determinado grupo social para que se imponha a seu ponto de vista a cerca da organização do espaço.

Para França (1994)

[...] a opção pela manutenção da mesma estrutura é, também, a opção pelas relações existentes, as quais oferecem o conforto de uma situação permanentemente sob controle, ainda que isso seja, em grande parte, uma forma de ilusão, pois a imprevisibilidade e o descontrole coabitam com o esperado. (FRANÇA, 1994, p. 63)

Então, quem está no controle? Que controle é esse e para que(m) ele serve?

Cabe relatar agora nossa observação de que grupos vão se formando, ou quais conflitos possíveis e como eles se manifestam, abandonando a percepção das relações e do espaço do ponto de vista concebido e partindo para a sua vivência colocada na parte III como versões e inversões do espaço da escola que foi estudado.

4 PARTE III: (IN) Versões da Escola de Estudo

Após explorarmos inicialmente nosso referencial teórico sobre a produção do espaço e focarmos suas dimensões políticas no cruzamento e do concebido, passamos à apreciação da relação do poder com o espaço, na produção do território, explorando então o conceito de Poder/poder e as implicações espaciais desse conceito. Com isso, fomos ao conceito de poder disciplinar, central na obra de Foucault, e discutimos suas estratégias e desdobramentos espaciais (o espaço concebido), passando então a aprofundar agora aos estudos sobre a tensão territorial que aí se estabelece.

Entendemos então a escola inicialmente como um território, ou o espaço de realização de uma determinada demanda social imbricada ao poder disciplinar. Dessa forma, recorremos a uma relação mais ampla entre espaço escolar e espaço social, aquele produzido pelas dimensões da dialética triádica de Lefebvre. Com isso, sobre a produção territorial, concordamos com Raffestin (1993) quando afirma que “[...] não a explica [a produção territorial], é claro, pois para isso é preciso recorrer aos princípios ou códigos que asseguram, por meio dos sistemas sêmicos, a comunicação entre os modos de produção e o espaço.” (RAFFESTIN, 1993, p.152)

Passando também pela produção de um sistema sêmico, o espaço escolar se realiza também pela junção de concebido e de vivido, tendo esse sistema que ser comunicado, pela prática pedagógica, pela arquitetura, pelas estratégias de funcionamento e por todas as dimensões que já apresentamos. Aqui a dialética de Lefebvre se torna mais que nunca evidente na comunicação desse espaço produzido, sendo que sobre a comunicação Raffestin (1993) afirma que

Todas as redes que interessam à comunicação de massa e à comunicação interpessoal, obedecendo a uma estrutura formal, são instrumentos de poder, estreitamente controlados na maioria dos casos, pois permitem encerrar uma população numa trama informacional que as superdetermina em relação às estratégias das organizações. Em outros termos, trata-se de distribuir uma informação que faça aumentar a probabilidade de que tal categoria de sujeitos faça sobretudo A do que não-A, ou ainda que esses mesmos sujeitos pensem antes B do que não-B. Sob esse ponto de vista, as redes formais de massa são ativas, pois difundem uma informação, enquanto as redes formais interpessoais são passivas, na medida em que, pelo controle, revelam informações que podem ser úteis. (RAFFESTIN, 1993, p.218)

Como espaço vivido, percebido e concebido, ou como fruto de redes formais de massa ou redes formais interpessoais torna-se vivo o processo. Início a preocupação com o objeto de estudo baseado na idéia de que aí se realiza o espaço, com ele o território e o poder, implicando movimentos de massificação, de disciplinamento e seus correlatos de resistência e descontinuidade. Para representar essa fase que se abre no estudo, na qual vamos a um espaço escolar concreto perceber as nuances de sua produção relatando os conflitos que ali se dão, optamos pela imagem de inversões do espaço produzido, que não excluem o conflito presente, mas expressão também as estratégias de resistência ao poder disciplinar que dele se apropriam, realizando a dança entre dominação e apropriação indicada por De Certeau ou por Lefebvre.

Voltaremos então para a descrição e análise de entrevistas e observações em nosso espaço de estudo, apontando os descompassos entre concebido e vivido, mas principalmente suas nuances e variações práticas. Cabe, no entanto, começar por retomar e aprofundar alguns apontamentos sobre a relação entre espaço, território e poder em nosso estudo e partirmos para o relato das relações conflituosas que percebemos e de uma prática que caminhou imbricada com o trabalho, de participação e mudança no jogo de poderes da escola a partir de um grêmio estudantil.

4.1 ESCOLA, TERRITÓRIO E PODER DISCIPLINAR

Após atentarmos ao conceito de Território e algumas relações concebidas entre espaço e escola, pensado também como integrante do conjunto de técnicas do poder disciplinar, podemos observar como essa se configura na distribuição do poder. Em outras palavras, que elementos são colocados sobre o uso do espaço na escola de uma forma territorial, para isso pretendemos responder nesse subitem o que aprendemos do Espaço Escola, enquanto espaço de formação dos sujeitos modernos quanto ao seu uso territorial. Sendo territorial, qual dualidade ou quais divisões estão colocadas? Que processos e ações são desencadeados para que essa finalidade seja alcançada? O que se faz quanto aos sujeitos e aos distintos espaços? Abordamos anteriormente qual o papel

da disciplina já que trabalhamos com o poder ao nível da instituição e não individual, pois como coloca Foucault (1984),

O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual. (FOUCAULT, 1984, p.121)

Voltamos então à discussão proposta quando tratamos do Espaço Escola, ou seja, se determinado historicamente, de inspiração disciplinar, o que é a organização do tempo e do espaço na escola e para que ela se dirige. Varela (1996) retoma a contribuição de Michel Foucault sobre esse tema, afirmando que

Michel Foucault mostrou de uma forma muito precisa como o tempo e o espaço se reorganizaram no século XVIII mediante o exercício de um novo tipo de poder que denominou poder disciplinar. Tal poder parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los. Esse tipo de poder, cuja tradição se encontra na teologia e o ascetismo, “numa consideração política das pequenas coisas, do detalhe”, e que começou se forjando em instituições tais como os colégios e o exército, se consolidará e estenderá, na idade das disciplinas, tecnologias da individualização que estabelecem uma relação com o corpo que ao mesmo tempo que o fazem dócil, fazem-no também útil. Esse modelo de poder está ligado a profundas transformações que tiveram lugar no século XVIII: transformações econômicas (acréscimo e conservação das riquezas), sociais (evitar motins e sublevações, demanda de uma maior segurança), políticas (tornar visível o novo modelo de sociedade, ou seja, a aceitação da nova soberania baseada no contrato social). (VARELA, 1996, p. 81)

Encontramos novamente a referência ao momento de fundação do poder disciplinar como principal forma de controle, já atentando ao que dissemos sobre a substituição da punição e do castigo pelo controle, aquele da vigilância e do poder, o que pode ser internalizado. Foucault contribuiu enormemente para essa interpretação, desvelando como se dá a história do Poder e da dominação e através de quais instrumentos ela encontra sua realização e respaldo.

Esse Poder encontra sentido na homogeneização, no enquadramento dos corpos e dos indivíduos, fazendo com que esses internalizem a sua condição de sujeitos modernos. Para Foucault (1984, p. 106) “[...] as disciplinas veicularão um discurso que

será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra "natural", quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização.” Raffestin (1993), minha principal referência para a abordagem do território, coloque que

Toda tentativa de eliminação das diferenças está repleta de um poder opressor que procura realizar, no espaço e no tempo, um campo de ação para se manifestar. Todo poder que se estabelece unifica, centraliza, concentra, homogeneiza, comprime, esmaga de maneira a só trabalhar com uma massa isotrópica. O poder se nutre de isotropia. A anisotropia oferece resistências. Em toda política de integração e de unificação existe uma vontade de apagar as diferenças. Por quê? Porque as resistências se engancham nessas diferenças, que são outros tantos obstáculos ao desenvolvimento de um poder total. Poder total e diferenças são incompatíveis. Contudo, as diferenças existem e sua supressão não tem nenhum fundamento teórico senão eventualmente um fundamento prático. E a "naturalização" do conceito de unidade. (RAFFESTIN, 1993, p.118)

Esse processo não se faz sem conflitos com a diferença, com suas resistências, cabendo começar - como fizemos - por quais as formas adotadas por essa força isotrópica e após isso questionar como se manifesta a anisotropia que oferece resistências e que estratégias ela adota. Aqui já alinhamos algo sobre os instrumentos do Poder Disciplinar, a contar pela vigilância, o controle do mínimo, dos detalhes na busca de internalizar as relações existentes como se estas fossem naturais, e, apresentado somente agora, a individualização.

Sobre esses instrumentos chamamos atenção ao limite colocado por Foucault para atuação desse Poder, onde somos levados a pensá-lo também por seu dispêndio de energia em comparação aos resultados pretendidos, ou em uma epistemologia típica da modernidade, na eficiência desse mecanismo. Para o autor, o uso da violência excessiva pode acabar acarretando maiores resistências para o alcance dos objetivos pretendidos, afirmando que “[...] se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado.” (FOUCAULT, 1984, p. 120)

Cabe lembrar a abordagem colocada por Haesbaert sobre a eficiência do caráter simbólico do território. Também cabe retomar a abordagem de Raffestin para o território enquanto reflexo do poder que seria o dispêndio de informação e energia. Estando o poder ligado a um menor dispêndio de energia, com o caráter pedagógico e

simbólico do espaço escolar, cabe mais buscar os intervalos deixados ou criados aos fenômenos de resistência e desobediência do que às revoltas com grande dispêndio de energia.

Se pensarmos diretamente nos mecanismos, percebemos que muitos deles têm um caráter de comunicação, muitas vezes não sendo necessários constantemente para a manutenção da disciplina. Podemos iniciar pela vigilância, apresentado como um mecanismo mais eficiente que aquele baseado no uso da força, ou em uma carga elevada de energia e com baixo componente simbólico. Para Foucault (1984),

Já o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. (Foucault, 1984, p.120)

O olhar, a visibilidade constrói também, na abordagem do autor, a noção de indivíduo particularizado e passível de avaliação e penalidade. Essa individualização corrobora e instaura a nova forma de controle social, pois há a amarração “[...] do regime de saber-poder em uma rede de anotações e registros de cada um. Torna-se o indivíduo um caso, acompanhado por seus registros, e sua individualidade é descrição e registro, se tornando ‘um meio de controle e um método de dominação’ [...]” (FOUCAULT, 1987, p.159)

Os corpos individualizados engendram uma visão particularizada de mundo, onde os interesses – até mesmo os grupais – se organizam por meio da articulação de interesses ditos individuais. Aqui, a sociedade, em última instância, não é formada por grupos com intenções opostas e em conflito, mas por contratos entre indivíduos, onde estes gozam de direitos e deveres. Para Foucault (1987), o exame – também enquanto revista, observação dos corpos oferecidos ao poder “[...] impõe aos que submete o princípio da visibilidade obrigatória [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 156), fazendo assim a “[...] individualidade entrar num campo documentário [...]” (FOUCAULT, 1987, p.157)

Assim a escola deve atender a essa forma de organização, e lá cada um terá direito ao que é seu e deveres com o comum, será medido e valorizado – a depender da teoria pedagógica – ou por sua individualidade, ou por seu desempenho, ou por sua identidade etc. Nesse sentido caminham as tecnologias de individualização e formação do sujeito moderno, por meio do poder disciplinar. Varela (1996) ainda afirma que

Esse poder disciplinar, em razão de sua economia e de seus efeitos se deixaram sentir de forma mais sensível no âmbito institucional e, mais concretamente, nas instituições educativas. As tecnologias disciplinares, que estão na base da produção social de novos saberes e de novos sujeitos, funcionam através de uma nova concepção e organização do espaço e do tempo. Implicam a existência de um espaço e de um tempo disciplinares. Para o espaço disciplinar, o princípio da clausura deixa de ser constante, indispensável e suficiente. O importante agora é a redistribuição dos indivíduos no espaço, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças, sua acumulação produtiva tão necessária para a acumulação de riquezas, para a acumulação de capital. A cada indivíduo há de determinar um lugar, uma localização precisa no interior do conjunto. Os indivíduos não de estar vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicação inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas. (VARELA, 1996, p. 82).

Essa passa a ser a tônica da construção de sujeitos e também da construção de saberes, que se individualizam e se desenvolvem em separado na modernidade, assim como se ensinam separados, corroborando ao contrato do método científico (visto, por algumas teorias, como uno e indivisível). Aqui claramente estão colocadas as necessidades de individualização para a produção do capital, dos tempos e espaços eficazes e úteis.

Mas no caso de tratar-se de uma estratégia tão elaborada, de domínio territorial necessário a uma dominação, onde estão as diferenças, os grupos e os conflitos que se colocam frente a uma estratégia de dominação? Como se manifesta a dualidade dentro da escola? Quem concebe e quem se apropria?

Para Frago (1998) a principal dualidade está colocada entre um espaço frio e mecânico, onde os territórios e lugares são limitados e ordenados do ponto de vista fixo, e um espaço quente e vivo, onde a construção criativa respeita e possibilita os movimentos orgânicos. Ou seja, para esse autor há uma divisão entre os grupos que ordenam a escola, os de ponto de vista fixo, de sua administração e funcionamento (possivelmente presentes como representantes do Estado e grupo proprietário desse espaço), e os grupos que vivem seu cotidiano acrescentando elementos vivos.

Assim teríamos os que o vivem como um espaço de troca viva e movimentos orgânicos (sejam alunos, professores, equipe diretiva, servidores, comunidade escolar) e os que o ordenam de um ponto de vista fixo que corrobora a mecanização e o discurso de eficácia (podendo ser alguns dos mesmos citados anteriormente). O primeiro grupo estaria ligado à imprevisibilidade, ao inseguro e à adaptabilidade, e o segundo ligado à mecanização e inadaptabilidade. Segundo o autor, para esse espaço

Sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso. Isso suporia reforçar a tendência geral e crescente em direção à máxima entropia e, com ela, o horror ao vazio, a insegurança e a incerteza. O imprevisível, o aleatório e instável deslocariam o provável, seguro, previsível. Por isso o ser humano prepara e dispõe, ordena e organiza. O problema se coloca quando tais precisão e regularidade, normalização e racionalização, realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos. Quando se esquece que se opera não com materiais inorgânicos, mas sim com seres humanos. Então, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo planejado revela-se altamente ineficaz. O lugar construído torna-se um sistema fechado, não flexível nem adaptável, no qual as necessidades de apropriação territorial do ser humano e de configuração de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se inviáveis. (FRAGO, 1998, p. 138)

Nessa discussão está colocada a busca do equilíbrio, onde não estejam afastadas: a flexibilidade, o imprevisível, o menos maquinal. Colocado assim, também não podemos esquecer que não estamos tratando do ponto de vista de somente o melhor ou pior, mas sim do ponto de vista dos conflitos estabelecidos ou não, função de todo aquele controle proposto e expresso em arquitetura e pedagogias.

Mas quem seriam os grupos aí colocados? Professores, servidores, equipe diretiva, alunos e comunidade escolar fazem parte desse universo, onde os sujeitos em formação, individualizados, controlados e “modernizados”, em última instância, são os que estão em processo de formação, os que estão sendo educados, os educandos. Voltando à França (1994), com sua referência à Enguinita, e agora pensando as formas de utilização e ordenamento do Espaço escolar em relação a esses grupos, observamos que

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além da possibilidade de vigilância constante, recordam às crianças e aos jovens que o território da escola não é, de forma alguma, o seu território, que não pode dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem em seus limites.” (ENGUINITA apud FRANÇA, 1994, p. 25)

Chegamos então à questão central desse trabalho a partir de agora, que trata da dominação dos estudantes através do território e de sua apropriação em relação a este. Chegamos, finalmente, à dimensão mais latente do espaço vivido da dialética triádica de Henry Lefebvre. Para França, com referência ainda a Enguinita, trata-se de negar a apropriação, o controle por parte dos alunos, pois “[...] tudo na escola parece estar

organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle [...]” (FRANÇA, 1994).

Relacionando as coisas até aqui tratadas, cabe perguntar como se dá esse processo, primeiro com relação aos sujeitos, sua disposição e relacionamento com o espaço escolar, depois do ponto de vista espacial, da organização interna. Para tal resposta (que será também interpretada como resultado de pesquisa) busco também indicações em minha bibliografia, sobre esses processos de dominação, além do que aqui já está relatado sobre os usos do espaço em diversas dimensões, Varela (1996) afirma que

A classificação ou posto é um dos procedimentos de distribuição e divisão dos colegiados no espaço escolar a partir do século XVIII: filas de colegiais nas classes, nos corredores, na igreja, nas excursões. O posto que se atribui a cada colegial em função de seu êxito ou fracasso nas provas ou nos exames, o posto que se obtém ao final de cada semana, de cada mês e de cada ano no interior da classe, o posto que se ocupa em uma classe em relação às outras classes. (VARELA, 1996, p. 83)

Está colocada aqui uma questão que expressa um fundamento de tudo que já estamos tratando: se o espaço deve ser ordenado e organizado como espaço de controle, de uma forma disciplinar e, recorrendo à individualização e à vigilância aos detalhes, o primeiro procedimento está na individualização, na distribuição e na divisão dos corpos, ao ponto de encontrarmos – para esses – uma fragmentação do espaço. Aqui encontramos novamente um processo mais amplo, diretamente ligado à formação dos sujeitos e do poder disciplinar. Para Louro (1996),

Conforme nos ensina Foucault, distribuindo os indivíduos nos espaços, determinando seus lugares apropriados, classificando-os, decidindo sobre a forma de aproveitamento de seu tempo, articulando seus gestos e os movimentos de seus corpos aos objetos e objetivos escolares, determinando seqüências de complexidade crescente, exercitando-os e examinando-os em cada etapa, articulando enfim cada corpo ao conjunto dos outros, é que se processa o disciplinamento dos sujeitos, se produz subjetividades. Mas esse processo não pode ser entendido como um grande plano exterior ao sujeito e sobre ele imposto. É antes um processo que se dá e se constitui no interior e através de múltiplas redes de relações sociais e relações de poder – nas quais todos/as estamos envolvidos/as. (LOURO, 1996, p. 128-129)

Destaca-se, a partir da referência a Michel Foucault, que este é, antes de tudo, um processo cotidiano, que encontra construindo as subjetividades e dessas dependendo para constituir-se no interior das relações sociais aí estabelecidas. Todos são classificados e ordenados de forma a retificar um poder disciplinar, recebendo seu lugar.

Mas quanto aos espaços, seu destino e uso, diretamente? Aqui se colocam várias questões, sendo uma das primeiras a própria existência de espaços para determinadas atividades, o que deve ficar dentro e o que deve ficar fora, qual a localização e acessibilidade, como já colocamos anteriormente. Para Frago “[...] a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre sua natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função.” (FRAGO, 2005).

Assim, decide-se intencionalmente sobre a existência ou não de um espaço específico para as tarefas e atividades, sobre sua localização, seu ordenamento, organização e acessibilidade, determinando algo sobre como essa tarefa ou relação é vista – dando-lhe mais ou menos importância de forma intencional.

Nos conflitos, esse ordenamento, como já abordamos, permite a incorporação de estratégias que permitam e dêem a noção de relevância ou não das relações, a visibilidade e a normatização destas. Como já tratamos, outras idéias são aí acrescentadas, como a de progresso, de segmentação e disponibilidade.

A partir de agora e munido da teoria apresentada, buscarei responder de forma mais direta a que grupos e conflitos posso observar, além de quais estratégias de resistência se colocam frente ao Poder Disciplinar. Tratarei primeiro de responder quais práticas de resistência observei, após isso apresentarei um possível desdobramento de minha prática de pesquisa, que foi a formação de uma agremiação por parte dos estudantes da escola e quais conflitos ela engendrou.

4.1.1 Entrevistas vão do Território às Territorialidades

Após explorar as estratégias de constituição do Poder disciplinar e suas evidências no espaço da escola, interpretando então o espaço escolar como a marca de um território da engenharia social da idade moderna, passo agora ao relato das tensões e conflitos que observei. Parto então do conceito de território para chegar ao de territorialidade e trazendo alguns referenciais sobre o conceito de territorialidade exploro a sua funcionalidade para essa interpretação.

Sobre territorialidade, em primeiro lugar, nos é colocado por Haesbaert (2004, p. 90) que “[...] a territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e dotamos de significado [...]” Destaco que nessa abordagem a territorialidade é o nome dado ao conjunto de estratégias que abordamos até o momento para a constituição do território escolar.

Enquanto território, a escola é, antes de tudo, a grafia das estratégias disciplinares no terreno. Antes de apropriada por professores, servidores, comunidade e alunos a escola possui uma tradição institucional e um elo às outras instituições que compõem o Poder do Estado. Essa marca se dá pelas estratégias, entendidas a partir de agora como territorialidade, que é uma dimensão espacial do Poder Disciplinar. Indo adiante, Haesbaert (2004) afirma que

A territorialidade humana envolve o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado, mas ela é ‘melhor entendida como uma estratégia espacial para atingir, influenciar ou controlar recursos e pessoas, pelo controle de uma área e, como estratégia, a territorialidade pode ser ativada e desativada’. (HAESBAERT, 2004, p. 86)

Posta como estratégia, a territorialidade se torna também a espacialidade dos conflitos de Poder/poder, sendo ativada por aquele que busca estabelecer o controle ou o domínio sobre áreas. Por mais que se dê de formas mais brandas ou acentuadas, o domínio sempre é fruto de uma relação de dissimetria em que uma das partes possui menor grau de autonomia em relação à sua territorialidade.

Para Raffestin (1993, p. 162) “[...] a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a ‘face vivida’ da ‘face agida’ do poder.” Sendo assim, ela se dá justamente na tensão que é intrínseca à noção de dominação, afinal, se não houvesse vetores contrários não seria necessária uma estratégia. Após estar o espaço organizado por uma territorialidade dominante, em maior ou menor grau surgem as territorialidades que resistem a ela, ligadas ao poder como jogo cotidiano em relação ao Poder dominante, aqui referido em maiúsculo por estar diretamente ligado ao poder Exercido pela instituição.

Aqui coloco a necessidade de entender então as tentativas de subversão, os vetores contrários à instituição do Poder e como é sua territorialidade, o que a partir das entrevistas busquei compreender como as estratégias colocadas para burlar as estratégias estabelecidas de Poder, postas mais de acordo com princípios de disciplina. Anteriormente destaquei a constituição da escola enquanto instituição moderna e grafia do Poder Disciplinar, destacando concebido e vivido, mas é só agora que a escola se realiza enquanto espaço e território: evidenciando a dialética (que é tensão, conflito) entre diferentes estratégias na constituição de um cotidiano. Nesse sentido, indo à Raffestin (1993) novamente,

De acordo com a nossa perspectiva, a territorialidade-adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tantas relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se automodificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele. (RAFFESTIN, 1993, p.158-159)

Cabe ressaltar que enquanto instituição de poder disciplinar a escola possui características e objetivos que são próprios e específicos, como já foi posto em relação ao seu caráter pedagógico e de formação das relações sociais. No entanto, destaca-se a ênfase de sua naturalização, da máscara de uma formalidade lógica das decisões, que a coloca, estratégia pura, como neutra e não preenchida por interesses de poder.

Em sua discussão com Deleuze, Foucault coloca que nas prisões o poder se manifesta de forma mais pura e clara, o que me faz apontar para as máscaras que ele

apresenta nas escolas. Logo em seguida, Deleuze afirma que “[...] não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas.” (FOUCAULT, 1984, p.43). Aqui se cria uma ilusão de neutralidade, de naturalidade, onde para Foucault (1984)

Nem a relação de dominação é mais uma "relação", nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. (FOUCAULT, 1984. p.17)

Colocando nos termos abordados até agora nesse trabalho, a ilusão de neutralidade cria a aparência de que nem as estratégias são mais estratégias, nem a territorialidade é mais territorialidade e nem o território é mais território. As decisões são tomadas sem que passem por conflito, elas negam o conflito e os estudantes percebem e relatam,

[no pátio interno, ou saguão da escola] - R.F.: [...] eles botaram umas coisas que acho que não tem fundamento nenhum. - A.Z.: [...] tipo cama elástica: a gente podia pegar o dinheiro da cama elástica e botar em coisas que a escola realmente precisasse. - E.L.: [...] 6.000 reais, porque não pegaram esse dinheiro e colocaram nas cortinas. - T.R.: Gente, uma coisa que a gente ta precisando e eles gastam em brinquedo, prometem as cortinas pra gente desde o pré, dá reflexo pra caramba. Na sala da direção tem cortina? - R.F.: [...] tem. (informação verbal)³⁰

A administração do dinheiro arrecadado é algo do qual se presta contas na escola, mas seu destino não é posto como passível de questionamento, assim como o ordenamento do espaço. As decisões funcionam como se não fossem decisões, mas o desenrolar natural da distribuição do poder. Cabe notar que além de estratégia, o espaço aparece do ponto de vista material como produto dessa relação, onde se fala da distribuição do recurso, fala-se também da reforma ou não de determinado espaço e das funções que serão atribuídas a ele.

Com o que até agora foi posto, temos entendido que a espacialidade é uma categoria fundamental para a criação de um poder disciplinar, de um controle. Tudo isso se faz presente nas decisões, nas compreensões pedagógicas e na arquitetura desse espaço, movimentando a tríplice dialética entre espaços de representação, representações do espaço e espaços de materialidade.

³⁰ Informação fornecida por estudantes da escola.

Passo agora a retomar algumas estratégias da organização espacial discutindo as estratégias de resistência que se apresentaram no estudo. A espacialidade, abordada aqui como estratégia, produto (como vemos no desenrolar das ações) e referencial no qual as relações se dão, é para Frago (2005)

Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território. (FRAGO, 2005, p. 17)

Sobre os rebatimentos dessas formas de organizar tempo e espaço sobre a educação, Varela (1996) afirma que essa forma, “[...] faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender, e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, corrigir e normalizar.” (VARELA, 1996). A normalização é função da penalidade estabelecida, ela própria, como o instrumento de correção, sendo que para Foucault (1987),

Essa penalidade se estabelece para o poder disciplinar em comparativo com o padrão classificando não só as ações, mas sim os indivíduos que apresentam desvios da norma, sendo presente em todos os momentos e pontos ela “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 1987, p. 153)

Aí talvez estejam outras chaves para essa compreensão, ou seja, a necessidade de normalizar, corrigir, castigar, ordenar, hierarquizar, por meio da individualização, da classificação e do controle aparece como referência na relação escolar, perpassando teorias sociais e o funcionamento social. Conforme Varela (1996)

A incorporação direta do poder no espaço e no tempo está na base de uma utopia social regida pela transparência e a visibilidade que o *panóptico* de J. Bentham reflete de forma paradigmática. A busca desta sociedade de cristal na qual o olhar desempenha um papel primordial está intimamente ligada à quadriculação progressiva do espaço e à historicidade progressiva do tempo. Um tempo e um espaço divididos, segmentados, seriados, que deveriam permitir, segundo os reformadores da época, uma síntese e uma globalização totais. Essa modalidade de poder não apenas torna possível a visão de uma sociedade em contínuo e ascendente progresso, mas também uma percepção funcional do corpo, um corpo segmento, pronto e disposto a articular-se com outros em conjuntos produtivos mais amplos que tornem possível a obtenção de seu máximo rendimento, um resultado ótimo de conjunto. (VARELA, 1996, p. 84)

Aqui ressalto primeiro a noção de aproveitamento do máximo rendimento do corpo, para a obtenção do rendimento do conjunto. Após as servidoras da limpeza

afirmarem em nossa entrevista que, mesmo trabalhando, “agora a gente tava há três meses sem receber” elas afirmam posteriormente que esse fato é relevado, mas do ponto de vista da instituição não pode interromper seu rendimento.

A diretora cobra para que paguem. Ela é a única pessoa que a gente tem pra receber. Se a gente disser que não vai varrer enquanto não receber, eles dizem pra não vir então, a gente quer fazer tipo um protesto, sentar ali e ficar parado, mas não deixam... O pessoal da escola poderia entender, mas ficariam brabos. Teve uma ocasião que não viemos e ficaram brabos. Eles acham ruim, eles não apóiam, eles acham que tem que trabalhar mesmo quando não recebe... (informação verbal)³¹

O rendimento e a entrega à realização das tarefas é atividade formativa do sujeito, no entanto essa realização nem sempre é acompanhada da recompensa à qual o sujeito está habituado a esperar. Nesse caso a recompensa faz parte da necessidade básica de existência. O que importa é o rendimento dos corpos segmentados e sujeitos individualizados. Os estudantes relatam que

V.F.: [...] ficamos três dias fazendo a reforma da composteira e agora vai lá, tá tudo destruído. -T.R.: É, tiraram tudo de lá e nem falaram nada pra nós. Tipo: a gente sabe que vocês trabalharam lá e a gente reconhece, mas agora vamos ter que tirar. Não, tipo simplesmente foram lá e tiraram sem falar nada... - E.L.: [...] parece que tiraram uma foto e depois destruíram. (informação verbal)³²

O segundo ponto a ser destacado é a visibilidade, ou a noção de transparência do panóptico retomada por Varela. Já trabalhamos com essa noção com a idéia de configuração do espaço e da rede de registros atrelada à individualização, mas aqui destacamos o peso do ser visto, do olhar e da vigilância na relação.

O olhar, a visibilidade por ele gerada, associados à normatização e à individualização dos corpos é o motor para a produção de diferentes espaços que responderão a esse regime de poder moderno, com destaque na eficiência dos processos, ou na melhor relação entre dispêndio de energia para a construção desses territórios. Numa das partes da entrevista eu consigo que os estudantes listem os lugares onde realizam sua estratégia de esconderijo em relação a essa manifestação do poder disciplinar. Dizem eles

³¹ Informação fornecida por servidora da escola.

³² Informação fornecida por estudantes da escola.

R.F.: Banheiro. - T.R.: [...] lá no pátio perto da cerca tem um cantinho. - R.F.: Amanhã no recreio tu entra correndo pra ver se não vai estar todo mundo mexendo no celular, só se for muito rápido pra esconder no bolso [risos]. - T.R.: Fica sempre um na porta: pô, pera aí: vê se não tem nenhum professor perto cuidando. Ou quando o professor sai da sala de aula, aí é foto é bagunça, é música, é festa. (informação verbal)³³

Notei que era o momento onde eles colocavam suas estratégias de forma mais clara e aí surge outra percepção da escola, fui pedindo então que fossem explicando como cada um desses espaços era utilizado e qual sua relação com ele. A escola é colocada do avesso, vista agora do ponto de vista daqueles que lhe dão territorialidade cotidiana:

T.R.: O banheiro é nojento, fedorento, mas é o lugar onde tu não está vigiado pelos professores, tu usa pra se esconder. - R.F.: Às vezes até cheiroso, porque o banheiro dos guris é do lado do banheiro dos professores, que tem até um cheirinho bom. - T.R.: Mas podiam limpar melhor, às vezes quando a gente tá saindo da educação física, gente, é o dia que todo mundo usa, elas ficam dizendo: não põe os pés aqui, não pisa ali. Mas é o trabalho de vocês, vocês tem que limpar, a gente tem que usar. - E.L.: [...] às vezes o banheiro tá emporcalhado [...]. (informação verbal)³³

Depois do banheiro aparece o espaço do pátio para o qual não há nenhuma janela ou porta da escola:

R.F.: Atrás da composteira, embaixo da árvore, porque os professores não vão. - E.L.: [...] e tipo: eu quero fazer alguma coisa errada vou bem no cantinho e alguém dá uma volta. - T.R.: Um dá uma olhada, outro fala: professor, professor. - R.F.: Uma vez eu quase dancei pro professor não vê. (informação verbal)³³

O funcionamento da estratégia é muito parecido: o espaço é ocupado por um grupo ou dupla, alguns observam mais a movimentação da escola, outros desempenham atividades das quais os professores não podem saber. Ao menor sinal a situação se dissipa. Outro espaço colocado é o canto que fica abaixo da escada, que é destinado pela equipe diretiva à leitura:

R.F.: O cantinho da leitura, tinha que pegar o celular pra ler o livro, porque é muito escuro. - E.L.: Eu nem alcanço as coisas que estão lá. [Eu: daqui a pouco é um cantinho inútil.] - T.R.: Não é inútil, é um cantinho de liberdade, porque o professor não vê. - A.Z.: [...] tem uma câmera que pega em ti ali, tem que ter alguém junto. (informação verbal)³³

Os interstícios vão sendo preenchidos por estratégias de invisibilidade: onde os professores (que é a referência feita pela estudante) não vêem também a instituição não

³³ Informação fornecida por estudantes da escola.

vê. Em alguns momentos – até quando os professores estão – as estratégias aparecem. Aqui se referindo à sala eles dizem:

A.Z.: É bom sentar no fundo que tu mexe no celular e ninguém vê. Mas às vezes nem dá, porque entra água e molha as classes. Tá, tipo, choveu, a gente não teve aula, que foi uma vitória. - R.F.: [...] todo mundo comemorava quando tava chovendo. Mas eles não consertam as janelas, tinha que correr atrás e arrumar, se teve dinheiro pra arrumar o telhado. - R.F.: [...] tu passa lá da faixa³⁴ e olha parece um presídio, só falta pendurar as camisas [risos] (informação verbal)³⁵

A visibilidade, quando não evitada, traz à superfície da relação a rede de registros e, atrelada a ela, a possibilidade de penalidades e sanções: sendo eles a conversa com os pais, o desconto de notas, o encaminhamento para a direção, a retirada de algum direito referente ao convívio com os colegas. Foucault quando aborda as mudanças de funcionamento do antigo regime para a constituição de um Estado moderno, aponta o menor grau de energia no emprego do Poder disciplinar, e a adoção de estratégias que normatizam a conduta. A penalidade aqui não é empregada como no regime anterior, mas sim pela melhor relação de custo possível, normatizando os tempos, os espaços e os corpos:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 1987, p.149)

Nota-se sua relação com a observação do ínfimo, ligada à divisão em compartimentos do Espaço e sua configuração celular. Enfim, em seus espaços e instituições específicas, a penalidade cumpre seu papel como instrumento de normalização, pois conforme Foucault

Essa penalidade se estabelece para o poder disciplinar em comparativo ao padrão classificando não só as ações, mas sim os indivíduos que apresentam desvios da norma, sendo presente em todos os momentos e pontos ela “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987, p.153)

³⁴ Faixa é o termo usado habitualmente no município para se referir à estrada que divide a cidade ao meio.

³⁵ Informação fornecida por estudantes da escola.

Percebemos nas falas e relatos da escola que o funcionamento da penalidade possui um alto grau de racionalização, estando ligada à informação e aos sinais que são passados ao alvo dessa penalidade. A fala dos estudantes descrevendo sua sensação ao entrar na sala dos professores ou sala da direção aponta demonstrando a existência da repreensão pelos sinais dados e o desencadeamento disso como uma penalidade, ao mesmo tempo o seu esforço em não ser observado o tempo todo demonstra o temor em relação a essas sanções que são informadas. Na fala da servente da limpeza,

Ninguém te dá um elogio, eles só te enxergam quando tu falta, ou faz alguma coisa errada. É bem assim, não adianta dizer que não. Fica uma semana lá sem entrar pra tu ver: ela te mata. Agora entra lá e faz teu serviço direitinho todo dia: ninguém nunca te diz nada. (informação verbal)³⁶

Nota-se que a fala demonstra o exercício de penalidades pelas falhas que não é acompanhado pela valorização pela execução da conduta esperada. A pena vem acompanhada de “quando tu faz alguma coisa errada” e ela se manifesta exatamente por “eles só te enxergam” (a estratégia da visibilidade). Diz ela que “é bem assim, não adianta dizer que não”. Destacamos também a metáfora criada para o poder das sanções: “fica uma semana sem entrar pra tu ver: ela te mata”.

Obviamente ninguém espera que a coordenação da escola chegue a efetivar uma penalidade com essa carga de energia e violência, mas os sinais indicados nas conversas e penalidades dão à servidora a sensação de um limite bem difuso para a aplicação de penalidades: “ela te mata”. O olhar, as falas de reprovação, o discurso de normatização e os registros das ações, todos eles acompanhando cada movimento, por mais ínfimo que seja, vão criando essa noção de conseqüências que Foucault (1987) se refere como *micropenalidade*

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo pena. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; qualificam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 1987, p. 149)

³⁶ Informação fornecida por servidora da escola.

Sobre interferir nessa relação e colocar seu desconforto sobre a forma como se é conduzida a normatização, se colocando como um dos grupos dentro do Espaço Escolar, a servidora descreve a estratégia da fuga, semelhante em significado à escolha trágica – de abandono da relação sempre que possível – que geralmente demonstra um menor grau de poder e uma territorialidade de difícil exercício:

A gente já falou disso algumas vezes, mas não resolveu muito. Teve uma época que tu gostava do ambiente, mas agora tu vem e faz teu trabalho e vai pra casa pra não te estressar é capaz de ficarem brabos de tu reclamar. (informação verbal)³⁷

Das estratégias da vigilância e da instituição de micro penalidades passamos em vários momentos pelo ordenamento no espaço e, nas estratégias de resistência, notamos o espaço como uma dimensão fundamental desse processo. Aqui reescreverei uma citação para retomar a importância que Foucault (1987) dá à territorialidade (termo não utilizado pelo autor) do Poder Disciplinar em seu “Vigiar e Punir” quando diz que “A disciplina procede em primeiro lugar a arte da distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.” (FOUCAULT, 1987, p.121).

Mas será esse um campo de disputa também? Já colocamos anteriormente sugestões dos alunos para a reutilização do espaço escolhido para cantinho da leitura, mas há outros reflexos de iniciativa deles nesse sentido, apesar de se apresentarem de forma dispersa, em um momento da conversa eles colocam que

A.Z.: [...] tentaram arrumar o telhado, aí ficou isso, o pátio era bonitinho, agora ficou cheio de entulho. - T.R.: [...] a gente não pode nem mexer no banco. É que tipo, tu vai tirar o banco porque lá tem sol e eles dizem: não, tu vai sentar ao sol, porque não pode tirar o banco. Ou tu senta aqui ou tu não te senta. (informação verbal)³⁸

Nota-se a pouca ingerência dos alunos em dispor sobre o espaço da escola, a sua proibição até em “mexer no banco”, pois “ou tu senta aqui ou tu não te senta”. Aqui fica claro que ordenamento e distribuição de corpos e objetos não deixam margem à decisão dos estudantes e a simples possibilidade dessa decisão é afastada sempre que possível. No início de outubro ocorre uma situação representativa quanto à forma como o espaço é ordenado e os corpos e funções distribuídas. Para mim essa situação fortuitamente se

³⁷ Informação fornecida por servidora da escola.

³⁸ Informação fornecida por estudantes da escola.

apresenta como um laboratório dessa dimensão e à época em que ocorria, fui elaborando seu relato.

No início, em função de obras no telhado da Escola, na semana de chuvas houve infiltração de água pelo telhado e foi necessário improvisar outro espaço para a realização das aulas. Com isso a escola se estendeu pela rua e, atravessando um quarteirão, foi deslocada para utilizar os espaços emprestados pela paróquia da comunidade. Esse processo foi decidido em conjunto pela equipe de coordenação e a secretaria de educação, bem como seu funcionamento.

Pelo decidido, os alunos e professores não poderiam ir diretamente, ou sair diretamente do novo espaço reservado para as aulas. Assim, todos deveriam encontrar-se na quadra da própria escola e, em grupo, subir até o salão da igreja e as salas de catequese ao lado da igreja, que seriam também utilizadas para aulas. A divisão das turmas e o espaço para trabalho dos professores nesse novo local também foram decididos pela equipe diretiva da escola, em nenhum momento havendo perguntas a alunos e professores. Fica evidente a verticalidade do processo de ordenamento espacial, ou “a arte de dispor em fila”.

Tomadas as decisões, as aulas passaram a funcionar da seguinte forma: no novo espaço, depois de cruzar um quarteirão caminhando em fila, pela manhã estavam turmas de sexto, sétimo e oitavo ano nas salas de catequese, ficando o nono e o quinto ano no salão paroquial, assim como os professores dos anos finais que realizavam planejamento. Já do pré ao quarto ano ficaram distribuídos, ainda no turno da manhã, no refeitório da escola (único espaço próprio da escola que estava sendo utilizado pelos alunos, mas com a função de abrigar essas turmas, juntamente com o espaço da sala da equipe diretiva que estava sendo normalmente ocupado).

De tarde ficaram o sexto, o quinto e o quarto ano nas salas de catequese e o sétimo no salão paroquial, ficando as demais turmas de anos iniciais colocadas no espaço do refeitório no prédio da escola, a um quarteirão dali. Não só sobre os procedimentos, mas sobre as decisões de distribuição e sobre toda organização, não houve em nenhum momento compartilhamento de decisões ou de escolha. Esse evento tornou evidente a naturalização do espaço escolar: as decisões de como são utilizadas as salas disponíveis, quais as turmas ocuparão quais salas e quais serão as atribuições dos professores, alunos e funcionários para o uso desses espaços.

Notei, com o início das atividades, um descontentamento como discurso coletivo, mas conversando pessoalmente com alguns alunos e professores eles diziam estar animados com o novo espaço, os “novos ares”. Percebi, ao longo da semana, inclusive, o surgimento de conversas com críticas em relação à direção pela organização de improviso. Notei a criação de um posicionamento coletivo, onde, mesmo que na opinião de alguns indivíduos havia empolgação com novidade, criava-se um discurso compartilhado de conflito com relação à nova situação.

Em alguns momentos, o conflito aflorou e estratégias de improviso apareceram: sobre a decisão de nos encontrarmos na escola e voltarmos para ela, houve reclamação por parte de muitos alunos, pois muitos deles moram próximos à paróquia e para isso, em uma semana que coincidentemente era de dias chuvosos, teriam que caminhar até a escola e de lá voltar para casa. Presenciei em dois momentos reclamações de alunos diretamente com a coordenadora pedagógica, que não abria possibilidade de negociação.

Não poderiam os alunos esperar no local das aulas até o fim do turno, mesmo os que ali próximo moravam, pois, em suas palavras “o que vale pra um, vale pra todos”. Em nenhum momento houve explicação da necessidade de volta, o que escancarava a tentativa de naturalização da decisão.

Houve em fim um momento em que o conflito estourou, tornou-se evidente: a mãe de um aluno esperou a diretora para conversar no início do turno da tarde e eu, próximo, registrei alguns fatos sobre a discussão: do ponto de vista da direção, ela estava ali com a finalidade de criticar e fazer confusão, mas do ponto de vista apresentado pela mãe do aluno, seu filho havia, em função da necessidade de caminhar até a escola onde embarcou em seu micro-ônibus, chegado a sua casa muito molhado, pois isso havia sido feito em um horário que chovia.

A discussão se tornou muito tensa, pois a mãe do menino falava muito forte, o que em determinado momento fez a diretora dirigir-lhe a palavra dizendo que gostaria que ela se lembrasse da “lei do desacato”, o que alterou mais o ânimo da mãe e a fez falar em tom de ameaça quanto a possíveis reclamações para outros pais e na secretaria de educação. No entanto, em nenhum momento houve questionamento sobre o compartilhamento das decisões, notando-se que no momento do erro, a direção da escola também é individualizada e atacada, podendo sofrer sanções. Isso lembra o texto

de Foucault sobre o panóptico, onde o vigia também pode ser supervisionado e punido, sendo também produto da relação.

A colocação de possibilidade de negociação sobre o ordenamento parece se tornar, nas situações e falas observadas, incompatível com o ordenamento, ou a arte de distribuição no espaço. A Disciplina, enquanto estrutura de Poder, vai se realizando em cada um desses movimentos, esses são seus métodos e compõem seus objetivos. Para Foucault, a disciplina deve “[...] também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve neutralizar os efeitos de contrapoder que delas nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la [...]” (FOUCAULT, 1987, p.182)

Essas outras formas de ordenar o espaço não seriam também parte de um contra poder? Ou das relações de poder cotidianas? Aqui moram as tensões do vivido para o Poder Disciplinar. E é também por meio da negação da relação que advém a possibilidade de dominar todas as forças, compondo essa multiplicidade orgânica onde “o que vale para um vale para todos”, exceto alguns privilégios, como o de participar das decisões a cerca do ordenamento do espaço escolar.

Na busca da verdade preservada, é necessário colocar que nem todas as forças buscam a construção de uma forma de convivência mais horizontal, como nos relata a servidora sobre as falas dos alunos “tem alguns que não dá pra conversar, eles debocham da gente, se tu pedir pra não sujar, eles te dizem que tem tu pra limpar”. Nota-se que para alguns desses estudantes a relação vertical é aceita e imposta a outros quando condiz com seus interesses. Mas também nem toda relação é tecida assim, como nos conta o Professor de história: “eu tive uma experiência boa com eles no turno inverso, fazendo o projeto o turno inverso e eu nem precisei ficar em cima”.

Colocado dessa forma, nota-se que a territorialidade de servidores e estudantes é menos exercida que de professores e direção, mas ela existe nos interstícios do Poder Disciplinar e na avaliação da servidora da limpeza sobre suas possibilidades de participação no ordenamento e de exercício de sua territorialidade no espaço escolar, pois há um maior recurso à ideia de fuga da relação, amparada por toda a rede de controles que a escola cria:

Alguns gostam daqui, mas eles gostariam, quem sabe, de ter mais liberdade de opinião. Eles têm ideias boas e nos dizem porque a gente conversa mais com eles. Os alunos não são tanto de se

envolver com a escola. Eu já trabalhei em escolas que os alunos eram mais de conversar com a direção. (informação verbal)³⁹

Colocadas as estratégias observadas, anotados alguns grupos que se destacam mais dentro dessa organização (os de vivência cotidiana: servidores da limpeza e alunos de um lado e professores e equipe diretiva de outro, com suas cisões e momentos também de tensão interna), observado as estratégias e territorialidades das categorias de Poder institucional, na matriz disciplinar de dominação apontada por Foucault, e poder cotidiano, de apropriação como para Lefebvre, vemos a escola se desenrolar dialeticamente entre a concepção de seus espaços, a percepção que os sujeitos vão fazendo disso e suas estratégias de vivência.

Coube para o final do trabalho o relato de alguns caminhos tentados, que seguiram a minha vivência e reflexão teórica durante a pesquisa e foram dando linhas de intervenção, alterando minha prática docente e envolvendo os estudantes na atividade de criação de um grêmio estudantil.

4.1.2 Croqui de Territorialidades

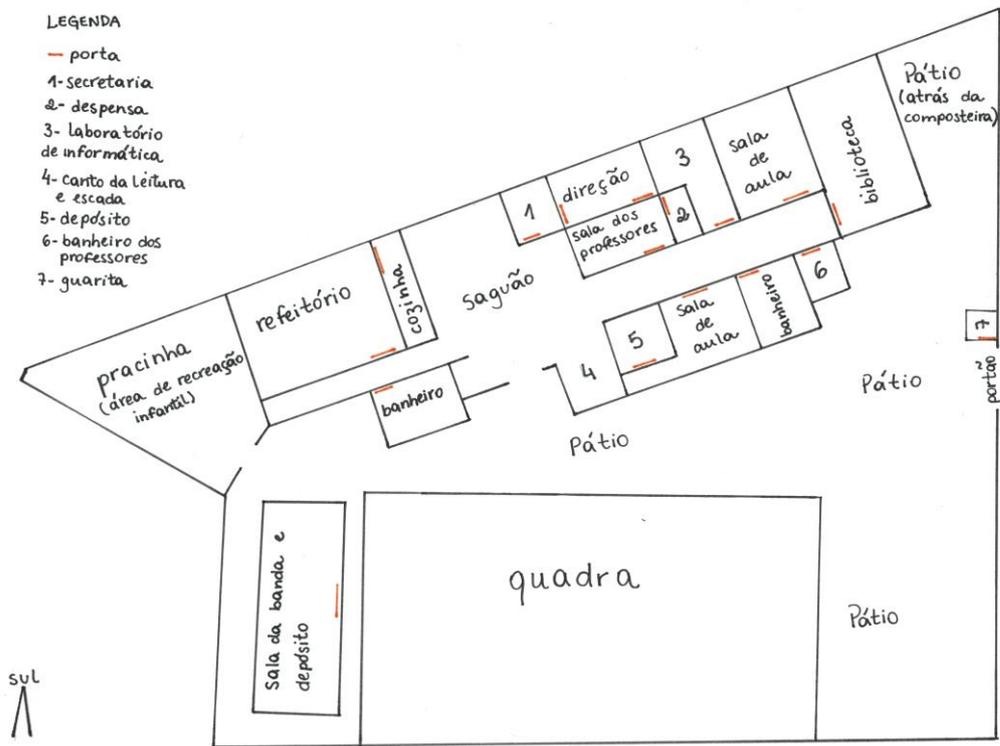
Considerando a localização imediata que é constantemente apresentada nos relatos trazidos pelos estudantes e baseado em seus relatos e na vivência no espaço de estudo trago aqui um croqui do espaço da escola em questão, colocando a expressão dos espaços de controle e das suas inversões e subversões. Esse “mapa” apresenta-se como uma distribuição das territorialidades e estratégias dos que aí dominam e apropriam o território do ponto de vista prático.

Para a elaboração do croqui optei por representar apenas o primeiro piso, o térreo, da escola, já que o segundo – completamente ocupado pelas salas de aula e pela sala de atendimento especializado – apareceu pouco referido na fala dos estudantes. Busquei também não poluir com todas as informações possíveis a apresentação do croqui, colocando então os nomes de cada parte representada e, logo após sua apresentação, todos os relatos que são apresentados sobre cada espaço.

³⁹ Informação fornecida por servidora da escola.

Como categorização dos relatos, classificarei por “espaço de dominação e estratégia da visibilidade”, “espaço de apropriação e subversão da visibilidade”, “espaço de troca, territorialidades intermitentes” e “espaço em disputa ou questionamento de função”. Além da apresentação e categorização das informações, cabe ressaltar que o desenho não é resultado de uma preocupação técnica apurada (no sentido mais específico das técnicas cartográficas), mas sim o reconhecimento de uma necessidade de representação da espacialização das informações tratadas.

Cabe ressaltar que, em momentos diferentes ou até mesmo nas falas retomadas a seguir, esses espaços podem se encaixar em mais de uma categoria sendo que, no entanto, busco eleger a de melhor adequação em meu ponto de vista. Assim, apresentarei o “mapa” com os locais nomeados e logo depois reapresento algumas falas que trazem informação sobre o uso que se fazem destes:



A - Espaços de troca, territorialidade intermitente;

Refeitório/Cozinha:

Teve esse momento em que a direção levou os alunos pro refeitório e explicou o projeto (Projeto Inter-disciplinas da escola). Até não foi momento em que eles xingaram nem nada. Foi uma exposição, não mais do que isso... (informação verbal)⁴⁰

T.R.: O grêmio não tem espaço, é na cozinha. - A.Y.: [...] a gente chega, arruma os lugares, senta e conversa, resolve o que tem pra resolver, sempre pensando o que tem que dizer pra direção, porque o grêmio não pode resolver nada sozinho. (informação verbal)⁴¹

Ou tu fica na cozinha, ou na pracinha, que é onde tu vai e tu toma um ar, tu respira. Tu não pode ficar pra lá e pra cá. (informação verbal)⁴²

Pracinha:

- A gente fica aqui e na pracinha. (informação verbal)⁴²

Quadra:

G.S.: [...] quadra é boa. - R.F.: [...] não quando chove, tem um cano que desce pra dentro da quadra, como eles fizeram isso. - E.L.: [...] a gente gosta. - A.Z.: A gente gosta da quadra porque é muito chato ficar dentro da sala de aula, a gente fica muito tempo aqui, às vezes a gente pede pra ir no banheiro só pra sair. (informação verbal)⁴¹

- Eles gostam da quadra, da informática, mas pouco vão por que nunca tem espaço (agendado). (informação verbal)⁴⁰

B – Espaço de dominação e estratégia de visibilidade

Sala dos professores:

Por mais que digam que não tem uma restrição: nem todos lá dentro (sala dos professores) olham pra nós como vocês. Tem essa separação: eles fazem coisas lá e não convidam nós. Vocês lá e nós aqui, no momento de fazer alguma coisa, sempre tem a restrição. Me arriei lá, né? É a ralé... Tem professor que, eu estou aqui há três anos, e agora que foi me dar oi. (informação verbal)⁴²

Eles não vão, eles tem medo, é um ambiente hostil, eles vão ser xingados. (informação verbal)⁴⁰

⁴⁰ Informação fornecida por professor da escola.

⁴¹ Informação fornecida por estudantes da escola.

⁴² Informação fornecida por servidora da escola.

T.R.: Às vezes o professor pede pra pegar alguma coisa lá embaixo, tipo giz, e a gente fica assim: quem vai pedir? Bate tu na porta. É a sala dos professores, é perto da sala da direção [risos]. - E.L.: [...] é, tipo, como tu vai falar? Parece que tu tem que escrever o que tu vai falar e se eles te perguntarem alguma coisa tu não vai responder na sinceridade, vai responder com medo...é a sala dos professores... (informação verbal)⁴³

Sala da direção:

E.L.: Quando a gente vai atrás deles, eles batem a porta na nossa cara, eles não podem, tem coisas pra fazer, a diretora não está... (informação verbal)⁴³

Nos outros lugares não dá pra ir: na biblioteca, na informática. Direção... nem pensar. (informação verbal)⁴⁴

T.R.: A sala da direção, às vezes a direção vem pedir ajuda, que a gente sabe que não é pedir ajuda porque eles te convocam aí tu entra naquela sala tu fica assim: deixa a porta aberta, não fecha a porta, eu quero sair correndo daqui. - E.L.: [...] a gente só entra quando faz coisa errada ou eles precisam de ti, se tu vai por uma coisa que vem de ti, tipo, tu fala de fora, eles não te deixam entrar. (informação verbal)⁴³

E. L.: [...] a sala da direção é o único lugar onde tu não consegue te sentir a vontade, na sala de aula alguns professores abrem espaço e a gente consegue falar o que a gente pensa, mas na sala da direção a gente entra ou quando é pra ser mandado ou pra ser xingado... (informação verbal)⁴³

C - Espaço de apropriação e subversão da visibilidade:

Atrás da composteira, no pátio da escola:

R.F.: [...] todo mundo gosta de ficar lá, a gente senta lá no fundo, embaixo da árvore, todo mundo gosta de ficar lá. (informação verbal)⁴³

R.F.: Atrás da composteira, embaixo da árvore, porque os professores não vão. - E.L.: [...] e tipo: eu quero fazer alguma coisa errada vou bem no cantinho e alguém da uma volta. - T.R.: Um dá uma olhada, outro fala: professor, professor. - R.F.: Uma vez eu quase dancei pro professor não vê. (informação verbal)⁴³

Banheiro:

R.F.: Banheiro. - T.R.: [...] lá no pátio perto da cerca tem um cantinho. - R.F.: Amanhã no recreio tu entra correndo pra ver se não vai estar todo mundo mexendo no celular, só se for muito rápido pra esconder no bolso [risos]. - T.R.: Fica sempre um na porta: pô, pera aí: vê se não tem nenhum professor perto cuidando. Ou quando o professor sai da sala de aula, aí é foto é bagunça, é música, é festa. (informação verbal)⁴³

T.R.: O banheiro é nojento, fedorento, mas é o lugar onde tu não está vigiado pelos professores, tu usa pra se esconder. - R.F.: Às vezes até cheiroso, porque o banheiro dos guris é do lado do

⁴³ Informação fornecida por estudantes da escola.

⁴⁴ Informação fornecida por servidora da escola.

banheiro dos professores, que tem até um cheirinho bom. - T.R.: Mas podiam limpar melhor, às vezes quando a gente tá saindo da educação física, gente, é o dia que todo mundo usa, elas ficam dizendo: não põe os pés aqui, não pisa ali. Mas é o trabalho de vocês, vocês tem que limpar, a gente tem que usar. - E.L.: [...] às vezes o banheiro tá emporcalhado. (informação verbal)⁴⁵

Portão:

[Portão] E.L.: Nossa, sor! - J.C.: É o armário de nárnia! - G.S.: O portão da fábrica de chocolates [...] [risos] - A.Z.: A maior alegria do mundo é o último dia de aula, tu sai correndo e, meu deus. - G.S.: É o portão da Fábrica de chocolate. - T.R.: [...] nos dias de chuva eles não abrem, tu tem que fechar o guarda chuva pra passar. Às vezes dá vontade de dizer que tá doente só pra tu sair. (informação verbal)⁴⁵

D - Espaço de disputa e questionamento de função

Cantinho da Leitura:

A.Y.: [...] na minha opinião é pra tapar buraco, antes tinha um barzinho, aí tiraram o barzinho e ali colocaram o cantinho da leitura, mas ninguém vai ler ali. As coisas do grêmio: a gente não tem onde colocar, ali poderia ser um cantinho. - T.R.: É podia deixar as coisas ali, ter uma mesinha pra sentar. - R.F.: Poderia ser um lugar pra conversar, pra fazer reunião. - T.R.: Quanta sala e material esportivo tem nessa escola? É bola furada, é peça sobrando, é bambolê quebrado, a gente podia organizar isso tudo e até sobrava uma sala pra usar até mesmo pro grêmio e pra qualquer outra coisa, até mesmo o cantinho pra leitura. Porque vai ter uma sala, vai ter interruptor. - R.F.: Às vezes tu tá incomodando na sala e o professor te pede pra dar uma volta, tu podia ir no cantinho da leitura, ficar al. - T.R.: Sem contar que quando tu dá essa volta, se alguém da direção te vê te pergunta: que tu tá fazendo aí? Volta pra sala, vi já. (informação verbal)⁴⁵

R.F.: O cantinho da leitura, tinha que pegar o celular pra ler o livro, porque é muito escuro. - E.L.: Eu nem alcanço as coisas que estão lá. [Eu: daqui a pouco é um cantinho inútil.] - T.R.: Não é inútil, é um cantinho de liberdade, porque o professor não vê. - A.Z.: tem uma câmera que pega em ti ali, tem que ter alguém junto. (informação verbal)⁴⁵

Pátio:

V.F.: [...] ficamos três dias fazendo a reforma da composteira e agora vai lá, tá tudo destruído. - T.R.: É, tiraram tudo de lá e nem falaram nada pra nós. Tipo: a gente sabe que vocês trabalharam lá e a gente reconhece, mas agora vamos ter que tirar. Não, tipo simplesmente foram lá e tiraram sem falar nada... - E.L.: [...] parece que tiraram uma foto e depois destruíram. (informação verbal)⁴⁵

A.Z.: [...] tentaram arrumar o telhado, aí ficou isso, o pátio era bonitinho, agora ficou cheio de entulho. - T.R.: [...] a gente não pode nem mexer no banco. É que tipo, tu vai tirar o banco porque lá tem sol e eles dizem: não, tu vai sentar ao sol, porque não pode tirar o banco. Ou tu senta aqui ou tu não te senta. (informação verbal)⁴⁵

⁴⁵ Informação fornecida por estudantes da escola.

4.2 GRÊMIO ESTUDANTIL: Projetos em Conflito

Os relatos até aqui trazidos estão relacionados à minha experiência como docente na EMEF, e foram obtidos a partir da observação de situações cotidianas, nas quais, em alguns momentos, fui intervindo de forma a problematizar as relações dos sujeitos com o espaço escolar. Tratou-se assim de uma práxis educativa, onde a teorização, a reflexão crítica, o relato de experiências cotidianas e a intervenção no ambiente de pesquisa se relacionaram constantemente. Ao longo do processo tomei uma distância difícil de medir da busca por cientificidade dos relatos. Não quero aqui apenas apontar a não neutralidade, a que todos já estamos habituados e observar e refletir em ciências ligadas ao comportamento social, mas sim apontar nesse último capítulo as possibilidades práticas e analíticas da relação entre sujeitos sem a preocupação de deixar que hajam por si em todos os momentos nos quais observo.

Ao longo da pesquisa, por optar em não relatar nomes reais e identificar pessoas e locais que iam aparecendo no relato, fui criando a preocupação com a possibilidade de dar retorno de minha pesquisa às pessoas que, sem sabê-lo, participavam da elaboração do meu pensamento. O desencadeamento disso se deu pela decisão de deixar falar minhas opiniões em alguns momentos, provocar reflexões e relatar posteriormente as posturas práticas que iam surgindo nesse processo. Busquei não direcionar os comportamentos, mas influenciá-los a partir do incitamento das tensões e conflitos potenciais do espaço escola e relatar aqui nesse último capítulo de forma mais solta em relação à discussão teórica e mais presa a um relato da vivência.

Ao longo do processo essa questão foi crescendo: não estaria eu apenas observando a dominação do espaço e relatando micro estratégias de apropriação? Nesse sentido, comecei a buscar uma intervenção que se desse de forma racional e algumas referências me colocaram nesse caminho.

Raffestin (1993, p.56) afirma que, “[...] a energia pode ser transformada em informação, portanto em saber; a informação pode permitir a liberação da energia, portanto de força. O poder também é, nessas condições, um lugar de transmutação.” Essa possibilidade foi me abrindo outro campo de reflexão: talvez a forma de intervenção nesse espaço pudesse se dar não pelo emprego de minha energia

diretamente, mas no lugar de transmutação que é o poder (já que este é posto para mim como condição prática por fazer parte da relação enquanto professor) a informação, se desencadeada, poderia permitir a liberação de energia.

A citação, sua análise e seu desencadeamento prático funcionaram quase como uma metáfora perfeita das decisões que fui tomando e de algumas práticas que assumi. No ano de 2014, quando lecionava para o sétimo ano, comecei uma série de práticas, que em seu conteúdo programático iam sendo relacionadas ao estudo das organizações territoriais e políticas do Estado Brasileiro, nas quais discutia a distribuição dos poderes na escola, sua relação com esse espaço e suas sugestões para melhorar essas relações.

Surge daí a idéia da fundação de um Grêmio Estudantil, prática prevista e assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente quando trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, em seu Capítulo IV. A informação dada aos estudantes começou a desencadear ações práticas e eles estenderam para mim o convite de acompanhamento para aquelas reuniões que tinham por objetivo fundar o grêmio e organizar as necessidades dos alunos em torno disso. Com o desenrolar das reuniões fui acompanhando o despertar prático da troca entre Deleuze e Foucault, em *Microfísica do Poder*, onde afirma que “[...] se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino [...]” (FOUCAULT, 1984, p.43).
Na fala do professor de história

O início (do grêmio estudantil) foi bem conturbado, a direção não quis, não contribuiu. O grêmio era uma ameaça de desordem à estrutura organizada, eles vêm mais assim do que como um grupo de alunos que está ali para reivindicar algumas coisas pra eles, pra ajudar a escola a funcionar, pra ajudar a aumentar o carinho pela escola. (informação verbal)⁴⁶

Já na fala dos alunos, o conflito começa retomando a questão do controle das forças e eles mesmos colocam isso fora da possibilidade de diálogo com a equipe diretiva, sentindo seu trabalho sendo desviado de seus objetivos próprios.

A.Y.: [...] o grêmio foi criado pra gente decidir o que ia acontecer, mas aí nas primeiras semanas do grêmio foi o que? O grêmio vai ajudar os pequenos, o grêmio vai plantar flores: não que a gente não goste, mas tipo é convocado, sabe? O diálogo entre os alunos e a direção: acho que

⁴⁶ Informação fornecida por professor da escola.

tem o rio Nilo no meio. - T.R.: [...] e um está na nascente e outro está lá no final [...] (informação verbal)⁴⁷

Nas minhas observações, além do conflito que ia se desenrolando, fui anotando os episódios que possuíam uma relação mais direta com o espaço e uma questão relacionada a isso não demorou a aparecer. Colocados para elaborar seu estatuto e a forma de funcionamento na biblioteca da escola uma das primeiras questões que apareceu para os alunos foi: onde nos reuniremos? Onde funcionará o Grêmio Estudantil e onde ficará seu material? “Qual vai ser o nosso lugar”? Os alunos elaboraram uma série de sugestões de espaços que seriam propícios para o funcionamento do Grêmio.

Ainda na primeira reunião uma estudante se retira da sala e vai levar as sugestões para a equipe diretiva da escola, em seu relato na volta, diz que todas as sugestões eram tratadas como problemas e de realização impossível. Algumas semanas depois a própria direção, me identificando como o professor responsável pela organização dos alunos, me chama para conversar sobre uma situação problema: uma aluna, a mesma que saiu da reunião, motivada pelo seu descontentamento com a negativa, havia ido por conta própria para a Secretaria de Educação reclamar que a escola não havia disponibilizado espaço.

Colocada a situação encaminhei a conversa para a reunião do Grêmio, e os próprios alunos decidiram que aquela situação havia sido problemática por não passar pela decisão da comissão que estava criando o Grêmio, sendo que a estudante que havia feito isso encaminhou desculpas à direção da escola. No entanto, vale a pena destacar que a fala da direção não passava pelo problema de atropelar os colegas de comissão, mas de não respeitar as “hierarquias da escola”. As estratégias de disciplina nesse caso giravam e eram mobilizadas em torno de uma decisão espacial, que para Raffestin (1993, p.47), “[...] espaço é um suporte, além de um recurso, e, por conseguinte, um trunfo. O fato de ser um trunfo procede, ao menos no planeta Terra, da finitude do espaço.”

Um ano depois, quando sentei para conversar com os alunos do grêmio para ouvir seus relatos, sobre a questão do espaço eles diziam:

⁴⁷ Informação fornecida por estudantes da escola.

T.R.: O grêmio não tem espaço, é na cozinha. - A.Y.: [...] a gente chega, arruma os lugares, senta e conversa, resolve o que tem pra resolver, sempre pensando o que tem que dizer pra direção, porque o grêmio não pode resolver nada sozinho. [Eu: vocês já tentaram conseguir um espaço para o grêmio?] - T.R.: [...] eles simplesmente deram uma desculpa esfarrapada, mas a gente tem que organizar essa sala, eles disseram: não, vocês não podem, a gente tem que ter tempo pra organizar. (informação verbal)⁴⁸

No tempo em que acompanhei o grêmio estudantil, percebeu-se que sobre vários pontos de vista se estabeleciam conflitos entre a direção e os alunos, seus espaços eram ordenados por vezes desde fora e seu trabalho direcionado pela direção. No entanto, o grêmio optou por uma estrutura de organização em comissões, sem presidência, que possibilitava a participação de todos os estudantes que se interessassem, mediante a inscrição, e dava a possibilidade de acompanhamento do processo por parte dos que mais se interessavam. Ao mesmo tempo em que tinham suas decisões limitadas e desviadas na relação com a direção, as relações iam acompanhando estratégias de existência, aproximação com professores que atribuíssem legitimidade ao grupo e tentativas inúmeras para a realização de tarefas negadas. Observa-se que as relações de poder, nas palavras de Foucault (1987, p.27) “[...] não são unívocas, definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e inversões pelo menos transitória da relação de forças. [...] Não obedece, portanto, à lei do tudo ou nada.”

Minha prática foi sendo direcionada às pequenas possibilidades de inversões das relações de poder (oferecidas pelos “inúmeros pontos de luta”) na escola. Os estudantes, colocados presentes na relação de poder, entendidos como atores com legitimidade, utilizaram desse espaço de diversas formas, como relata o professor de história

Existe um grupo de pessoas que está querendo fazer alguma coisa. Hoje tu viu bem: tem um lado da mesa que não quer nada ou quer, mas prefere brincar, alguns que ajudam e poucos que realmente se envolvem e propõem. Mas se tu não tem carinho pela escola, por que tu vai ajudar? A escola ela não consegue fazer que eles criem isso. (informação verbal)⁴⁹

Sua referência a esse lado que não quer nada ou que prefere brincar é de especial interesse por podermos observar que o Grêmio, em alguns momentos, surge como aquele espaço que a escola não estava sendo, já que o preferir brincar se dá pela

⁴⁸ Informação fornecida por estudantes da escola.

⁴⁹ Informação fornecida por professor da escola.

negação dessa brincadeira em outros momentos. Aí está estabelecida a relação onde os que “não tem carinho pela escola” ainda assim decidem ir para reuniões do Grêmio Estudantil, fora do horário de aula. Do grupo que “se envolvem e propõem” mais “alguns que ajudam” as negativas não se mostraram suficientes para barrar todas suas propostas: conforme o relato de uma estudante avaliando o funcionamento do Grêmio:

A.Y.: O grêmio somos nós, e se nós não aprendêssemos a nos comunicar, logo o grêmio não podia existir, ou não ia sobreviver. Estamos de parabéns pelos projetos sim... Não sei se alguém reparou, mas a partir de um projeto do grêmio, passou a existir a semana da consciência negra, uma semana mega importante, que já deveria existir há muito tempo na escola, porem não existia ...mas enfim conseguimos; também fizemos as interséries, que ficou muito bem organizada e me surpreendeu a maneira que os guris organizaram. (informação verbal)⁵⁰

É interessante notar a forma de funcionamento, ou seja, como o Grêmio Estudantil, mesmo com várias negativas da escola e seus conflitos instituídos faziam para manter o grupo funcionando. Pedi aos alunos que relatassem isso e contaram sobre as reuniões e surgiu outro tema de debate interessante em sua fala:

A.Y.: [...] a reunião era pra ser de quinze em quinze dias. Mas a gente teve uma vez quarenta e cinco dias sem reunião, porque a gente não tava tendo aula aqui por causa da reforma do telhado e tava tendo aula lá em cima (num saguão da paróquia alugado e cedido pelo município), mas aí quando não tava mais chovendo, tava tudo normal de novo, eles simplesmente falaram pra nós que a gente não ia poder ter reunião porque... não sei... não deram um motivo específico, só simplesmente mandaram avisa que a diretora disse que a gente não ia poder ter reunião: avisaram por mensagem. Que a gente faz? A gente não tem reunião, porque a gente não pode levar o livro de ata pra outro lugar, ele fica dentro da direção. A gente não pode levar pra casa. (informação verbal)⁵⁰

Nota-se o estabelecimento de vários limites para o funcionamento do Grêmio por parte da direção da escola. Os limites aqui não são somente as regras estabelecidas, mas os limites colocados espacialmente mesmo: o Grêmio não pode funcionar fora da escola, afinal ele é da escola, logo a ata não pode ser levada pelos alunos para fazer as reuniões em outro lugar. Aqui o limite (que se comporta como um desdobramento lógico) monta como uma estratégia para frustrar o funcionamento. Os alunos deixam evidente em sua fala que as reuniões pareciam ser frustradas intencionalmente: estaria o Grêmio então ameaçando as formas como se dão as estruturas de Poder/poder na escola, ameaçando o jogo de reprodução da relação de hierarquia? Retomamos Raffestin (1993), fazendo sua Geografia do Poder

⁵⁰ Informação fornecida por estudantes da escola.

Não, os limites não são nem inocentes, nem naturais, muito menos arbitrários. Ainda não nos persuadimos o bastante disso. Eles fazem parte do nosso jogo de reprodução social: produção, troca, consumo. A reprodução social não sendo, enfim, nada mais do que a territorialidade, pois os limites são vividos, consumidos. E basta nos debruçarmos sobre as quadriculas imaginadas para facilitar, aqui e ali, as atividades sociais, para sabermos que elas são bem ou mal vividas, que dão lugar a relações simétricas ou dissimétricas. Esses fenômenos, bem conhecidos, são observáveis tanto nas regiões fronteiriças como no interior dos países. É exatamente porque são vividos que os limites participam da territorialidade. (RAFFESTIN, 1993, p.170)

Os limites aqui não são somente as regras de funcionamento, são sim regras sobre espaço, fenômenos relacionados ao espaço onde as atividades, as reuniões, estão limitadas a determinados espaços, mesmo que elas não tenham espaço próprio. Para os estudantes,

E.L.: Ou seja, a direção não confia na gente pra gente levar a ata, sendo que foram os alunos que organizaram o grêmio, com a ajuda de alguns professores, mas fomos nós que corremos atrás, que marcamos reunião, que fizemos o grêmio: por que a gente não vai ter a responsabilidade de pegar ata e passar a ata a limpo? Se quando choveu e não pode ter aula aqui a gente teve aula fora da escola, porque que a gente não pode fazer a reunião do grêmio fora da escola? (informação verbal)⁵¹

Nota-se que o questionamento dos estudantes é muito rico no sentido de entendimento de estratégias espaciais. A organização e articulação em torno de um interesse coletivo acabaram pondo em questão a intencionalidade do espaço, pois fica cada vez mais claro que se nossas decisões são capazes de gerar intervenções e mudar o arranjo das ações, buscando um fim que corresponde ao nosso interesse, por que as decisões dos outros seriam desinteressadas? A decisão sobre o que pode ser dentro ou fora da escola se torna evidentemente intencional, afinal “se quando choveu e não pode ter aula aqui a gente teve aula fora da escola, porque que a gente não pode fazer a reunião do grêmio fora da escola?”

Esse quadro se torna mais complexo quando percebemos que a limitação que a escola faz ao Grêmio Estudantil, exigindo que esse funcione sempre no interior do espaço da escola, não vem acompanhada da indicação de um espaço específico dentro da escola para a existência da entidade estudantil, que deve migrar de sala em sala. Aqui retomo uma idéia já tratada, que diz respeito à percepção de que os espaços e as

⁵¹ Informação fornecida por estudantes da escola.

atividades correspondentes refletem em atividades e espaços que não foram escolhidos, já que na escola há conflitos relacionados à existência ou não de espaços e funções. De forma bem direta Frago (2005) afirma que (sobre a falta de espaço para determinadas atividades)

Sua inexistência indicaria, em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada. Sua existência, *sensu* contrário, seria um bom indicador de sua relevância inicial. E, junto a ela, seriam também bons indicadores sua localização, sua relação com outros espaços, suas dimensões e sua disposição interna. (FRAGO, 2005, p. 19)

Considerada a inexistência de um espaço específico e uma série de limitações, os estudantes colocam estratégias de fuga, que simbolizam bem os significados de estar dentro e fora, de ter ou não o espaço, de ser ou não permitida e limitada sua reunião enquanto entidade:

T.R.: [...] pra fazer as reuniões a gente tem que primeiro perguntar pra direção, porque se a direção quer que a gente tenha a gente vai ter, se eles não querem a gente não vai ter, por que não dá pra fazer fora da escola. Quando teve esses problemas a gente pensou em fazer na casa de alguém, mas a gente não pode levar o caderno de ata. Se a gente fizer e quiser passar essa ata a limpo, a gente vai ter que vir na escola e explicar porque que a gente fez essa reunião fora da escola? Vai ser uma reunião irregular. Aí quando a gente faz a reunião dura uma hora e meia, ela é fora do horário, tem que ter um professor junto, o professor de História e o de Geografia que ficam e era pra ter um membro da direção junto, que fica de lado anotando. Da direção nunca tem, até melhor que não tenha, por que pode ter comunicação melhor entre si, por que não tem aquele receio, e a gente monta nossos projetos. (informação verbal)⁵²

Chama atenção nessa fala o significado dado para a presença de algum dos membros da equipe diretiva, que organiza o espaço e estabelece os limites, indo no sentido de piorar a comunicação. Além disso, retorna bem claro o recurso à estratégia da reunião fora, que faria do interstício de vigilância a regra para o funcionamento do Grêmio, mas que é tratado com receio pelos estudantes, já que o que é feito fora não seria considerado dentro.

Com todas as tensões postas, pesa ao fim a união dos alunos em torno de um projeto coletivo, no qual seus interesses são confrontados e demandam um tempo para nova organização, no qual suas reuniões são frustradas, mas vão sendo reconstruídas talvez com o dobro de trabalho. É certo que posta diante do ordenamento do Poder

⁵² Informação fornecida por estudantes da escola.

Disciplinar, a possibilidade de apropriação pelo vivido, reconstruindo a concepção e percepção de espaço escolar, aparece acrescida de certa revolta, nesse caso.

Nesse caso, há também alguns aprendizados de sua vivência como demonstra uma das estudantes em sua fala sobre a relação do Grêmio com os outros estudantes da escola: “A.Y.: [...] eu acho que a gente não pode fazer com os outros alunos o que a direção faz com a gente: tem que ter diálogo com os outros alunos.” Caberia questionar se essa postura encontra respaldo prático, mas nos momentos observados, os estudantes montam estratégias que possibilitem o seu próprio diálogo interno enquanto grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do quadro específico que pesquisei apareceram as indicações mais palpáveis da reprodução da escola enquanto uma instituição disciplinar, onde o espaço se produz em meio a um impulso de dominação em jogo com o impulso de apropriação. Colocado nos termos do Poder/poder, é da dialética entre o domínio e a estratégia de apropriação, para a dialética do concebido, do vivido e do percebido que se dá a produção do espaço escolar, participe da produção da sociedade como um todo.

Não se faz necessário encaixar o quadro específico na teoria pronta, bastando observar o que nele se apresenta e ali questionando as estratégias, justificativas e discursos que acarretam sua produção enquanto contexto real. Para Foucault aí está a construção do indivíduo, da sociedade moderna capitalista e do poder atrelado à produção da verdade, pois

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1987, p. 10)

Já para Lefebvre, chegamos à produção do espaço, à constituição da urbe e à reprodução das relações sociais de produção. Douglas Santos (2014), abordando Lefebvre e a escola, argumenta nesse sentido quando diz que

Trata-se, estruturalmente, do processo de urbanização, no sentido que a vida nas cidades se confundiu com o significado de "Urbe" e que esta deixou de ser, simplesmente, o locus do poder político e das relações mercantis, para a estes se somar o fundamento lógico e operacional do processo produtivo: a fábrica (vide, principalmente, Lefebvre: 1972, 1976, 1983, 2013). (SANTOS, 2014, p. 18)

No espaço observado, destacamos algumas práticas e estratégias de ordenamento que vão configurando as relações escolares, tais como a organização celular dos corpos, a internalização e aprendizados das formas de preenchimento de tempos e espaços, a observação do ínfimo e dos detalhes na escala do corpo e a criação de um discurso de

involuntário. Essas estratégias foram sendo retiradas do confronto entre teoria e observações e confirmadas pelo que diziam nossos interlocutores.

De forma mais vulgarmente espacial, (aceitando – com essa ressalva – a idéia de espaço enquanto relação de objetos) conseguimos descrever alguns pontos fundamentais, tais como a noção de cerca, o princípio de localização imediata, a distribuição de usos e funções e a arte de dispor em fila para transformar arranjos. Todos esses pontos de uso e representação do espaço na instituição escolar se apóiam nas estratégias apontadas anteriormente.

Ao mesmo tempo em que faço o entendimento de que do ponto de vista teórico minha pesquisa é muito restrita ao espaço estudado, considero que ali se mostraram profundas as relações que advém da reprodução da sociedade em geral. Certamente a experiência prática aqui relata não se aplica a todos os casos, mas ainda assim trata-se de captar nela as expressões ou linhas gerais de nossa problemática de estudo, ou seja, a produção do espaço escolar, sua disputa e os discursos de verdade, poder, e espaço concebido que fundamentam essa produção. Sobre a especificidade, Foucault coloca magistralmente, sobre a disputa em um quadro específico, o seguinte questionamento: “[...] seria essa uma revolta contra um quadro específico ou a revolta dos corpos pela existência do sistema de poder?” (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Aqui é o sistema de poder que exerce o peso sobre os corpos, que aprofunda a revolta específica e que quanto mais levado a cabo, mais tende a despertar o questionamento e a representar o funcionamento social dessa sociedade que, segundo Lefebvre, se esforça para organizar-se enquanto sistema. No chão, no cotidiano, no real, fundam-se as territorialidades – como resolvemos chamar nesse trabalho – e a tentativa cada vez mais incisiva de apropriação do território dado. Para Raffestin (1993),

Por intermédio deles sente-se a vontade de afirmar a necessidade de relações simétricas com os seres, com os locais, o trabalho e o meio espaço-temporal. Retomar o poder pela base por meio do cotidiano e, sobretudo, recuperar uma malha territorial que possa permitir o exercício desse poder. Em resumo, trata-se de redescobrir, para as coletividades, malhas concretas que se oponham às malhas abstratas propostas pelo Estado. (RAFFESTIN, 1993, p.184-185)

Do que nessas páginas está escrito encontra respaldo na teoria e nas implicações práticas observadas na produção do espaço em um quadro específico, porém é da relação que o território expressa entre escalas, entre o geral da sociedade e o específico

de um determinado local que se guarda a noção mais importante. Para Raffestin (1993), discutindo a noção de território, “[...] a tessitura territorial é um sistema sêmico que mantém relações diretas com o modo de produção, que por se manifestar no território tem necessidade de códigos.” (RAFFESTIN, 1993, p.177).

Não se pretende (com esse trabalho e com essas considerações às quais se chega) propor-se o fim da disciplina, a total subversão da escola enquanto instituição ou sua desintegração. Pretende-se sim a análise dela enquanto produção de espaço e instrumento das relações sociais e espaciais e o poder sugestivo desta análise. Curioso o fato que, enquanto se terminava esse trabalho, na metade de 2016, se promoviam as ocupações de escolas públicas por estudantes organizados em entidades estudantis. Fico tentado a afirmar que ao estaria um laboratório de outras organizações possíveis.

Como afirmou o professor de História da escola que estudamos em nossa entrevista “é o conjunto das coisas que acontecem nessa escola, dessa relação doentia que existe entre a direção e os alunos, que os alunos nem querem se organizar.” A esse conjunto de coisas que acontecem, sempre com a ressalva de que muitas podem ser específicas desse contexto, é que inferimos que essa relação que aí está legitimada pode ser considerada como típica para as relações que se estabelecem em ambiente escolar. Vamos então de encontro à afirmação do professor de história, no entanto ou justamente negando-a.

Assim, colocando em seu lugar a afirmação da resistência ao impulso de dominação e construindo o estabelecimento da relação Poder/poder, uma das alunas expressou em recado ao grupo de alunos que compunha o grêmio que “todos aqueles que participaram e se dedicaram primeiramente para que o grêmio viesse a existir e depois, se dedicaram em cada projeto que o grêmio realizou (ainda que não foram muitos), sabe o quanto este ano valeu”.

Pois é da própria assimetria de poder na produção do espaço que nasce a motivação para sua contraposição, para a estratégia de subversão, e ao mesmo tempo em que se sustenta a relação por uma mão, com a outra se desafia sua manutenção. No resultado, foi aí que se observaram os alunos organizando-se ou montando estratégias que questionavam ou burlavam o poder ali estabelecido. Visto isso, se põe em suspenso a produção do espaço escolar e podemos questioná-la, apagando o que restava de mais incerto sobre seu caráter que também é de dominação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Michel Foucault e a teoria do poder.** TempoV Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 105-110, outubro de 1995.

BENJAMIN, Cesar. **Desenvolvimento Sustentável e Desafios para a Educação.** Encontro Nacional do Senac: Recife, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: moderna, 1982.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação.** São Paulo: ANNABLUME, 1994.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer.** Trad. PESCADOR. Alejandro. Universidad Iberoamericana, 1980. Pag. 127 – 142.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau.** International Studies on Law and Education 12 set-dez 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Espaços, Usos e Funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada.** In: BENCOSTA, Marcos Levy Albino. (org.). História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Curriculo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **La gubernamentalidad.** In: FOUCAULT, M; *et all.* Espacios de Poder. Ediciones de La Piqueta, 1981.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, vozes, 1987.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: um debate.** Universidade Federal Fluminense: *GEOgraphia* - Ano IX - No 17 –2007

_____. **O mito da desterritorialização: do fim do território à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HESSE, Herman. **Demian.** Ed. 41. Rio de Janeiro: Record. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política.** Tradução: Andrade, M. M; Martins, s. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **Logica Formal, Logica Dialectica.** Civilização brasileira, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços.** *In:* COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez. 1996. (LOURO, 1996)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu: crônica de saudades.** Rio de Janeiro: nova fronteira, 2011.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores.** *In:* REGO, N.; MOLL, J.; AIGNER, C.; Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais. Porto Alegre: editora da UFRGS. 2002

SALVADOR, Regina. **Geografia Política ou Geopolítica**. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º 11, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 73-80

SANTOS, Douglas. **A geograficidade da escola e o ensino de Geografia**. UERJ. Revista Tamoios: 2014

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 7. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHMID, Chistian. **A teoria da produção do Espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional**. Tradução: Marques, M. I. M; Barreto, M. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, n.º32. pg. 89 – 109, 2012.

SELLTIZ, Claire; et alli. **Método de Pesquisa nas Relações Sociais**. 4º Reimpressão. E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1974.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **“Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental**. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (organizadores). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos --1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SOUSA FILHO, A. **Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Sociabilidades. São Paulo/SP, v.2, p.129 - 134, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Lua Nova vol.1 no.4 São Paulo Mar. 1985

VARELA, Julia. **Categorias Espaço Temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez. 1996.