

## REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA DA ESCOLA

### Ideologia ou utopia?

**Gabriel Balardino** <sup>i</sup>

Doutorando em Geografia  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

#### Resumo

Aqui formula-se uma reflexão sobre a escola, tendo como premissa pensar a Geografia da escola e a importância que a compreensão da escola como espacialidade influencia sobre a Geografia que se realiza e se pretende construir na escola. Reflete-se, assim, no papel da escola como uma instituição na qual se busca consolidar e ampliar uma ideologia e como, contraditoriamente, a escola também se apresenta como espaço do novo e do encontro. A partir das ideias de Henry Lefebvre sobre representação do espaço, espaços de representação e práticas espaciais, se analisa a escola e as dinâmicas dos sujeitos ali inseridos. Assim, para além de pensar a escola como ideologia, busca-se também apontar as potencialidades e as utopias presentes na escola.

**Palavras-chave:** Geografia e escola; espaço escolar; ideologia.

#### REFLECTIONS ABOUT GEOGRAPHY IN SCHOOL: IDEOLOGY OR UTOPIA

#### Abstract

Here we formulate a reflection about the school, having as premise to think the Geography of the school and the importance that the understanding of the school as spatiality influences on the Geography that is realized and if it intends to construct in the school. It reflects, therefore, on the role of the school as an institution in which it seeks to consolidate and to expand an ideology and how, contradictorily, the school also presents itself as a space for the new and the encounter. Based on Henry Lefebvre's ideas on space representation, spaces of representation and spatial practices, the school and the dynamics of the subjects inserted there are analyzed. Thus, in addition to thinking of school as an ideology, it is also sought to point out the potentialities and utopias present in the school.

Keywords: geography and school; school space; ideology.

#### <sup>i</sup> *Endereço institucional:*

Rua Marquês de São Vicente, n. 225. Edifício da Amizade, ala Frings, sl. F411. Gávea. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22451-900.

#### *Endereço eletrônico:*

[gabrielbalardino@gmail.com](mailto:gabrielbalardino@gmail.com)

### Introdução

Quando se fala em Geografia e escola, a associação com a disciplina ensinada é quase automática, mas para além de ser um conteúdo que faz parte da gama de

conteúdos selecionados para o ensino escolar, há uma geografia da escola, isto é, há uma inscrição específica que define a escola e a define como um espaço geográfico. Sua inscrição dentro da sociedade obedece determinados ditames e seu funcionamento se dá através de códigos e normas específicos. A escola é uma instituição social inserida espacialmente e cujo funcionamento também possui uma espacialidade específica. É esse o pensamento que motiva essa reflexão sobre a Geografia *da* escola, isto é, compreender a escola como um espaço produzido e as dinâmicas que levam a sua formação.

Para essa reflexão, são dois os caminhos escolhidos, de um lado, há a compreensão de que a escola é uma instituição. Por essa concepção se observa a escola como projetada no âmbito da representação do espaço, com pouca vinculação com as dinâmicas locais e voltadas para atender os interesses hegemônicos na consolidação de sua ideologia, mas que, em sua realização material, leva a formulação de novas práticas espaciais que a modificam e também acolhe para si símbolos e significados que a constroem como um espaço de representações e, nessa dinâmica, passa a ser também portadora de utopias. O enfoque nesse primeiro ponto é pensar o currículo da escola, com a compreensão de que currículo não é apenas um apanhado de conteúdos a serem ensinados, mas sim como os caminhos e as escolhas políticas que se tem como objetivos da escola e do processo de aprendizagem, uma reflexão que, necessariamente, conduz à reflexão sobre a relação dos sujeitos na formação do espaço escolar. Assim, autores como Henry Lefébvre, István Mészáros, Tomaz Tadeu da Silva, Gaudêncio Frigotto e Michel Lowy serão essenciais na construção dos embasamentos que permitem compreender os processos de construção da escola como um espaço de disputas ideológicas.

No segundo momento, se vai refletir sobre a Geografia da escola, isto é, após as considerações sobre os sentidos da escola e sua constituição como um espaço de disputas, buscará entender os processos de produção do espaço escolar. Aqui, usando mais profundamente os textos de Henry Lefébvre, com o suporte de autores como Karel Kosik. Maria Ciavatta e Nestor Kaercher, se buscará entender a escola em sua espacialidade, através dos processos verticais e horizontais que levam a produção do espaço da escola, seja através das políticas e arquiteturas pensadas de forma

homogênea e padronizada, mas também a partir do “chão da escola” e de cada especificidade que conforma o espaço escolar e define as singularidades de cada contexto escolar, a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos ali inseridos como produtores e produtos da escola, buscando entender como se dá o processo de alienação dos sujeitos de sua espacialidade.

### **O currículo da escola como caminho: ideologia e utopia**

A escola é uma instituição cujos ditames e funcionamentos são parte importante do funcionamento da sociedade. Sendo assim, a forma como a escola se organiza é determinada a partir dos objetivos e imaginários que constitui esta sociedade. São os interesses sociais e toda a complexa relação que configura a sociedade que dão forma e sentido às relações escolares. Desde sua configuração arquitetônica que, por mais que tenha sofrido pequenas alterações, não livrou-se do formato panóptico que busca controlar a circulação dos sujeitos dentro dessa instituição, passando pelas diversas formas de se conceber o currículo, na qual transparece os objetivos da sociedade e o projeto construído no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola é:

Uma instituição especializada [que] pode ser definida, genericamente, como aquela à qual cabem certas funções específicas, cuja realização sistemática exige um conjunto de condições permanentes, relativas a sua organização e aos recursos e meios utilizados. E essa definição pode, certamente, ser atribuída à escola, tendo em vista se tratar de uma instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada com a especialização da função de “educar as novas gerações”. (ALGEBAILLE, 2004, p. 25)

É importante, portanto, compreender como a escola, ao se configurar como um espaço de aprendizagem institucionalizado, se coloca como uma engrenagem ideológica na conformação social. Não se pretende limitar a abordagem ao estruturalismo de Althusser (1970), que lia a escola como um Aparelho Ideológico de Poder, mas que, devido às limitações de seu tempo, em sua abordagem metodológica não conseguiu perceber o intrincado jogo de poder que ocorria dentro dessa instituição. Tratando especificamente da escola, é importante compreender que

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma insti-

tuição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. (ALGEBAILLE, 2004, p. 27)

Em sua estrutura física, a escola aponta a sua vinculação teórica: ela se estabelece como um mundo à parte. Seus muros, suas salas e suas regras visam instituir um microcosmo na qual o mundo será conhecido a partir dos filtros da ciência, porém, sem contato direto. Em um cenário ideal, a escola deveria ser colocada completamente apartada do seu entorno e fechada em si mesmo. A sala ideal não é perturbada pelos barulhos do corredor e os estudantes não precisam se levantar para ir beber água ou ir ao banheiro e todas as suas perguntas serão pertinentes ao conteúdo programado.

A escola, como projeto, é representação do espaço, conforme conceitualização de Henry Lefebvre (LOPES, 2009), isto é, é o espaço abstrato, pensado para a reprodução do capitalismo e um elemento que faz parte da estrutura ideológica do Estado. Daí decorre a padronização dos prédios, das salas de aula e, inclusive dos uniformes e comportamentos esperados. Os problemas da escola são identificados como decorrentes do “afastamento” desse ideal que deve ser perseguido à todo custo, seja a partir da melhoria das condições de controle: muros mais altos, câmeras de vigilância, proibição de aparelhos eletrônicos, espaços cercados e cerceados, como a partir de normas rígidas de comportamento: proibição de peças de roupas, de se mover livremente na escola, de experimentar um novo não programado.

A escola *educa* e o faz muito bem, pois induz os jovens a uma repetição quase que automática do discurso reprodutivista dos adultos, que negam esses novos caminhos no processo de construção do conhecimento, mantendo a dicotomia maniqueísta entre o saber escolarizado e o não escolarizado. (ALVES & PRETTO, 1999, p. 31)

A ideia de “deslocamento” da escola corresponde ao jogo de escalas da qual ela faz parte, não se trata de uma relação com o cotidiano, mas sim com os interesses estatais. É a inserção da escala do Estado na escala do local, com os conflitos que tal relação provoca. Tais relações não acontecem plenamente e não sem provocar distúrbios e transformações, tal como coloca Yves Lacoste (2012) é “(...) muito difícil passar de um plano de operação cisto em nível nacional à sua execução no terreno, isto é, ao nível local.” Tal dificuldade se coloca pelas particularidades e tensões que ocorrem entre o nível central de planejamento e o nível local, no qual a

vida se realiza, colocando clara a proposta de programação do cotidiano. Conforme Henri Lefebvre diz:

A vida cotidiana se organiza como resultado de uma ação combinada, semiplanejada (na França). Cada vez mais clara e fortemente as atividades chamadas superiores (formas, modelos, conhecimentos aplicados) não apenas se situam em relação ao cotidiano, mas ainda o tomam por objeto. Ele se torna o *plano* sobre o qual se projetam os claros e os escuros, os vazios e os cheios, as forças e as fraquezas dessa sociedade. Forças políticas e forças sociais convergem nesta direção: consolidar o cotidiano, estruturá-lo, torná-lo *funcional*. Os outros níveis do social (exceto o Estado, que funciona muito alto na estratosfera sociológica) existem apenas em função da cotidianidade. A importância das estruturas e seu interesse medem-se de acordo com sua capacidade de “estruturar” a vida cotidiana. (LEFÈBVRE, 1991, 73 p.)

A importância da Escola, portanto, passa por constituir um dos canais de programação do cotidiano. Assim, sua arquitetura, seu currículo e as dinâmicas ali traçadas, obedecem interesses dessas forças que pretendem direcionar o cotidiano. Esse cotidiano, programado, se coloca dentro dos valores de reprodução e manutenção social. Assim a ordem, a obediência e a repetição aparecem como componentes do cotidiano escolar. Não a toa, esses são os valores esperados no mercado de trabalho, assim, a adaptação ao cotidiano do trabalho, se faz a partir da rotina escolar. Com as mudanças do perfil do trabalho, outras lógicas se inserem dentro da escola: avaliações padronizadas, índices de desempenho, relatórios de controle de qualidade e afirmação do valor individual. Conforme coloca Gaudêncio Frigotto (2014):

(...) afirma-se com uma força extraordinária a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social, mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto “novo paradigma”. (FRIGOTTO, 2014, p.36)

É preciso deixar bem claro que, esse modelo descrito encontra profundas críticas na literatura, mas ainda se faz presente na estrutura de controle de inúmeras escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro (que se constitui o foco do estudo, mas não só a ela), principalmente porque esses projetos datam de muitos anos atrás, com pouca ou nenhuma adaptação aos tempos atuais. Essas críticas decorrem principalmente do papel destinado aos estudantes dentro desse jogo de relações tratada no interior desses espaços. Entretanto, tais críticas não foram capazes de mudar o panorama estrutural das escolas, já que os processos em curso dentro da escola obe-

decem a uma clara submissão do corpo discente às normas escolares. Cabe ressaltar que o “corpo” pode ser tomado tanto em seu sentido amplo quanto em seu sentido restrito, já que se trata, em muitos sentidos, do controle do corpo, enquanto morada do sujeito, que se busca o controle (FOUCAULT, 1987, p. 29). Esse corpo docente, disciplinado e colocado sob a égide de uma doutrina escolar é transformado em objeto na relação de ensino-aprendizagem e, assim, alienado de sua condição de autor do espaço escolar, tornado mero “consumidor” das práticas ali estabelecidas e, que contraditoriamente, muitas vezes não deseja consumir.

Nessa situação, é preciso deixar clara a relação espaço-corpo estabelecida dentro da instituição escolar. Pautada em uma submissão do corpo à disciplina, a escola é um elemento de convívio e definição dos papéis dos sujeitos na sociedade na qual o corpo ganha significado. Conforme Guacira Lopes Louro (2000) coloca, os processos culturais transformam a natureza e a cultura, tornando-as históricas e, nesse processo “os corpos ganham sentido socialmente”(p. 6).

[Aprendemos] a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente. (LOURO, 2000)

A escola é uma das instituições que buscam definir os sentidos do corpo e dos sujeitos ali submetidos. Tal definição obedece ao jogo de poder que busca consolidar o poder dos grupos hegemônicos. A escola se apresenta como um dos alicerces de reprodução da sociedade. Assim, a escola aparece como um dos espaços de validação e consolidação dos processos ideológicos. Dentro desses mecanismos, o currículo é de extrema importância, pois é ele que define o funcionamento da escola. Conforme nos aponta Tomaz Tadeu da Silva (2009), ao estudar as teorias críticas do currículo,

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – socialmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O cur-

currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2009, p. 148)

Entretanto, ainda que tal visão elucide o cenário na qual a ideologia se insere na escola, tal visão mantém uma estrutura engessada que não permite ver as contradições e tensões que se geram dentro do jogo político que constitui o currículo e o espaço escolar. Tal jogo envolve diferentes níveis de tensão e atuação. Ao se falar do currículo, deve-se ter em conta que o currículo leva em si diversas dimensões: o currículo oficial, o currículo praticado, o currículo oculto (SILVA, 2009), isso é, dimensões do currículo que permitem compreender as relações existentes dentro da prática de ensino-aprendizagem, assim, percebendo-a como uma relação social imersa de intencionalidades e tensões. Essas dimensões do currículo revelam os embates travados dentro da educação e como a Ideologia se coloca dentro do ambiente escolar. Tais dimensões, que interagem em diversas formas, seja convergindo, se chocando, influenciando-se mutuamente, constituem o tecido de relações que conformam o chão da escola. O currículo aqui é entendido como as práticas de ensino-aprendizado exercidas dentro da escola. Compreendido dessa forma, a ideologia no currículo também não pode ser compreendida de forma estanque ou simplista. Compreender como opera a ideologia no currículo escolar, envolve compreender como este se estrutura e a teia de relações.

Compreende-se, para o propósito desse texto, a Ideologia no sentido proposto por Karl Mannheim em “Ideologia e Utopia” (1986), na teorização desse autor, na qual busca elucidar o processo de pensamento da humanidade, que ele compreende como um processo social, de mudança lenta e cujas ideias são construídas a partir das relações dos sujeitos entre si e com o mundo. Em um intrincado percurso histórico, o autor apresenta a concepção de ideologia particular e ideologia total, como duas formas distintas de concepção de ideologia e com dois significados e sentidos diferentes. Nessa concepção, a ideologia total é apresentada como um conceito amplo que compreende os diferentes posições de classe enquanto a ideologia particular se caracteriza por ser “um fenômeno intermediário entre, num polo, a simples mentira e, no outro, o erro, que é resultado de um aparato conceitual distorcido e defei-

tuoso.” (MANNHEIN, 1986, p. 87). Como bem o lê Michel Löwy em “Ideologias e ciências sociais” (2015):

Deste modo, o conceito de ideologia, na obra de Mannheim, aparece com dois sentidos diferentes: ideologia total, que é o conjunto daquelas formas de pensar, estilos de pensamento, pontos de vista, que são vinculados aos interesses, às posições sociais de grupos ou classes; ideologia em seu sentido estrito, que é a forma conservadora que essa ideologia total pode tomar, em oposição à forma crítica, que ele chama de utopia. (LÖWY, 2015, p. 20)

Assim, Löwy cunha o termo “visão social de mundo” como sinônimo para “ideologia total” de Mannheim, enquanto mantém ideologia como o conjunto de ideias que “servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo”. Já a utopia, por oposição, seria o conjunto de ideias com “uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente.” (2015, p. 21). Assim, cada classe social é composta por visões sociais de mundo que compreendem visões ideológicas e utópicas em sua constituição.

Se a ideologia aparece como uma posição de grupos que buscam “manter a ordem social do mundo”, aquelas instituições, que são vinculadas aos interesses dos grupos hegemônicos, são espaços nas quais essas ideologias se reproduzem. Para tal, os currículos oficiais representam, em suas resoluções, o resultado das disputas ideológicas entre as classes (e as frações de classe) na constituição de um currículo que represente a síntese das “visões sociais de mundo” que se materializam nos conteúdos, nas práticas e nos espaços escolares e, também nos sujeitos que o constituem. Como Tomáz Tadeu da Silva (2009) define:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo devem ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal e uma operação de poder. (SILVA, 2009, p. 16)

Pode-se perceber, por essa definição, que as estratégias de definição do currículo, são, portanto, fruto de disputas de projetos políticos, aliados a perspectivas orientadas com diferentes visões de mundo. Em tais, fica explícito o interesse na formação dos sujeitos escolares. Quem são esses sujeitos que a escola busca formar? É possível identificar pelo menos dois grandes projetos de formação na escola, um que busca a formação de sujeitos obedientes, individualistas e consumidores, em

suma, alienados, em oposição ao sujeito crítico, coletivo e produtor, o sujeito “consciente-de-si”. Em maior ou menor grau, é possível perceber uma miríade de posicionamentos e atuações políticas que estão imbuídas de uma dessas duas perspectivas. Com isso em vista, é importante compreender o que significa o espaço escolar e sua instituição. Como afirma Eveline Algebaile (2004):

(...) a escola que chega aos pobres não é o resultado direto de um projeto intencionalmente traçado com esse fim. As formas históricas assumidas pelas instituições sociais são irredutíveis aos projetos a elas dirigidos. Elas são sempre expressão do encontro e do choque entre múltiplos projetos e ações, que nem sempre se dirigem à sua organização, mas que ainda assim participam da sua produção. Essa não subordinação absoluta das instituições aos projetos é o que abre a possibilidade de disputa de seus sentidos. (IBIDEM, p. 16)

Assim, percebe-se que o projeto de currículo nascente trazia claro em si a ideologia dominante. Esta, se coloca afinada com o projeto de educação dentro do capitalismo, como aponta István Mészáros (2002),

Portanto, assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que “se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema de educação que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema”. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 274)

A partir dessas considerações, pode-se perceber a intencionalidade ideológica que orienta a organização curricular e que se coloca em um plano de grande escala, operando no cenário internacional e nacional, com consequências na escala local. É assim que a “escola das massas” começa a crescer e se difundir a partir da segunda metade do século XX (SOUSA, 2006, p. 6481). No Brasil, a escola de massas desenvolve-se, a partir dos anos 1950, como forma de capacitar a força de trabalho para a execução das tarefas especializadas da indústria nascente. Entretanto, já outro modelo de escola se desenvolvia, voltada a formação de lideranças políticas e econômicas, capazes de gerir o Estado e as fábricas (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Entretanto, com a expansão da escola e a necessidade crescente de formação de mão de obra especializada e, por isso, a constituição das licenciaturas aumentou a importância de uma classe intelectualizada mediadora no processo de formação, os professores que em

sua formação, aprendiam o sentido de currículo pensado para a escola de elite. Esses profissionais, portanto, passaram por um processo de “proletarização” com a mudança do perfil social e salarial que possuíam. Assim, o conflito entre os interesses do Estado (empregador) e dos professores (empregados) se colocava também no nível ideológico.

A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 10 e 20 graus. (FERREIRA JR & BITTAR, 2006, p. 1166)

Essas greves, longe de apenas representarem conquistas salariais ou de trabalho, construíram a consciência de classe e da luta coletiva, nesse processo, os professores se tornaram poderosos interlocutores da educação brasileira, passando a ser opositores às propostas capitalistas para a educação (BITTAR & FERREIRA JR, 2006, p. 1170-1171). Essa postura cria outras possibilidades de currículo para a escola, criando outras percepções sobre os sujeitos na escola e, portanto, criando outras dinâmicas, abrindo possibilidades de práticas espaciais orientadas por utopias. Conforme nos chama atenção Michel Löwy,

Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que ela são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias. Conflitos profundos radicais, que são geralmente irreconciliáveis, que não se resolvem em um terreno comum, em um mínimo múltiplo comum (LÖWY, 2015, p. 25)

Esses enfrentamentos na escola geram a construção de práticas espaciais diversas, com a construção de espaços coletivos dentro da escola, a formação de grêmios, integração entre professores e estudantes e mesmo a busca por outras formas de fazer no processo de ensino-aprendizagem geram outras relações com o espaço. O lazer, as festas e os encontros também fazem parte da vivência escolar. A organização de lutas estudantis, o uso de murais e mesmo os conflitos geracionais também são parte das dinâmicas que conformam e transformam a escola. Além disso, por se constituir como um espaço por excelência do saber, possui um peso simbólico que

afeta as relações dos sujeitos ali presentes. Não a toa há inúmeras lutas, em lugares mais pobres e afastados, pela instalação de escolas. Ela é o espaço de representação do saber e do conhecimento e é daí que decorre o seu prestígio. E esse prestígio acaba capilarizado pelos sujeitos mais identificados com o espaço escolar por aqueles que se relacionam com ele: os professores. Isso aumenta ainda mais a possibilidade de uma relação utópica com a escola. Afinal, como aponta Michel Löwy: “ É na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la” (LÖWY, 2015, p. 38).

### **Geografias da escola: a produção do espaço escolar**

A constituição dos professores como grupo e as reflexões sobre o sentido da escola permitem complexificar a produção da escola. Se é uma instituição que busca reproduzir a sociedade, através da construção da ideologia, ela também é um espaço produzido pela relação entre os sujeitos. Assim, a escola se apresenta como um espaço produzido através de dinâmicas verticais e horizontais, isto é, entre as instâncias hierárquicas e de governo, com sua dinâmica de poder institucionalizado e as relações horizontais, travadas entre os sujeitos dentro da escola, como professores e estudantes.

Pode-se perceber, portanto, uma complexa dinâmica na escola, se por um lado é instaurada na lógica do espaço absoluto, isto é, o espaço pensado na pequena escala, buscando a ordenação padronizada com planejamentos pautados em índices e estatísticas, por outro lado, nela se conforma novas relações espaciais engendradas por essas mesmas estruturas, que provocam reações, acomodações, desvios e embates. (LEFEBVRE, 2006, p. 78-79). Dessa maneira, é importante considerar as dimensões que instauram e estruturam a produção do espaço escolar.

Pensado em sua verticalidade, é impossível ignorar o que foi dito anteriormente, isto é, que a escola tem como função a reprodução da sociedade, - através da ideologia e da alienação -, sendo uma das instituições cuja função é o “controle sociometabólico” da sociedade capitalista, como coloca István Mészáros (2011), que vai afirmar, a respeito do capitalismo que “As oportunidades de vida dos indivíduos sob

tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencem estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital”. (MÉSZÁROS, 2011 p.98)

Para esses sujeitos hegemônicos, que atuam especialmente através do planejamento estratégico e gerencial, o sujeito deve ser o sujeito passivo, alijado de seu papel de produtor do espaço, sendo apenas um “usuário” da escola, consumidor passivo e pouco consciente de si e do seu espaço, apenas “suportando as transformações do seu espaço”. Entretanto, como Lefebvre (2006) alerta, o processo de produção do espaço é dialético e conduz sempre a novas contradições em seu seio.

No seio desse espaço, a reprodução das relações sociais de produção não se consoma sem um duplo movimento: dissolução de relações, nascimento de novas relações. De modo que o espaço abstrato, em que pese sua negatividade (ou melhor, em razão dessa negatividade), engendra um novo espaço, que terá o nome de espaço diferencial. Por que? Porque o espaço abstrato tende para a homogeneidade, porque ele reduz as diferenças (particularidades) existentes, e porque o espaço novo só pode nascer (ser produzido) acentuando as diferenças. (LEFÉBVRE, 2006, p. 84)

Na escola, estão sujeitos em interações horizontais, profissionais da escola, estudantes, responsáveis, a comunidade ao redor da escola que conduzem à dinâmicas particulares e exclusivas de cada escola, tornando-a cada uma delas produtoras de relações diversas cujo processo de homogeneização nunca se realiza completamente.

A burguesia e o capitalismo têm, desde agora, muita dificuldade para dominar seu produto e seu meio de dominação: o espaço. Eles não podem reduzir a prática (o prático-sensível, o corpo, e a prática sócio-espacial) ao seu espaço abstrato. Contradições novas, as do espaço, surgem e se manifestam. (LEFÉBVRE, 2006, p. 98)

Isto se dá, principalmente, porque ao se falar em conhecimento, é importante considerar que se fala em apropriação. Sendo um espaço de conhecimento, a escola é, por isso, um espaço de apropriação. A partir do momento em que relações de troca de saberes ali se estabelecem, também abre-se a possibilidade de construção de novos significantes. Assim, controlar a reprodução desse espaço se torna um dos desafios da escola que gera o embate entre as dinâmicas verticais e horizontais.

É possível encontrar em Yves Lacoste (2012), ainda que ele tenha escrito especificamente a respeito da Geografia, uma argumentação sobre o papel “mistificador” do conhecimento escolar, cujo propósito estaria em agir “como uma tela de

fumaça que pretende dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite elaborar” (LACOSTE, 2012, p. 33). Com o devido cuidado, pode-se pensar numa possível generalização de tal propósito dentro do currículo da escola como todo, como apresentado anteriormente nesse texto. Sendo assim, o conhecimento escolar não é um conhecimento da “realidade”, mas sim um conhecimento mitificado e colocado sob perspectivas específicas, em suma, fala-se de um conhecimento fetichizado.

Em Karel Kosík (1969) encontra-se a definição de “pseudoconcreticidade” definida como o mundo das representações cotidianas do mundo, compreendidas de forma fragmentada e utilitária. A pseudoconcreticidade permite a ação dos sujeitos no mundo sem a compreensão plena dos processos que o estruturam. A pseudoconcreticidade é que conforma o “pensamento comum”.

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *praxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e “validade” do mundo real: é “o mundo da aparência (Marx). (KOSÍK, 1969, p. 15)

Se a produção da escola se baseia na relação travada entre os sujeitos para a produção do conhecimento e esse é um conhecimento fragmentado, parcelado, desconectado da vivência do estudante e, além disso, mediado de forma disciplinar, com controle de horários e dos corpos, percebe-se uma intencionalidade na produção do espaço, ligada ao espaço abstrato. Por outro lado tem-se os sujeitos concretos, em suas relações, conformando a escola como um espaço vivido, materializado em práticas espaciais e particularidades. Sendo assim, é possível falar de uma Geografia da escola?

A partir da leitura de autores que falam sobre a Geografia na escola, percebe-se que a relação dos sujeitos na escola passa por uma falta de compreensão da escola como espaço vivido, mas sim como um espaço de clausura. Conforme colocado por Lynn Rosalina Gama Alves e Nelson Pretto,

A lei é necessária para que o indivíduo se estruture como sujeito, mas a partir do momento em que esta lei se apresenta de forma autoritária, punidora e repressora, compromete-se o papel da escola, afastando os alunos da mesma e dos professores. Em última instância, burocratiza-se o ato de aprender. (ALVES; PRETTO, 1999, p. 33)

Assim, a escola é produzida dentro da lógica do cotidiano programado, busca-se nela a disciplinarização dos corpos e dos comportamentos, a negação do corpo em si. Além disso, a sua constituição como “espaço oficial do conhecimento”, deslegitima outros saberes e outros conhecimentos, reforçando a relação entre saber - poder na constituição da sociedade e afastando, dos sujeitos sociais, seu papel enquanto produtores de saberes.

Além disso, a escola se apresenta, em muitos casos, como nos coloca Nestor Kaercher (2004), como um “não-lugar”<sup>1</sup>, isto é, para onde não se quer ir e nem lá ficar, “um lugar do desprazer e do tédio” (KAERCHER, 2004, p. 154). Essa produção da escola, como um espaço que nega a relação livre, disciplina o cotidiano em uma rotina de repetições e monotonias, homogeneiza procedimentos, comportamentos e, até mesmo, a arquitetura dos prédios provoca a necessidade de se pensar que a Geografia da escola tem uma importância considerável para a compreensão da Geografia na escola. Em um espaço pensado como um Aparelho Ideológico de Estado, que é a escola, busca-se a “assujeição” dos sujeitos à ideologia da classe dominante, conforme colocação de Althusser, entretanto, não se pode hoje entender que não haja luta de classes nesse processo, conforme o próprio Althusser afirma (ALVES, 2012, p. 7), por isso, cabe pensar que a escola também comporta disputa por hegemônias, produzidas em suas rupturas, tensionamentos e reflexões.

Quando os professores, no seu fazer cotidiano na escola, não se apercebem que fazem parte dessa roda viva, de uma contemporânea universalização, real e dinâmica, provavelmente terão dificuldades para compreender todas as complexas relações que se estabelecem no local, no seu próprio espaço de vivência. Para uma melhor compreensão do que está próximo, é preciso compreender, estender a visão ao mais distante, com a intenção de apro-

---

<sup>1</sup>Não-lugar tal como definido por Marc Augé, é a oposição ao lugar. Assim: “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não se pode definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 1994, p.73). O autor acaba definindo os lugares padronizados (shoppings, hospitais e aeroportos) como esses não-lugares. Cabe ressaltar que o próprio autor já coloca o “não-lugar” em relação com o lugar, diz ele: “Acrescentemos que existe evidentemente o não-lugar como lugar: ele nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele; as “astúcias milenares” da “invenção cotidiana” e das “artes do fazer”, das quais Michel de Certeau propôs análises tão sutis, podem abrir nele um caminho para si e aí desenvolver suas estratégias. O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação” (1994, p. 74). Cabe ressaltar que as características definidas por Augé, como não-lugares, apenas define outros processos na qual o lugar se estrutura, “desprazer e o tédio” são sentimentos, e, assim também definem um lugar, tanto quanto o prazer e a diversão.

ximá-lo. A percepção do universal contribui para tornar mais transparente o local. (MOTTA, 2003, p. 117)

Essa busca pela compreensão do espaço próximo, da vida cotidiana através da análise das relações que o conformam é buscar compreender a escola como “totalidade”, isto é, a partir das múltiplas relações e fatos articulados que a produzem. Como colocado por Maria Ciavatta:

Nesta concepção [da totalidade], o objeto é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa usar a história como método. (CIAVATTA, 2014, p. 195)

Compreender a história como método significa observar a relação entre singularidade - particularidade - universalidade que compreendem a produção do espaço ao longo do tempo. Isso significa que a escola possui marcas e grafias específicas. Frutos das intencionalidades de diferentes sujeitos em diferentes momentos do tempo. Assim, a escola é produto - produtora, ela condiciona a ação dos sujeitos e direciona suas práticas, buscando controlar o comportamento não só dentro do ambiente escolar, mas, através de uma atuação ideológica, estabelecer o conhecimento e o comportamento socialmente aceito. Assim, a disputa pelo sentido da escola se faz extremamente importante, já que o “aceito na escola” tem, devido a esse caráter formativo da escola, um grande impacto na sociedade. Isto amplia a importância do estudo do espaço vivido na produção da escola.

O distanciamento entre espaço estudado e espaço vivido acaba por transformar a escola em um espaço irreal, em um corpo estranho, deslocado de todo um contexto em que vivem as pessoas normais, que trabalham diariamente pela sua sobrevivência, que têm problemas de moradia, de transporte, de ganhar seu pão, que gostam de baile, de cinema ou de futebol. Observando-se bem, até a localização da estrutura física da escola aponta para isso. Atualmente, as escolas mais parecem prisões, muradas, gradeadas, o que hoje até se justifica pelos problemas de violência que se agravam cada vez mais. Mas, no passado, quando a maioria dos atuais prédios foram construídos, os índices de violência não eram tão grandes e a escola já era assim pensada e vivida: como uma ilha. (MOTTA, 2003, p. 126)

Essa escola, afastada dos espaços do entorno, alienada do contexto do bairro e da vivência cotidiana tem como objetivo manter o saber científico afastado do saber popular, numa cisão que mantém o estudante alijado de ferramentas capazes de se perceber como um sujeito produtor do seu espaço. Esse cenário constitui-se co-

mo um entrave à percepção da escola como um espaço produzido também na relação dos sujeitos presentes em corpo na escola. Assim, é importante perceber a atuação dos estudantes como sujeitos produtores do espaço escolar, conforme colocado por Valdir Nogueira (2009):

As crianças, adolescentes e jovens têm um olhar que lhes é peculiar para as coisas do mundo, para o mundo: uma forma de se colocar na sociedade, forma da qual nem sempre nos damos conta de apreender e compreender porque – não raramente – os construímos apenas como alunos. Suas falas, seus diálogos, suas elaborações cognitivas, sua criatividade têm uma identidade própria. Não só aprendem como também ensinam (FREIRE, 2000). Ensinam pelo que propõem, pelo que defendem, pelo que acreditam, pelo que vivem. O aluno não pode ser objeto da escola, mas construtor dela; não pode ser sujeito no universo escolar, mas sujeito atuante nesse universo, pessoa que ajuda a construir também a própria identidade da escola. (NOGUEIRA, 2009, p. 47)

Isso implica compreender a escola como trajetória, um espaço que implica ações pensadas de instituições centrais, mas também um espaço no qual o cotidiano não pode ser totalmente programado, onde há margem para o espontâneo e o criativo surgirem. Mais do que um Aparelho Ideológico de Estado completamente dominado pelas classes hegemônicas, trata-se de um espaço onde as lutas pela hegemonia também ocorrem e a produção do espaço se dá de forma dialética, envolvendo não só dominação, manipulação e controle, mas também tensões, acordos e resistências. Nesse sentido,

(...) precisamos repensar a escola mas repensá-la como um todo, de sua arquitetura ao currículo, introduzindo uma outra lógica, não mais linear e cartesiana mas sim uma lógica hipertextual, que possibilite transformar a escola em um lugar de produção e não apenas apropriação de conhecimento e cultura. (ALVES & PRETTO, 1999, p. 35)

Cabe ressaltar que o sentido de “apropriação” colocado pelos autores não é o sentido proposto por Henry Lefébvre (SEABRA, 1996, p. 78), mas sim no sentido de ter uma relação alienada com a produção da escola. A produção de uma outra escola vai além de apenas uma crítica de como essa é produzida nos dias atuais, pois assim não se superam as condições materiais que a estruturam e “não conseguimos nos apropriar do espaço da escola como um lugar onde, ainda que não reine o utópico lugar do ‘prazer’ e da ‘alegria’, pelo menos seja um lugar de estímulo intelectual e convivência mais animada” (KAERCHER, 2004, p. 151).

Tal cenário ganha ainda mais importância no momento em que a escola pública é alvo de uma série de medidas que visam desarticulá-la e inseri-la no contexto das privatizações, especialmente a partir de iniciativas público-privadas e da “diluição do direito público em benefício do direito privado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379). Nesse cenário, ganha ainda mais importância desvelar as ideologias que compõem a organização escolar, para que se possa construir uma oposição a estas na produção do espaço escolar.

Isso posto, é importante a construção de uma escola que seja produzida pelos sujeitos que nela se encontram, num processo de superação da alienação e de reconhecimento de si enquanto produtores do espaço. Trata-se de buscar outras formas de produzir o espaço e aos sujeitos do/no espaço em outra relação com este e com os outros sujeitos, conduzindo assim, a um conhecimento cada vez maior da realidade e, portanto, ampliando a capacidade destes sujeitos de modificá-la.

### Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil, 2004**, 278 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. A concepção de ideologia em Althusser e Gramsci: complementações e/ou divergências? In: **Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindóia - SP, de 21 a 25 de outubro de 2012.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: espaço para a produção de conhecimento? In: **Revista Comunicação & Educação (SP)**, São Paulo, 16, p.29-35, 1999.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Sobre Geo-Grafias menores: rascunhos e rasuras da escola como potencial lugar-comum. In: **Anais do VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação, 2015**. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes>>

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA JR, Amarílio & BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. versão digitalizada, 348 fls.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As Novas e Velhas Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

KAERCHER, Nestor. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004, 363 f. Tese (Tese de Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

KOSÍK, Karel. **A totalidade dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. 19ªed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace . 4 e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início – fev.2006.

\_\_\_\_\_. **Vida cotidiana no mundo moderno**. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Gustavo do Nascimento. **Embaralhando as pernas**: diferentes visões sobre a bicicleta como forma de mobilidade urbana. 2009, 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LOURO,Guacira Lopes (org). **Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Ta-deu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Versão digitalizada.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2015.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e Utopia**. Tradução: Sérgio Magalhães Santeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MOTTA, Marlene François. **Espaço vivido / espaço pensado: o lugar e o caminho.** 2003, 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã no Ensino Fundamental: Sujeitos, Saberes e Práticas.** 2009, 396f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. **A insurreição do uso.** In: MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3<sup>a</sup> Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Cynthia Pereira de. A Escola de Massas em Portugal e no Brasil nas estatísticas da UNESCO: Um estudo histórico-comparado (de 1946 aos anos 60). IN: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**, 17 a 20 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubheo6/anais/principal.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

Recebido em 5 dez. 2017

Aceito em 3 jun. 2018.