

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Gabriel Balardino Bogado Faria

**A produção do espaço
e seus sujeitos no cotidiano escolar:
apontamentos e considerações para uma
metodologia de análise da escola**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

Orientador: Prof. João Rua

Rio de Janeiro
Novembro de 2021



Gabriel Balardino Bogado Faria

**A produção do espaço
e seus sujeitos no cotidiano escolar:
apontamentos e considerações para uma
metodologia de análise da escola**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. João Rua

Orientador

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof.^a Regina Célia de Matos

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof. Jorge Luiz Barbosa

Departamento de Geografia – UFF

Prof.^a Amélia Cristina Alves Bezerra

Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento - UFF

Prof. Luciano Ximenes Aragão

Departamento de Geografia – FEBF/UERJ

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2021

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Gabriel Balardino Bogado Faria

Graduou-se em Geografia na UFF (Universidade Federal Fluminense) em 2009. Mestre em Geografia pela UFF, com defesa em 2013, atua como Professor na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 2012, pesquisando assuntos relativos a ensino de Geografia, prática de ensino, interações dos sujeitos na produção do espaço e cotidiano escolar.

Ficha Catalográfica

Faria, Gabriel Balardino Bogado

A produção do espaço e seus sujeitos no cotidiano escolar: apontamentos e considerações para uma metodologia de análise da escola / Gabriel Balardino Bogado Faria; orientador: João Rua. – 202Bogad

181 f.: il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2021.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente - Teses. 2. Produção do espaço. 3. Cotidiano escolar. 4. Interações escola-sociedade. 5. Sujeitos da escola. 6. Escola e ideologia. I. Rua, João. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

Para todos que me ensinaram a sonhar e lutar,

Agradecimentos

O percurso até aqui foi recheado de aventuras e desventuras, ao longo dele encontrei muito apoio e colaboração e seria impossível definir o quão cada pessoa cuja trajetória cruzou com a minha foi importante para que chegasse até hoje.

A minha família constitui o grupo mais estável e confiável que sempre esteve ali, minha mãe, Tani, minhas irmãs, Mariana e Júlia, meu padrasto Márcio, meus tios, em especial meu tio Jaisson e minha tia Marilza e tantos outros que apoiaram e estiveram presentes em diversos momentos, seja fornecendo conforto, apoio ou as vezes só um ouvido numa hora de angústia.

Meus amigos, de quem devo muitas horas ausentes, mas que estiveram comigo e suportaram algumas crises e destemperos, amigos que sou grato de possuir aos montes e que peço perdão caso a memória me traia, mas eles sabem que o esquecimento é parte do meu charme. Daniel, Hellsing, Makai, Erika, Agatha, Eryck, Clara, Thainá, Jéssica, Larissa, Dangelo, Jorge, Alex, Vitor, Guilherme, João, Elaine, Aline, Tinoco, Cris, Gabriel, Paulinho, Ludmila, Furão, Yan, Rhanna, Ana Sarah, Sthe, Mila, Gabi, Kevin e tantas outras pessoas queridas, que dividiram horas tomando cerveja num bar, jogando RPG, lutando Kung Fu conversando em redes sociais, fazendo trilha, indo para Universidade, estudando, entrando em furadas e dando grandes risadas, pessoas que me viram entrar em desespero, que me pediram ajuda, que me ajudaram, amigos que carrego no peito hoje e que se estendem cada vez mais, sem contar as queridas e recentes amizadas, que se formaram na pandemia, em grupos de Telegram e Whatsapp, grupos de militância e amizade, como o Núcleo Oito de Março, na qual nos organizamos para as lutas em prol de uma sociedade melhor e também nos apoiamos quando fraquejamos, construindo movimentos de apoio aos trabalhadores na pandemia, lendo livros conjuntamente e criando ligas de Cartola. Grupos de RPG, como o RPGuaxa e CaquitasPodcast, onde pessoas maravilhosas podem conversar, brincar, jogar e manter a sanidade nesse mundo cuja pandemia fez as relações se transformarem tão drasticamente e que, através de muitas conversas, também me ajudaram a compreender partes de mim que antes mantinha numa escuridão, fazendo com que o “Meupapel”, o palhaço que emergiu de mim para expressar em poesias algumas de minhas angústias.

Aos meus queridos amigos não humanos que me acompanharam e me acompanham nessa trajetória: Neruda, que foi um louco apaixonado e apaixonante cão, cuja energia sempre motivou, Bahamut, que partiu cedo e marcou profundamente meu coração. Tiamat e Exódia, felinos que precisei me afastar e seguem sendo muito bem tratados e dando amor à minha ex e aqueles que me acompanham enquanto escrevo essas linhas: Kora e Aang, os dois gatinhos que roubam declarações de amor de mim enquanto aprontam e escrevem algumas coisas sem sentido enquanto passeiam pelo teclado.

Agradeço também, muito especialmente, aos meus professores, formais e informais, que tanto me ensinaram e ainda me ensinam, desde os primeiros passos na vida até hoje. Alguns marcantes na infância, como a professora Jaqueline, a professora Débora, o professor Nicodemos e o professor Zé de Deus, assim como aqueles, cuja memória não permite lembrar o nome, mas colocaram algumas engrenagens na produção do meu ser. Alguns professores informais, do cotidiano, como o tio Ézio, um “avôdrasto”, que me ensinou muitas coisas sobre o Rio de Janeiro e, também, a escovar bem os dentes entre muitos outros parentes e amigos com os quais as relações de ensino-aprendizagem se deu, como Maria Auxiliadora, que coordenando um projeto do qual era voluntário, me ensinou como ser um educador sensível e aberto a construção e a querida Thereza, uma mulher maravilhosa, que lutou contra um câncer sempre sorrindo e quando cheguei na Escola Lavínia, me ensinou a lidar com as crianças e suas famílias.

A muitos outros professores que, na vida adulta, foram essenciais nas trocas que permitiram que eu compreendesse os processos de produção e reprodução da sociedade. Na UFF, na UERJ-FEBF, onde fui colega de muitos professores talentosos e na PUC-Rio, onde conheci algumas mentes incríveis. Assim, trago de memória o nome de pessoas maravilhosas, como a professora Maria Lúcia de Oliveira, que primeiro me acolheu como bolsista treinamento e me ensinou a importância da articulação dos sujeitos para resistência, o professor Sérgio, que, como tutor do PET, me ensinou a pesquisar e articular pensamento e ação, a professora Amélia, que me fez encontrar caminhos para estudar a escola, o professor Jorge Barbosa, que sempre me iluminou os caminhos demonstrando que o pensamento não pode ser dissociado da prática, o professor Luciano que me recebeu como colega na FEBF e me fez retomar a vontade de voltar a estudar, a

professora Lorena, que demonstrou que era possível ser professora pesquisadora, me inspirando a pesquisar minha prática, o professor Álvaro, sempre trazendo a arte para o pensamento geográfico, a professora Regina, que sempre trouxe a realidade dura e crua do capitalismo e a necessidade da coragem para se lutar e, claro, ao doce e maravilhoso João Rua, que, como orientador, sempre teve as palavras certas para acolher e cobrar, suportando ouvir momentos de crise e colaborou com seu brilhantismo para muitas das reflexões aqui trazidas.

Também devo muito aqueles que foram meus estudantes, com os quais muito aprendi ao longo desses anos e que formam um contingente tão grande que seria impossível listar todos e que qualquer citação seria injusta. Muitos que vi crescer na Escola Lavínia, se tornando mulheres e homens valorosos, alguns que, infelizmente, partiram cedo demais devido a violência a que são submetidos em seus cotidianos. Estudantes com os quais muito troquei e compõem-se como co-autores dessa tese também, visto que foi junto com eles que as experiências que me fizeram elaborar esses escritos surgiram.

Devo também um agradecimento especial à Alexandra, minha terapeuta, cujos atendimentos psicológicos foram essenciais para que essa tese fosse concluída, me ajudando a superar crises, a me desculpar com meu passado e entender meus traumas. Graças a ela, também posso agradecer àquelas pessoas que passaram por minha vida, em relacionamentos amorosos, especialmente minha ex-esposa, Lucy, que muito me estimulou a começar o doutorado e que hoje se tornou uma boa amiga.

Agradeço a Pontifícia Universidade Católica e a todos os seus funcionários, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Geografia, na qual a dupla Márcia e Débora se destacam pela presteza e atenção. Essa instituição permitiu que encontrasse com muitas pessoas maravilhosas e uma estrutura que permitiu a realização desta tese. No mesmo sentido, agradeço a CAPES-CNPq por todo auxílio prestado nos aspectos financeiros e burocráticos dessa tese e a todos os funcionários públicos que estruturam o Estado brasileiro e são essenciais para a minha vida e a de milhões de brasileiros, bem como a cada cidadão desse país, que com seu trabalho, auxiliam a produção das riquezas no Brasil.

Devo muito do que sou, como professor e pesquisador a esses que passaram em minha vida e, também, à escola pública, à saúde pública e diversos outros

serviços de assistência social e distribuição de renda que garantiram que eu, um homem de origem pobre, chegasse ao título de doutor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Faria, Gabriel Balardino Bogado. Rua, João. **A produção do espaço e seus sujeitos no cotidiano escolar: apontamentos e considerações para uma metodologia de análise da escola**. Rio de Janeiro, 2021. 181p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese busca analisar a produção do espaço escolar pelos sujeitos nele envolvidos expressando a ação na ordem próxima e na ordem distante procurando encontrar caminhos para transformar as relações hegemônicas ali estabelecidas. Para isso, analisa-se o espaço escolar a partir da tríade Escola (relacionada com espaço concebido), escola (relacionada com espaço percebido) e espaço escolar (relacionado com espaço vivido). A partir dessas categorias se busca pensar as espacialidades e como se dão os processos de dominação do espaço e disciplinarização dos corpos, bem como os processos de resistência a esses processos. Dessa maneira, se busca compreender as interações entre os diferentes sujeitos em ordens próximas e distantes, analisando suas estratégias e intencionalidades a partir de reportagens e de relato de experiência. Assim, categorizando-os como sujeitos hegemônicos, hegemonzados e contra-hegemônicos, se pensa as diversas tensões que ocorrem no espaço escolar e as possibilidades de ruptura nele existente. Busca-se apontar caminhos de investigação do espaço escolar que permitam compreender dinâmicas analisam o intercruzamento das trajetórias de sujeitos-corpos que trazem marcas “externas” a escola que se interiorizam em relações que reproduzem tensões de classe, raça, sexo e gênero, entre outras e que podem propiciar a contestação de ordens hegemônicas em busca de outras formas de fazer/ser no/do espaço escolar. A tese trazida é que o espaço escolar é produzido a partir da ação dos sujeitos numa disputa que relaciona estratégias de ação na ordem próxima e na ordem distante nas quais os agentes hegemônicos buscam controlar o cotidiano através da dominação dos espaços e disciplinarização dos corpos dentro de um projeto Ideológico capitalista. Neste processo, abrem-se, também, possibilidades de ação dos sujeitos contra-hegemônicos/hegemonizados os quais procuram horizontes que ultrapassem as atuais interações escola-sociedade.

Palavras-chave

produção do espaço; cotidiano escolar; interações escola-sociedade; sujeitos da escola; escola e ideologia

Abstract

Faria, Gabriel Balardino Bogado. Rua, João (Advisor). **Production of space and subjects of everyday scholar: appointments and considerations for a analysis methodologic of school.** Rio de Janeiro, 2021. 181p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis seeks to analyze the production of the school space by the subjects involved in it, expressing the action in the near order and in the distant order, seeking to find ways to transform the hegemonic relations established there. For this, the school space is analyzed from the triad School (related to conceived space), school (related to perceived space) and school space (related to lived space). Based on these categories, we seek to think about spatialities and how the processes of domination of space and discipline of bodies occur, as well as the processes of resistance to these processes. Thus, it seeks to understand the interactions between different subjects in close and distant orders, analyzing their strategies and intentions from reports and experience reports. Thus, categorizing them as hegemonic, hegemonic and counter-hegemonic subjects, one thinks about the different tensions that occur in the school space and the possibilities of rupture that exist in it. The aim is to point out paths of investigation in the school space that allow for understanding the dynamics and analyze the intersection of the trajectories of subject-bodies that bring "external" marks to the school that are internalized in relationships that reproduce tensions of class, race, sex and gender, among others and that can provide the contestation of hegemonic orders in search of other ways of doing/being in/of the school space. The thesis brought forward is that the school space is produced from the action of subjects in a dispute that relates action strategies in the near and distant order in which hegemonic agents seek to control everyday life through the domination of spaces and the disciplining of bodies within a capitalist Ideological project. In this process, it also opens up possibilities for action by counter-hegemonic/hegemonic subjects who seek horizons that go beyond the current school-society interactions.

Keywords

space production; everyday life scholar; school-society interactions; school subjects; school and ideology.

Sumário

1. Introdução: trajetórias na produção do espaço escolar	13
2. Escolas e escalas de ações: a relação sujeito e Estado na Modernidade.....	36
3. Os sujeitos em trajetória no espaço escolar: a Escola e as escolas	75
4. O cotidiano programado e o vivido: a Escola na Modernidade e os sujeitos da e na escola	118
5. Considerações finais: apontamentos em busca de escolas possíveis	159
6. Referências Bibliográficas	173

Índice de Figuras

Figura 1 – Recorte do Google Maps, marcando as vias percorridas por “Street View” da Ilha do Governador.....	30
Figura 2 – Imagem do Google Earth demonstrando as estruturas públicas na Vila Militar para Sargentos e Cabos da Aeronáutica.	31
Figura 3 – Fachada da Escola Lavínia	32
Figura 4: Localização da Escola e da Comunidade da Vila Juaniza.	33
Figura 5: CIEP, modelo construtivo repetido em várias edificações escolares.....	61
Figura 6: Escola do Amanhã, projeto de construção de escola com um modelo arquitetônico.	62
Figura 9: Foto do “Anexo da escola.	96
Figura 10: Calendário do Rio de Janeiro do ano de 2016.	127
Figura 11: Pátio da Escola Lavínia que serve como “quadra menor”	142
Figura 12: Quadra da escola, com baliza e pintura poliesportiva.....	143
Figura 13: Mapa de Hipsometria, Hidrografia e Sub-bacias geográficas do município do Rio de Janeiro.....	156
Figura 14: Recorte destacando a Ilha do Governador.....	156

1. Introdução: trajetórias na produção do espaço escolar

Uma pesquisa tem uma história que mistura as experiências e inquietações de seu autor na sua elaboração, as quais, muitas vezes, podem indicar como ela se organiza e aquilo que a justifica. Sendo assim, é importante colocar que o autor desta tese é geógrafo e professor em uma escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2012, momento em que estava concluindo o mestrado no qual estudava o impacto das paisagens como um discurso de venda da Cidade Maravilhosa para os próprios cidadãos do Rio de Janeiro no contexto das Olimpíadas que viriam a ser realizadas no ano de 2016 e contavam, na época, com bastante apoio popular.

Trabalhava na Escola Municipal Professora Lavínia de Oliveira Escragnolle Dória (também chamada de “Escola Lavínia”, pelo grupo que a vive no cotidiano), que será um espaço de extrema importância na elaboração desta tese. Ali ministrava aulas para turmas de sexto ano, algumas das quais eram aulas sobre paisagens e numa atividade foram exibidas imagens de diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro através de um projetor, para que pudessem entender o papel da paisagem no reconhecimento do espaço.

Durante a exibição os estudantes eram instados a dizer quais lugares eram mostrados. Entre as diversas imagens, tinha-se aquelas mais próximas, como fotos da escola, da praça nos arredores e do supermercado, e outras que exibem alguns símbolos da cidade, como a Igreja da Penha, o Maracanã, o calçadão de Copacabana, a Quinta da Boa Vista e, claro, o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor no Corcovado. Quanto a essas últimas, além de serem as únicas reconhecidas por todos os estudantes, tiveram respostas diferentes da simples identificação da paisagem, tendo eles dito diversas vezes, em coro: “É o Rio de Janeiro!”. Para aqueles estudantes de diversas turmas, a imagem do Cristo Redentor sobre o Corcovado e o Pão de Açúcar eram as representações do Rio de Janeiro.

As primeiras questões formuladas, a partir dessa experiência, foram: Por que o Cristo Redentor possui uma força imagética tão associada ao Rio de Janeiro? E por que os estudantes, ao falarem da cidade se distanciam como se falassem de outra? Tais questões trabalhadas inicialmente com os estudantes para se discutir o papel das paisagens no nosso cotidiano e na produção do espaço continuaram a

martelar na cabeça do professor que trouxe o debate. Ali se deixava claro que a cidade produzia uma representação que, ao mesmo tempo, afastava os estudantes do processo de produção da cidade e buscava dizer como aquela cidade deveria ser interpretada.

Assim, as aulas sobre paisagem instigaram a investigar dois processos que, posteriormente, se verificou serem parte de um mesmo: O processo de produção do espaço como representação e a produção da alienação dos sujeitos. Nessa investigação, se começou a descortinar algo mais amplo e que, pouco a pouco, foi se tornando central na pesquisa: a produção da alienação dos sujeitos vinculada a certo projeto de produção do espaço. Um processo que se utiliza de uma série de instituições e estratégias que são utilizadas não apenas na produção da imagem feita pelos estudantes sobre “a cidade do Rio de Janeiro”, mas que se reproduz no seu cotidiano em diversas escalas, entre as quais está a escola. Afinal, se os estudantes “compram” a representação da Cidade Maravilhosa, vendida pela paisagem, eles também não o fazem em relação às representações vendidas sobre e através da escola? De que formas elas são elaboradas e como elas impactam na produção do espaço escolar?

Com o desenvolvimento desses questionamentos e sua elaboração de forma mais sistemática, chega-se às formulações que vão servir como questões centrais nesta tese: Como se dá o processo de produção do espaço escolar? Quem são os sujeitos que o produzem e como se dão as relações entre eles? O próprio processo de produção do espaço escolar já não contém os elementos que permitem a alienação dos sujeitos?

Essas questões vão obrigar a pensar o espaço escolar como um espaço produzido e, nesse sentido, é curioso perceber o papel dúbio e, até mesmo, tímido do geógrafo nessa tarefa. Observou-se, ao longo da investigação, certa dissociação entre o papel do professor de Geografia e o do geógrafo, quase como se, ao entrar no espaço escolar, o professor deixa-se de ser geógrafo e passasse a ser, simplesmente, um “professor ensinando Geografia”. Assim, o papel investigativo e científico assumido por ele em muitos trabalhos tem um foco no Ensino de Geografia enquanto os processos de espacialização presentes na escola passam ao largo do olhar investigativo.

É importante ressaltar que se compreende e se valoriza a importância do papel do posicionamento científico e político do professor em sua ação na escola. Entende-se que não é possível ser professor sem a curiosidade e o questionamento da própria prática e, mais ainda, que a atuação precisa e deve buscar a transformação da sociedade em prol da conscientização e da do reconhecimento de si e dos outros como sujeitos da produção do espaço.

Traz-se aqui a necessidade de valorizar o pensamento geográfico como aquele que pensa a produção do espaço e as formas como esta se realiza entendendo-o como um importante arcabouço de ferramentas que auxiliam no processo de questionar as práticas dentro do espaço escolar e, assim, obter-se subsídios para sua transformação. Ao inserir a Escola como um espaço produzido pelo capitalismo, se pode analisar como a sua produção está implicada em processos mais amplos de reprodução do espaço e que exigem articulações de diferentes estratégias de ação, envolvendo diversos sujeitos. Entende-se que é analisando esses processos que se pode compreender melhor as possibilidades de outros usos para o espaço escolar abertas nas tensões e conflitos causados pelas múltiplas relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho clássico de Yves Lacoste, “A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, cujo original é de 1976, segue sendo um bálsamo e uma inspiração de como um geógrafo pode olhar para a escola entendendo-a como um espaço produto/produtor de relações sociais permeadas de intencionalidades e capazes de marcar o espaço.

Lacoste (2012), que desde a graduação foi uma leitura frequente e apaixonada, segue sendo um texto que ainda surpreende com frases e colocações brilhantes. Sua análise sobre a distinção entre uma “Geografia dos militares” e uma “Geografia dos professores”, aponta para um problema que continua se manifestando em muitos sentidos (como na elaboração de currículos e livros didáticos, por exemplo). Isto é, uma Geografia que se ensina e que parece não ter uso prático, enquanto a ciência geográfica serve como um dos principais instrumentos teóricos para controle da sociedade.

Buscando se alinhar em perspectivas que contestam essa passividade da Geografia no espaço escolar, esse trabalho tem um compromisso ético-político com o processo de conscientização, entendendo que isso exige a compreensão dos

processos de alienação para que se possa formular caminhos metodológicos e de experiências outras na produção do espaço escolar buscando superar o cotidiano massificado e uma estrutura pensada para o controle dos sujeitos corporificados.

Dessa forma, a tese trazida é que o espaço escolar é produzido a partir da ação dos sujeitos numa disputa que relaciona estratégias de ação na ordem próxima e na ordem distante nas quais os agentes hegemônicos buscam controlar o cotidiano através da dominação dos espaços e disciplinarização dos corpos dentro de um projeto Ideológico capitalista. Neste processo, abrem-se, também, possibilidades de ação dos sujeitos contra-hegemônicos/hegemonizados os quais procuram horizontes que ultrapassem as atuais interações escola-sociedade.

A partir dessa tese, definiu-se como objetivo, analisar a produção do espaço escolar pelos sujeitos nele envolvidos expressando a ação na ordem próxima e na ordem distante procurando encontrar caminhos para transformar as relações hegemônicas ali estabelecidas. Pretende-se analisar os diferentes processos de produção do espaço escolar, identificando alguns dos sujeitos em suas ações e objetivos, compreender qual Ideologia é afirmada pelos sujeitos hegemônicos e como ela se traduz em mecanismos de controle do cotidiano e, também, como os sujeitos contra-hegemônicos agem nas brechas ou criando rupturas para a transformação das relações estabelecidas no espaço escolar.

O objeto desta tese repousa no processo de produção do espaço escolar conduzido pelos sujeitos que nele interferem, tomando como exemplo empírico a Escola Municipal Lavínia de Oliveira Escragnolle Dória, especialmente a partir das experiências e vivências do autor desta pesquisa na relação com outros sujeitos desse espaço, mas também de reportagens obtidas de diferentes fontes jornalísticas que exemplificam alguns dos processos analisados em outros espaços escolares e colaboram para a análise dos fenômenos demonstrados.

É importante ressaltar desde já que o escopo da observação da tese foi alterado no curso do desenvolvimento da pesquisa devido ao advento da pandemia de coronavírus iniciada no ano de 2020. Assim, outros procedimentos de verificação e análise precisaram ser alterados, assim como algumas das etapas previstas inicialmente para se atingir os objetivos da pesquisa que ganhou mais ênfase na análise da experiência de vida e de práticas pretéritas, o que impediu o

uso de acervo de imagens ou trabalhos, em razão da impossibilidade de autorização de uso e/ou recuperação de dados.

Isso deu origem a uma pesquisa que se desenvolveu a partir da reflexão e imersão sobre as atividades e observação no espaço, assim, ao longo da tese, se apontou muitos caminhos e possibilidades abertos pelo enfoque da análise a partir da produção do espaço escolar. Entende-se que um dos grandes méritos dessa pesquisa é, portanto, é tornar visíveis caminhos investigativos pautados na relação entre os sujeitos e o espaço escolar no seu cotidiano.

Compreendendo suas potencialidades e limitações, cabe destacar que essa pesquisa busca possibilidades de ação transformadora na prática como professor e, por isso, a tese vai mesclar momentos de análise “mais geográfica” e momentos “mais sala de aula” em sua escrita, pois se entende que não há distinção entre esses nas práticas espaciais. Ao contrário, se defende que o professor de geografia é e deve se colocar como um geógrafo dentro do espaço escolar, mas sem por isso deixar de ser professor, pois ao perceber os inúmeros entrecruzamentos de trajetórias entre os sujeitos e suas espaço-temporalidades no espaço escolar, o professor-geógrafo é capaz de atuar no espaço de forma mais efetiva para a sua transformação.

Cabe agora fazer conhecer quem serão os autores chamados para o diálogo no desenvolvimento desta tese. Nesse sentido, há centralidade de Henri Lefebvre (1983, 1991a, 1991b, 2002, 2004, 2013), presente em diversos momentos ao longo da tese e que é a base de muitas das formulações aqui apresentadas, especialmente com suas conceituações sobre produção do espaço, cotidiano, ritmo-análise e representação.

O conceito de produção do espaço será utilizado para a compreensão dos processos de produção do espaço escolar e se baseia na relação dialética entre os sujeitos e o espaço que serão produtos e produtores entre si. Para defender essa concepção, Henri Lefebvre (2013) utiliza uma série de ferramentas de análises organizadas em tríades. Uma das principais é a: espaço de representação, representação do espaço e práticas espaciais, que será muito útil para se compreender o processo de alienação e como os sujeitos agem na produção do espaço. Dessa concepção, desdobra-se a tríade espaço percebido, espaço concebido e espaço vivido, através da qual se percebe como o espaço se materializa na relação

com os diferentes sujeitos em suas ações sobre o cotidiano. Adota-se ainda mais uma tríade, dedicada a compreender o papel dos sujeitos hegemônicos na produção do espaço. Trata-se dos processos de homogeneização, fragmentação e hierarquização, que aparecerão quando se ressalta o papel do Estado na organização da sociedade capitalista.

Cabe ressaltar que tais conceituações são procedimentos de análise e não se pode considerar que haja distinção clara, no âmbito do concreto, entre as tríades e os processos que se propõe a analisar através delas. Elas são uma maneira de organização do pensamento para compreensão de movimentos que são abertos e em constante devir. Da mesma forma que Lefebvre (2013) propõe, não se entende as tríades de forma estanque e como entes isolados, mas como momentos de um processo que podem ser iluminados para a compreensão de determinados fenômenos.

Com esses conceitos, Lefebvre elabora uma análise pautada em escalas de ação, dando importância para a posição dos sujeitos na produção o cotidiano. Assim, Lefebvre conceitua suas tríades dando-lhes as seguintes características:

(a) A prática espacial de uma sociedade produz seu espaço, o postula e o supõe em uma interação dialética. O produz lenta e serenamente dominando-o e apropriando-se dele. Do ponto de vista analítico, a prática espacial de uma sociedade se descobre ao decifrar seu espaço.

Em que consiste a prática espacial sob o neocapitalismo? Expressa uma estreita associação no espaço percebido entre a realidade cotidiana (o uso do tempo) e a realidade urbana (as rotas e redes que se ligam aos lugares de trabalho, de vida “privada”, de ócio). Sem dúvida, esta associação é surpreendente, pois inclui a separação mais extrema entre os lugares que vincula. A competência e a performance espaciais próprias de cada membro da sociedade só são apreciáveis empiricamente. A prática espacial “moderna” se dá assim pela vida cotidiana de um habitante de um bairro na periferia – no limite, mas sem dúvida significativo –, sem que isto nos autorize a deixar de lado as autoestradas ou a política de transporte aéreo. Uma prática espacial deve possuir certa coesão, sem que esta seja equivalente a coerência (no sentido de intelectualmente elaborada, concebida logicamente).

(b) As representações do espaço, a saber, o espaço concebido, o espaço dos cientistas, planejadores, urbanistas, tecnocratas fragmentadores, engenheiros sociais e até um certo tipo de artistas próximos da cientificidade, todos os quais se identifica o vivido, o percebido com o concebido (o que perpetuam a Arcana especulação sobre os Números: o número áureo, os módulos, os cânones etc.) É o espaço dominante em qualquer sociedade (o modo de produção). As concepções de espaço tenderiam (com algumas exceções sobre as quais se deve voltar) a um sistema de signos verbais – intelectualmente elaborados.

(c) Os espaços de representação, a saber, o espaço vivido através das imagens e dos símbolos que o acompanham e, por isso, o espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também o de certos artistas e quem sabe, daqueles novelistas e filósofos que

descrevem e só aspiram a descrever. Se trata do espaço dominado, isto é, passivamente experimentado, que a imaginação deseja modificar e tomar. Recobre o espaço físico utilizando politicamente seus objetos. Consequentemente, esses espaços de representação mostrariam uma tendência (de novo com as exceções precedentes) até sistemas mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais. (LEFEBVRE, 2013, p. 97, tradução livre)¹.

Através desses conceitos analíticos, pretende-se compreender como o espaço escolar está inserido dentro do processo de produção social e a sua importância na organização do cotidiano dos sujeitos que o produzem. Será através

1. No original: a) La práctica espacial de una sociedad secreta su espacio; lo postula y lo supone en una interacción dialéctica; lo produce lenta y serenamente dominando lo y apropiándose de él. Desde el punto de vista analítico, la práctica espacial de una sociedad se descubre al descifrar su espacio. ¿En qué consiste la práctica espacial bajo el neocapitalismo? Expresa una estrecha asociación en el espacio percibido entre la realidad cotidiana (el uso del tiempo) y la realidad urbana (las rutas y redes que se ligan a los lugares de trabajo, de vida «privada», de ocio). Sin duda, esta asociación es sorprendente pues incluye la separación más extrema entre los lugares que vincula. La competencia y la performance espaciales propias de cada miembro de la sociedad solo son apreciables empíricamente. La práctica espacial «moderna» se define así por la vida cotidiana de un habitante de vivienda social en la periferia —caso límite, pero sin duda significativo—, sin que esto nos autorice a dejar de lado las autopistas o la política de transporte aéreo. Una práctica espacial debe poseer cierta cohesión, sin que esto sea equivalente a coherencia (en el sentido de intelectualmente elaborada, concebido lógicamente).

(b) Las representaciones del espacio, es decir, el espacio concebido, el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la cientificidad, todos los cuales identifican lo vivido y lo percibido con lo concebido (lo que perpetúan las Arcanas especulaciones sobre los Números: el número áureo, los módulos, los canones, etc.). Es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción). Las concepciones del espacio tenderían (con algunas excepciones sobre las que habrá que regresar) hacia un sistema de signos verbales — intelectualmente elaborados.

(c) Los espacios de representación, es decir, el espacio vivido a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, pues, el espacio de los «habitantes», de los «usuarios», pero también el de ciertos artistas y quizá de aquellos novelistas y filósofos que describen y solo aspiran a describir. Se trata del espacio dominado, esto es, pasivamente experimentado, que la imaginación desea modificar y tomar.

Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos. Por consiguiente, esos espacios de representación mostrarían una tendencia (de nuevo con las excepciones precedentes) hacia sistemas más o menos coherentes de símbolos y signos no verbales.

da vivência dos sujeitos na escola que se buscará analisar como se dão os processos de alienação/conscientização do espaço, buscando, enxergar no cotidiano as possibilidades e contradições que ocorrem nas relações ali presentes. Entende-se que essa análise é pautada em diferentes escalas de ação. Ao se falar em práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação, chama-se atenção para o fato de que, num mesmo espaço, as ações dos sujeitos se dão em escalas diferentes e, por isso, as relações travadas com o espaço serão qualitativamente diferentes. No caso da escola, isso pode ser identificado a partir da relação capitalismo, Estado e a comunidade escolar (profissionais da escola, estudantes, responsáveis, entre outros). Ao identificar os sujeitos, se percebe que ao se falar de Escola, se fala de um processo de produção de um espaço que possui lógicas confluentes formando uma espacialidade específica.

Para se compreender essas escalas de ação recorre-se novamente a Lefebvre (2013) e a sua conceituação da ordem próxima e da ordem distante. A partir dela se pode compreender como diferentes sujeitos agem no processo de produção do espaço com capacidades distintas de mobilização e impacto sobre o cotidiano. Têm-se que a ordem próxima é aquela da cotidianidade e do espaço vivido, na qual a presença corpórea dos sujeitos é um elemento de extrema importância na ação, enquanto a ordem distante se vincula aos sujeitos que agem, geralmente, mediados por instituições do Estado e detém a capacidade de agir sobre áreas (e tempos) maiores, normalmente, usando recursos estatísticos e técnicas de controle e programação do cotidiano para tentar obter os resultados desejados.

Compreendendo a relação da produção do espaço com a escola de ação, se pode entender as diferentes lógicas na produção do espaço escolar. Para marcar a diferença entre elas vai se abordar a “escola” usando-se uma dupla grafia (uma iniciada com maiúscula e outra em minúscula); tal processo não representa uma hierarquia ou momentos estanques que podem ser analisados isoladamente, mas sim, momentos de análise. Assim, quando se está tratando de Escola, com grafia em maiúscula, busca-se entender os processos mais gerais e ligados à ordem distante, na qual o foco está na análise desta como instituição pensada como um elemento constitutivo do Estado e com função específica na reprodução da sociedade. Nessa escala as ações compreendem a luta por hegemonia da sociedade e as articulações ideológicas da política educacional em seus diversos âmbitos.

Dessa maneira, não se trata propriamente de uma escola “visível” como um elemento material (um prédio), mas do processo de produção da Escola na sua dimensão política, administrativa e curricular, capaz de organizar e direcionar como vai se dar o processo de escolarização em suas mais diversas esferas.

Já a escola, com grafia em minúscula, corresponderá aos momentos nos quais se fala dela na dimensão prático-sensível, em que a materialidade do espaço e as relações cotidianas exercem maior peso na forma como os sujeitos produzem a sua espacialidade. Assim, essa escola em letra minúscula se manifesta como uma pluralidade, como escolas, pois são produzidas a partir de relações de sujeitos em contextos distintos e diversos. Nesse sentido, a escola é um espaço do cotidiano e o peso se dá para as práticas espaciais dos sujeitos em sua dimensão do vivido, um espaço cujas regras e processos se dão em relações estabelecidas nas horizontalidades e em processos de negociações e acomodações. A memória e o encontro vão desempenhar um papel fundamental na produção desse espaço e nas relações ali estabelecidas, bem com todas aquelas permeadas pela corporeidade dos sujeitos e de suas identidades.

É a partir das relações entre a Escola e a escola que se pode pensar o espaço escolar como resultado da ação desses diferentes sujeitos em trajetória, um resultado que é sempre temporário e em constante devir.

Como apontado, a relação estabelecida entre a Escola, as escolas e o espaço escolar, aqui sugerida, pode ser entendida também a partir dos conceitos de ordem próxima e ordem distante. A Escola, como dimensão pensada pelo Estado, na qual o espaço concebido aparece como a dimensão principal e os sujeitos agem a partir de uma racionalidade que tende a tratar às diferenças do espaço a partir de uma lógica quantitativa. Já a escola, se relaciona com a ordem próxima, na qual se realiza o cotidiano e o espaço vivido aparece como a dimensão principal; os sujeitos agem a partir da vivência corporificada e as diferenças do espaço tendem a ter uma distinção qualitativa e fundadas na particularidade. Assim, a espacialidade de cada espaço escolar é o resultado concreto e percebido nas relações entre os sujeitos que marcam o espaço e é produzida/produtora numa relação entre a Escola e a escola.

O cotidiano será o filtro pelo qual vai se pensar essas relações na produção do espaço escolar porque se vai entender que ele é produzido por sujeitos corporificados, cujas presenças (e ausências) marcam a escola, pois dentro de suas

práticas espaciais produzem o espaço no cotidiano. Por isso, compreender como se dá esse processo de produção do espaço e suas interações é parte fundamental para a análise do papel dos sujeitos na /da produção do espaço.

A partir dessa análise se entenderá a produção da Escola como uma disputa de sentidos de mundo, uma disputa por trajetórias que se busca seguir. Considera-se que, ao não atentar às perspectivas ideológicas das práticas espaciais realizadas no espaço escolar, os sujeitos acabam servindo aos interesses da Ideologia das classes hegemônicas. Assim, ao se pensar a organização da escola será preciso analisar as relações ideológicas que sustentam/questionam as representações do espaço e as práticas espaciais que ali se (re)produzem.

Ao enfatizar os sujeitos em seu cotidiano é importante definir o conceito de cotidiano utilizado; para tal, se recorre aos estudos de Agnes Heller (1985) e, novamente, a Henry Lefebvre (1991b). A partir das indicações e concepções desses autores se buscou as ferramentas necessárias para analisar as relações entre o cotidiano dos estudantes e as espacialidades na escola.

Em nossa observação, Lefebvre (1991b) analisa a relação entre cotidiano programado e cotidiano vivido na qual é possível perceber que existem mecanismos pelos quais o Estado busca controlar o cotidiano dos sujeitos, limitando-os à reprodução da vida. Entretanto, o mesmo autor destaca que o cotidiano é o espaço de realização da vida, do novo e do possível, assim, ainda que haja uma pressão pela uniformidade, através da programação, a própria dinâmica de relações entre os diferentes sujeitos abre o espaço para a transformação, por isso o cotidiano vivido nunca é completamente submetido ao cotidiano programado.

O espaço escolar será frequentemente prenhe dessa relação e a dinâmica dos sujeitos com a Escola, mesmo regida por normas, leis e toda série de constrangimentos que buscam programar o cotidiano, é também um espaço vivido e produzido pelos sujeitos em seu cotidiano, que percebem outras escolas com muitas relações que fogem da programação concebida em instâncias burocráticas e orientadas por uma lógica da ordem distante.

Se são as ações dos sujeitos em seu cotidiano, a partir de diferentes lógicas que produzem o espaço escolar, torna-se importante entender como estas se relacionam. Mais uma vez se utiliza o pensamento de Henri Lefebvre (2004) e sua

análise do cotidiano a partir do ritmo para compreender essas tensões e acomodações.

Entende-se que através do ritmo é possível compreender como a sociedade é capaz de controlar a produção do espaço-tempo em diferentes momentos. Diferentes processos nas mais diversas escalas podem ser entendidos a partir desse mo(vi)mento. Seja o ritmo monótono e da repetição, que dita o funcionamento do motor e é cerne da produção fabril e do transporte e cuja marca é a cadência constante. Sejam os ritmos das estações do ano, que dão a perspectiva de ciclos de acontecimentos à vida humana, marcando um tempo em que não se percebe claramente a linha que marca a troca do ritmo do “inverno” para o da “primavera”, sendo uma transição suave e, que, muitas vezes, parece oscilar. Ao mesmo tempo em que atua em tantas escalas, a noção de ritmo ajuda a compreender o impacto das rupturas e das "disritmias" sobre a sociedade, pois como permitem ler e compreender as ações, eles ajudam a destacar os eventos que causem modificação no funcionamento "normal" da sociedade e capazes de causar profundas alterações sobre o cotidiano. Conforme aponta Michel Moreaux (2014),

[o] ritmo pode servir a setores elaborados do saber e da criação, mas se situa na linha de reflexão do autor sobre a vida cotidiana. Essa noção permite vislumbrar a criação do vivido e, portanto, se articula necessariamente a uma busca conceitual que busca promover transformações no cotidiano . (MOREAUX, 2014, p.56).

No aprofundamento da análise da escola como espaço produto/produtor das relações entre os sujeitos do e no cotidiano é importante compreender como diferentes ritmos se fazem presentes. Desde os grandes movimentos que organizam o espaço escolar, como a instituição de currículos e calendários letivos, passando pela construção de prédios destinados a escolas e a organização de compras de materiais pedagógicos, até os aspectos de ordem mais próxima, como as relações das equipes profissionais da escola com os estudantes e os familiares, a relação da escola com o seu entorno e as dinâmicas que fazem do espaço escolar um ponto de encontro entre diversos sujeitos em trajetória. Esses aspectos serão parte do cotidiano dos sujeitos e se relacionam aos ritmos que organizam a vida. Afinal, a escola é uma das principais instituições no controle do ritmo da reprodução da sociedade, como se pode notar com o impacto do calendário escolar no fluxo do turismo ou no ir e vir da escola e seus congestionamentos, além das dinâmicas semanais que esvaziam áreas escolares nos fins de semana ou a realização de provas

de acesso a Universidades que mobilizam setores inteiros da sociedade. Esses e outros mo(vi)mentos que demonstram como a produção do espaço escolar impacta o cotidiano urbano.

Interessa, portanto, analisar os mo(vi)mentos que provocam modificações no ritmo da Escola, já que neles vão se revelar as intencionalidades de se manter tais lógicas; assim, eventos festivos como Copa do Mundo e Olimpíadas, além da violência urbana, acidentes climáticos e até eleições impactam na organização dos ritmos dos espaços escolares e permitem entender as intencionalidades dos sujeitos em suas ações. O que, no caso atual frente a uma pandemia, expõe ainda mais dessas características.

A essa análise do cotidiano através do ritmo se combina a reflexão de Agnes Heller (1985) sobre cotidianidade. Essa autora, tendo como ênfase o processo de produção do homem a partir da cotidianidade, ajuda a compreender como o sujeito é produto e produtor do cotidiano em sua escala individual. Se Lefebvre auxilia a reflexão de como a sociedade produz os sujeitos, através dos processos de controle dos ritmos da vida, Heller ajuda a compreender o processo de formação desse sujeito dentro da cultura a partir do processo de individualização e das relações estabelecidas entre o particular e o genérico.

Em sua abordagem, Agnes Heller (1985) argumenta que o ser humano está sempre imerso na vida cotidiana, na qual suas práticas são restritas, em muitos casos, à repetição e à vida particular. Entretanto, através das ações que produzem o espaço, o ser humano pode realizar a passagem particular-genérico através da compreensão do peso moral de cada escolha feita em suas ações. Através da ampliação desses momentos de passagens é que se chegaria ao "homem inteiramente", isto é, a um ser humano capaz de pensar suas ações e entender o conteúdo moral daquilo que realiza. Por outro lado, ela destaca que se há a possibilidade de tomada do homem inteiro também há absorção do indivíduo pelo cotidiano, conduzindo a uma cotidianidade alienada, que, em seu oposto, seria a "robotização" do ser humano através da realização de tarefas de forma irrefletida. Assim, Heller (1985) auxiliará na compreensão de como se dá, na escala dos indivíduos, a relação entre alienação, conscientização e cotidiano. Tal elaboração permite pensar a importância da escola como espaço que pode servir tanto ao interesse hegemônico, submetendo os sujeitos à cotidianidade, mas também como

espaço no qual se pode propiciar aos sujeitos a possibilidade de pensar sobre suas ações, dando-lhes subsídios para uma atuação orientada por uma moral, portanto, consciente e capaz de permiti-los a superação da alienação cuja programação predizia.

A análise do cotidiano será central para se entender os processos de produção dos sujeitos no/do espaço da escola. Se o espaço escolar é produzido pelo e no cotidiano, se torna importante entender as práticas dos sujeitos que buscam a sua programação e uma cotidianidade alienada e daqueles que buscam no cotidiano vivido as possibilidades de superação dessa alienação.

Percebe-se, na abordagem dos autores citados, o uso dos conceitos de representação, alienação, ideologia e hegemonia que possuem uma história dentro do pensamento marxista, perspectiva à qual essa tese também se afilia. Entende-se que outras correntes filosóficas também utilizam algumas dessas terminologias, especialmente o conceito de representação; porém, considerando o escopo de análise e o interesse na investigação da práxis, na qual a produção do espaço se coloca como a materialidade observada, entende-se que o pensamento marxista é o que melhor responde, científica e politicamente, os intentos do autor desta tese.

Para realizar a análise dos processos de produção do espaço, se toma o conceito de alienação como aquele que vai aproximar a investigação dos sujeitos hegemônicos. Para isso, se utilizam as concepções formuladas por Karl Marx e Friedrich Engels (1998) e desenvolvidas posteriormente através da corrente de pensadores marxistas, para a qual se dá destaque a István Meszáros (2016).

Na teoria da alienação, entende-se que a relação sujeito-objeto ocorre de forma dialética. A alienação se dá quando o sujeito não mais se entende em uma relação com o objeto, mas como um ente autônomo, cuja existência prescindir o objeto, e tanto o sujeito como o objeto são entendidos com entes apartados entre si. Ressalta-se que a teoria da alienação é uma teoria de produção pensada sob a égide de um pensamento da prática, isto é, sua formulação tem caráter propositivo, de intervenção sobre a relação sujeito-objeto para transformá-la. Espera-se que a teorização sobre a relação sujeito-objeto de Marx seja perceptível ao longo de todo o texto, visto que é a perspectiva na qual se busca orientar na práxis.

Entendida como um processo, a alienação não é como um dado absoluto. Por serem dialeticamente produzidos, o trabalhador e o produto do seu trabalho

sempre mantêm a possibilidade de reconhecimento da relação de mútua imbricação.² Cabe ressaltar que a alienação, não sendo absoluta, também não está ausente de nenhum sujeito. Não há um sujeito “desalienado”, visto que não há uma relação de produção fora da produção capitalista. Logo se compreende que o sujeito é parcialmente alienado do mundo que produz e essa alienação se dá através do trabalho. Entretanto, através do trabalho, o sujeito dá sentido à sua própria existência, abrindo a possibilidade de superação da alienação, visto que a cada vez que o sujeito produz a si mesmo através do trabalho, está dada a possibilidade de reconhecimento da expropriação como um ato de violência, de negação da sua relação com o produto e de sua realização como sujeito pleno e corporificado.

Nesse ponto é importante entender que o processo de produção do espaço escolar é um processo de alienação dos sujeitos com a produção do saber e, também, um espaço de possibilidade de superação dela. Pode-se tomar como exemplo o papel do professor, que passou por um processo de proletarização e se torna paulatinamente mais precarizado e menos senhor de seu trabalho, visto que perde o controle sobre os conteúdos que leciona, montados por “especialistas” em uma instância administrativa, para depois serem aplicados com apostilas que o professor não pode sequer escolher e que, por fim, deverá realizar avaliações com provas que já chegam prontas. Do lado do estudante esse processo é muito mais antigo, visto que o saber que o estudante carrega é considerado “inútil” dentro do espaço escolar e ele deve se adequar a diversas normas de comportamento e disciplina para conseguir “ter um lugar na sociedade”. Ser estudante é, portanto, um ato de negação das outras dimensões do seu ser o que, por vezes, significa a alienação de dimensões da sua própria corporeidade. Para os outros profissionais envolvidos na produção do espaço escolar, (agentes escolares, profissionais de limpeza, de segurança, entre outros), ele se torna “apenas mais um” dos lugares possíveis de realização de suas tarefas, muitas vezes sofrendo condicionamentos que lhes limitam a própria participação no espaço escolar, como circulação restrita a horários e espaços específicos.

² Ainda que essa possa se dar pela negação ao acesso, como bem cantou Zé Geraldo na música “Cidadão” de Lucio Barbosa.

Cabe considerar que, se o projeto da Escola é de alienação, a própria existência de diversos sujeitos em diferentes condições e situações de poder sob as ordens hegemônicas na escola propicia inúmeras possibilidades de encontros e desencontros no espaço escolar e assim, o abrem para que se possa germinar processos de tomada de consciência dos sujeitos que ali produzem/são produzidos em seu cotidiano.

A conscientização, que se apontará como as possibilidades abordadas nesta tese será entendida, principalmente, na perspectiva de Henri Lefebvre (2013) e Doreen Massey (2009). Para o primeiro é através do vivido que o sujeito produz o mundo que o produz e nessa relação vai se dar a produção de novas espacialidades, capazes de transformar as relações previamente existentes. Doreen Massey (2009), por sua vez, demonstra a importância dos sujeitos na produção dos lugares e, através de uma análise que enfatiza o peso das trajetórias e nos encontros/desencontro delas, a autora demonstra que é na relação dos sujeitos com o espaço que o mundo se mostra como sempre aberto e em devir.

Considerando que os sujeitos hegemônicos utilizam o Estado como uma de suas ferramentas na produção da alienação e de representações do espaço, é importante entender o papel desempenhado pela Escola nessa estrutura.

Por isso é importante compreendê-la como um instrumento de Estado. Dessa maneira, vai se retornar até Louis Althusser (1980), que a define como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Ainda que tal visão, como se verá adiante, pareça carecer da dialética necessária para compreender as contradições internas e as tensões e disputas presentes no espaço escolar, ela ajuda a compreender a perspectiva dos sujeitos hegemônicos sobre Escola e os mecanismos que influenciarão os processos de homogeneização, fragmentação e hierarquização nela presentes.

Também vai se dialogar com o pensamento de Gramsci (2001), sobre a relação entre hegemonia e contra-hegemonia, permitindo a compreensão dos jogos de forças existentes tanto interna, quanto externamente pelo controle das instituições de Estado. Pode-se entender que a Escola tem um papel como instrumento de controle da sociedade pensada por sujeitos hegemônicos, mas é permeada de contradições e conflitos entre os sujeitos que a produzem, que fazem

dela um espaço em constante transformação, a partir da correlação de forças na disputa pela hegemonia em cada circunstância.

Ainda que muitas das ações de organização da Escola se realizem numa ordem distante, sua materialização se dará no cotidiano, que será pensado a partir do controle dos corpos e dos ritmos, afinal, os sujeitos hegemônicos buscam produzir, no espaço escolar, muitas práticas que visam o cerceamento da livre ação dos indivíduos. É por isso que se buscará os escritos de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* (2014), livro no qual discute disciplina e controle dos corpos, e, também os escritos de Henri Lefebvre (2013) sobre ritmoanálise, que permitem compreender como se dão os processos de controle do cotidiano e das ações dos sujeitos na produção de uma espaço-temporalidade e as possibilidades de rupturas presentes nesses projetos.

É a partir dessa ideia de que a escola é um espaço de disputa (encontros/desencontros) que se torna importante pensar o projeto de educação que os grupos hegemônicos buscam estabelecer. Nesse sentido, torna-se imperioso compreender o papel dos sujeitos nas suas relações com o Estado. Quem estabelece as “normas”? Quais os sujeitos têm voz? Quais são os mecanismos de silenciamento e de afastamento de sujeitos “desviantes” da norma?

Essas questões obrigam a pensar como se trata a diversidade no espaço escolar e, a partir de quais critérios se define os padrões de “normalidade”. É nesse sentido que se ressalta a necessidade de se compreender a Ideologia da Modernidade e seu papel na definição da Escola, produzindo uma série de discursos que buscam categorizar/hierarquizar os sujeitos do espaço escolar e, dessa maneira, legitimar a ação de uns enquanto busca impedir a ação daqueles que são considerados desviantes.

É nesse sentido que se dialogará especialmente com João Rua (2007), que demonstra como o eixo Modernidade-Ocidentalização-Desenvolvimento se articula na produção do espaço na sociedade capitalista e, dessa maneira, se vai colocar como esses elementos são produtos e produtores da Escola presentes na Ideologia que a concebe. Ao mesmo tempo, se mostrará como, mesmo dentro desse eixo, é possível encontrar rupturas através das quais se pode agir e questionar as bases do sistema de reprodução da Escola.

Colocadas as considerações a respeito daqueles com quem se dialogou através dos escritos, é importante também analisar o contexto espacial no qual essa pesquisa colocou seus alicerces. Assim, cabe mais uma vez lembrar que com a pandemia de coronavírus iniciada em 2020 e as conseqüentes alterações na rotina que ela provocou, esta pesquisa também foi impactada, tanto fornecendo experiências que explicitaram ainda mais o caráter desigual/desigualizador da produção do espaço escolar, quanto levando à alteração necessária de algumas das estratégias pretendidas. Assim, se inicialmente se buscava uma análise mais pautada em entrevistas e vivências com os sujeitos do espaço escolar, a pandemia exigiu uma alteração na forma de analisar esses processos, para o qual se recorreu a reportagens jornalísticas, relatos de experiência e vivência-observação dos processos no cotidiano da atuação como professor de Geografia.

Nesse sentido, as práticas cotidianas realizadas na Escola Municipal Prof.^a Lavínia de O. E. Dória se farão presentes no bojo desta tese. Portanto é necessário situar as condições nas quais ela se insere. Essa escola está localizada no bairro do Galeão, na Ilha do Governador. Nesse bairro se encontra o Aeroporto Internacional Tom Jobim, principal aeroporto da cidade e está há aproximadamente 15 quilômetros do centro da cidade. Entretanto, ainda que tenha uma posição de relativa proximidade física com áreas mais movimentadas da cidade, o bairro é bastante isolado, isso porque ele foi inicialmente planejado para moradia de militares da Aeronáutica que trabalhassem na Base Aérea do Galeão, assim, as casas foram levantadas em uma área de passagem de vias de rápida circulação para que ficasse perto da Base, mas fazendo com que ficasse distante de bairros de maior atividade comercial, como a Portuguesa, distante aproximadamente quatro quilômetros através da Estrada do Galeão, num trajeto cercado por muros de áreas militares. Dessa forma, pouco comércio se estabeleceu por ali, sendo que a maior parte dele se encontra nas áreas de favela do bairro. Além disso, devido às características de trânsito do Rio de Janeiro e, especialmente da Ilha do Governador, os congestionamentos são comuns e os poucos quilômetros de distância podem se tornar longos períodos de engarrafamento.

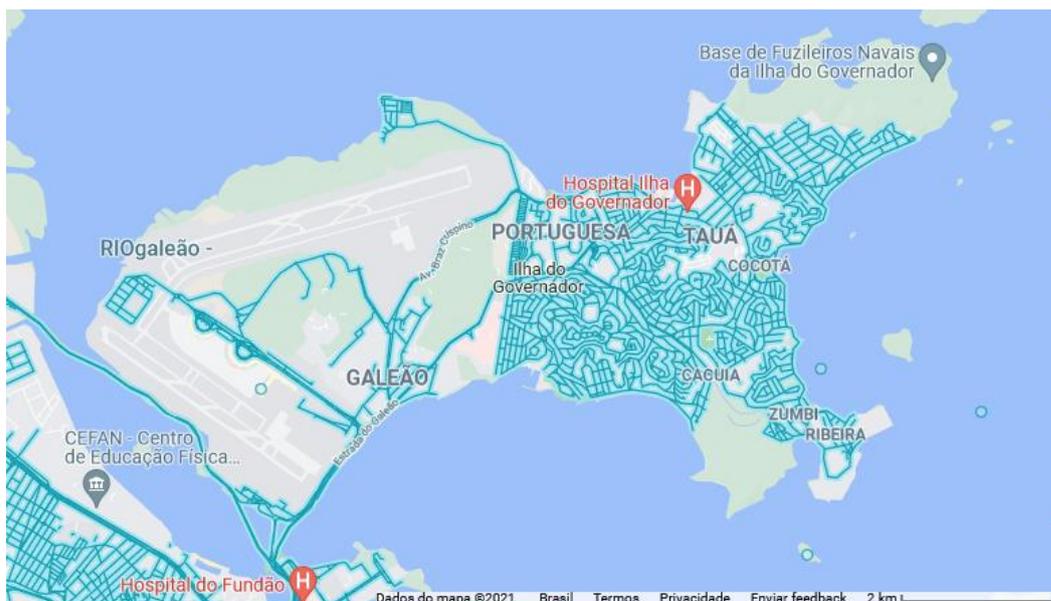


Figura 1 – Recorte do Google Maps, marcando as vias percorridas por “Street View” da Ilha do Governador. Pode-se perceber a distância do Galeão em relação aos outros bairros dela, a presença de única via (Estrada do Galeão) para as pontes do continente.

Quanto à estrutura da escola, ela tem características pensadas em um tempo em que o projeto de Escola era mais restrito. Tendo sua construção se realizado a partir das lógicas de planejamento “modernista” que caracterizou várias das obras da Ditadura Militar no fim dos anos 1960. Erguida no meio de uma vila militar para cabos e sargentos da Aeronáutica, seu intuito inicial parece claro; servir aos filhos daqueles que morariam ali. Ela faz parte de um conjunto de prédios escolares que formam praticamente um quarteirão, sendo duas escolas e a 11ª Coordenadoria Regional de Educação.



Figura 2 – Imagem do Google Earth demonstrando as estruturas públicas na Vila Militar para Sargentos e Cabos da Aeronáutica.

A edificação é um prédio de estilo moderno, com quatro andares e uma pequena área livre ao redor que serve como pátio; possui uma estrutura que foi padrão construtivo e é similar a diversas outras escolas na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, a escola tem uma estrutura envelhecida e defasada. Como sua construção foi feita sem se pensar as condições de posterior reforma, toda a parte de instalações elétricas e hidráulicas apresenta condições débeis, além de possuir diversas inadequações quanto às normas de acessibilidade e segurança. Ainda que tais questões não venham a ser trabalhadas detalhadamente nessa pesquisa, considera-se importante ressaltá-las, pois tanto a sua localização, quanto a sua estrutura precarizada geram desafios para o uso desse espaço e provocam tensionamentos entre os sujeitos que o produzem.



Figura 3 – Fachada da Escola Lavínia

Se essa escola foi construída para atingir o público de filhos de militares, hoje ela atende um público composto quase exclusivamente por moradores do conjunto de favelas da Vila Juaniza, Itacolomi e Carico, que são conhecidos pelos moradores, respectivamente, como “Morro do Barbante”, “Cantão” e “Rua Cinquenta” (Figura 4). Dessa maneira, as relações dos sujeitos no/do espaço escolar foram modificadas, visto que com a alteração no perfil dos estudantes, outras tensões, algumas oriundas de suas experiências como moradores de favela, são trazidas por estes para o interior do espaço escolar.

de pós-graduação orientam e que também sintetizam os objetivos específicos desta pesquisa. A organização se dá a partir de uma aproximação progressiva em direção às escalas de ação mais próximas do vivido pelos sujeitos em sua corporeidade, buscando a todo momento relacionar os processos analisados com a produção do espaço no cotidiano.

No capítulo I se faz uma apresentação do percurso de tese, mostrando as justificativas e motivações do autor para a realização da pesquisa, os assuntos que serão tratados bem como as perspectivas teóricas e os principais autores com os quais se dialoga ao longo do trabalho. Nele também se apresenta o conceito chave da tese, a produção do espaço escolar e a forma como este é compreendido pelo autor, bem como se realiza a apresentação de algumas características da Escola Lavínia Dória. Assim, o objetivo específico dessa introdução é apresentar a temática a ser analisada evidenciando alguns dilemas com os quais se defrontou.

Já no capítulo II se aprofunda a análise do conceito de Escola, enfatizando-se as ações na ordem distante, com destaque para as relações entre o Estado e a produção do espaço escolar. Devido a esse enfoque, se chama atenção para os sujeitos hegemônicos e com maior capacidade de atuação no espaço e, por isso, o conceito de Ideologia será uma ferramenta importante para analisar a Escola sob a Modernidade. Essa análise será efetuada especialmente a partir dos processos de homogeneização-fragmentação-hierarquização que terão grande importância na análise dos processos de normalização e disciplinarização dos espaços escolares. Ao se analisar esses processos, aponta-se possibilidades de rupturas com o projeto hegemônico. O objetivo específico desse capítulo é relacionar alguns dos elementos fundantes da educação moderno-ocidental com a realidade vivida na produção do espaço escolar.

No capítulo III, o foco se concentrará nos sujeitos que produzem a escola no cotidiano. Busca-se reconhecê-los e identificar seus papéis na produção do espaço escolar, tanto aqueles que se colocam de forma hegemônica e buscam controlar a produção ideológica da escola através de mecanismos de programação do cotidiano e disciplinarização dos corpos, quanto aqueles sujeitos contra-hegemônicos que tensionam esses processos, provocando contraposições e tensões que provocam rupturas, ajustes e acomodações na Ideologia a partir dos mais diferentes filtros e intencionalidades e aqueles que produzem suas espacialidades na escola dentro do

cotidiano programado. Nesse capítulo, busca-se analisar a multiplicidade dos sujeitos presentes na produção do espaço escolar e compreender como as relações sociais externas à escola repercutem e são ressignificadas em tal espaço. O objetivo deste capítulo constitui-se em explicitar alguns dos sujeitos sociais intervenientes no cotidiano escolar.

O capítulo IV é destinado a compreender como os sujeitos se relacionam na produção do espaço escolar a partir da observação direta. Nesse sentido, se busca compreender quem são esses sujeitos e como eles se percebem no processo de produção do espaço. Aqui se pretende analisar as possibilidades presentes no espaço escolar, através de alguns exemplos que elucidam os distintos ritmos de vida que se realizam nesse espaço. Nessa observação destaca-se a importância do calendário escolar e os momentos nos quais a Escola é tensionada por fatores externos como as Olimpíadas, a violência e a pandemia de coronavírus. Analisa-se também como os processos de disciplinarização e normatização dos corpos afetam as corporeidades dos sujeitos e como a ação organizada destes pode contestar lógicas hegemônicas. Por fim, se busca apontar duas práticas de ensino de Geografia que tem como horizonte a produção de outras relações com o espaço escolar. O objetivo deste capítulo é analisar parte do complexo conjunto de sujeitos sociais que produzem o espaço da Escola Lavínia Dória e se entrecruzam com os “estilhaços” lançados sobre esse espaço escolar.

Finalmente, na quinta parte apresenta-se as considerações finais do trabalho, onde se retoma a tese, buscando dialogar com as questões levantadas, apontando questões para a compreensão do processo de produção do espaço escolar, rumos pelas quais essa pesquisa pode se desdobrar e práticas que podem produzir outras espacialidades na relação dos sujeitos em seu cotidiano na escola.

2. Escolas e escalas de ações: a relação sujeito e Estado na Modernidade

Neste capítulo, têm-se como objetivo relacionar alguns dos elementos fundantes da educação moderno-ocidental com a realidade vivida na produção do espaço escolar, para isso, se analisa a Escola como um projeto da Modernidade visando o controle dos sujeitos a partir da programação do cotidiano. Longe de afirmar que esse projeto se consolida sem conflitos, tensões e contradições, pretende-se revelar as intencionalidades dele e, com isso, apontar os meios para se contestá-lo. Para realizar esse debate, serão utilizados conceitos como ideologia, representação e hegemonia como ferramentas para se pensar como os sujeitos que produzem a Escola disputam os significados desta e buscam orientar a produção do espaço escolar, de forma a limitar ou ampliar as ações possíveis nele.

Ao se falar sobre o espaço escolar, leva-se em consideração que este é plural e resultado de múltiplas interações e relações, não podendo ser reduzido às intenções de alguns poucos sujeitos. Entende-se, por outro lado, que a Escola, como um projeto ideológico da Modernidade, é produzida a partir de intencionalidades das classes hegemônicas e pode ser compreendida, ainda que parcialmente, a partir dos interesses e intenções destas classes, ainda que não de forma absoluta, como se verá adiante. Assim, vai-se compreender de que forma a Ideologia se coloca a partir da Escola e qual o papel desta nas disputas por hegemonia na sociedade de classe.

Como afirmado anteriormente, a Escola não é um bloco monolítico no qual se dá o processo de reprodução social das relações de produção. Compreende-la nessa perspectiva seria limitador e impediria a análise das tensões e contradições presentes nela. Como um espaço concebido a partir de uma ideologia que busca a consolidação de valores e conhecimento, a Escola será entendida a partir da análise das relações entre os sujeitos no processo de produção das ideologias e seus efeitos sobre a espacialidade.

Além de parte do processo de produção do espaço escolar, a Escola também possui uma espacialidade própria, na qual se destacam as disputas no campo das representações e cuja abrangência se dá, principalmente, nas lutas ideológicas no âmbito do concebido. É nela que os processos ideológicos e de alienação do espaço se elaboram com maior intensidade e importância, visto que é através dela que os

atores hegemônicos buscam imputar sua visão de mundo através da Ideologia. É nesse sentido que se torna importante elucidar esses conceitos.

No livro, *A presença e a ausência*, Henri Lefebvre se propõe a discutir o conceito de representação articulando pensamentos de Hegel, Marx e Nietzsche para definir sua própria concepção (LEFEBVRE, 1983). O autor vai defini-la como fruto da relação entre sujeito e objeto, sendo um produto/produtor da mediação entre estes e dos sujeitos entre si. Entende-se que o sujeito só pode ser compreendido em sua relação com o objeto, pois é nessa mediação que o sujeito “se representa” como tal; da mesma forma, é somente quando tenta conceber o objeto que este último se torna “representado”. O pensamento de Lefebvre sobre representação, traz, portanto, a marca da mediação entre os sujeitos como cerne de sua formulação (LEFEBVRE, 1983, 61).

Se a representação é a mediação entre o sujeito e aquilo que se quer conhecer (o percebido), isso se dá pois ela permite a formulação de conceitos, de projetos e da linguagem que permite a organização do saber. Assim, a representação também diz respeito ao concebido. Nessa articulação entre o concebido e o percebido a representação pode ser afastada do vivido, passando a representar aspectos e processos em um nível de abstração muito maior do que o imediatamente vivido poderia fornecer, mas, ao mesmo tempo, permitindo a ressignificação desse vivido por essas abstrações, como por exemplo, através dos símbolos identitários.

São essas características que vão levar Lefebvre (1983) a formular a respeito do “poder da representação e a representação do poder”. Na sua definição, a representação tem poder exatamente porque, ao substituir o real, é capaz de manipulá-lo, ao mesmo tempo em que se torna capaz de dar presença aquilo que está, efetivamente, ausente. Assim, representar é trazer para cena aquilo que ali não se encontra. Por isso, a representação do poder é, em si, a morte aparente do poder. Logo, ainda que o poder seja visível na sua representação, ele não se encontra, de fato, ali, é uma ausência na presença (IBIDEM, p. 74-79).

Doreen Massey (2013), comentando sobre representação e sua relação com o espaço, coloca que a representação é “[...]um elemento em uma produção contínua, parte de toda ela, e ela própria, constantemente, em devir.” (2009, p. 54). Nesse sentido, ela chama atenção para que a representação não se encontra fechada no tempo-espaço, mas sim, que vai se alterar de acordo com as relações entre os

sujeitos. E, por isso, ela pode ser alvo de disputas entre os diferentes sujeitos e classes sociais em disputas hegemônicas. É entendendo essas abordagens que se vai pensar a relação entre representações e ideologia. Pois, se a ideologia é a busca da hegemonia de uma visão de mundo, as representações serão uma das ferramentas para se operar a ideologia.

Retomando Henri Lefebvre (1983), entende-se a articulação do conceito de representação com o conceito de ideologia:

As representações amplificam, deslocam, transpõem certas “realidades”. Formam parte de uma estratégia “inconsciente”. Nascerem como símbolos no imaginário e se fortalecem tornando-se correntes, quase instituídas. Já as ideologias se elaboram durante ações muito mais conscientes (ainda que elas tampouco alcancem seu fim a não ser deslocando-o e dissimulando-o). Isto relaciona a crítica teórica com o exame da linguagem como meio e instrumento, como simulação-dissimulação. As considerações habituais acerca do reflexo e da reflexão, acerca do espelho e da imagem, obscurecem muitas vezes as certezas nascidas da prática social e do conhecimento crítico (tradução livre, LEFEBVRE, 1983, p. 60-61)³.

Para esse autor, o conceito de representação é mais amplo do que o de Ideologia, que ele interpreta como uma ação deliberada dos grupos hegemônicos sobre os grupos hegemonzados. Nessa concepção, a Ideologia é uma representação, mas nem toda representação é uma ideologia, posto que esta pressupõe uma ação deliberada na produção simbólica com uma intencionalidade que, em certo sentido, pode modificar a compreensão daquilo que é representado. Assim, a Ideologia possui uma intencionalidade fruto da ação consciente e orientada de sujeitos da classe hegemônica buscando estabelecer um controle dos significados lidos pela sociedade.

Se a representação se dá na comunicação entre os sujeitos, isso é, numa relação na qual há múltiplos sujeitos em ação no processo de produção da relação

³Texto original: Las representaciones amplifican, desplazan, transponen ciertas "realidades". Forman parte de una estrategia "inconsciente". Nacen como símbolos en lo imaginario y se fortalecen volviéndose corrientes, casi instituidas. Mientras que las ideologías se elaboran durante acciones estratégicas mucho más conscientes (aunque ellas tampoco alcancen su fin sino desplazándolo y disimulándolo). Esto relaciona la crítica teórica con el examen del lenguaje como medio e instrumento, como simulación-disimulación. Las consideraciones habituales acerca del reflejo y la reflexión, acerca del espejo y la imagen oscurecieron muy a menudo las certezas nascidas de la práctica social y del conocimiento crítico. (LEFEBVRE, 1983, p. 60-61)

“representados-representação”, a Ideologia se dá pela tentativa de que apenas a classe hegemônica tenha a capacidade de produzir significados e representações, negando aos outros sujeitos essa possibilidade e, até mesmo, buscando ativamente eliminar outras possibilidades de representação (através de repressão, cooptação e diversas outras estratégias). Entende-se, portanto, que a Ideologia opera como uma simplificação e amplificação das representações hegemônicas a partir de estratégias que visam estabelecê-las como as únicas válidas.

Entendendo essa relação entre representações e Ideologia, torna-se necessário que se aprofunde a análise sobre o último conceito. Para isso se recorre aos escritos de István Meszáros (1996) que, em uma valiosa análise, define a ideologia como um elemento inerente da sociedade de classe. Segundo o autor:

(...) a ideologia não é uma ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas *sociedades de classe*. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. (MESZÁROS, 1996, p. 22, grifo do autor).

Apresenta-se a ideologia como uma dimensão da luta de classes que fornece os elementos necessários para que elas sejam capazes de produzir justificativas para sua posição perante as outras, seja afirmando sua hegemonia, o que se dá através da Ideologia (hegemônica) e da produção de um corpo social de legitimação da dominação, seja através de outras ideologias e contraideologias ou utopias, produzidas pelos sujeitos que buscam contestar a hegemonia vigente, abrindo possibilidades de transformações na estrutura de classes, que podem se manifestar por sujeitos que pretendem apenas usurpar para si a posição hegemônica (dentro de uma disputa de frações de classe) ou outros que se posicionam no âmbito das possibilidades de ruptura da estrutura de classes e que, por isso, são entendidas como posições utópicas. (IBIDEM, p. 25-27).

Ao inserir a ideologia no processo de disputa de classes, envolvendo relações de poder e dominação, Meszáros (1996) vai trazer os sujeitos para uma posição de destaque no pensamento da Ideologia, permitindo que se possa pensar as diferentes relações estabelecidas entre eles e a desigualdade de posições que ocupam nessa disputa. Entende-se que essa perspectiva aproxima Meszáros (1996)

de outros autores, como Michel Löwi (2015), que também ajuda a compreender o papel das ideologias como elemento da luta de classes, especialmente a partir da análise das contradições intra e interclasses e das disputas engendradas por elas.

Uma análise das ideologias ou das visões de mundo, demonstra sua dialética, pois pode-se notar elementos contraditórios e movimentos de confronto, entrecruzamento e acomodações constantes entre as ideologias, contra-ideologias e utopias na sociedade, correspondendo aos enfrentamentos das várias classes sociais, frações de classe e grupos sociais. Entende-se que em nenhuma sociedade existe consenso pleno em uma Ideologia. Por isso, existem enfrentamentos oriundos das contradições entre as diversas ideologias, utopias ou visões sociais de mundo. (LÖWY, 2015, p. 25).

É nesses embates que a Ideologia hegemônica vai se formar como resultado (parcial) desse processo de disputas, geralmente com acomodações entre as ideologias e buscando resistir a tensões de utopias que buscam fissuras para romper a ordem hegemônica. Tendo estabelecido essa compreensão, se pode pensar a produção da Escola e sua função no processo de disputa ideológica.

Conforme se falou anteriormente, entende-se o processo de produção do espaço escolar como a síntese de um processo de produção que envolve a Escola como uma instituição de Estado e a escola como sua manifestação no cotidiano a partir das ações e relações dos sujeitos.

Dessa maneira, a Escola é entendida como uma instituição articulada ao processo geral de reprodução da sociedade capitalista e, como tal, será um importante instrumento de dominação ideológica no Estado Capitalista para ordenar o processo de expansão e reprodução da força de trabalho e das classes dirigentes. Sendo assim, é importante entendê-la como um espaço concebido e um espaço abstrato, fruto de uma racionalidade produzida de acordo com os princípios motores da produção do espaço capitalista.

Por isso, a Escola vai manifestar em si os aspectos marcantes desse processo: a homogeneização, presente desde a sua organização curricular até os projetos arquitetônicos e de disposição de turmas; a fragmentação, que se percebe quando o tratamento à educação é feito a partir do somatório de resultados individuais sem relacionar os sujeitos com a escola e o espaço no qual as relações se produzem; e a hierarquização, que é ao mesmo tempo resultado desses processos

e produtora deles, manifesta em inúmeros rankings, índices e sistemas de avaliação, que são muito utilizados para se definir as “melhores” e “piores” escolas, produzindo um discurso do “fracasso escolar” relacionando-o aos sujeitos que atuam no cotidiano.

Esses processos, que são exemplificados na Escola, encontram-se no pensamento de Henri Lefebvre (2013), ao analisar a relação com a produção do espaço no capitalismo. Já no prefácio de sua obra, ele diz:

O espaço da “modernidade” possui características precisas: homogeneidade-fragmentação-hierarquização. Tende ao homogêneo por diversas razões: a fabricação de elementos materiais, exigências análogas dos intervenientes, os métodos de gestão, de controle, de vigilância e de comunicação. Homogeneidade, mas não de planos nem de projetos, falsos “conjuntos”, mas, na realidade, isolados. Pois, paradoxalmente (outra vez) este espaço homogêneo se fragmenta em lotes, em parcelas, se esmigalha. Assim, termina produzindo guetos, clausuras. Grupos unifamiliares e pseudoconjuntos mal articulados com os arredores e centros urbanos. Com uma hierarquização estrita: espaços residenciais, espaços comerciais, espaços de lazer, espaços marginalizados etc. Governa uma curiosa lógica deste espaço que está ilusoriamente ligado a informação e que se esconde sob sua homogeneidade as relações “reais” e os conflitos. Além disso, parece que esta lei ou esquema de espaço, com sua lógica homogeneização-fragmentação-hierarquização, conseguiu maior alcance e uma espécie de generalidade, com efeitos análogos no saber e na cultura, no funcionamento de toda sociedade.⁴ (LEFEBVRE, 2013, p. 58)

Ao tratar a Escola como espaço abstrato, o olhar do Estado não é capaz de atingir a complexidade das relações dos sujeitos que ali realizam o seu cotidiano; assim, algumas medidas acabam por tentar impor dinâmicas que buscam homogeneizar locais com dinâmicas e relações muito diferentes entre si. Tal

⁴ Texto original: O espacio de la «modernidad» posee caracteres precisos: homogeneidad-fragmentación jerarquización. Tiende hacia lo homogéneo por diversas razones: la fabricación de elementos y materiales, análogas exigencias de los intervinientes, los métodos de gestión, de control, de vigilancia y de comunicación. Homogeneidad, pero no de plan ni de proyectos. Falsos «conjuntos», en realidad aislados. Pues paradójicamente (outra vez) este espacio homogéneo se fragmenta en lotes, en parcelas, se desmigaja. Lo cual termina produciendo guetos, clausuras, grupos unifamiliares y pseudo-conjuntos mal vinculados con los alrededores y centros urbanos. Con una jerarquización estricta: espacios residenciales, espacios comerciales, espacios de ocio, espacios para marginales, etc. Gobierna una curiosa lógica de este espacio que la anuda ilusoriamente a la informalización. Y que oculta bajo su homogeneidad las relaciones «reales» y los conflictos. Además, parece que esta ley o esquema del espacio con su lógica de homogeneidad-fragmentación-jerarquización haya logrado un alcance mayor y una especie de generalidad, con efectos análogos, en el saber y la cultura, en el funcionamiento de toda la sociedad. (LEFEBVRE, 2013, p. 58)

processo promove ações que tem como base, não o cotidiano e as relações ali estabelecidos, mas um planejamento central que entende o espaço a partir de “vazios” e que o divide buscando que cada prédio escolar atenda cada um desses “pedaços do espaço”. Essa divisão do espaço de forma “racionalizada” e dentro de uma padronização que obedece a uma organização central, propicia a produção de desigualdades, visto que ignora as dinâmicas que ocorrem no cotidiano dos sujeitos de cada um desses lugares. Assim, ações tomadas por instâncias centrais, mas com impactos no cotidiano, como controle de acesso dos estudantes ao prédio escolar; a determinação de horários de funcionamento da escola para atendimentos, entre outras, produzirão resultados muito dependendo de onde se dão.

Para entender isso, pode-se tomar como exemplo a própria delimitação de horários de funcionamento das escolas na cidade do Rio de Janeiro, que são padronizados no seu território. Cabe entender que as realidades territoriais da cidade são mais complexas do que um horário padronizado pode comportar. Imagine-se uma família composta por uma mãe e um filho, com seis anos de idade, configuração relativamente comum no quadro social atendido pela rede pública de ensino, e que necessita deixar seu filho na escola antes de ir trabalhar às nove da manhã em um escritório no Centro da cidade. Se essa família reside em uma região central e de fácil deslocamento, um horário de entrada de sete e meia da manhã para uma criança de seis anos, pode ser considerado cedo, já que a mãe teria facilidade em organizar a si e ao filho para deixá-lo na escola e seguir para o trabalho. Entretanto, caso essa família resida em uma região periférica que demande maior tempo de deslocamento do trajeto trabalho-casa, a situação se deteriora rapidamente e a mãe não terá condições de efetivamente garantir, por exemplo, a pontualidade em serviço. Tal exemplo nem considera ainda outros aspectos relacionados a distância e às condições de moradia. Apenas se buscou demonstrar como a simples homogeneização imposta pelo horário gera uma desigualdade efetiva na produção dos espaços e afeta de forma significativa o cotidiano dos sujeitos.

Da mesma forma, as políticas de ranqueamento e avaliação das escolas também produzem desigualdades ao comparar espaços escolares distintos. Aqui entende-se que tais políticas, que se tornaram marca da gestão neoliberal da Escola, não rompem com os princípios de Modernidade, mas sim produzem aperfeiçoamento das técnicas de homogeneização-fragmentação-hierarquização.

Através de *rankings entre escolas*, os sujeitos hegemônicos criam condições para analisar o processo escolar não em seu conjunto, mas pensando cada escola como uma unidade em uma tabela que aponta quem está “acertando” ou “errando” no processo de adequação dos sujeitos que a produzem. Dessa forma, a Escola não é apenas uma imposição sobre outros modos de saber, mas também uma forma de tentar controlar e impedir qualquer ação que abra possibilidade do novo dentro de sua estrutura, buscando definir previamente aquilo que deve ser atingido e considerando qualquer desvio como um “erro” passível de punição e que deve ser corrigido.

Esse cenário ainda amplia processos de desigualdade, pois, geralmente, premia a escola com melhores desempenhos, seja com bonificações financeiras ou alguma valorização de outra natureza, dependendo do contexto político na qual se encontra. Isso torna a hierarquização facilmente perceptível, já que aquelas escolas colocadas como as “piores” (ignorando-se as conjunturas e estruturas que levaram aqueles resultados) são escolas que sofrerão sanções e terão menor autonomia para exercer suas atividades, buscando posicionar socialmente essas escolas como “inferiores”, isso resultará na forma como serão percebidas por outros sujeitos, sendo comum, no Rio de Janeiro, escolas que são evitadas por estudantes e até profissionais de educação por “serem ruins”.

Nessa postura, os sujeitos hegemônicos buscam se representar não como aqueles que organizam e gerenciam o espaço escolar (ainda que efetivamente o façam através do Estado), mas como os agentes avaliadores que comparam as escolas e estabelecem uma hierarquia entre elas. Em tal cenário, o processo educacional passa a ser entendido não como um processo coletivo e social, mas como uma atividade parcelar e calculável, devendo cada escola realizar um planejamento estrito para obter “sucesso”, sendo delas (ou da má-gestão de um “Estado” ficcional⁵) a responsabilidade pelo fracasso. Em tal sentido, a ideologia instituída como hegemônica tem alguns princípios definidos e alinhados com os

⁵ Entende-se que o “Estado” ao qual os sujeitos hegemônicos (especialmente nesse período neoliberal) criticam é uma ficção, enquanto utilizam o poder do Estado real para organizar a produção do espaço e manter a reprodução do sistema de classes. A afirmação de Estado-mínimo é ideológica.

preceitos que se afirmam a partir do neoliberalismo. Tal postura, reforça o controle sobre a escola ao mesmo tempo em que responsabiliza individualmente os sujeitos que a produzem no cotidiano pelo fracasso dessas instituições.

Conforme colocado por Lucíola Santos (2004):

Quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas (SANTOS, 2004, p. 1148)

Esses mecanismos de avaliação e ranqueamento se enquadram dentro das estratégias de controle e submissão das escolas à Ideologia da Escola. Em tal sentido, as estratégias postas a cabo para controle do currículo não precisam se dar por um controle estrito de tudo que é dito em sala de aula, mas sim, buscando se controlar o resultado através de avaliações externas as quais os sujeitos que produzem o espaço escolar na ordem próxima têm pouca capacidade de influenciar.

Dessa maneira, a política de ranqueamento é uma explicitação da produção da representação do espaço. Através dela, é possível perceber: os processos de homogeneização, pois todas as escolas, estudantes e contextos serão consideradas unidades dentro de um sistema quantitativo, desconsiderando toda a complexidade do processo educacional; os processos de fragmentação, pois o processo educacional é entendido a partir das avaliações externas aplicadas individualmente, com conteúdos parcelados e avaliados em um único momento, desconsiderando toda a dinâmica e os processos de produção do conhecimento que se fazem presentes na produção do saber; e, os processos de hierarquização, que transformam as diferenças em desigualdades, através dessas avaliações, pois a partir de ranqueamentos passam a ser definidas as melhores e piores escolas, com reflexos nas políticas e recursos a serem direcionados para elas e também na identidade dos sujeitos que produzem esses espaços.

Percebe-se, portanto, que a Escola é produzida a partir de uma ordem distante e busca afetar o cotidiano e conformá-lo com base em estratégias

ideológicas e de produção de sentido para o saber. Dessa maneira, essas avaliações acabam buscando orientar as escolhas e possibilidades da escola, tendo grande peso na elaboração dos currículos ao influenciar o objetivo destes, tornando a obtenção de bons resultados uma meta a ser obtida. Destaca-se ainda que muitas vezes, a leitura midiática desses rankings serve de respaldo para referendar a “qualidade” de uma escola (ESQUINSANI, 2010, p. 132-133).

A Ideologia se manifesta através de técnicas que simulam uma neutralidade, enquanto reforçam processos de hierarquização. Além disso, a proposta subjacente a esses ranqueamentos, é estabelecer um sistema que pode ser medido através da obtenção de metas, de caráter individual e cujo fracasso seja lido como culpa de indivíduos e não da forma como a sociedade se organiza. O processo de ensino, bem como a avaliação, passam a ter um caráter seletivo e sectário. Deixa-se de pensar os problemas e desafios da escola em uma dimensão social e como expressão do processo de relação entre os sujeitos, relegando-a a uma dimensão técnica cuja resposta é a padronização.

Entende-se, portanto, que quando se pensa na relação entre os sujeitos e a Escola, com essa grafia em maiúsculo, deve-se pensar que ela corresponde a uma espacialidade na qual a atuação dos sujeitos hegemônicos se faz mais potente devido ao seu forte poder de influência sobre espaços mais amplos e difusos. Ela está ligada aos processos de dominação do cotidiano que se realizam a partir de um comando hegemônico e que tem entre suas atribuições, a difusão de uma Ideologia associada ao controle dos corpos e dos ritmos no espaço vivido. É nesse sentido que a Escola é uma representação do espaço pensada em uma ordem distante.

A ação dos sujeitos hegemônicos busca apagar dos outros sujeitos suas possibilidades de realização como produtores do espaço e fazer deles apenas reprodutores, colocando-os numa posição hegemônica. Entretanto, apesar de ser concebida na ordem distante, a Escola precisa ser inserida no cotidiano vivido e isso vai se dá por processos de negociação, dominação e controle que serão produzidos na ordem próxima. Isso vai produzir encontros de sujeitos que agem por diferentes lógicas e objetivos e afetam a produção do espaço escolar, abrindo a possibilidade de transformações, disputas e acomodações nesse processo. Para tentar controlar esses encontros é que se organiza a burocracia como estratégia de

programação do cotidiano, e, por isso, se vai pensar a relação entre a Escola e a produção de um sistema burocrático.

Considerando que as ações da ordem distante não podem se realizar senão em relação com as ações da ordem próxima, será através de uma burocracia estruturada hierarquicamente que se buscará exercer o controle do cotidiano e, conseqüentemente, a sua programação.

Cabe considerar que esse sistema burocrático não pode ser entendido como uniforme. Pelo contrário, na própria burocracia existem tensões entre diferentes sujeitos que podem produzir uma série de contradições. A análise de Michel Foucault (2013), sobre a relação entre poder, conhecimento e Estado, fornece bons elementos para se pensar o papel das instituições no processo de dominação do cotidiano. É através de sua teorização sobre disciplina que se pode perceber como se busca dominar o cotidiano a partir da Escola. Através de uma enumeração das características da disciplina é possível perceber o seu papel na programação da sociedade:

1º) (...) A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

(...)

2º) A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento.

(...)

3º) A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram está conforme a regra. É preciso submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.

(...)

4º) A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber. (FOUCAULT, 2013, p. 180-182)

A disciplina permite que a lógica da Escola tenha efeitos sobre o espaço escolar através de rígidos sistemas de controle do comportamento dos sujeitos, orientando-se por uma formalização e normalização através de procedimentos técnicos e burocráticos que são apresentados como ideologicamente neutros.

Pensando no espaço escolar isso pode ser facilmente percebido a partir da forma como a escola é pensada, a exemplo das salas de aula rigidamente definidas, cada estudante sendo é designado para uma turma em uma sala específica e (em alguns casos) até a cadeira em que cada indivíduo pode se sentar é definida; um sistema de avaliação do estudante em todos os seus comportamentos (não bastam

boas notas, é necessário ser cordial e dócil para ser considerado educado); um sistema de vigília que envolve professores, agentes educativos e, em alguns casos, até mesmo alguns estudantes (como representantes de turma); e, claro, sistemas de anotações de comportamento que vão desde o diário de classe até o controle de comportamento da direção, usados para anotar os comportamentos “desviantes” dos estudantes.

Ainda em Foucault (2013), percebe-se que o pilar dessa disciplinarização se apoia em dois pontos: o controle dos corpos e a vigilância dos comportamentos. Procedimentos que são realizados no cotidiano, no espaço vivido dos sujeitos. Assim, ainda que a produção da Escola se dê na ordem distante, será na ordem próxima e nas relações com os corpos que se dará a produção dos efeitos da disciplina, pois é nessas relações que se dão as condições para que ela se realize como ações de controle dos indivíduos. Como já afirmava Lefebvre (2013):

Todo espaço (social) procede do corpo, ainda que sofra tal metamorfose que o esqueça, embora se separe até que o mate. A gênese da ordem distante não pode expor-se senão a partir da ordem mais próxima a nós, a ordem do corpo.⁶ (LEFEBVRE, 2013, 434, tradução livre)

Essa relação da disciplina como elemento de controle dos corpos vai permitir que o processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização posto na Escola se infiltre no cotidiano e estabeleça uma representação do espaço escolar como um espaço na qual a obediência, a conformidade e a adequação são os elementos que garantem a qualidade do processo educacional. Nessa perspectiva, cada escola será avaliada e considerada melhor, quanto mais adequada estiver ao modelo de disciplina imposto e quanto mais obedientes e conformados forem os sujeitos que constituem o espaço escolar.

O que se coloca, portanto, é que a Escola, como tal, é um elemento de um processo que busca a programação do cotidiano, tendo a disciplina como ferramenta e, conforme se verá mais à frente, tendo a Ideologia da Modernidade como o substrato que a fundamenta. Nela, entende-se que cada sujeito, dentro do espaço escolar não é um “sujeito de si e para si” (conforme propõem algumas leituras críticas), mas sim, um “sujeito assujeitado”, conformado as normas impostas pelo

⁶ Texto original: El espacio entero (social) procede del cuerpo, aunque sufra tales metamorfosis que lo hagan olvidar, aunque se separe de el hasta matarlo. La genesis del orden lejano no puede exponerse sino a partir del orden mas cercano a nosotros, el orden del cuerpo.

Estado para sua reprodução e negados em sua potencialidade. Mais à frente se aprofundará a discussão sobre sujeitos cabendo, por hora, compreender as relações destes com o/no Estado.

Ainda em Foucault (1995), se vê que cabe ao Estado o poder disciplinar que busca operá-lo de forma “total” no controle da sociedade, desde a escala do corpo até os grandes territórios:

(...) o Estado é considerado um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses da totalidade ou, eu diria, de uma classe ou um grupo de cidadãos. E isto é verdade. Mas eu gostaria de enfatizar o fato de que o poder do Estado (e esta é uma das razões de sua força) é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Acho que nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa –, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. (FOUCAULT, 1995, p.236)

Isso terá impacto na forma como os sujeitos passam a ser compreendidos, pois são tratados como peças e submetidos a um sistema de reprodução segundo o qual cada indivíduo será alocado em determinado ponto com uma tarefa a cumprir. Dentro dessa perspectiva, os sujeitos passam a ter um “programa” que devem realizar para que se enquadrem dentro da sociedade. Pode-se dizer então que o cotidiano deles será programado através dessas técnicas.

Entende-se esse “cotidiano programado” como uma estratégia dos grupos hegemônicos para dominação da sociedade a partir do controle das atividades dos indivíduos. Assim, são produzidas diversas ações que visam fazer com que o cotidiano vivido seja estreitado e as possibilidades do novo sejam restritas, tais como o controle dos corpos e dos ritmos.

Busca-se retirar dos sujeitos a potência para produzir o novo nas suas relações com o espaço. Ana Fani Carlos (2007) vai ser bastante clara ao colocar o papel das instituições na programação do cotidiano.

As estratégias de poder atuam na produção do espaço através das instituições — de modo a interferir com rapidez a partir de uma operação programada, em que o dispositivo policial não é mais do que um aspecto do controle — os órgãos burocráticos funcionam em todos os níveis da administração e sua estratégia baseia-se no repetitivo na programação da vida em todas as suas instâncias. A dimensão espacial da realidade social nos coloca diante da articulação espaço-sociedade na medida em que a produção da vida, no cotidiano do indivíduo, não é só a produção de bens para a satisfação de necessidades materiais é também a produção da humanidade do homem. (CARLOS, 2007a, p. 55).

Ao trazer luz sobre as instituições, a autora permite pensar a diferença de papéis e os conflitos que ocorrem nelas, demonstrando como se relacionam com as

estratégias de cada uma na programação do cotidiano. No caso de interesse desta pesquisa, a Escola, entende-se que essas estratégias se darão através de tentativas de controle dos corpos e ritmos do cotidiano que se materializam em ações que não se limitam apenas à ordem distante, como as avaliações e calendário escolar, mas que se realizam na ordem próxima tanto na organização do espaço-tempo, quanto nas relações estabelecidas no espaço escolar.

Dessa forma, organizar salas em fileiras, proibir que estudantes se levantem de cadeiras, definir horários para ir ao banheiro e beber água, entre outras, são ações que visam a programação do cotidiano através de um conjunto disciplinar escolar que age sobre os corpos, ao mesmo tempo definindo e arbitrando regras e estabelecendo punições. Porém, essas ações são colocadas apenas indiretamente pelos sujeitos hegemônicos, através de normas, leis e costumes; assim, ao se realizarem no cotidiano, produzirão tensões com outras dinâmicas locais e específicas das diversas escolas e sujeitos. Afinal, em cada espaço escolar se encontram sujeitos com trajetórias distintas, que trazem consigo diferentes vivências e experiências, fazendo com que os espaços de representação produzidos por esses sujeitos, não sejam coincidentes, mas sim, se cruzem, abrindo a possibilidade de novas relações.

Assim, em cada escola há uma multiplicidade de espacialidades em relação, o que abre o espaço escolar para possibilidades inúmeras de rupturas com a programação concebida. Isso pode ir desde salas de aula que negam a presença de fileiras, maior liberdade de movimentação dos estudantes pelo espaço escolar, aulas ao ar livre, até mesmo movimentos de insurreição de estudantes contra certas lógicas que organizam o cotidiano escolar.

Por isso, é preciso entender que, no cotidiano, não existe somente uma “escola”, mas uma pluralidade de “escolas” vividas pelos sujeitos em seu cotidiano e sua espacialidade. Ela é marcada pelos desejos e anseios, mas também pelas frustrações e queixas dos sujeitos que a produzem; essas escolas se relacionam com a Escola concebida, materializando-se no espaço escolar percebido pelos sujeitos no cotidiano escolar.

A pluralidade das escolas, manifesta em diferentes contextos, será produto/produtor de tensões, contradições e conflitos que caracterizam as relações dos sujeitos na produção do espaço escolar. Seja porque muitos sujeitos vão buscar

na escola outras experiências que não aquelas previstas, seja porque atuarão ativamente para a reprodução ou transformação das práticas espaciais ali estabelecidas. É preciso considerar, ainda, que existem “outras escolas” dentro de cada escola, isto é, espaços de representação de escolas de sujeitos contra-hegemônicos que incorporam possibilidades de superação e contestação da ordem hegemônica. Será essa heterogeneidade de sujeitos, marcados por inúmeros fracionamentos e diferentes posições e visões de mundo, que se buscará compreender no capítulo dois.

Antes, se entende ser necessário analisar o que são essas “escolas” e suas diferenças com o projeto hegemônico da “Escola”. As escolas, são espaços produzidos tendo por base as relações cotidianas entre os sujeitos a partir de suas vivências e experiências. Pensar sobre a escola é pensar uma escola em suas especificidades, pois envolve refletir sobre as relações entre os sujeitos em suas espacialidades cotidianas, nos encontros e desencontros que nela se dão, com seus movimentos de ir e vir, negociações, rupturas e acomodações.

Pode-se afirmar que a escola se realiza na ordem próxima, pois nela os sujeitos reconhecem o imediatamente vivido e exercem suas práticas espaciais. Entretanto, esse espaço só é possível devido às instituições e aos mecanismos de controle que a dotam de função e são definidos a partir de uma ordem distante. Portanto, mesmo sendo uma dimensão do vivido, a escola terá elementos da Escola em sua elaboração, assim como o contrário também se dá.

Entende-se, assim, que cada escola se relaciona com aspectos do cotidiano, no qual os sujeitos da escola produzem e reproduzem seu espaço a partir de suas relações sociais, projetos e vivências que são, potencialmente, espaço de produção do novo, mas, ao mesmo tempo, é sobre esse cotidiano que a Escola busca realizar seu controle através da disciplinarização dos corpos e da gestão dos ritmos.

Assim, cabe compreender que o controle do cotidiano, lido por Henri Lefebvre como uma “programação” será uma das estratégias para a dominação do espaço da qual o Estado é instrumento a partir do qual se busca definir os usos permitidos para cada sujeito e punir as transgressões a esse uso como forma de garantir a reprodução das relações sociais no espaço. “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

orientação: consolidar o cotidiano, estruturá-lo, torná-lo funcional.” (LEFEBVRE, 1991a, p. 73).

Ao se compreender que o Estado é um dos agentes na programação do cotidiano e já tendo estabelecido as disputas de classes e frações delas, percebe-se que no cotidiano se darão muitos desses encontros e desencontros dos sujeitos, que fazem tanto com que a lógica capitalista transpareça quanto com que seja combatida nas diversas disputas por hegemonia que podem se dar nessa dimensão do vivido.

O capitalismo no curso de sua realização se transforma; a reprodução sai da produção de mercadorias “para ganhar a sociedade toda”, sem deixar de criar contradições, posto que a reprodução em seu movimento real envolve tendências contraditórias. O cotidiano aparece como nível de análise no qual se estabelece o neocapitalismo, por ser o lugar onde se reproduzem as relações sociais para além do lugar do trabalho, isto é, na sociedade inteira, bem como no espaço inteiro. (ANA FANI, 2007b, p. 29).

Essa centralidade do cotidiano na (re)produção do espaço revela que o espaço da escola é extremamente importante na consolidação do projeto ideológico, e possui ferramentas específicas que podem ser mobilizadas para sua realização, mas também para sua contestação. Ao se falar da escola, a ênfase é sobre os aspectos que explicitam os processos de dominação e apropriação deste espaço a partir das relações entre os sujeitos que o produzem e suas intenções, condições e possibilidades de atuação no espaço escolar. Pois é ao se buscar entender essas relações, que se pode incorporar as dimensões da Escola e das escolas, e se compreende a produção dos espaços escolares nos quais os sujeitos exercem suas práticas espaciais onde podem tanto reproduzirem a ideologia hegemônica, como produzirem as possibilidades de superação da alienação.

O espaço escolar, portanto, precisa ser entendido a partir da pluralidade de trajetórias, encontros e desencontros que nele se dão, pois é produzido por sujeitos heterogêneos. Aqueles submetidos aos grupos hegemônicos se valem de diversas estratégias para contrapor e/ou escapar das imposições que sofrem. Não se deve pensar os espaços escolares como espaços fechados nos quais os sujeitos se comportam de forma passiva frente aos comandos, pelo contrário: é por haver tensionamentos e pelo fato de o projeto concebido de Escola se apresentar sempre incompleto que há possibilidade do novo e da produção de outras escolas nessa relação.

No próximo capítulo se retomará mais particularmente a discussão para entender os sujeitos e seu papel na produção do espaço, mas ainda nessa busca por

elucidar o processo de produção do espaço escolar é muito importante compreender a partir de quais fundamentos a Escola é concebida. Entende-se que, ao se analisar essa instituição algumas de suas estratégias e formas de funcionamento acabam sendo reveladas, permitindo entender suas conexões com os processos mais amplos de produção do espaço no capitalismo. Eis, portanto, que se chega à questão: se a Escola é um elemento difusor da Ideologia, quais são os fundamentos dessa Ideologia? Não resta dúvidas de que é a Ideologia capitalista, portanto, se vai demonstrar em algumas das suas manifestações e consequências na produção do espaço escolar.

Quando se aborda a Escola como um elemento essencial na consolidação de um projeto capitalista, isso se dá analisando o processo de expansão e consolidação do capitalismo, para o qual ela serve como uma instituição do Estado cuja função é produzir o suporte ideológico da sociedade capitalista. Para realizar essa leitura da Modernidade e sua relação com a Escola se utiliza, aqui, a tríade analítica: Modernização, Ocidentalização e Capitalismo como instrumento para leitura do seu caráter hegemônico.

Inúmeros autores já se dedicaram a compreender a Escola como uma instituição do Estado dedicada ao controle ideológico da sociedade. Antonio Gramsci (1999, 2001) e Louis Althusser (1980) são clássicos nessa análise, e demonstraram como a Escola se torna, a partir do Estado Moderno, um dos elementos para a consolidação da sociedade capitalista. Devido à relevância desses autores, entende-se ser importante analisar um pouco do que trataram sobre o tema.

Ao analisar a obra de Althusser, faz-se considerando se tratar de um autor marxista com posicionamento fortemente estruturalista e por isso, sua formulação dá ênfase na estrutura do Estado como elemento organizador da sociedade a partir dos Aparelhos de poder. É a partir dessa premissa que se desenvolve a argumentação presente em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Nela, Althusser estabelece que a classe dominante, para se perpetuar no poder, utiliza o Estado como uma ferramenta que tem como função a manutenção da estrutura de classes. Para isso, o poder do Estado se divide em duas instâncias, os Aparelhos Repressivos de Estado (polícia, exército, judiciário etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (escola, igreja, mídias etc.). E assim, o autor define que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) tem como função a imposição da Ideologia sobre a

sociedade. (ALTHUSSER, 1980, p. 42-47). É, dentro dessa perspectiva, que Althusser enquadra a Escola como um dos AIE:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico) em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem ascender à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1980, p. 64-65, grifo do autor).

Ao entender a Escola como um Aparelho Ideológico de Estado, Althusser ressalta seu caráter de instituição pensada pelos agentes hegemônicos para a difusão da Ideologia. Nesse sentido não se pretende simplesmente aceitar o conceito de AIE de Althusser como o definidor da Escola, nem tampouco descartá-lo. Aqui, entende-se que a Escola tem relações mais complexas do que a simples reprodução dos interesses dominantes, pois a luta por hegemonia envolve negociações, tensões e disputas, por isso, se propõe ler a formulação dos Aparelhos Ideológicos de Estado como uma análise da Escola a partir da concepção desta pelos sujeitos hegemônicos, isto é, uma instituição para reprodução social e manutenção da estrutura de classes pacificada pela Ideologia, mas que não se realiza no âmbito do concreto devido às tensões existentes nas relações com outros sujeitos e suas espacialidades.

Antonio Gramsci (1999, 2001, 2007), vai fornecer uma leitura da Escola que demonstra que a verticalidade e a hierarquia pretendidas pelos sujeitos hegemônicos não se dão sem tensões. Pelo contrário, é através das disputas entre diferentes sujeitos que as instituições são produzidas. Gramsci não entende a hegemonia como um elemento estático de um grupo, mas como uma disputa entre diferentes classes e frações de classe pelo controle do Estado.

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno

pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 2001, p.19).

Nesse sentido, Gramsci permite inserir a tensão de classes (ou de frações de classe) na análise da Escola, mas ainda entendendo-a como uma instituição do Estado cuja função é a organização da sociedade para a reprodução das classes sociais.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p.19).

Gramsci traz centralidade para os sujeitos a partir de sua formulação sobre os intelectuais na consolidação da ideologia de uma classe social. É através destes que se dará a conformação de uma sociedade complexa sob o controle do Estado. Esse autor valoriza muito o papel do sujeito na produção da ideologia e sua análise confere maior complexidade ao Estado, inserindo tensões, disputas e negociações que expressam as relações estabelecidas entre os diferentes intelectuais, os interesses que representam e os sujeitos que são inseridos (e excluídos) de suas propostas ideológicas.

Dessa maneira, entende-se que, diferentemente de uma estrutura estática que domina a sociedade a partir de uma postura ideológica unificada, o Estado é composto por diferentes sujeitos que representam projetos ideológicos distintos que disputam a hegemonia da sociedade através de suas ideologias, num jogo complexo que envolve o uso de instituições de produção ideológica, dentre as quais está a Escola.

Entende-se que essa concepção permite abarcar as disputas existentes (e potenciais) entre as diferentes escalas de produção da Escola e as dinâmicas que se dão na escola vivida que geram possibilidades diferentes daquelas concebidas na ordem distante fazendo com que a produção do espaço escolar possa se desviar dos projetos pensados pelos intelectuais hegemônicos. Ao mesmo tempo, Gramsci abre a possibilidade de se pensar outros modelos de escola e de intelectuais para a sociedade.

Pensando na sociedade brasileira, Demerval Saviani (2018), elabora uma importante análise da relevância da Escola nos diferentes momentos históricos do Brasil durante o século XX, demonstrando como através dela, a classe hegemônica pôde exercer controles sociais sobre a população e buscar transmitir sua ideologia. Ao analisar a história da Escola no contexto brasileiro, o autor coloca que essa instituição passou por grandes transformações e, que as disputas ideológicas existentes no interior do Estado produziram diferenças que marcam a produção da Escola no Brasil.

A partir dos escritos de Saviani (2018), entende-se que se de um lado há um processo hegemônico no qual a ideologia burguesa busca sua afirmação com consolidação da Escola, por outro, a expansão desta instituição para todas as classes sociais acaba produzindo contradições e tensões que define muitas de suas desigualdades/desigualizações. É no próprio desenvolvimento histórico das forças produtivas no Brasil que a Escola vai ter seu sentido alterado e, em alguns casos, até mesmo transformado (SAVIANI, 2018, capítulo II).

Compreender os embates e questões por trás do processo de instituição da Escola no Brasil, bem como seus alinhamentos ideológicos, é especialmente importante considerando que muito das estruturas que se tem no Brasil, inclusive a Escola Municipal Lavínia Dória, aqui analisada, foi construído em tempos cuja conjuntura era diferente das atuais nas quais os ideais que mobilizaram sua construção bem como os interesses e o jogo de forças existentes colaboraram para a definição das condições para a produção da escola.

Cabe, portanto, ressaltar que a produção da Escola e da escola (Lavínia, neste estudo) empreende uma espaço-temporalidade específica e que é afetada pelas conjunturas presentes, passadas e visões de futuros que envolvem disputas entre sujeitos em diferentes posições de poder em diferentes momentos. Considerando a sua construção como uma escola para atender filhos da baixa patente da aeronáutica, o papel da Escola Lavínia Dória era manter a reprodução social daqueles sujeitos; nesse sentido é curioso perceber que até hoje, muitos dos estudantes ainda almejem ser militares e que a própria Base Área eventualmente procure a escola para “projetos” nos quais os estudantes se sentem como “pré-recrutas” nas instalações da Aeronáutica.

Portanto, compreender como a Ideologia (e as ideologias) se colocam dentro dessa instituição auxilia no entendimento de sua importância como um instrumento de Estado e, por isso, ajuda a compreender seu papel na consolidação das relações sociais de produção sob o capitalismo. É nessa medida que a Escola vai reproduzir muitas das estratégias de dominação do espaço de diversas formas, como: o modelo arquitetônico, um currículo oficial e normativas, leis e padronizações que buscam regular o seu funcionamento e ditar sua organização.

Nesta análise, entende-se que a Escola é parte da ideologia da Modernidade Capitalista. E em decorrência das contradições, encontros e desencontros que ocorrem no processo de (re)produção social, se dão as disputas e transformações na hegemonia que podem atingir alguns dos fundamentos da Modernidade no Brasil e no mundo.

Aqui, a Modernidade é entendida como parte de uma tríade, junto com o Desenvolvimento e a Ocidentalização, que mobiliza os processos de transformação da sociedade e conforma a Ideologia Capitalista, como a síntese das ideologias dos grupos hegemônicos visando a reprodução da sociedade.

Por Modernidade, entende-se o conjunto articulado das ideias que alicerçam o racionalismo científico e a inovação tecnológica/industrial, o Estado Moderno e os ideais de república e democracia ancorados na Revolução Francesa. Portanto, ela não é entendida como um período histórico, mas como um processo de consolidação da ideologia burguesa na posição hegemônica a partir da tomada de poder por essa classe. Compreende-se assim que o “ser moderno”, se coloca como contraposição ao antiquado, identificado tanto com o monarca despótico, quanto com as sociedades tidas “primitivas”. Rogério Haesbaert (1997) analisando o conceito de Modernidade e suas implicações sociais, destaca que:

Se ser moderno é "estar de acordo com sua época", como o senso comum legitimou, também é, como indica a própria raiz do termo, "estar na moda", acompanhar o momento. Mas viver o presente ignorando o passado é modismo, é seguir constantemente "na crista da onda" que marca o presente, é não se fixar/se enraizar em objetos e ideias, é mutação/"desterritorialização" permanente, velocidade que não para, só passa - rede/fluxo que pensa a mudança como simples mobilidade, pois mutação que se dá todo tempo acaba se tornando um mudar por mudar, sem atingir mais do que a superfície dos fatos. (HAESBAERT, 1997, p.10-11)

Portanto, o que se propõe com a Modernidade é o “fechamento” em um presente caracterizado pela fluidez e mutabilidade ao mesmo tempo que se coloca um projeto de estabilização em direção a um futuro inexorável. Trata-se, portanto,

de um futuro que é “presentificado” ao ser trazido como a consequência única das ações do presente. Isso pode parecer contraditório com o próprio sentido da Escola e seu discurso de “transformação da sociedade”. Mas ao se pensar na forma como ela se organiza, os estudantes são o tempo todo alertados para a necessidade de boas notas para que consigam um “futuro melhor”. Essa sentença já contém em si a “verdade” e afirma o futuro como um dado pré-estabelecido: aqueles que forem bem nas notas, tiverem bons comportamentos, ganharão o “melhor”, enquanto aqueles que forem mal, serão relegados ao “pior” e serão “fracassados”. Percebe-se nesse caso que, apesar de se falar em futuro, a Escola o presentifica, tornando-o como algo cujo resultado é previsível a partir das ações do presente, sem abertura e possibilidades do diferente e do novo. Doreen Massey (2009) a esse respeito, vai afirmar que:

Nessas circunstâncias, essa manobra característica da modernidade é, frequentemente, reconhecida e é uma manobra com implicações muito claras. Nessas concepções de progresso singular (quaisquer que sejam suas nuances), a própria temporalidade não é efetivamente aberta. O futuro já está contado, de antemão, inscrito na estória. Essa é, portanto, uma temporalidade que, de qualquer forma, não tem nenhuma das características de eventualidade, ou de novidade. Nem corresponde às exigências de que o espaço seja sempre e para sempre aberto, em constante processo de fazer-se. (MASSEY, 2009, p.107)

Há a consolidação de uma visão linear e fechada da história em prol de um discurso teleológico segundo o qual a sociedade é orientada em direção a um futuro sem possibilidade de transformação. O tempo se fecha e passa a ser uma seta em direção a um objetivo de “Progresso” ao qual se deve chegar o mais rápido possível. O movimento deixa de ser um movimento de mudança para ser simples mudança de posição numa reta que avança sem desvios e que deve ser cada vez mais acelerada, mas sem uma transformação das práticas, ao contrário, apenas a reprodução destas.

Eis a peça que a modernidade (ou, para alguns, pós-modernidade) contemporânea nos prega: acelerado constantemente o processo de mudança, chega-se a um ponto tal em que se confunde a transformação com a simples mobilidade (e esta é vista como se fosse a mesma, para todos e em todos os lugares), a des-re-territorialização com a simples destruição de territórios (o pleno domínio em relação aos constrangimentos espaciais e/ou "naturais"). Não distinguimos mais o que é superficial do que é essencial: tudo é verdade - e tudo é fantasia, ilusão... Simulamos o mundo (e o conhecimento do mundo), somente a fé nos permite dizer que esta simulação é real. E, como num toque de mágica, basta acreditar para que a realidade se faça... (HAESBAERT, 1997, p. 12).

Jean Chesneaux (1989) vai destacar profundamente a relação da Modernidade com a "programação e tarifação" de um tempo quantificado. A relação do moderno com o tempo é a relação do relógio e da conta, do tempo como medida do imediato e que deve ser "poupado" ou será "desperdiçado". Percebe-se que a velocidade e o controle do tempo aparecem como uma das principais características da Modernidade, pois é a partir de sua quantificação que se pode impedir que ele seja percebido como relação de temporalidades e seja, assim, alienado.

Na Escola, isso pode ser visto a partir do controle do tempo de aulas, da segmentação em turmas por níveis, na definição de currículos que estabelecem a ordem e a duração de cada conteúdo e planejamentos que buscam definir, às vezes na escala de minutos, o tempo de aplicação de cada tarefa a ser realizada com as turmas. Da mesma forma que o tempo se torna quantificado para se controlar o trabalho na fábrica, ele também será fragmentado na escola para se controlar o "aprendizado" dos jovens.

Essa necessidade de controle do tempo é analisada por Michel Foucault (2014) que chama atenção para as semelhanças entre a Escola e a Fábrica. Ao estudar a sociedade a partir da Modernidade, entendendo que é um momento no qual novas formas de poder-saber se colocam, o autor formula como os métodos de controle do tempo e dos corpos são parte de uma nova política, articulada, que avança em direção à biopolítica que marca esse tempo-espaço.

Em "A História da Sexualidade 1" (1988), Michel Foucault se detém a demonstrar as relações do liberalismo com a biopolítica. Entende-se que é a partir da associação entre individuação e controle da população que se torna possível a produção de novas formas de saber-poder sobre o corpo dos sujeitos (tratados na escala dos indivíduos e quantificados), visando controlar suas ações e os ritmos do cotidiano através de leis e mecanismos que provocam um tratamento homogeneizador das diferenças. Assim, sobre a biopolítica, ele afirma que:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta do século

XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 1988, p.131, grifo do autor).

Percebe-se que a biopolítica forma um conjunto de disciplinas que buscam a individualização e que vão se manifestar na Escola a partir dos dispositivos de controle do tempo e de comportamentos. Essa relação entre a Escola e a biopolítica será entendida como um elemento que diferencia a Escola Moderna de suas contrapartes anteriores. Se antes o castigo era a forma como se estabelecia o controle, agora será a disciplina o componente principal das relações de poder estabelecidas na (e através da) Escola a partir da Modernidade.

Trindade e Menezes (2009), analisando o processo de incorporação dos conceitos de Modernidade pela escola, demonstram como essa relação é profunda; as autoras inclusive assinalam como, a partir do momento em que a Escola passa a ser entendida como meio de levar os valores ideológicos a todas as classes sociais, seu papel como instituição é ampliado e universalizado.

Nesse contexto, a escola é renovada radicalmente nos níveis: da organização, delineando-se um “sistema escolar” orgânico e submetido a controle público; dos programas de ensino, acolhendo as novas ciências, as línguas nacionais e os saberes úteis; da didática dando lugar a processos de ensino mais científicos ou mais empíricos ou mais práticos. Especial atenção é dada à alfabetização e à difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo, que se liga mais tarde à imprensa e à difusão do livro, também para os grupos populares. (TRINDADE e MENEZES, 2009, p. 127).

A Escola é produto-produtora da Modernidade e se insere como um dos elementos que definem a Ideologia. Assim, características como a fragmentação do tempo, o controle dos corpos e do ritmo do cotidiano que constituem a forma como se dá a (re)produção da Escola, permitem que a entendamos como parte dos processos que produzem a Modernidade ao mesmo tempo que é produzida por ela.

Será a partir de Bruno Latour (1994) que se entenderá o parcelamento do conhecimento operado pelo pensamento racionalista no qual a fragmentação dos saberes se apresenta como uma característica que destaca e define a Modernidade.

Tal parcelamento é fruto da separação humano/não-humano que o autor chama de "purificação crítica". Esse procedimento permite o desenvolvimento das ciências a partir da análise das dualidades e vai moldar as mais diversas esferas do pensamento Moderno (LATOUR, 1994, p. 14-16), produzindo uma organização do pensamento por sistemas duais, tais como: "humano/não-humano", "científico/não-científico", "corpo/mente", "lazer/tarefa", que terá reflexos sensíveis na produção do saber e pode ser percebida, ainda hoje, nos currículos escolares.

Não é difícil notar que a Escola se constituiu na oposição entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, sendo apresentada como uma "luz" que orienta os estudantes em prol da racionalidade ao mesmo tempo em que negava/silenciava outras formas de saber. Além disso, como a Escola é a representação do espaço da reflexão, do pensamento e da tarefa, mesmo os espaços para o corpo e o lazer que porventura existam serão rigidamente controlados e disciplinados em momentos e formas específicas para sua realização.

Rui Canário (2008) vai além ao afirmar a relação da Modernidade e da Industrialização com o processo escolar e, a partir dela, se entende que a própria ideia de Escola, tal como concebida hoje, aparece como produto/produtora dos processos de ascensão da ideologia da Modernidade com a ascensão das burguesias industriais ao polo hegemônico.

O nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII. Durante um longo período que, cronologicamente, podemos situar entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola viveu o que, hoje, podemos retrospectivamente considerar uma "idade de ouro", que coincide com o apogeu do capitalismo liberal e que permanece no imaginário coletivo como um referente a confrontar com os "males" da escola atual. (CANÁRIO, 2008, p. 74)

Conforme já destacado a Escola incorpora o tempo-cronometrado, típico da Indústria, mas vai além, pois também incorpora a concepção de produção em série a partir de um modelo: a repetição, o controle dos movimentos e a obediência a processos que visam a reprodução como o modo pelo qual se realiza o processo pedagógico. Até mesmo o padrão arquitetônico vai refletir essas concepções industriais, com as construções de escola em série e com modelos pré-fabricados e de montagem em série se tornando uma marca do desenvolvimento da educação.

No caso do Rio de Janeiro, tal processo pode ser percebido com as construções dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (Figura 5), no fim

dos anos 1980 e início dos anos 1990 e, também, com as Escolas do Amanhã (Figura 6) construídas nos anos 2010. Nos dois casos, a construção dos prédios se deu a partir de estruturas pré-moldadas e projetos arquitetônicos idênticos, formando escolas cujos prédios tinham o mesmo padrão arquitetônico mesmo em lugares muito diferentes entre si.



Figura 5: Imagem de um CIEP, modelo construtivo repetido em várias edificações escolares (Foto: Wikipédia)

Conforme já se sugeriu, ao se falar em progresso alguns parágrafos acima, a racionalidade moderna se articula com o conceito de Desenvolvimento que, em um sentido mais estrito e difundido no senso comum, é entendido como um caminho inexorável para um futuro no qual a velocidade com o que se vai em direção a ele é o aspecto que importa. Assim, se desenvolver se torna “chegar ao futuro da forma mais rápida possível”. Dessa forma, a mecanização/robotização, a urbanização e o controle informacional (dentro do paradigma vigente) são caminhos para se chegar mais rápido ou devagar e a questão sempre importante sobre “onde” se quer chegar, não é posta dentro desse pensamento.



Figura 6: Escola do Amanhã, projeto de construção de escola com um modelo arquitetônico. (Foto: site escola do amanhã)

Considerando os dizeres de Rogério Haesbaert (1997), o Desenvolvimento corresponde ao pensamento sobre o progresso presente dentro da concepção de Modernidade. Sendo o processo de modernização um elemento de produção do espaço, o discurso ideológico que é veiculado é o da incompletude perene, seja porque a sua “presentificação” alude a um futuro que está necessariamente um passo à frente do hoje, seja porque ao se analisar as diferenças espaciais como diferenças temporais se vai recorrer à ideia de “atraso” para explicar e justificar os processos de dominação dos espaços a partir de lógicas capitalistas.

Tal ideia de desenvolvimento acaba por considerar que outros modos de existir no espaço são “atrasados” e que devem se curvar ao futuro “mais desenvolvido”. O regime técnico-científico é representado como superior às demais formas de se colocar no mundo e, cada vez mais, o controle financeiro e de informações define o padrão do que é desenvolvido ou não. Outra noção subjacente a essa conceituação de desenvolvimento é o pensamento de que todos os problemas existentes na sociedade atual serão solucionados através do desenvolvimento.

Torna-se claro, assim, que o desenvolvimento está associado a ideologias e significações imaginárias sociais, e, desse modo, seus pressupostos estão localizados dentro dos limites do capitalismo. Podemos, ainda, dizer que o desenvolvimento atua como representação do capitalismo enquanto transformação positiva desejada, reafirmando a reprodução ampliada, a dinâmica auto-expansiva e a produção de desigualdades como os preceitos básicos para sua realização. São significados que tornam-se “acoplados” ao termo enquanto discurso, uma vez que

são produzidos por e dentro de um contexto cultural particular. (AGUEDA, 2019, p. 65).

Ao servir ao mesmo tempo como signo e mecanismo para os valores do desenvolvimento, a Escola serve como um instrumento “civilizatório” sob o qual se assenta o discurso ideológico hegemônico. Alguns destes valores se expressam através das concepções de que através da Escola se pode “levar educação para todos”, “melhorar de vida pelo estudo” e, num polo oposto, mas com a mesma medida, justificar mazelas sociais como “falta de educação” ou “as pessoas não sabem votar porque não tem escola”, que são algumas frases comuns e que ajudam a entender as formas como o desenvolvimento aparece como ideologia. Para além disso, ela também é o espaço em que a técnica deve ser ensinada a partir de um método racional e reproduzível em massa e no qual a ciência será transmitida às novas gerações da forma mais direta possível, buscando fazer com que o conhecimento científico seja difundido pela sociedade, ainda que nem sempre seja realmente compreendido.

Como um dos elementos da ideologia hegemônica, o Desenvolvimento é posto como a solução dos problemas da sociedade e, mais que isso, como o único caminho possível. Nessa visão, um dos componentes é a associação entre desenvolvimento como avanço técnico-científico e dominação sobre a Natureza. Como tal, ele se alinha com a dicotomia da dualidade homem-natureza e será apresentado como o processo segundo o qual a humanidade se sobrepõe às limitações ambientais passando a controlá-las, assim, tal visão entende que todos os problemas causados pelos desencontros dos arranjos técnico-científicos que provocam inúmeras desigualdades e todos os problemas ambientais causados por uma visão utilitária da Natureza são decorrentes da “falta” de Desenvolvimento e ignora que esse tipo proposto na sociedade capitalista e suas práticas de transformação do espaço são produtores de desigualdades, na medida que busca homogeneizar e fragmentar os espaços, desconsiderando as relações e diferenças que constituem comunidades e ecossistemas, ao mesmo tempo em que cria hierarquias nas quais determinados sujeitos e espaços terão mais ou menos valor de acordo com sua integração à ordem hegemônica.

Tal interpretação deriva da leitura de David Harvey (2009), sobre o conceito de desenvolvimento desigual e combinado que aponta a relação do desenvolvimento com a produção da desigualdade. Em sua análise, o autor

demonstra como a produção do espaço dentro da Modernidade ocorre a partir de redes técnicas de desenvolvimento nas quais alguns espaços são inseridos de forma privilegiada, formando os “nós” das redes técnicas, enquanto outros serão excluídos desse processo, ficando nos “vazios”. Indo além, esses mesmos “nós” terão diferentes graus de importância e geram hierarquias na produção do espaço. Enquanto alguns serão polos e irradiarão diversas conexões, outros são espaços explorados nos quais o Desenvolvimento é representado como promessa e futuro que está sempre no porvir como futuro que não pode ser negado. Assim,

O desenvolvimento como modelo, como uma espécie de religião dogmática, inquestionável, torna-se uma concepção fechada, única. Da mesma forma, converte-se em uma ideia simples e naturalizada, onde opor-se ao desenvolvimento como é exposto significa se opor ao progresso, ao bem-estar da sociedade. (AGUEDA, 2019, p. 70).

Portanto, o desenvolvimento é formulado como uma ideologia e nesse sentido a Escola também serve aos seus propósitos, pois será ela a portadora desse discurso. Através dela, há um discurso de um "mundo melhor" tanto no âmbito individual quanto no âmbito social. Entretanto, como ideologia, não é permitida a contestação e a reflexão desse “melhor. Portanto, a representação do controle da natureza, da inovação técnica e do avanço do modo de vida urbana serão parte do currículo escolar e do controle da vida cotidiana.

Concorda-se com Octávio Ianni (2003) quando aponta o papel da Escola como parte da estratégia para introjetar os valores do capitalismo entre os sujeitos. Ela será pensada como forma de dar sentido ao modo civilizatório do capitalismo frente à sociedade, em um modelo que se pretende “neutro politicamente” e é pautado no “desencantamento do mundo” através da laicidade, da cientificidade e do racionalismo ascético negando outras formas de civilização e afirmando o capitalismo como o destino da humanidade (IANNI, 2003, 179-186). Tal perspectiva combina com o projeto de desenvolvimento aqui apontado e demonstra as orientações ideológicas presentes nesta instituição.

Entende-se que em Natália Alves e Rui Canário (2004), é apontado como a Escola é "vendida" como o caminho para o "Desenvolvimento", que será, nesse discurso, entendido como o sucesso financeiro e de realização pessoal e que acaba fundamentando uma orientação individualista dos sujeitos. Ao mesmo tempo, essa promessa de ser um alicerce para redução da desigualdade social e melhoria da

sociedade é frustrada, visto que ela perpetua os processos de produção da desigualdade.

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A sociologia da “reprodução” pôs em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. (CANÁRIO, 2008, p. 73).

Dessa forma, deve-se ter em conta que a Escola é concebida para reproduzir a ideologia dominante; entretanto, na sua produção haverá encontros e desencontros com sujeito diversos que, em suas relações e entrecruzamento de trajetórias, abrirão possibilidades para que outras ideologias e utopias sejam produzidas, pois esse sujeitos, apesar das pressões conformadoras da disciplina, podem se reconhecer como inconformados ou com outras formações e assim, poderá romper-se, ainda que parcialmente, os processos de alienação, abrindo flancos para que se tenha movimentos de desalienação.

João Rua (2007) aponta como o neoliberalismo se associa com a ideia de modernização e reforça o imaginário a respeito do caráter unidimensional dado ao desenvolvimento. Diz ele:

(...) o discurso do mercado e do neoliberalismo restaura a visão do desenvolvimento como modernização, agora integrada à dinâmica dos fluxos comerciais dirigidos pela esfera financeira, mas mantendo seu caráter evolucionista e sempre com sentido positivo. (RUA, 2007, p. 146)

Dentro da Escola, isso se percebe, especialmente, a partir do discurso da meritocracia. Nessa lógica, se reforçam os mecanismos de controle sobre os sujeitos e o “mérito” é avaliado a partir de resultados individuais e transformado em rankings, reforçando os valores da modernidade sobre homogeneização-fragmentação-hierarquização, ao desconsiderar o caráter coletivo e contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Aqui entende-se que o “problema” da Escola não é simplesmente se ela promove ou não o Desenvolvimento, mas a associação deste com a redução da desigualdade que, de várias maneiras, demonstra-se falaciosa, visto que a forma como o capitalismo se expande se dá através dos processos de homogeneização, fragmentação e hierarquização que transformam as diferenças em desigualdades.

Têm-se, portanto, que a Escola, como parte das ferramentas ideológicas do Desenvolvimento, também vai reproduzir esses mesmos processos.

A visão de Desenvolvimento, aqui pensada em associação com a Modernidade acaba sendo uma ideologia que pressupõe uma superioridade técnica em relação às outras formas de existência e justifica a destruição e desorganização de outras formas de ser no mundo que não estejam dentro da modernidade ocidental a partir da ideia de que estas seriam “atrasadas” dentro dessa perspectiva de futuro unilinear. Como diz João Rua (2007):

A onipresença da modernidade ocidental, traduzida em seu viés instrumental como modernização, não domina somente a interconexão técnica das redes de comunicação ou os canais dos computadores, mas também a mundialização da economia e a construção de um imaginário planetário – sem esquecer a ampliação global da crise ecológica que ameaça o planeta (RUA, 2007, p. 153).

A expansão da modernidade tem na Escola um de seus suportes e ela exerce papel fundamental no processo de integração (desigual) de novos sujeitos, em relação aos quais outras formas de saber são deslegitimadas em prol do saber técnico-científico alinhado à ideologia hegemônica, apesar de se apresentado como “neutro”.

Essa expansão não ocorre de forma homogênea, porque o próprio desenvolvimento “desigualiza” o espaço na sua realização. Conforme David Harvey (2005b) escreve, a superação das crises capitalistas se faz a partir da ampliação de sua reprodução incorporando novas áreas ao sistema capitalista. Por isso, o Desenvolvimento é expansionista e gera tensões e contradições, pois sua expansão não ocorre sobre um espaço “vazio”, mas sobre outras formas de vivências do espaço que são desarticuladas, absorvidas ou apagadas nesse processo. Dessa forma, as diferenças entre os espaços são transformadas em desigualdades (HARVEY, 2005b, p. 47-48), isto é, diferenças de ordem qualitativa (modos de vida) se transformam em diferenças de ordem quantitativa (grau de inserção na sociedade capitalista). Assim,

O desenvolvimento tem estado relacionado a uma economia de produção e desejo, mas, também, de fechamento, diferença e violência. Certamente, essa violência é, também, violência mimética, uma fonte de autoformação. Terror e violência interagem e tornam-se, eles mesmos, espaços de formação cultural. Mas a violência moderna introduzida pelo colonialismo e pelo desenvolvimento torna-se, ela mesma, uma fonte de identidade. (RUA, 2007, p. 146).

Na Escola, isso ocorre de muitas formas e se pode encontrar relatos nos quais crianças que professam fés minoritárias e reprimidas socialmente sofrem constrangimentos e violências no espaço escolar em razão de ritos e práticas de suas religiões, como o caso das religiões de matriz africana no Brasil. São frequentes os relatos de estudantes agredidos pelo uso de patuás, guias entre outras práticas que marcam sua fé em seus corpos. Outros relatos apontam para estudantes que possuem comportamentos “desviantes” ao padrão de gênero ou sexualidade da sociedade e que sofrem também uma série de constrangimentos, desde aqueles referentes ao uso de espaços, como banheiros, vestiários e quadra de esportes, até episódios de violência verbal e física, passando pela não aceitação de nomes sociais ou pronomes adequados, cenários que geram tensões entre os sujeitos e serão vistos mais adiante.

Percebe-se, portanto, que a ideologia do desenvolvimento não envolve somente aspectos técnicos em sua validação, mas componentes morais que estabelecem padrões de comportamento e a valorização de um grupo específico de sujeitos, de vertente eurocêntrica, masculina, heterossexual e branca, num processo que pode ser sintetizado como “Ocidentalização”. Conforme chama atenção João Rua (2007)

O Ocidente se transformou em uma máquina social incontrolável, que tem a certeza de ser universal por ser reproduzível. O crescimento ilimitado das mercadorias e do comércio, a multiplicação das redes de comunicação, a urbanização acelerada, a intensa evolução da técnica e a sua conseqüente primazia, o novo papel atribuído à mulher, etc., apresentam o modelo ocidental de mundo como o melhor e o levam a um processo de universalização que, embora esbarre em uma série de resistências, parece ter conseguido seu intento ao subordinar, pelo menos em alguns aspectos, todo o planeta, em um movimento que integra o que muitos denominam globalização. O desenvolvimento/progresso deveria resultar, nessa visão, na universalização da cultura própria da sociedade industrial moderna. Modernização seria sinônimo de ocidentalização e conduziria ao desenvolvimento e ao progresso. (RUA, 2007, p. 152).

Por Ocidentalização entende-se o conjunto de ideias, valores e crenças que colocam a sociedade capitalista moderna e pautada nos valores europeus, como modelo social mais avançado e, a partir disso, exerce pressões político-militares e ideológicas sobre outras sociedades para a adoção desses valores.

A partir desse conceito se analisa o processo “civilizatório” que inicia sua expansão na Europa a partir do século XV com o processo de formação do Estados-Nação e das disputas coloniais e imperialistas sobre territórios americanos,

africanos e asiáticos, e que se estende até os dias atuais, em movimentos que negam as culturas tradicionais, o papel dos sujeitos “não-brancos” na produção do espaço e que buscam consolidar uma visão eurocêntrica e hegemônica do mundo.

A ocidentalização leva à negação ideológica do outro, que é tratado como “atrasado” no processo “evolutivo” da sociedade, e não como sociedades que trilharam outras trajetórias. A partir dessa “constatação”, vai-se impor a organização social do mundo “moderno” e “desenvolvido” sobre aqueles espaços que estão fora do mundo capitalista.

O Ocidente é uma noção mais ideológica do que geográfica. Tem a ver com a Europa (na origem), com a cristandade, com o Iluminismo, com a raça branca, com o capitalismo, mas não se resume a isso pois abarca uma identidade cultural, um fenômeno de civilização. (RUA, 2005, p. 13007).

É essa relação com o processo civilizatório que permite a compreensão da Ocidentalização como Ideologia, tendo seu caráter de expansão sobre outras espacialidades como o elemento vinculante. Tal processo se articula com a Escola e deve-se considerar o seu peso no processo de expansão do sistema capitalista e na desarticulação de outros modos de vida.

Uma observação desse processo é vista no documentário “Escolarizando o mundo: O último fardo do homem branco” (2010), da diretora Carol Black, que analisa o papel da Escola como um fator de desequilíbrio dos modos de vida locais cooptando os sujeitos desses espaços para a lógica ocidental e incorporando-os a periferia do sistema capitalista global.

Este filme destaca o papel desempenhado pela Escola, que, através da imposição política que altera os cotidianos locais, desmantela os modos de vida ancestrais e os pactos sociais previamente existentes. Ao vender um “progresso” que não é alcançado, mas que serve aos propósitos de inserir, de forma periférica, aquele espaço dentro do sistema capitalista, a Escola se mostra como um elemento constitutivo do arcabouço Ideológico do Estado Moderno Capitalista ao mesmo tempo em que separa os jovens dos mais velhos na reprodução dos modos de vida local, sendo parte do que é chamado, de “epistemicídio” (SANTOS, 2018), isto é, a morte de outros sistemas de saber a partir da imposição do modo moderno-capitalista. Dessa forma, através de diferentes estratégias de alienação, os sujeitos serão inseridos na sociedade capitalista de forma precarizada, seja porque se

tornarão migrantes ou porque se tornarão “estranhos” (alienados) ao modo de vida tradicional no qual estavam inseridos anteriormente.

Ao se pensar Ocidentalização, se entende a importância de Edward Said (1990), que através do conceito de Orientalismo vai desvelar a lógica de dominação e controle visando a submissão do Oriente para torná-lo tão somente uma extensão do Ocidente. Considera-se que essa Ocidentalização não se dá tão somente sobre o Oriente, pelo contrário, esse processo acaba por conformar todas as áreas do planeta que não se enquadram dentro do pensamento colonialista, e está em constante devir. Trata-se, portanto, de um conceito que se aplica tanto a processos passados quanto àqueles que ainda se efetivam em nosso cotidiano.

Assim, quando se considera que "os índios querem ser civilizados" (Quem são esses índios? O que é “civilizar”?) quando se nega as subjetividades e a ação desses sujeitos, ou quando se pensa o contesto urbano a partir a cisão “cidade/favela”, negando que as favelas são parte da cidade, são perceptíveis os ideais da visto que se tratam processos que buscam fazer com que os sujeitos “dominados”, sejam passivos no processo de dominação capitalista enquanto suas práticas espaciais são negadas como outras possibilidades de vida.

Essa política de apagamento do outro será um prolongamento da política colonial que promoveu o epistemicídio, conforme sugere Boaventura de Souza Santos (2018), isto é, a eliminação de modos de pensar o mundo diferentes dos impostas pelos centros hegemônicos, de orientação eurocêntrica, ocidental, patriarcal e capitalista.

Para Mbembe (2016) a Modernidade é um sistema de poder que, em sua faceta colonial vai justificar a necropolítica que se exerce sobre os sujeitos dominados com uma violência ainda maior do que a posta a partir da biopolítica.

Se o poder ainda depende de um controle estreito sobre os corpos (ou de sua concentração em campos), as novas tecnologias de destruição estão menos preocupadas com inscrição de corpos em aparatos disciplinares do que em inscrevê-los, no momento oportuno, na ordem da economia máxima, agora representada pelo “massacre”. Por sua vez, a generalização da insegurança aprofundou a distinção social entre aqueles que têm armas e os que não têm (“lei de distribuição de armas”). Cada vez mais, a guerra não ocorre entre exércitos de dois Estados soberanos. Ela é travada por grupos armados que agem por trás da máscara do Estado contra os grupos armados que não têm Estado, mas que controlam territórios bastante distintos; ambos os lados têm como seus principais alvos as populações civis desarmadas ou organizadas como milícias. (MBEMBE, 2016, p. 141).

Percebe-se que a eliminação não é “apenas” da cultura e da epistemologia, mas do corpo dos sujeitos que não são mais disciplinados, mas descartados como indesejados. Ainda que as escolas pareçam, a princípio, fugir dessa lógica, não é difícil perceber como o assassinato de uma estudante dentro da escola no Rio de Janeiro, por um tiro que atravessou o muro e a atingiu enquanto estudava gerou uma comoção tímida e sem efetivas modificações nas operações policiais em favelas⁷. Em outro exemplo, no contexto da pandemia de coronavírus iniciada em 2020, mesmo com a expansão de casos na cidade do Rio de Janeiro e a detecção de novas variantes, as escolas municipais seguiram em processo de reabertura ainda que pouca ou nenhuma reforma tenha sido realizada nas escolas de modo que se preparassem para receber estudantes⁸.

Assim, a necropolítica se coloca como um sistema de poder que define quem serão os sujeitos que terão voz e corpo, quais serão disciplinados e “aproveitados” como sujeitos dominados e quais serão eliminados simbólica e fisicamente do processo de reprodução social. Nesse sentido, a Ocidentalização ganha um caráter ainda mais cruel, visto que a própria existência do sujeito e de sua corporeidade, é negada. Isso leva a se questionar: qual escola é possível para aqueles cuja própria existência se busca negar?

Esses processos ideológicos da Modernidade terão algumas especificidades na Escola no Brasil, seja por que apenas a partir do século XX vai se ter sua universalização, seja devido às próprias características da Modernidade no território brasileiro que carregam profundas diferenças em relação aos processos nos países centrais, especialmente devido ao papel da necropolítica e suas implicações nas ideologias hegemônicas no Brasil.

É importante considerar que o processo de universalização da escola neste país se deu muito depois que o ocorrido no processo europeu. Até o fim do século XIX, o Brasil tinha a economia pautada no trabalho escravo e a maior parte do capital provinha de latifúndios exportadores. Nesse momento ainda não havia, entre as forças hegemônicas, interesses na expansão da Escola. Assim, os esforços para

7 https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/31/politica/1490974463_586184.html

8 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/15/reabertura-de-escolas-apos-pandemia-de-coronavirus-tera-obstaculos-como-salas-lotadas-falta-de-agua-e-professores-sobrecarregados.ghtml>

a atuação do Estado na produção da Escola provinham de setores específicos da sociedade que buscavam ampliar a influência do Estado e tinham, no estímulo à escolarização, uma das pautas que mobilizavam para obter a hegemonia sobre a sociedade.

Nesta tese não se pretende analisar detalhadamente o processo histórico que envolveu a incorporação da Escola como uma política de Estado no Brasil, mas sim considerar aquilo que já foi desenvolvido por inúmeros autores, como Demerval Saviani (2018), Gaudêncio Frigotto (2011) e Bárbara Freitag (1979), a partir dos quais formulam-se algumas ideias sínteses que serão usadas como condutoras na análise sobre a Modernidade e a Escola no Brasil.

A partir da análise de Saviani (2018), pode-se compreender o processo de escolarização no Brasil e chegar a algumas sínteses:

- A expansão da Escola a partir dos anos 1930 se impõe como necessidade devido à expansão da urbanização e da industrialização brasileira;
- O processo de universalização da Escola amplia a desigualdade entre ricos e pobres, visto que ela se expande também com uma diminuição das exigências curriculares e de formação para estudantes e professores;
- Existe uma tensão constante entre as demandas locais e a política educacional centralizadora, que por vezes gera transformações na política educacional.⁹

⁹ A análise presente em Demerval Saviani é bastante extensa e permite compreender o processo histórico de formação da Escola no Brasil. O autor opta por realizar uma análise historiográfica da escolarização no Brasil tendo como marco metodológico a reprodução das classes sociais, demonstrando como, durante todos os períodos históricos por ele analisado, se aprofundou uma cisão de classes a partir da qual a Escola se dividiu naquilo que ele define como “escola de rico” e “escola de pobre”. Percebe-se também que muitos dos apontamentos encontrados em outros autores, como aqueles citados na tese, explicam questões já trazidas pelo autor. Assim, opta-se por adotar essa concepção de produção da Escola no Brasil, para o desenvolvimento dessa tese.

Considera-se importante entender que tal projeto dialoga com as críticas presentes em outros autores, como Paulo Freire, que expõe a educação bancária e como, por sua própria desvinculação com o cotidiano vivido do estudante, a Escola se coloca como um elemento externo e que busca alienar os estudantes, numa abordagem que se pretende aprofundar futuramente.

Busca-se demonstrar a relação entre a consolidação da Escola no Brasil e o processo de crescimento econômico desigual que caracteriza o nosso processo industrial. Saviani (2018) aponta que a modernização brasileira terá como característica a cisão social das classes expressa na Escola com a divisão entre a “escola de rico” e a “escola de pobre” marcando profundamente o processo de democratização do ensino e que, ainda hoje, exerce considerável peso na forma como se dá a política educacional no Brasil.

Ainda Saviani (2018) divide a história da Escola em três momentos que podem ser entendidos como afirmação, expansão e consolidação. O autor afirma que, em um primeiro momento, a Escola é pensada a partir do quantitativo, com ênfase na ampliação do acesso à educação formal e tendo como principal discurso a associação de escola com “progresso”. A difusão da Escola é colocada como central pois se entende que a escolarização de massas é um elemento revolucionário (da revolução burguesa) para a tomada de poder do Estado e a consolidação de um Estado Moderno. Portanto, no processo de afirmação, essas lutas provinham de setores da burguesia que buscavam a hegemonia frente aos grupos latifundiários hegemônicos na política nacional com pouco interesse em investir recursos nessa instituição (FREITAG, 1979, p. 47-48). Ao analisar esse processo histórico se percebe que a Escola não é fruto de um grupo hegemônico homogêneo, mas sim, das relações e acomodações que também envolvem frações desse grupo.

Já no segundo momento, se tem a mudança de foco da quantidade para a qualidade e a Escola passa a ser pensada em um aspecto mais pedagógico que político a partir da Escola Nova e; por sua vez, a classe industrial, que toma a hegemonia do Estado, busca consolidar sua Ideologia através de diversos instrumentos e os valores da burguesia serão postos como fundamentos da Escola, ao mesmo tempo que se afirmam como universais e vão servir à reprodução das classes sociais e, conseqüentemente, das desigualdades. De acordo com Saviani, isto levaria a um esvaziamento político da escola e à efetiva divisão desta em “duas”: uma escola voltada para elite, na qual os métodos e práticas propostos pela Escola Nova seria aplicada e outra, voltada para os mais pobres, onde haveria “o relaxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento” (SAVIANI, 2018, posição 743).

A partir daí o distanciamento entre a escola de pobre e a escola de rico se consolida e se estabelece ao longo do século XX, ao mesmo tempo em que há a ampliação da escolarização para a difusão dos valores ideológicos. Entre eles está a promessa de que a partir do conhecimento científico se alcançará o desenvolvimento e a superação da desigualdade, de que a escolarização é o caminho para superação individual da pobreza e de que o conhecimento pode ser “transmitido” através do processo escolar.

Subsequente a esse movimento e oriundo da crise desse movimento que tem a Escola como salvadora tem início o terceiro momento identificado por Saviani, como o da “pedagogia tecnicista”, segundo a qual o viés da intervenção da Escola na sociedade é pautado no mundo da fábrica, com a adoção de métodos fabris de produção na organização do espaço escolar. Não vai se tratar simplesmente de entender a escola como reprodutora das relações hierárquicas dos trabalhadores na fábrica, mas sim, de compreendê-la como uma fábrica cujo produto é o conhecimento e os estudantes são “objetos” a serem transformados pela força da Modernidade.

Mais do que treinados para serem “trabalhadores”, os estudantes se tornam “mercadorias” fabricadas pela escola. Assim, o ensino a distância, o apostilamento, a fragmentação do planejamento das aulas em processos cada vez menores e a padronização de textos, cronogramas, avaliações e métodos didáticos se tornam cada vez mais comuns e pensados, buscando abarcar o máximo de interações possíveis na Escola.

Têm-se que a Escola, no processo de produção do espaço escolar representa os interesses da classe hegemônica contidos dentro da ideologia da Modernidade-Desenvolvimento-Ocidentalização, entretanto, conforme se viu, essas classes não são homogêneas e disputam posições dentro do Estado. Por isso, as contradições da Escola não se dão só pelas relações com as outras dimensões da produção do espaço escolar, mas também nas disputas e negociações das diversas frações de classe na produção da representação do espaço escolar.

Ao buscar organizar o tempo-espaço e produzir o cotidiano, a Escola gera tensões e contradições entre sujeitos que possuem outros projetos para as escolas, os vivenciam em outras dimensões, estabelecendo outros vínculos e pensando em

outras práticas política. Por isso que se dedicará a entender mais detalhadamente, no capítulo três, quem são esses sujeitos, suas ações e projetos.

3. Os sujeitos em trajetória no espaço escolar: a Escola e as escolas

O objetivo deste capítulo constitui-se em explicitar alguns dos sujeitos sociais intervenientes no cotidiano escolar, dessa forma, procura-se apontar alguns dos sujeitos “externos” ao espaço escolar e compreender a repercussão “interna” de sua ação nesse espaço.

Quem produz a escola? Essa pergunta tem muitas respostas, muitos sujeitos. Os professores, os estudantes, as famílias atendidas. E ainda, aqueles que definem as regras e leis que fazem a escola funcionar, aqueles que a controlam direta e indiretamente. Esses, e muitos outros sujeitos, atuam na produção do espaço escolar e a relação entre eles é permeada por disputas, alianças, cisões e conflitos.

Cada sujeito que produz a escola trará consigo trajetórias e marcas que o dotam de um ponto de vista, gerando, com isso, um espaço que é o acumulado de diversas trajetórias, de encontros e desencontros. Mas, como isso se dá?

Ao se falar dos sujeitos do espaço escolar, tem que se levar em conta que possuem projetos distintos e capacidades de ação desiguais. Alguns têm uma ação mais ligada à ordem próxima e ao cotidiano imediato, enquanto outros terão uma capacidade de ação ligada à ordem distante, e são capazes de influenciar as representações da escola e com reflexos mais duradouros. É nesse sentido, que as disputas que perpassam o espaço escolar se dão tanto nos projetos que organizam a Escola a partir mecanismos como: leis, financiamentos, avaliações, organizações curriculares, entre outras, como também no âmbito da escola, como: a organização das salas de aula, estratégias de enturmação, escolhas de professores, organização de festas, feiras e eventos e articulações de estudantes e com a comunidade.

Ao se tratar, ao longo desse capítulo, sobre a produção do espaço escolar e seus sujeitos, se busca analisar suas ações no contexto atual, ; destaque-se que foram selecionados alguns considerados relevantes, o que pode gerar simplificações e algumas omissões eventuais, fruto das escolhas e recortes feitos para a análise pretendida, já que, devido à própria característica múltipla dos sujeitos, ao enquadrá-los em categorias analíticas, têm se consciência de que alguns aspectos e dinâmicas serão perdidos ou minimizados.

Feita as ressalvas e compreendendo a importância de uma divisão para procedimento analítico, define-se como sujeitos de interesse nesse capítulo:

- A classe hegemônica capaz de controlar o Estado e que, dessa maneira, busca organizar a sociedade através da Ideologia. Não são ignoradas as idiossincrasias e disputas que ocorrem no interior da classe hegemônica, mas se prestará mais atenção, num primeiro momento, naqueles atores que atualmente possuem maior poder de influência e decisão na administração das políticas para a Escola;

- Os profissionais da escola: com uma ênfase maior sobre a equipe de professores e de direção, pensando o seu papel, ao mesmo tempo, como agentes do Estado na manutenção da disciplina e da programação do cotidiano e, potencialmente, como intelectuais orgânicos capazes de atuar a partir do cotidiano para transformar as condições objetivas das classes hegemônicas;

- Os estudantes: entendendo que, mesmo se são submetidos a um regime de controle e dominação, estes vivenciam a escola como um espaço de contenção, mas também de sonho e libertação. Sujeitos que produzem o espaço escolar a partir de ações que podem fugir do planejamento, pois a escola pode ser um espaço de representação que aparece como caminho de possibilidades para “outra vida”;

- A comunidade de inserção da escola: entendida como todo o conjunto que formam os arredores da escola e, principalmente, os responsáveis dos estudantes. Estes sujeitos terão ações que afetam significativamente as práticas do espaço escolar e são negados como sujeitos por inúmeros discursos e práticas que buscam fazer da Escola, um espaço “fora do contexto” ao mesmo tempo em que os “estilhaços” da sociedade explodem em conflitos e tensões dentro do espaço escolar.

É importante ter claro que essas identidades, apesar de fortemente associadas ao espaço escolar, não são restritas a ela, pelo contrário, são parte da relação desses sujeitos com o mundo. Assim, o estudante permanece como tal fora da escola e nem o professor deixa de sê-lo ao sair da sala de aula, posto que essas identidades influenciam na forma como esses sujeitos interagem no cotidiano, sendo comum, por exemplo, que ao encontrar um professor fora da escola, às vezes anos depois, os estudantes reproduzem as relações de respeito e as emoções produzidas no espaço escolar.

Se isso ocorre, também se pode pensar no contrário. Uma vez que estão na escola, as vivências que os sujeitos carregam e marcam seus corpos influenciam sua

espacialidade não ficam “do lado de fora da escola”, pelo contrário, são trazidas para dentro do espaço escolar e vão provocar encontros e desencontros com as trajetórias dos outros sujeitos ali inseridos. Assim, questões relativas ao gênero, sexualidade, classe social e racismo, entre outras, são presentes e se manifestam em vários momentos e configurações que trazem as marcas dos corpos para a espacialidade na/da escola.

Nessa tese, se busca analisar a ação dos sujeitos no contexto de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro no século XXI. É a partir das interações percebidas e analisadas no cotidiano, e com o apoio de reportagens, autores e conversas que se busca compreender o contexto dessas relações e os processos de dominação para que se possa apontar algumas possíveis brechas que permitam a superação desses processos em direção a outros projetos de escolas.

Após esse preâmbulo, cabe compreender quem são os sujeitos aqui trabalhados, a começar pelas classes hegemônicas. Entende-se que as classes dominantes ao se estabelecerem como hegemônicas, superam, temporariamente, as disputas e contradições internas para estabelecer uma hegemonia que se reflete no controle do Estado como um instrumento para a efetiva realização dessa (GRAMSCI, 2007, p. 40-41).

Gramsci (2007) destaca o papel das classes hegemônicas nas instituições do Estado sem esquecer que essa hegemonia é temporária e parcial, já que mesmo no interior de uma classe estão presentes sujeitos com posições distintas na disputa de poder. Dessa forma, a contradição de classes (e suas frações) é constituinte das instituições de Estado e provoca movimentos de conciliações, tensões, negociações e conflitos que resultam num Estado que é síntese desse processo.

(...) criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. (GRAMSCI, 1980, p. 50).

Assim, o Estado, ao ser colocado como instância de organização e controle da sociedade, precisa produzir meios de obter o apoio dos grupos que busca subalternizar, do contrário não seria possível gerir os conflitos e as tensões inerentes a um sistema de classes sociais e é por isso que a Ideologia é produzida como instrumento de manutenção da ordem social.

Dentro do pensamento crítico-marxista, a Ideologia é entendida como a imposição de um sistema de ideias que correspondem à visão de mundo da classe dominante sobre toda a sociedade.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos dominantes de sua época. (MARX E ENGELS, 1998, p. 48-49, grifo do autor).

Percebe-se que a Ideologia possui relação íntima com o sistema político-econômico vigente, formulando normas e pensamentos que o legitimam e o reforçam. Está constantemente alinhada aos grupos dominantes e busca gerar um amortecimento das tensões com os grupos dominados, procurando torná-los passivos e conformados frente à dominação. Nessa análise, isso se manifestará através da produção de representações do espaço da Escola baseada nos modelos da Ideologia apresentada no capítulo I.

Cabe, portanto, reconhecer quem são os sujeitos que produzem essas representações, como aqueles com grande capacidade de ação no espaço, entre os quais se destacam os que controlam o capital financeiro, a estrutura governamental e grupos capitalistas que se organizam em conglomerados educacionais. (alguns deles, com influência em mecanismos internacionais como: Banco Interamericano, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, além de organizações não governamentais, fundações e fundos de investimentos). Entretanto, não se pode negar que é possível aos sujeitos hegemônicos e contra-hegemônicos afetarem e influenciarem determinadas políticas em contextos e lugares específicos.

Para isso podem ser mobilizados discursos que levam em conta os próprios fundamentos da Escola como um elemento da Modernidade, como o embasamento científico e o discurso da igualdade formal. Tais discursos mobilizam lutas contra

a desigualdade em que a Escola acaba tendo papéis contraditórios, pois ao mesmo tempo em que reforça hierarquias e desigualdades, também será um elemento para superação destas, o que faz com que ela tenha em sua própria formulação algumas possibilidades de ruptura com o projeto hegemônico.

Antonio Gramsci (1999) que também se dedica à análise do conceito de ideologia, a define como “uma concepção particular do mundo” (GRAMSCI, 1999, p. 173); nesse sentido a ideologia é parte de um processo mais amplo que a compreende não só como prática da classe dominante, mas como um dos elementos que definem a identidade dos diferentes sujeitos na nossa sociedade e através da qual se dão algumas disputas ideológicas das classes em busca da hegemonia da sociedade. Percebe-se que o conceito de ideologia apresenta uma polissemia dentro dos usos feitos por Gramsci, mantendo tanto o sentido de um elemento de disputa, quanto o sentido proposto por Marx e Engels. Assim, outro aspecto que ele destaca é a compreensão da “(...) ideologia no sentido pejorativo, isto é, num sistema dogmático de verdades absolutas e eternas.” (IBIDEM, p. 206). Cabe compreender que esses sentidos polissêmicos da ideologia, em Gramsci, não são um problema conceitual, mas uma característica própria das relações sociais que permitem a uma ideologia se tornar hegemônica. Como elemento de disputa de classe, ela cumpre um papel de definição dos sujeitos em luta e, como elemento hegemônico, busca negar essa disputa e afirmar um sistema dogmático e eterno.

Gramsci (1999) vai aproximar o conceito de ideologia da ideia de aprisionamento e clausura. Ela está em oposição à filosofia da práxis, formando uma contraposição de uma postura alienadora frente a uma postura emancipadora. Ao entender a ideologia como disputa, chama-se atenção para que a simples substituição de uma hegemonia por outra não permite a superação do sentido dogmático da ideologia como instrumento de dominação de classe. Por isso, para se superar a ideologia, é importante se entender a práxis dos sujeitos.

Essa conceituação permite compreender os diferentes momentos da Escola em seus processos de transformação, pois permite compreender a ação de diferentes sujeitos em sua produção. Ao se colocar a importância da práxis é possível construir táticas de combate aos processos hegemônicos no contexto do espaço escolar. E que, como se verá aqui e no capítulo quatro, ajudam na compreensão das disputas na produção do espaço escolar.

Ao se compreender as relações entre a Escola e a Ideologia se percebe que, para mudar essa instituição é necessário modificar a estrutura social. Pois essa é produzida visando a reprodução social dentro da sociedade capitalista segundo os interesses dos grupos hegemônicos e, por isso, será espaço da ordem e da reprodução social. É nesse sentido que Mészáros (2016) afirma que:

(...) a ideologia burguesa, já desde Adam Smith, só podia examinar o problema da educação e do lazer dentro de um quadro de referências estritamente utilitarista: como "distração da mente", destinada parcialmente a restaurar as energias do trabalhador para a rotina insípida do próximo dia e parcialmente a mantê-lo afastado da "libertinagem" (MESZÁROS, 2016, p. 280).

Percebe-se que a Escola é um instrumento de controle de classes em sua concepção, tendo a Ideologia o papel de conformar os sujeitos que se busca subalternizar ao mesmo tempo em que condena práticas que possam subverter os interesses hegemônicos. Nessa perspectiva, busca-se naturalizar a Ideologia hegemônica e eliminar a possibilidade de conflito com outras ideologias.

A partir de Karl Mannheim (1968) pode-se compreender mais um pouco as disputas ideológicas e seus impactos nas relações sociais. Esse autor elabora sua análise a partir de duas abordagens sobre a Ideologia: 1) a Ideologia (aqui identificada com letra maiúscula) como uma concepção "total", em um sentido aproximado de "falsa consciência"; e, 2) ideologia como um conjunto de ideias "particulares" aos sujeitos, abrindo a possibilidade de existência de múltiplas ideologias cujos sujeitos disputam espaço no imaginário social e, nesse processo, conformam a Ideologia (MANNHEIN, 1968, p. 56).

Ao tratar da relação Ideologia e ideologias, se pode compreender melhor a relação entre os sujeitos dentro do sistema de produção ideológica, demonstrando que a Ideologia total não é um simples somatório das ideologias particulares e que essas também não são simplesmente reproduções em menor escala da Ideologia total, mas sim, que interagem em um sistema de totalidade dialética a partir das ações dos sujeitos que as produzem.

Sendo uma totalidade, o sistema de pensamento é integrado sistematicamente, e não é um mero ajuntamento casual de experiências fragmentárias dos membros isolados de um grupo. Segue-se, assim, que somente se pode considerar o indivíduo como o portador de uma ideologia, na medida em que lidamos com aquela concepção de ideologia que, por definição, se prende mais aos conteúdos isolados do que à estrutura global de pensamento, encobrendo modos falsos de pensamento e expondo mentiras. Quando utilizamos a concepção total de ideologia, procuramos reconstruir todo o modo de ver de um grupo social, e, neste caso, nem os indivíduos concretos nem o seu somatório abstrato podem ser legitimamente considerados como portadores deste sistema ideológico de pensamento como um todo. O objetivo da análise neste nível é a reconstrução da base teórica sistemática

subjacente aos juízos isolados do indivíduo. As análises de ideologias, no sentido particular, que fazem o conteúdo do pensamento individual depender amplamente dos interesses do sujeito, jamais podem realizar esta reconstrução básica do modo de ver total de um grupo social. (MANNHEIM, 1968, p. 58).

Aqui se entende, portanto, que ao tratar a ideologia dessa forma, pode-se compreender as escalas de ação dentro de um sistema social em que a Ideologia é parte da estratégia de dominação de classes permitindo entender as mudanças na correlação de forças em cada espaço e momento histórico diferente. Dessa forma, a Ideologia é produzida a partir de interações entre diferentes sujeitos, em processos de encontros e desencontros, que buscam articular – parcial e temporariamente – os interesses dos grupos (ou frações destes) hegemônicos ao mesmo tempo em que mantém os demais sujeitos “conformados”; para isso, busca-se produzir uma visão de mundo que permita a reprodução da sociedade de classes e suas hierarquias.

Entende-se que a Ideologia é a principal forma de atuação dos grupos hegemônicos na Escola, mas também será contestada pela ação de sujeitos contra-hegemônicos e de intelectuais orgânicos. Assim, ao se analisar essa Ideologia é importante entender também como agem aqueles que a contestam e suas implicações no espaço escolar.

É preciso ressaltar que a postura aqui sugerida de sujeitos hegemônicos e hegemonzados/contra-hegemônicos não pretende definir papéis estanques e dicotômicos. Como Gramsci (2001) sugere ao analisar hegemonia, se entende que esses papéis se configuram a partir da dinâmica da luta de classes e que são frutos de um contexto. Se hoje tal posição representa o estado de coisas sob o momento do capitalismo, tal estrutura de classes em disputa, há a possibilidade de superação desse atual estado de coisas através de ações revolucionárias. Entende-se que tais ações podem ser produzidas a partir do cotidiano e essa tese tem como horizonte ser parte de um processo de tomada de consciência das práticas espaciais.

Para compreender como os grupos hegemônicos articulam a Ideologia, se torna importante analisar as características de seus discursos. Dentro do momento atual, sob hegemonia dos valores neoliberais na organização e funcionamento do Estado, algumas das “promessas-valores” presentes nas formulações sobre a Escola são: 1) o indivíduo como centro do pensamento político; 2) o desenvolvimento entendido como progresso individual; e, 3) a liberdade como alicerce das relações sociais.

Tais pontos indicam a correlação com aqueles defendidos pelos sujeitos hegemônicos e que buscam controlar a estrutura de classes na sociedade. Isso não significa, entretanto, que todos os sujeitos da classe hegemônica concordam com tais valores e ao se analisar mais detalhadamente cada um deles, será possível compreender as rupturas existentes. Mas cabe, antes de abordar a questão mais detidamente, destacar o papel das Igrejas na disputa de sentido Ideológico, que se já foram hegemônicas, ainda hoje exercem considerável peso na sociedade, sendo, no caso brasileiro, uma importante força política. Como já destacado desde Gramsci (2001), as Igrejas produzem intelectuais que contestam muitos dos valores liberais acima destacados.

Com essas ressalvas, pode-se analisar os pontos enumerados. Ao se colocar o indivíduo como centro do pensamento político, entende-se que será tratado como um ente consciente e autônomo. Através dessa categoria que a política será pensada e organizada de forma fragmentada e o sujeito “perde” seu caráter social sendo tratado de forma atomizada e isolada. Nesse processo de fragmentação do sujeito, há um tratamento que ignora sua corporeidade como componente de seu ser. Isto é, o indivíduo é alguém que tem um corpo, mas não um sujeito corporificado e seu corpo é entendido como um objeto. Dentre as diversas consequências políticas possíveis de tal postura, destacam-se duas: a ideia de que cada indivíduo age por uma vontade própria (reduzindo a importância das condições sociais objetivas) e o tratamento quantitativo dos fatos sociais (gerando um tratamento estatístico dos indivíduos, ignorando dimensões sensíveis do ser).

Entende-se que os diversos planejamentos (urbano, sociais, educacionais etc.), apoiam-se em estatísticas baseadas nessas individualizações para a elaboração dos pensamentos estratégicos hegemônicos. Busca-se catalogar e analisar as mais diversas características dos indivíduos e da sociedade em planilhas, gráficos e outros instrumentos que permitem a produção de uma “norma”. Na Escola, esses dados estão presentes desde o momento em que os estudantes se cadastram e percorrem todos os processos de avaliação que os tratam de forma individual, homogeneizadora e fragmentada.

O sujeito sofre uma simplificação e apenas os dados quantitativos são considerados para submetê-los à dominação. Nobert Elias (1994) vai criticar essa tendência à individualização, ao demonstrar que o todo social não pode ser limitado

e interpretado como a simples reprodução de dinâmicas individuais, mas sim, a partir das tensões existentes entre as dimensões individual e social (ELIAS, 1994, p. 23-24).

Ao se considerar o indivíduo como o menor dado possível para análise da sociedade, a totalidade deixa de ser percebida em sua complexidade, sendo substituída por uma representação visível através de gráficos e tabelas e organizada como números, índices e somas que reduzem ou até mesmo ignoram as relações sociais e os aspectos particulares que caracterizam os sujeitos e suas múltiplas identidades.

Nesse sentido, o projeto ideológico hegemônico tem na individualização um dos mecanismos de caráter disciplinador e homogeneizador que caracterizam a Escola. Mais do que uma simples imposição, se busca gerar a aceitação dos meios de controle estabelecidos e que são reforçados pela lógica individualista que culpabiliza os indivíduos por sucessos e fracassos, e faz da adequação a norma o parâmetro dessas medidas.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a individualização tem como cerne o enfraquecimento político dos sujeitos a partir da fragmentação, ela abre a possibilidade de sua transformação. Ao destacar o indivíduo como o ator político da ação, pode-se revelar características que unificam grupos que, de outra forma, não se perceberiam como parte do mesmo processo. Por exemplo, ao se observar que mulheres ganham menos do que homens nas mesmas funções e que também os negros ganham menos do que brancos, se revela que a luta racial e a luta feminista se encontram em posições de maior exploração nos processos de produção da desigualdade a partir de uma hierarquização das diferenças. Pode-se então, a partir do tratamento estatístico e de representações fragmentadas, revelar aspectos que demonstram possibilidades de unidade em lutas de frações das classes subalternizadas e, dessa forma, ampliar as fissuras para a contestação dos valores que afirmam a soberania do indivíduo, conforme se verá, mais adiante, ao se analisar a importância da interseccionalidade.

Outro aspecto importante da Ideologia que busca organizar a sociedade é a ideia de livre concorrência. No capitalismo, essa lógica é colocada como o elemento que legitima os processos de desigualdade sob a premissa de que a concorrência favorece o “mais apto”, ignorando as condições materiais dos sujeitos e que é

representada na Escola no Brasil através do discurso da meritocracia. Caracterizado por um discurso que valoriza a “competição” e por uma retórica de igualdade de ponto de partida entre os indivíduos, o mérito é medido pelo melhor desempenho em avaliações padronizadas, desconsiderando os contextos sociais que produzem/são produzidos pelos sujeitos.

Tal ponto, conforme se demonstra pela práxis e pela luta de classes é uma das representações sobre as quais as classes hegemônicas apoiam sua Ideologia e que expõe uma das suas contradições, visto que a própria associação do mérito com igualdade é falaciosa e sem respaldo lógico, conforme aponta Angél Puyol González (2007):

(...) o mérito não é um valor comprometido com a igualdade, mas sim com a eficiência e com a diferenciação, de modo que confiar a construção de uma sociedade mais igual através do mérito acaba debilitando ao invés de enfraquecer seus fundamentos. Se queremos comentar uma sociedade mais justa e igualitária, deveríamos subordinar o princípio do mérito à igualdade e não ao contrário. É a única forma de que o mérito não agude a fissura cada dia mais aberta da desigualdade (GONZÁLEZ, 2007, p. 170, tradução livre)¹⁰

Percebe-se, portanto, que o discurso do mérito faz parte do projeto de legitimação de uma sociedade individualista e competitiva, longe de reforçar os processos igualitários de que ele busca ser o “guardião”. Em vez da igualdade de condições como um dos desafios da sociedade, através do discurso da meritocracia se produz uma representação segundo a qual a igualdade é um elemento a priori, e que portanto todos os indivíduos dependem apenas de seus esforços e competências para alcançar o “sucesso”, sendo os processos produtores de desigualdade entendidos como “defeitos a serem corrigidos” ou consequência de “más escolhas dos indivíduos”.

Tal representação busca negar o papel dos instrumentos de subordinação dos sujeitos e da produção de desigualdade que fazem com que aqueles grupos que

10 No original: (...) el mérito no és un valor comprometido con la igualdad, sino con la eficiencia y con la diferenciación, de modo que confiar la construcción de una sociedad más igual al principio del mérito acaba debilitando, en vez de fortalecer, sus cimientos. Si queremos fomentar una sociedad más justa e igualitaria, deberíamos subordinar el principio del mérito a la igualdad, y no al revés. Es la única forma de que el mérito no agudice la brecha cada día más abierta de la desigualdad. (GONZÁLEZ, 2007, p. 17)

já estão posicionados de forma hegemônica tenham as condições de reforçar a sua posição, enquanto busca manter sujeitos hegemonizados, assujeitados, conformados e crédulos de que sua posição deriva de suas próprias “falhas” na competição por melhores posições na sociedade, desviando do fato de que a estrutura hierárquica da sociedade, faz com que sempre se tenha aqueles que estão “acima” e “abaixo nas relações de poder.

Como já foi adiantado, na Escola isso pode ser percebido a partir dos inúmeros índices e provas que são usadas como instrumentos de avaliação da qualidade e, também, de delimitação das políticas gerando significativos impactos na produção do espaço escolar. Ao menosprezar as diferenças entre as escolas e seus contextos, as relações entre os sujeitos e processos que ali se instauram e nos seus entornos, busca-se reduzir os objetivos escolares à obtenção de um índice vinculado a um ranking que vai permitir criar uma hierarquia. Dessa forma, esses espaços escolares e os sujeitos que os produzem são simplificados pelo processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização a partir do qual se pode delimitar aqueles que estão “dentro da norma” e aqueles que estão “fora da norma”.

O impacto de tais medidas é percebido de forma diferente em cada escola, pois o “sucesso” ou “fracasso” nesses indicadores submete os profissionais da escola a pressões sobre suas práticas pedagógicas e podem afetar as relações com os estudantes e a comunidade escolar. Resultados ruins podem ocasionar perda de autonomia pedagógica, perda de recursos e enrijecimento de medidas de controle de comportamento que podem afetar o cotidiano do espaço escolar.

Ao se colocar como objetivo de cada escola a busca por melhores colocações em rankings, perde-se muitos sentidos da produção do espaço escolar e busca-se apenas reproduzir uma lógica competitiva. Isso pode fazer com que a Escola se torne um espaço “insípido” para os sujeitos que estão no polo “hegemonizado”, pois ela não dialoga com suas vivências cotidianas (ainda que seja parte do cotidiano) e a reprodução deste espaço tenta negar seus conhecimentos e forçá-los em moldes que nem sempre correspondem às suas experiências e desejos. Assim, através dessa lógica de ranqueamento se busca consolidar uma representação de espaço escolar como um limitador da liberdade dos sujeitos em escolarização, desestimulando sua capacidade de ação no espaço escolar e contribuindo para a manutenção da estrutura da Escola.

A partir dessas relações, se pode começar a pensar como a Geografia é inserida no currículo escolar como uma das formas por meio da qual se busca produzir uma representação do espaço que permita a reprodução das classes. Nesse sentido, Yves Lacoste (2012) alerta para o papel da geografia escolar como legitimadora do espaço hegemônico e, ainda, como obstáculo à compreensão da importância do espaço para a ação. Diz o autor:

A função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi, sobretudo, a de mascarar, por procedimentos que não são evidentes a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e a prática do poder. (LACOSTE, 2012, p. 25).

Ao ser apresentada como um “saber inútil”, voltado a propósitos de reconhecimento de paisagens e símbolos nacionais, a Geografia se coloca como uma ferramenta da Escola para formulação de uma representação do espaço “neutra” e “insípida”. Demonstrando como esse projeto se instala desde o início da instituição da Escola no Brasil, Bruno França e Marcos César A. Carvalho (2015) afirmam:

A institucionalização da geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, em meados do século XIX, correspondeu ao contexto político de conformação da identidade nacional. As elites governantes estavam particularmente preocupadas com os constantes questionamentos à unidade territorial e à centralização do poder político, assim como temiam as rebeliões de escravos. Tais questionamentos expressaram-se nas revoltas provinciais que sacudiram os primeiros trinta anos do nascente Estado brasileiro, e refletiam a relativa ausência de um projeto nacional capazes de subsumir identitarismos provinciais integrando-os a um todo mais amplo: a identidade nacional. (FRANÇA & CARVALHO, 2015, p. 280).

Percebe-se que desde o início está posto o interesse em se montar, com uso da geografia escolar, um projeto de identidade nacional que busca colocar os sujeitos dentro da ideologia da Modernidade, além de reforçar a ideia do Estado brasileiro e seu domínio territorial. É importante compreender que para romper com tal postura precisa-se reconhecer a produção do espaço a partir da ação de múltiplos sujeitos. No Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, vão surgir muitas propostas da geografia que se ensina que contestam os seus objetivos iniciais e inserem as tensões e a análise dos processos espaciais como essenciais na compreensão dos fenômenos geográficos.

Porém, mesmo com as inúmeras mudanças e contestações em relação ao quadro inicial do Ensino de Geografia, ainda se encontram limites a essas propostas nos currículos oficiais, nos quais muitas das concepções tradicionais se mantêm.,

especialmente no que diz respeito ao caráter descritivo do ensino de geografia, no qual o estudante é entendido como um observador passivo dos fenômenos espaciais. Tal situação se torna latente em especial na elaboração dos livros didáticos, como chama atenção Marcos Antônio Campos Couto (2015):

Nos livros [didáticos de Geografia] de sexto ao nono anos e do ensino médio permanecem os conflitos, coerências e incoerências entre geografia geral e geografia regional; permanecendo, em grande parte, o modelo N-H-E [Natureza-Homem-Espaço]. Existem livros em que a presença humana é quase um enfeite, reproduzindo o que se pode denominar de geografia febvriana (de Lucien Febvre), na qual cabe à investigação geográfica apenas o estudo do solo, e não do Estado ou dos homens. Por fim, o desenvolvimento dos conteúdos e dos exercícios ainda se fundamenta na concepção tradicional de educação, centrada na fixação dos conceitos, conteúdos e na lógica da ciência, que depois poderão ser aplicados à realidade. (COUTO, 2015, p. 124).

Entende-se que a Geografia que se ensina na Escola busca reforçar valores hegemônicos e (re)produzir um discurso de naturalização da formação territorial. Tal currículo objetifica os sujeitos, pois retira deles sua capacidade de ação e ignora os encontros e desencontros de trajetórias que produzem as múltiplas espacialidades. Ao reproduzir uma prática de ensino baseada na capacidade mnemônica e que limita a percepção do caráter múltiplo e aberto da produção do espaço, a Geografia escolar reforça a (re)produção de sujeitos assujeitados na Escola da Modernidade.

Couto (2015), ainda sobre o atual momento, vai afirmar que essa redução da percepção sobre suas ações no espaço se estende cada vez mais sobre os professores, pois se retira deles a capacidade de se compreenderem como atores no processo de produção do conhecimento escolar:

Mais recentemente se intensificam as políticas de meritocracia, que combinam ações articuladas de controle das escolas e dos professores pelo currículo e pela avaliação externa, que servem de base à flexibilidade das condições de trabalho/salários e no alcance das metas (meritocracia) visando otimizar custos. (COUTO, 2015, p. 122).

Ao compreender as associações entre a Escola e a ideologia e, no particular, como a Geografia que se ensina está articulada a esse processo ideológico, pode-se compreender algumas bases da meritocracia.

Ione Ribeiro Valle & Elizete Ruschel (2009), vão apontar como o processo meritocrático na Escola brasileira favorece a manutenção de uma estrutura hierárquica que distingue os pobres dos ricos.

Parece evidente, para concluir, que quanto mais a inserção na vida profissional supõe uma formação preliminar, mais a ideia de uma meritocracia escolar ganha legitimidade. À sua maneira, a escola participa ativamente dos grandes ideais dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas. Apesar da distância entre as intenções inscritas nas políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se — em todos os lugares e em todos os momentos — que a escola assegure o triunfo dos mais capazes, dos mais esforçados. No entanto, sabe-se, desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron, que a meritocracia escolar frequentemente leva à reprodução das desigualdades de nascimento por meios institucionais considerados justos. (VALLE & RUSCHEL, 2009, p. 198)

Têm-se, portanto, que a Escola é reforçada pela meritocracia, que é parte do processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização da sociedade ao mesmo tempo em que reveste esses processos de “neutralidade”, através de um verniz de competência e do discurso de igualdade dentro do espaço escolar.

Uma das consequências desse discurso é uma posição de “afastamento” da escola do cotidiano, seja nos conteúdos, que, no caso da Geografia, podem se mostrar “neutros”, como falar de paisagens, eventos e lugares que escapam do cotidiano dos sujeitos e são narrados sem buscar uma efetiva aproximação, seja através de uma postura de “encastelamento”, em que se finge não haver diálogo entre a Escola e as comunidades nas quais as escolas se inserem, colocando-a como um ente no qual o que está “do lado de fora”, não impacta em seu interior, ainda que muitas das relações entre os sujeitos, dentro do espaço escolar sejam “estilhaços” de relações que acontecem no seu exterior.

Dentro dessa representação de neutralidade da escola, ela é espaço “separado” do seu entorno, buscando-se demarcar quais atos e posturas são “de fora” e quais são aceitos “dentro” da escola. É importante perceber que o “de fora” e o “de dentro” se referem, muitas vezes, a ações, comportamentos e até ao próprio corpo dos sujeitos e, ao marcá-los como inadequados para os estudantes, se busca marcar uma fronteira entre a escola e o “resto da vida” o que pode levar, e muitas vezes leva, a processos de exclusão e expulsão do espaço escolar. Assim, essa tensão entre o que é interior e o que é exterior, vai abrir possibilidades de contestação aos processos ideológicos da Escola, visto que os sujeitos que produzem o/são produzidos pelo espaço escolar o fazem a partir múltiplas espacialidades que ali se encontram e desencontram, não sendo reduzidos, ainda que se tente, ao processo de reprodução.

Essa “fronteira” marcada entre o de dentro e o de fora da escola vai (re)produzir tensões relativas ao controle do espaço que se manifestam de diversas formas e podem aparecer tanto nos discursos de profissionais da escola, de responsáveis e estudantes como em normas de funcionamento das instituições escolares. Como exemplo, têm-se normas que impedem determinadas peças de vestuários (como bonés, no caso do município do Rio de Janeiro), o uso de celular (ainda que seja a realidade da maioria dos jovens) e, muitas vezes, chegam a proibir o uso de gírias ou gestos que fazem parte do cotidiano daqueles jovens. Em alguns casos, tais posturas revelam traços de conservadorismo, racismo, machismo e transfobia. Em muitos casos, a tensão entre as práticas vividas pelos sujeitos e essas normas, pode reverberar em tensões presentes na escola que estouram como “estilhaços”.

Um exemplo disso diz respeito a um caso que repercutiu no ano de 2014 ficando conhecido como “Saiato”. Trata-se de um protesto organizado por estudantes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em que diversos jovens, independentemente da identidade de gênero, foram à escola de saia em contestação a uma posição adotada pelos profissionais que se diziam ancorados nas normas. O fato gerador da manifestação se deu quando um estudante que se identifica como não-binário foi para escola de saia e foi proibido de entrar por se tratar de um “uniforme de menina”. A contestação dos valores da sociedade, isso é, a divisão de gênero, se manifestava na escola a partir de uma norma que discriminava o uso do uniforme sem considerar as diferentes performances de gênero existentes. Na representação proposta pela Escola, não era concebido o uso de saia por estudantes “homens”, reproduzindo determinado padrão de sexualidade e gênero hegemônico na sociedade como a norma e tentando impedir a manifestação de outras possibilidades.¹¹

Ao realizarem o protesto, os estudantes promoveram uma ruptura tanto nas regras escolares, como na heteronormatividade que a orientava. Ao se

11 A reportagem foi consultada nos links: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/a-verdade-por-tras-do-saiato-protesto-em-que-alunos-foram-de-saia-para-a-escola/>
<https://www.otempo.com.br/brasil/colégio-pedro-ii-no-rio-libera-saia-para-meninos-1.1374297>

posicionarem, não aceitaram ser assujeitados e articularam um espaço de representação marcado pela presença de seus corpos vestindo a saia para contestar a representação hegemônica e afirmando outros valores baseados na liberdade de escolha e de autorreconhecimento. Como resultado desse enfrentamento, mudanças precisaram ser feitas para comportar maior diversidade e normas passaram a incorporar a saia como parte integrante do uniforme independente do gênero, mas foi além, pois também fez com que o nome social passasse a ser considerado a forma oficial de tratamento dos estudantes nesse espaço escolar.

Esse episódio deixa claro os tensionamentos entre a heteronorma e os sujeitos submetidos a ela dentro do espaço escolar como estilhaços de um processo ideológico de dominação dos corpos na sociedade. Apesar da repercussão positiva em prol dos sujeitos submetidos à hegemonia, nesse caso específico, há muitos outros em que as pressões dos processos levam a vários tipos de violência que fazem com que muitos estudantes sejam empurrados para fora da escola, seja por abandono ou por expulsão.

Para compreender um pouco esses processos é importante compreender o que é essa heteronorma que é parte da Ideologia e é reproduzida na escola. Assim,

(...)fala-se de discursos que circulam exaustivamente para legitimar, autorizar e construir corpos em uma ordem dicotomizada, concebendo os lados masculino hegemônico e feminino subordinado e excluindo as expressões de gênero que não se enquadram nesses lugares. (OLIVEIRA, 2017, p. 18)

Por isso, é interessante pensar como a sexualidade e as questões de gênero são tratadas na escola, sendo a homossexualidade e a transexualidade assuntos tabus neste espaço e que, muitas vezes, podem envolver sofrimento para aqueles que não se enquadram dentro da “norma” esperada. Em um estudo de casos, Zulmira Newlands Borges et al. (2011), apontam como se dá, entre profissionais da escola, a percepção sobre homofobia e transfobia. Dizem elas:

Para ilustrar o grau de despreparo das escolas e de suas respectivas diretorias, vale a pena descrevermos uma situação de campo. Em um dos colégios, quando fomos solicitar a autorização para a realização da pesquisa o diretor da escola nos recebeu muito atenciosamente. No momento em que dissemos o objetivo da pesquisa, ele reagiu com ansiedade, nos interrompendo e dizendo que era muito importante a nossa pesquisa, pois na escola em que estávamos havia muitos alunos que *afrontavam* os colegas com o seu comportamento. Meninos iam vestidos de meninas, *com maquiagem e tudo* e isso, segundo ele, era um desrespeito com os colegas e com as professoras. A escola, segundo o diretor, não tinha nada a ver com a preferência sexual dos alunos e com o que eles faziam, ou não, fora da escola. Mas ali dentro ele achava um desrespeito duas meninas se beijarem na boca em pleno horário do recreio e um rapazinho *ir todo vestido de mulher*, pois de acordo

com ele, era somente para chamar atenção. A sua posição era evidente quanto à necessidade de obter um bom comportamento dentro da escola, o que incluía, em nossa interpretação, uma educação para uma *boa adequação de gênero* e de respeito à norma heterossexual. (BORGES et al. 2011, p. 31).

Percebe-se que a escola é afastada do cotidiano dos estudantes ao reforçar que não quer se envolver com o que acontece “lá fora”, como também os padrões normativos da heterossexualidade; essa postura de negar a homossexualidade e a transexualidade é um estilhaço do que ocorre fora dos muros da escola e que gera, como essas autoras apontam, índices de mortalidade e ataques homofóbicos e transfóbicos bastante elevados no Brasil. Assim, em nome de uma pretensa “neutralidade”, a Escola reforça um padrão normativo que exclui determinados sujeitos e busca negar a manifestação de suas corporeidades de forma espontânea no espaço escolar.

Essas e outras normas buscam manter a Escola ao mesmo tempo controlada e “insípida”. Isso contribui para o processo de homogeneização do espaço escolar que, muitas vezes, provoca o afastamento dos sujeitos, pois perdem o sentimento de pertencimento a esse espaço ao terem o seu papel de produtor do espaço escolar negado. Afinal, a ação, seja como conflito, manifestação ou as diversas formas pelas quais esses sujeitos atuam no espaço escolar é tratada como problema, pois desafia as hierarquias da escola e contesta a ideologia hegemônica. Ao buscar fazer com que as características plurais e singulares das escolas sejam pouco percebidas ou menosprezadas pelos sujeitos que as produzem, os grupos hegemônicos (a partir tanto das normas quanto dos intelectuais do Estado, como se verá mais a frente) buscam controlar os sujeitos sob sua hegemonia para que não se percebam produtores do espaço, levando-os à não identificação com o espaço escolar, num processo que pode resultar em grupos sendo “empurrados para fora” dele.

Ao mesmo tempo que a produção da norma do espaço escolar renega determinados sujeitos e suas práticas, também vai buscar representá-los como parâmetro do “errado”, do indesejado e daquele que deve ser excluído para benefício da sociedade. é nesse sentido que Danilo Araújo Oliveira (2017) afirma que

Os discursos legitimadores das normas de gênero requerem que os sujeitos correspondam a essa constituição, assim polarizada. Os corpos que não aderem à norma, que não estão nesses polos, ou o mais próximo possível deles, precisam ser silenciados, corrigidos, regulados, mas, ao mesmo tempo, também são importantes para dar vida à norma, para evidenciá-la enquanto norma, uma tecnologia

constantemente acionada com atos estilizados e reiterados na produção de sujeitos inteligíveis. (OLIVEIRA, 2017, p. 18).

Ao inserir esses sujeitos em um processo de inclusão precária, em uma “inclusão para exclusão”, busca-se reforçar os valores normativos da Escola e negar a potência dos corpos desviantes, apontando-os como inadequados e falhos. É interessante perceber como, em muitas redes de ensino, isso se manifesta na “turma problema” ou, num exemplo a ser retomado mais adiante, em turmas de “Aceleração”, no caso da prefeitura do Rio de Janeiro, nas quais aqueles sujeitos considerados inadequados são, ao mesmo tempo, incluídos e excluídos do processo de produção do espaço escolar, pois têm currículos, horários e diversos outros aspectos do cotidiano escolar separados dos demais estudantes além de marcadamente diferentes (e hierarquicamente inferiores) da norma escolar. Como se verá, muitos dos sujeitos “selecionados” para esses projetos se encontram em diferentes graus de inadequação ao processo normativo do espaço escolar.

Esses sujeitos que vivenciam a experiência escolar como exclusão, nesse jogo de exclusão-inclusão como erro, também serão “sugados para fora da escola” por outros modos de vida que, muitas vezes, se colocam como refúgio dos seus comportamentos e da sua existência que podem se dar das mais diferentes formas, desde aquelas mais “inofensivas” como os bailes, pescarias, rolês em ônibus, até práticas perigosas como uso de drogas, prática de crimes e prostituição. Ainda há casos em que esse processo resulta na expulsão do ambiente familiar, formal ou informalmente (por maus tratos e abusos) o que leva à necessidade de que o sujeito crie outras espacialidades na qual a escola se torna um símbolo de como a sociedade retrata esses sujeitos, lidos como “anormais”.

Isso posto, é preciso se pensar as muitas possibilidades presentes no espaço escolar que, por vezes, é um refúgio para comportamentos e vivências que sofrem impedimentos em outros espaços devido a sanções familiares e sociais.

A escola, como um espaço de potência, lugar de produção do conhecimento, não reprodução do senso comum, pode viabilizar e discutir possibilidades e lugares que não os fixados pela norma, pode sugerir desconstruções do que está dado. Por isso, o conceito de normas de gênero é tão caro aqui, pois desafiam suas imposições, perturbam sua naturalidade. (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Entende-se que o espaço escolar permite a abertura do espaço para outros sujeitos, outras espacialidades e outras corporeidades que rompem com as vivências cotidianas. Entretanto, isso envolve reconhecê-lo para além daquele descrito pela

norma da Escola e tomá-lo um espaço de representação da liberdade e da igualdade, produzindo-o politicamente a partir de outras bases, confrontando a representação do espaço que institui a neutralidade e normalidade, que nega o corpo dos sujeitos e afirma a sua homogeneização e a disciplinarização dos corpos buscando separar sujeito-corpo nesse processo de dominação do espaço escolar.

Essa negação da corporeidade em nome da “neutralidade”, oculta e, ao mesmo tempo, revela um projeto de poder que tolhe a manifestação do diferente por ser indesejada. Isso porque as diferenças, que podem ser marcadas nos corpos, expõem outra contradição da Ideologia da Modernidade: a noção de “vitória do mais apto”. A partir da qual se molda o “princípio da concorrência”, que é pensada como um mecanismo “justo” de seleção e hierarquização dos indivíduos e tem, como consequência, o “progresso” da sociedade mediante o esforço individual.

A ideia de Progresso (tão marcante em nossa sociedade que aparece estampada na bandeira do Brasil) pressupõe a história como uma flecha em direção a um futuro inexorável, definindo a velocidade como o componente essencial para se obter o protagonismo. Sob tal premissa, se produz o discurso de que não há possibilidades além daquelas estabelecidas pelos sujeitos hegemônicos de que todas as mazelas são frutos de não se ter atingido, ainda, o futuro idílico.

A “competência” dos indivíduos também se dará em termos de adequação e inadequação às normas e disciplinas que organizam a escola da qual os “incompetentes” são (parcialmente) excluídos. Assim, a competição dentro do ambiente escolar é um dos mecanismos para hierarquização dos sujeitos, fazendo com que os grupos mais fragilizados socialmente sejam excluídos do processo escolar, já que as situações “normais” significam a manutenção das estruturas que os oprimem. Assim, mulheres, negros, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e outros que não se adequem à normalidade esperada são uma ameaça à lógica de competição apenas com sua presença corporificada, pois demonstram a falácia do projeto homogeneizador que não comporta a diversidade dos sujeitos, de seus corpos e suas práticas espaciais. Não à toa, muitas ações tomadas na Escola, visam o apagamento destes sujeitos, buscando torná-los ausentes das discussões, como algumas proposições sobre a “Escola Sem Partido” que são muito bem investigadas por Fernando Penna (2016; 2018) e acredita-se ser um tema a ser mais estudado futuramente.

A associação de desenvolvimento com competição e enriquecimento individual, tem consequências sobre as relações de produção do espaço escolar. Entre elas, pode-se colocar o “bullying”, nome dado à violência praticada de forma sistemática na relação entre os estudantes que criam hierarquias de aceitação e excluem os diferentes simbólica e fisicamente das atividades coletivas. Outros processos também comuns, mas com outras lógicas, se devem à prática de professores que criam grupos e, às vezes, turmas de “estudantes bons” e “estudantes problema”, muitas vezes perpetuando estigmas e promovendo segregações.

No caso da prefeitura do Rio de Janeiro, destaca-se as chamadas turmas de “Projeto”, uma proposta oficial da prefeitura segundo a qual os estudantes que não se adequam à “turma regular” são inseridos em turmas de “aceleração” que recebem tratamento e praticam um currículo diferentes dos demais estudantes da escola, sendo, inclusive, excluídos de provas de avaliação e rankings que buscam consolidar a hierarquia entre os “normais”, já sendo automaticamente inseridos como os mais baixos na hierarquia escolar entre os estudantes.

Segundo a resolução SME N.º 1434, de 04 de novembro de 2016, o critério relação idade-série é o único observado para a formulação das turmas do projeto, conforme se afirma já no seu texto de justificativa na qual se afirma,

(...) a necessidade e a importância da correção de fluxo para estimular os alunos em defasagem idade/ano de escolaridade a concluírem o Ensino Fundamental e favorecer sua inserção social. (RIO DE JANEIRO (RJ), 2016).

Conforme já se apontou, as escolhas ideológicas se revestem de um aspecto quantitativo que busca demonstrar neutralidade e tecnicidade e que seja facilmente delimitado. No caso em questão, se houver uma grande distorção da idade do estudante em relação à série de aprendizado, o estudante é encaminhado para um projeto de aceleração visando “corrigir o fluxo”. Percebe-se que a operação não leva em conta os diferentes processos que possam ter levado ao surgimento dessa distorção. Ainda, ao se observar mais atentamente o perfil dos estudantes destas turmas, é possível perceber que, em sua maioria, são sujeitos que “fogem à norma” pensada para o espaço escolar.

Entende-se que seria necessária uma análise específica dos estudantes que compõem esses projetos, mas a simples observação já permite constatar que são indivíduos com maiores dificuldades econômicas e problemas familiares do que a média dos estudantes de escola pública. Também se encontram nessas turmas,

aqueles que tem algum tipo de envolvimento com drogas, seja como usuário, seja com envolvimento no tráfico e, também, os estudantes com todo tipo de dificuldade de aprendizado, desde aqueles com algum transtorno psicoemocional até aqueles que sofrem algum tipo de abuso parental e toda sorte de “desvios” que ali são jogados após sucessivas “falhas” na sua adequação ao modelo normal de Escola. Ao se olhar detalhadamente, se pode perceber como o critério absolutamente numérico oculta um corte na hierarquia dos sujeitos na escola e esconde os condicionamentos, as desigualdades e os estigmas sociais que marcam a trajetória desses estudantes e que os excluíram diversas vezes ao longo de todo processo escolar até que “caíssem” no “Projeto”.

Ao analisar o contexto da Escola Lavínia, viu-se que as turmas de projeto, durante muitos anos, foram colocadas em um prédio separado, chamado de “Anexo”, uma pequena edificação, com três salas localizada no fundo do terreno da escola descolado do prédio principal, onde estavam as “turmas regulares” (Figura 9). Posteriormente, esse anexo foi considerado insalubre devido às constantes infiltrações faziam a parede e o chão apresentarem mofo e demonstram a precariedade na qual esses estudantes estavam inseridos. Assim, os estudantes foram realocados para o prédio principal, mas ainda assim de forma segregada, já que foram alocados no último andar do prédio, adaptando-se salas que anteriormente abrigavam um camarim e uma sala de artes para os acolherem e, mesmo então, continuaram tendo horários diferenciados para o intervalo, de modo a “não causarem confusão com as outras turmas”.



Figura 9: Foto do “Anexo da escola, demonstrando a separação física com o prédio, é significativo notar a “ponte” elétrica entre as duas construções.

Nessa época, o autor dessa tese foi professor de uma turma de projeto e, além de não haver nenhuma diferença significativa em relação a empenho e aprendizado, ouvia-se muitos depoimentos desses estudantes que relatavam o sentimento de exclusão do contexto escolar, de inferioridade e de inadequação em relação ao restante da escola. Era visível que, apesar de muitos quererem estar no Projeto, isso não se dava pela crença de que tal experiência seria transformadora, mas sim porque desse modo “poderiam acabar a escola logo”. O projeto, para esses estudantes, servia como uma fuga do espaço que os excluía sem que precisassem renunciar ao valioso “diploma”.

Devido aos processos de estigmatização causado por toda essa segregação, essas turmas acabam sendo a representação do fracasso, o depósito do anômalo e do erro. Menos do que excluídos, esses estudantes são incluídos como a contraparte do modelo do estudante disciplinado e servem como instrumento de reforço para a normalidade. É mais curioso ainda como mesmo entre os professores logo se começa a produzir a noção de que alguns estudantes, mesmo que ainda dentro da idade, sejam “estudantes com perfil de projeto” ao mesmo tempo em que se lamenta

quando algum estudante considerado bom, mas com idade inadequada para a série é encaminhado para uma turma de aceleração. A Escola, nesse processo, reforça sua ideologia homogeneizadora, excluindo e isolando aqueles indivíduos que não se adequam, mas mantendo-os visíveis no espaço escolar como um “exemplo a ser evitado”.

Michel Foucault (2014), em sua análise sobre o papel disciplinador da sociedade, demonstra a importância desses sistemas hierárquicos nos quais a normalidade se coloca como um instrumento de poder:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos de quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. (FOUCAULT, 2014, p. 179).

Lendo sob a ótica de Foucault (2014), as turmas de projeto são uma das estratégias dentro do “regime do poder disciplinar” que busca a disciplinarização e normalização do espaço escolar ao reinserir os sujeitos desviantes no sistema de poder em uma posição “inferior”. Com isso, se reforça a Ideologia da Modernidade, pois se individualiza o fracasso dos sujeitos que frequentam essa turma ao mesmo tempo que são mantidos como testemunho para os demais estudantes sobre o que acontece com quem se desvia da norma.

Os projetos ainda servem como uma ameaça aos sujeitos, pois qualquer desvio ou conduta revoltosa, será punido com a retirada desses sujeitos do sistema de promoção prometido pela Escola o que busca fazer com que se tornem menos capazes de articular resistências e transformações das relações sociais às quais são submetidos. Mas, contraditoriamente, ao usar critérios quantitativos para avaliar o “sucesso” ou o “fracasso”, e criar turmas com conteúdos e práticas diferentes, abrem-se possibilidades aos sujeitos de questionarem e tensionarem a ideia de “justa competição”, visto que, se as condições iniciais são desiguais, a ideia de obter os mesmos resultados perde o sentido. Isso permite que se volte a atenção para a

desigualdade na produção do espaço no capitalismo manifesta no espaço escolar, evidenciada por essas turmas de projeto.

Um aspecto que ainda precisará ser melhor analisado e que, pode ser um desdobramento possível, é a relação da resistência com a punição. Em uma primeira observação, sugere-se que determinadas práticas de resistência, de desvio à norma, insubordinações e outras afrontas ao processo de disciplina escolar podem levar a sanções contra os estudantes. Deve-se considerar, ainda as possíveis relações entre o direito à revolta e as posições de classe, raça, gênero e sexualidade dos sujeitos revoltosos.

Muitas das transformações na Escola serão resultado de tensões e rupturas feitas pelos sujeitos na disputa por hegemonia, nos conflitos provocados nos diferentes espaços em que essa instituição se realiza. Ao ser entendida por muitos sujeitos que buscam a transformação da sociedade como um instrumento para a redução da desigualdade, a Escola será elemento de disputas ideológicas e lutas de (frações de) classes. Abrindo-a para conquistas de grupos contra-hegemônicos, tais como: estabelecimento de cotas sociais e raciais nas Universidades Públicas, de salário-mínimo pra professor e o custo aluno-qualidade, medidas que buscam, em alguma medida, reduzir as desigualdades impostas aos sujeitos sob hegemonia e garantir algumas melhorias nas condições de disputa por um “lugar melhor” na hierarquia social.

Entretanto, tais medidas ainda são insuficientes, pois não atingem processos das quais a Escola é reprodutora que, atualmente, se manifestam, também, a partir da desigualdade de acesso à tecnologias. Esse acesso está vinculado à concentração de acesso ao conhecimento, controle e poder sobre os meios de produção e deve ser um aspecto pensado no contexto da escolarização em massa, uma vez que a difusão de informação se pretende universal e tenha na Escola um de seus baluartes. O acesso desigual à informação vai desde as dificuldades de domínio da tecnologia, até a impossibilidade de se conseguir aparelhos para acessar redes de informação, passando pelos mecanismos de censura prévia de dados e oligopólios de difusão de conteúdo. Dessa forma, os sujeitos “hegemonizados” acabam em uma situação ainda mais precarizada, pois não dispõem, na escola, das melhores ferramentas para contestar sua posição na sociedade e subverter tal processo.

A pandemia de coronavírus explicita o impacto da desigualdade sobre os sujeitos. Em um relato de experiência sobre sala de aula na rede municipal do Rio de Janeiro durante a pandemia, Luana Correia (2020), aponta ao menos duas problemáticas: muitos estudantes não dispõem de aparelhos eletrônicos para acesso à internet e a formação profissional dos professores não foi feita pensando também no ensino remoto. Assim, ao se fazer a transição para um ensino remoto, aqueles que dispunham dos meios tecnológicos e as escolas e redes que forneceram meios aos professores de melhor realizar as aulas a distância também geraram um cenário de desigualdade entre os sujeitos, visto que pouco foi feito no âmbito público para corrigir essa situação.

Outro aspecto que chama a atenção é como as prioridades dos sujeitos em processo escolar se alteraram durante a pandemia. Os estudantes, ao deixarem de ir para a escola, substituíram o tempo destinado à escola por outras atividades desde aquelas ligadas ao cuidado de irmãos e limpeza da casa até jogar videogame ou dormir, aumentando a distância desses sujeitos com o espaço escolar. Do lado dos responsáveis, a preocupação se concentrava na subsistência e proteção dos filhos, diminuindo consideravelmente a importância da escola no cotidiano dessas famílias. Em um trecho, que poderia facilmente ser transposto para a realidade dos grupos da Escola Lavínia, Luana Correia (2020) aponta que:

Como se não bastasse a exposição contínua aos riscos – deslizamentos, inundações, violência (sexual, física e/ou psicológica) –, as estratégias adotadas pelo governo municipal para a continuidade ao ano letivo escancaram as dificuldades já enfrentadas pelos estudantes da rede pública, tais como: acesso limitado à internet; falta de recursos e de infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades remotas – a maioria dos alunos contam apenas com o celular; e a baixa escolaridade dos familiares, dificultam o acompanhamento das crianças e adolescentes.

Para além dessas questões, a precariedade no acesso à alimentação básica é um problema relatado de modo recorrente nos grupos de *WhatsApp* – estratégia criada por uma das unidades escolares para fortalecer a relação família-escola. O atraso na entrega dos cartões de alimentação e das cestas básicas para os alunos da rede pública municipal é o assunto de maior destaque entre os grupos deste aplicativo, o que acaba fugindo ao objetivo inicial. Quem tem fome, tem pressa! (CORREIA, 2020, 231-232).

Esse relato demonstra dois dos aspectos para que se chama a atenção nessa tese, quais sejam, o tratamento homogeneizador que amplia as desigualdades e a percepção dos sujeitos sobre a escola e a influência do externo à escola em suas dinâmicas internas. Percebe-se que o acesso aos meios tecnológicos por parte dos

estudantes constitui uma limitação considerável na realização de atividades, bem como a preocupação com

as necessidades urgentes, no caso a alimentação, que limitam o interesse dos responsáveis em relação à vida escolar dos filhos. Apesar da situação excepcional e dramática exacerbada pela pandemia, essas dificuldades fazem parte do cotidiano desses sujeitos e influenciam na forma que se relacionam com o espaço escolar. Tanto a falta de acesso a recursos técnicos quanto a falta de tempo e interesse na vida escolar do filho em virtude da busca pela sobrevivência são duas das marcas dos sujeitos que produzem o espaço escolar hegemônico e desigual que caracterizam as escolas públicas. Duas situações comuns e que exemplificam essa produção anterior à pandemia podem ser notadas, na medida em que se tem estudantes assumindo a responsabilidade pela leitura de atas e documentos para seus responsáveis analfabetos e, também, o caso de responsáveis que relatam não poderem comparecer na escola quando são convocados devido à rotina de trabalho.

Além desse aspecto referente aos responsáveis e estudantes, muitas vezes entendidos como os “consumidores” do espaço escolar, há que se pensar também nos aspectos relativos aos profissionais que atuam na escola. Ainda se voltará a analisá-los mais à frente, mas cabe ressaltar que o contexto da pandemia revelou que o uso de novas tecnologias e de recursos para a educação remota também é um desafio para grande parte dos professores. Além de expor certo analfabetismo digital da classe, ilustrada na dificuldade em usar os meios eletrônicos¹², percebe-se, por parte do Estado, um esforço tímido para essa capacitação. Dessa forma, a maioria dos cursos oferecidos para esse fim possuíam duração muito curta e se destinavam muito mais a uma apresentação de ferramentas do que ao ensino do uso delas como suporte pedagógico e à discussão sobre as diferenças e possibilidades do ensino remoto. Foi apenas através da tentativa e erro que as aulas foram desenvolvidas, muitas vezes de forma isolada e com um permanente caráter temporário, sem um planejamento conjunto do processo de ensino-aprendizagem e suas etapas.

12 Pode-se supor que tal dificuldade pode derivar tanto do envelhecimento médio dos professores quanto da perda de poder aquisitivo da categoria, que perde assim meios de manter o consumo e atualização de aparelhos eletrônicos, hipóteses que não serão tratadas a fundo nesse trabalho, mas que representam uma curiosa questão de investigação.

Tais componentes, somados a um espaço escolar que não passou por reformas/adaptações para lidar com a pandemia, compõem um cenário que, como já dito, amplia as desigualdades de acesso às tecnologias da informação que a pandemia expôs em sua radicalidade. Entende-se que os espaços escolares possuem desigualdades técnicas que precisam ser superadas e devem ser levadas em conta ao se pensar um projeto emancipatório para a Escola.

Mas ao se falar dos profissionais de educação, não se pode pensar apenas a partir de suas dificuldades e desafios; será a partir de sujeitos que ocupam o espaço escolar no cotidiano que o Estado vai se estruturar em uma cadeia de comando que vai desde o professor em sala de aula, até as secretarias de governo e o Ministério da Educação. A atuação desses sujeitos busca a organização e reprodução da Escola e o estabelecimento de normas e leis que sintetizam o resultado (parcial) das disputas ideológicas na Ideologia (hegemônica).

Antônio Gramsci (2001) vai definir esse conjunto de sujeitos que regem o Estado a serviço de classes sociais como os “intelectuais do Estado”, cabendo a eles gerir a sociedade e instituir a hegemonia dos grupos dominantes. Assim,

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Gramsci (2001) ressalta que esses intelectuais não correspondem a um grupo homogêneo, mas a sujeitos de diversas frações de classes, com interesses próprios, diferentes posições a respeito do papel das lideranças intelectuais da sociedade e com projetos de poder distintos e, por vezes, contrários. (GRAMSCI, 2001, p. 22-23 e p. 159).

Ao apresentar uma distinção entre “intelectuais rurais” e “intelectuais urbanos”, Gramsci (2001) sugere que essa divisão corresponde às diferenças entre os sujeitos das classes hegemônicas no contexto da Itália do início do século XX, demonstrando como esses teriam projetos ideológicos distintos e uma ligação “orgânica” com os grupos que representam. Aproximando essa análise de nossa sociedade, é possível entender que diferentes grupos hegemônicos, como grupos

religiosos, industriais, financistas, ruralistas, entre outros com diferentes perspectivas ideológicas para a organização da sociedade, vão formar intelectuais entre os grupos hegemônicos que possuem algum nível de distinção de projetos ideológicos, o que permite compreender os diferentes embates que acontecem entre eles.

A partir dessa premissa, se pode compreender o conceito de “intelectual orgânico”, muito importante para a compreensão do papel dos profissionais de educação no contexto escolar. Diz Gramsci:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc., etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15)

Tal formulação aponta o caráter heterogêneo dos intelectuais formados pelos grupos hegemônicos e que, quanto mais complexo se torna o Estado, mais heterogêneo se tornam esses intelectuais. É possível perceber que esses intelectuais vão formar uma fração da classe hegemônica a partir do controle da burocracia e dos mecanismos legais estatais. É importante levar em conta que essa disputa por hegemonia e a heterogeneidade dos projetos entre esses intelectuais permitem que as classes hegemônicas e contra-hegemônicas provoquem tensões visando à rupturas na unidade da Ideologia e fazendo com que se obtenham conquistas e maior participação no Estado por grupos dominados.

Isso se reflete, por exemplo, em diversos projetos políticos formulados para a educação no Brasil que, em suas apresentações e votações nas diferentes Câmaras Legislativas municipais, estaduais e federal, demonstram a atuação de sujeitos de diversos grupos em lobbies, articulações e alianças com propostas e interesses ideológicos distintos para a Escola. Assim, pode-se conseguir se utilizar de contradições e rupturas causadas pelas disputas ideológicas e se obter conquistas para as lutas contra hegemônicas. Dessa forma, algumas pautas de grupos hegemônicos que lhes permitam maior autonomia de ação no espaço escolar tornam-se possíveis, destacando-se alguns exemplos brasileiros: o ensino laico, o ensino de cultura afro-brasileira, a inclusão, discussões de gênero e sexualidade

entre outros temas que dividem grupos hegemônicos e oferecem possibilidades de ação em prol de uma educação libertadora.

Entende-se, a partir de Gramsci (2001) que a sociedade de classes vai se tornando mais complexa e com mais fragmentos de classes, fazendo com que os intelectuais de Estado necessitem de maiores especializações para a sua organização, aumentando a importância da Escola.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Gramsci (2001) tem especial cuidado ao colocar o intelectual orgânico como parte do grupo com o qual se identifica, destacando que esse pertencimento não se liga, necessariamente, às condições objetivas e materiais que o coloquem dentro dessas classes. Assim, essa especialização das funções pode levar à proletarização dos “intelectuais urbanos” e à consequente perda de prestígio desses na organização da sociedade, em um processo que pode servir como caminho para a formação de intelectuais orgânicos de base proletária.

Sob essas formulações, se pensa os profissionais da Escola, não apenas em seu aspecto de sujeitos da reprodução da Ideologia, mas como intelectuais do Estado e sujeitos de ações que busquem as rupturas e transformações da sociedade. João Rua (cópia digital [1992]), vai analisar o papel do professor como intelectual orgânico, destacando o processo de proletarização/precarização que, ao mesmo tempo, aliena esses sujeitos e os permitem que se aliem as classes hegemônicas. Diz ele:

O intelectual orgânico (um deles sendo professor) pode favorecer esta transformação na medida em que se pode vincular às classes subalternas, desenvolvendo uma contra ideologia e auxiliando na conquista da hegemonia política. (RUA, (cópia digital) [1992]).

Na ordem próxima, na qual se dão os espaços de representação, caberá aos profissionais de educação o controle e a reprodução da ideologia hegemônica concebida pelos sujeitos hegemônicos na ordem distante. Entretanto, o processo de precarização das condições de trabalho, os encontros e desencontros desses profissionais no espaço escolar e, em alguns casos, uma formação voltada para o pensamento-ação aliada a uma capacidade de organizar, em algum nível, a

burocracia estatal, fazem com que esses profissionais sejam potenciais intelectuais orgânicos das classes hegemônicas, pois são capazes de repensar o espaço escolar a partir de outras bases no cotidiano.

Ainda que se trate de tema que não será desenvolvido profundamente nesse trabalho, entende-se que a escola compreende diversos profissionais de educação para além dos professores e da equipe de direção e secretaria. Inspetores, auxiliares, cozinheiras, seguranças e profissionais de limpeza são parte do corpo escolar e cada um deles traz, a partir de sua posição na escola, suas vivências e suas relações, contribuições que vão fazer de cada espaço escolar, um lugar único e aberto. Torna-se importante, portanto, entender que muitas das relações travadas com esses profissionais incorporam práticas presentes em outros espaços; assim, o menosprezo e certa atitude que pressupõe a “vassalagem” podem ser vistas em algumas das relações de professores com esses profissionais, considerados hierarquicamente inferiores e que, às vezes, se reflete na ação de estudantes e responsáveis. Pensa-se, entretanto, que considerar suas vivências e ouvir suas experiências no espaço escolar poderia trazer novas perspectivas para as práticas ali desenvolvidas.

Aqui vai se dedicar à análise mais especificamente ao papel do professor, pois percebe-se que é sobre estes que se colocam a maioria das atribuições de intelectual do Estado e se busca exercer um controle sobre as suas atividades e, em alguns sentidos, até sobre seus discursos. Entende-se que esses controles são uma tentativa de estabelecer controle sobre o espaço escolar como um todo, pois são os professores que disciplinam a rotina da escola, com as atividades, tempos de aula, uso dos espaços e estabelecimentos de regras e acordos, exercendo um papel central na consolidação ou não do projeto ideológico disciplinar instituído pelas classes hegemônicas.

Entretanto, não se pode entender que os professores sejam meros “fantoques” de leis externas, visto que sua relação com as estruturas de controle não é pacífica e sem contradições. Ao mesmo tempo em que são intelectuais de Estado com a função de organizar e disciplinar a produção do espaço escolar, também são trabalhadores que, cada vez mais, sofrem com processos de precarização, na qual passam por perdas de direitos, de autonomia e condições salariais e de trabalho.

Nesse processo de precarização, o professor também é ele mesmo tratado como um sujeito a ser assujeitado, alienado e controlado. Para isso, são criados diversos mecanismos: aqueles menos diretos, mas relacionados com controles da ordem distante, como avaliações externas que chegam prontas às escolas e cuja elaboração não é pensada pelos professores, o uso de apostilas elaboradas fora do cotidiano escolar e um currículo fechado para todas as escolas, independente dos interesses e necessidades locais entre outras formas de avaliação. E aqueles que são mais diretos e explícitos visando o controle do corpo e do comportamento, como a instalação de câmeras em sala de aula para fiscalizar as interações dos sujeitos, a retirada de cadeira do professor para impedir que se sente durante aulas e a cobrança da realização de atividades numa ordem e horários pré-estabelecidos, às vezes na escala de minutos, entre outras.

Pode-se perceber que o papel do professor é importante e contraditório na Escola. Isso porque ao mesmo tempo em que sua função é concebida para ser um agente para a manutenção da Ideologia, é, também, um sujeito capaz de subvertê-la e buscar condições para sua superação, pois suas vivências espacializadas podem levá-lo a se posicionar como intelectual orgânico dos grupos contra-hegemônicos e atuar em prol da conscientização e da superação da Ideologia.

Isso se coloca de modo ainda mais intenso, pois o corpo de profissionais da escola não é homogêneo, esses profissionais trazem suas identidades de gênero, racial, sua sexualidade, entre outras para a produção do espaço escolar, marcadas em sua corporeidade. Cabe compreender, que esses profissionais também sofrerão processos de homogeneização e apagamento de suas identidades e corporeidades pelos diferentes mecanismos de controle da Escola, na qual apenas a figura do “profissional” será aceita, buscando-se controlar/eliminar todas as demais manifestações do sujeito-corpo no espaço escolar.

Entende-se que na Escola, se dá a busca pelo controle de todos os corpos, seja dos estudantes, seja dos profissionais da escola, pois a estética dela é a da uniformização, da assepsia, da neutralidade e da formalidade, visto que a diversidade e a diferença podem trazer contestações aos valores de igualdade e mérito dos quais a Escola é reprodutora. Portanto, busca-se que os sujeitos se enquadrem nesses padrões.

Como um exemplo, pode-se pensar nos códigos de conduta (presentes em muitas escolas) que discrimina quais são as roupas aceitáveis dentro do espaço escolar com também aqueles processos subterrâneos de definições de padrões segundo os quais a ruptura com o “normal” é entendida como uma ofensa à própria instituição, sendo o controle do vestuário, em muitos casos, um “estilhaço” que demarca o machismo e a homofobia através do constrangimento dos corpos.

Não se trata tão somente de profissionais de educação, mas de sujeitos corporificados em gênero, raça, identidade religiosa e suas deficiências. Percebe-se como se manifestam as questões de classe e os papéis atribuídos aos diferentes sujeitos de acordo com sua posição na hierarquia de profissões em nossa sociedade, marcando diferenças entre professores e profissionais da limpeza, por exemplo, bem como a orientação política, filosófica e o preparo científico desses sujeitos que influenciam nas suas práticas e na forma como concebem as questões que marcam os seus corpos, suas posições sociais e suas relações com outros sujeitos na produção do espaço escolar.

Ao se entender que o corpo dos profissionais na Escola também será objeto de controle, pode-se compreender que a Ideologia se alia a uma disciplinarização e negação do corpo a partir da negação da diferença e do contato. Uma situação que pode exemplificar como esse controle sobre os corpos se dá é a deliberação do uso de bermudas por parte dos professores nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. É preciso ressaltar que essa peça é proibida aos professores do gênero masculino por códigos de vestimenta e a autorização de seu uso, estritamente no verão, ao longo de vários anos, é considerada uma concessão dos gestores da educação, mesmo que o Rio de Janeiro seja uma cidade com temperaturas que facilmente superam os trinta e cinco graus Celsius mesmo fora do verão.

Outros profissionais podem ter ainda mais restrições e não é incomum ouvir relatos de agentes escolares, conhecidos popularmente como inspetores, sobre proibições de entrada em sala de aula e sala dos professores, tendo sua presença permitida somente nos espaços comuns da escola, como quadras, pátios e corredores e na secretaria, existindo na escola quase como sujeitos dos “espaços de passagem”, capazes de observar o espaço escolar de outras posições, mas não sendo considerados efetivamente profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem. No caso de profissionais de limpeza e de cozinha, essa situação é

ainda mais flagrante, pois é comum que sejam tratados como sujeitos externos à prática escolar, ainda que estejam ali presentes e façam parte do contexto que mantém a escola e produzem dinâmicas específicas, sendo muitas vezes sujeitos próximos às vivências dos estudantes por estarem, em grande parte do dia, em áreas de uso menos controlado na escola, como os pátios, refeitórios, quadras e se relacionarem com os estudantes a partir de práticas pouco controladas, como a alimentação e os intervalos.

Se a questão do corpo já é importante ao se pensar os profissionais de educação, no caso dos estudantes essa é uma questão central na relação com a produção do espaço escolar. Se a Escola é representação de um espaço de produção do saber ideologizado, a escola o realiza a partir de um processo de disciplinarização e controle, como se falou no capítulo anterior e que tem impacto direto sobre os corpos dos estudantes, influenciando nas suas possibilidades de produção do/no espaço escolar.

O corpo do estudante sofre toda sorte de constrangimento e negações: o uniforme que busca a padronização, as cadeiras e sua disposição que buscam a subordinação e a conformação da docilidade e, até mesmo, a determinação de horários para ida ao banheiro ou beber água, buscam disciplinar os corpos e seus ritmos. Conforme Foucault (2014) alerta, a Escola é uma instituição para docilização dos corpos na qual busca-se controlar os ritmos do cotidiano e, dessa maneira, limitar o horizonte de ação daqueles. Entretanto, também é no cotidiano que são possíveis as rupturas nos ritmos da vida, permitindo a contestação dos processos de dominação buscada pelas classes hegemônicas em prol da apropriação do espaço pelos sujeitos em suas práticas cotidianas.

Compreender o cotidiano permite entender como a Escola vai ser produzida em sua relação com o espaço vivido e como o espaço escolar é aberto em possibilidades para outras espacialidades. Para isso, entende-se que é importante analisar as escolas a partir de suas relações com as comunidades que as integram, não só pelos sujeitos que a produzem em seu interior, mas também pelas relações estabelecidas pelos sujeitos que formam o entorno de cada escola e permitem considerar que cada espaço escolar terá espacialidades singulares. Da mesma forma, os conflitos e tensões presentes dentro desses espaços também serão frutos

de encontros e desencontros entre os diferentes sujeitos nas suas disputas por hegemonia.

Como um exemplo, pode-se considerar que os conflitos estabelecidos entre uma escola municipal situada na Avenida Atlântica, sob ameaça de remoção para venda do terreno, localizado em uma área nobre na cidade do Rio de Janeiro¹³ são qualitativamente diferentes, geram outras dinâmicas e mobilizam outros sujeitos em relação aos conflitos em uma escola que não pode abrir por conta de operações policiais em favelas, pois isso representa sério risco à vida dos sujeitos dentro do espaço escolar¹⁴. Ainda que em ambos os casos esses espaços escolares estejam dentro da lógica capitalista de desenvolvimento urbano e façam parte das estratégias que orientam a ideologia da Modernidade, os “estilhaços” que se manifestam em cada um desses espaços se diferencia e, enquanto no primeiro se tem a remoção do prédio como forma remover aqueles sujeitos de um espaço que é identificado como “muito valioso” para que eles usufruam, no segundo caso, a ação do Estado se faz presente na luta entre a “civilização” e a “barbárie” representada no conflito policial estabelecido nas áreas faveladas, lidas como espaços incivilizados e onde a violência do Estado é “mais aceitável”.

Mesmo tomando-se as escolas municipais do Rio de Janeiro como referência, torna-se difícil definir um “entorno” de uma escola porque cada uma terá dinâmicas mais ou menos amplas, podendo atingir vários bairros, caso ela esteja próxima a uma via rápida ou apenas uma parte de um bairro, como no caso de escolas localizadas em áreas de “difícil acesso” (uma denominação comum entre os profissionais de educação que designa escolas que geram remuneração adicional aos profissionais devido à dificuldade de locomoção a elas). Assim, a heterogeneidade das escolas terá também uma forte relação com a forma como ela se insere no tecido urbano e na configuração social que define o seu “entorno”.

Levando isso em conta, é possível se pensar os diferentes sujeitos que vão constituir esse entorno e a frequência com que atuam, já que, em alguns casos, a presença de um envolverá a ausência de outro. Nesse sentido, cabe pensar na

13 <https://diariodorio.com/prefeitura-do-rio-que-vender-imovel-em-copacabana-atualmente-ocupado-por-escola-municipal>

14 <https://www.dw.com/pt-br/a%C3%A7%C3%B5es-policiais-geram-clima-de-terror-em-escolas-do-rio/a-44345177>

articulação escola-família, escola-comércio, escola-segurança pública e escola-criminalidade. Muitas outras articulações seriam possíveis e não se pode pensar que esses eixos são estanques, na realidade eles se articulam entre si e estão sempre prenhos de possibilidades, dentre as quais algumas serão analisadas no capítulo quatro.

Entre as articulações apontadas, a relação escola-família é aquela que encontra, dentro da própria organização da Escola, meios que a disciplinam e a organizam. Formas de como tratar os responsáveis, horário de atendimento e até mesmo a responsabilidade que estes devem ter com a escola estão muitas vezes presentes em regimentos e normas de funcionamento das escolas. Ainda assim, existem relações que escapam desse controle. Não é incomum, por exemplo, que ocorram conflitos entre práticas religiosas das famílias e conteúdos escolares, o que gera impasses e tensões entre profissionais de educação e os responsáveis, seja pela não aceitação de um conteúdo que fere determinada crença, seja por uma determinação da escola que entra em conflito com alguma prática religiosa. Em um sentido diferente, também podem ocorrer episódios que tornam a escola uma instância de socorro de uma família que chega com relatos de abandono do Estado em outras áreas e demonstram vulnerabilidades que exigem uma ação dos profissionais, geralmente através de orientações e encaminhamentos, mas às vezes com ações diretas, como doações de roupas e alimentos.

Como exemplo desses casos, toma-se duas experiências ocorridas na Escola Lavínia. No primeiro caso trata-se de atividade de capoeira que ocorreu entre os anos de 2014 e 2017 e era oferecida pelo então professor de história em um horário além do funcionamento regular da escola de forma voluntária. Com a ligação desta atividade com todo o debate de negritude e ancestralidade, não foram poucos os estudantes que, mesmo interessados, relatavam não poderem ir, pois algum familiar disse tratar-se de práticas “do demônio”, outros ainda participavam, mas se recusavam a cantar as músicas, pois eram “músicas de pecado”. Assim, uma atividade escolar, ligada à vivência corporal e à experiência da resistência afro no Brasil, era uma prática que entrava em choque com as vivências religiosas trazidas pelos estudantes de seu espaço familiar.

Já a outra experiência relata o processo de abandono/acolhimento da família. O evento iniciou-se quando uma estudante, até então sem problemas de

comportamento (adequada à disciplina da Escola), teve um surto de raiva, agrediu colegas e teve que ser contida pelo professor, no caso, esse que escreve a tese e, como consequência, foi conduzida à direção que, por sua vez, chamou a responsável para ir à escola. Lá se constata que essa já havia sido chamada por outra professora em razão de um evento envolvendo outra filha sua, mais velha e que também havia se comportado de forma inadequada. Durante a conversa que se deu entre a mãe, filhas e profissionais da escola (diretor e os dois professores), essa família se abraçou e chorou, lembrando a recente morte do pai, que agia como o cuidador mais próximo das meninas enquanto a mãe trabalhava. Sua perda desestruturou a organização daquele lar e até aquele momento nenhuma delas havia conversado sobre esse assunto e, sem conseguirem lidar com o luto, as estudantes estavam transbordando agressividade. Após essa acolhida, foi recomendado pelos profissionais ali presentes que elas procurassem apoio psicológico, o que foi feito por meio do encaminhamento da escola. Mas além da postura oficial, o próprio processo de escuta acabou gerando uma mudança na relação dessa família com os profissionais da escola que passou a enxergar na escola um espaço de acolhimento, produzindo outra representação para aquele espaço e, em algumas vezes posteriores, procurando o coordenador ou algum dos professores envolvidos para conversar e buscar apoio.

Pode se perceber que nesses dois exemplos, a ação dos sujeitos na escola tensiona as formulações da Escola, pois se a instituição é concebida pautando-se pela neutralidade e homogeneização dos indivíduos, no espaço escolar ocorrem inúmeros encontros e desencontros dos sujeitos que produzem outras relações a partir do cotidiano. Assim, se há um processo segundo o qual a Escola produz representações do espaço pautadas na homogeneização e hierarquização, em que se busca negar os corpos dos sujeitos e burocratizar as relações em uma normalidade disciplinada, o contato entre os diferentes e o intercruzamento de trajetórias dos sujeitos produzem outras espacialidades nas escolas através da resignificação desses espaços por meio de suas práticas espaciais que marcam cada espaço escolar.

Seria possível, caso a pesquisa pudesse ter se desenvolvido a contento e de forma presencial, ampliar o número de relatos que demonstram as múltiplas relações entre as famílias e a escolas e suas consequências sobre o currículo e os processos disciplinares. Em outros momentos, a proximidade estabelecida e a

intensa participação no cotidiano das crianças e jovens, tornam os profissionais de educação, em muitos momentos, “corresponsáveis” por essas, o que faz com que tenham muitas vezes que atuar também junto com responsáveis em eventos envolvendo os estudantes. É comum que profissionais de educação auxiliem em matrículas para o Ensino Médio, encaminhamento para exames de saúde e aconselhamentos de diversos tipos. Isso também se reflete em responsáveis que, por vezes, auxiliam em atividades externas, como excursões, passeios e são voluntários para realizar pequenos consertos na escola, entre outras.

Percebe-se, que as escolas, em seu cotidiano e a partir das práticas espaciais dos sujeitos, vai transpor aquilo que se coloca a partir do cotidiano programado, gerando pequenas fissuras nele, pois essas relações baseadas em outros aspectos, como afinidades pessoais, gostos e preocupações, fazem com que a própria estrutura disciplinar da escola seja rompida, abrindo o cotidiano para outras possibilidades de realização.

Apesar dessas possibilidades, não se pode deixar de reconhecer que mesmo essas transposições podem ser reinseridas como mecanismos de controle do cotidiano e ressignificadas como representações do espaço. Conforme aponta Lefebvre (2013):

A reprodução das relações de produção opera plenamente na e através da ruptura dos laços sociais, a ponto de prevalecer o espaço simbólico de convivência (família e cotidiano), único espaço “apropriado”. Isso não é possível, exceto pela referência perpétua das representações do espaço (planos e mapas, transporte e comunicações, informações por meio de imagens ou signos) ao espaço de representação (natureza, fertilidade) em uma prática familiar cotidiana. A remissão de um para o outro, a oscilação, desempenha um papel ideológico, substituindo qualquer ideologia distinta. O espaço é complicado, ainda mais quando escapa da percepção imediata. Daí talvez a passividade dos "usuários". Apenas uma pequena elite distingue a armadilha e evita cair nela. O caráter elitista dos movimentos de oposição e crítica social pode ser entendido neste sentido. Enquanto isso, no entanto, o controle social do espaço pesa sobre os usuários que não rejeitam a familiaridade do cotidiano.¹⁵ (LEFEBVRE, 2013, p. 274, tradução livre).

¹⁵ No original: La reproducción de las relaciones de producción funciona de lleno en y por la quiebra de los vínculos sociales, hasta el punto que el espacio simbólico de la familiaridad (familia y vida cotidiana), el único espacio «apropiado», prevalece. Esto no es posible sino por la referencia perpetua de las **representaciones del espacio** (los planos y mapas, los transportes y comunicaciones, las informaciones mediante imágenes o por signos) al **espacio de representación** (la naturaleza, la fecundidad) en una práctica cotidiana **familiar**. La remisión de uno a otro, la oscilación, desempeña un rol ideológico, sustituyendo cualquier ideología distintiva. El espacio es tramposo, y tanto más cuando escapa

Entende-se, portanto, que ainda que haja nas escolas algumas possibilidades de transformação das práticas espaciais, a própria existência desses espaços reforça certos sentidos e fortalece as representações do espaço associados à disciplina, ao controle e ao “desenvolvimento individual”, alinhando-a aos preceitos da Modernidade e tentando influenciar na forma como os espaços de representação dos sujeitos “hegemonizados” são produzidos o que pressupõe que a simples ação “ingênua” não conduzirá automaticamente para a produção de espacialidades radicalmente novas, mas reforça a necessidade do agir consciente para a transformação dos espaços escolares.

Se a relação das famílias com a escola envolve uma proximidade baseada no trato pessoal e na expectativa de progresso para os estudantes, há outras relações também constitutivas do entorno escolar que se organizam por outras lógicas, entre elas as de caráter comercial. Como já apresentado, a escola tem uma capacidade de organizar o fluxo de pessoas, principalmente a partir da dinâmica dos seus horários. Assim, dias letivos e horários de entrada e saída aumentam a circulação de pessoas nos arredores da escola, o que pode motivar a presença de diversos tipos de serviços, especialmente aqueles voltados à alimentação, mas também à venda de brinquedos, jogos e artigos de papelaria. Que podem ocorrer tanto em estabelecimentos formais como a partir de ambulantes ou camelôs. Esses sujeitos acabam estabelecendo relações próximas com os profissionais e estudantes e tem uma preocupação com o calendário escolar, muitas vezes perguntando sobre período de provas, de férias, pontos facultativos e, também, sobre possibilidades de paralização e greve, já que essas dinâmicas influenciam diretamente sobre seu sustento e nas demandas de produtos específicos, ocorrendo, mais de uma vez, de que donos de papelaria, por exemplo, pedissem para ser informados com antecedência de atividades de maquetes para que pudessem encomendar tintas e folhas de isopor.

a la conciencia inmediata. De ahí quizás la pasividad de los <<usuarios>>. Solo una pequeña elite distingue la trampa y evita caer en ella. El carácter elitista de los movimientos opositores y de las críticas sociales puede comprenderse en este sentido. Mientras tanto, sin embargo, el control social del espacio pesa fuertemente sobre los usuarios que no rechazan la familiaridad de lo cotidiano. (LEFEBVRE, 2013, 274)

Outro aspecto importante a se considerar quando se trata do aspecto econômico é que, apesar da proibição da venda de produtos no interior das escolas municipais da prefeitura do Rio de Janeiro, existem algumas práticas comerciais que se realizam nesses espaços, destacando-se a existência uma rede informal de vendedores que oferecem os mais diferentes produtos na sala dos professores e peregrinam em diversas escolas. Assim, quentinhas, doces e queijos de outros estados, roupas, sapatos e até joias podem ser vistos sendo oferecidos na sala de professores por algum ex-colega aposentado ou por companheiros(as) de profissionais de educação; além disso, entre os estudantes é comum a venda de doces e salgados, especialmente para arrecadar dinheiro para algum evento, como uma festa escolar e formatura. Em outro sentido, também é comum a realização de rifas e doações para os mais diversos fins, desde o apoio a alguém em uma situação complicada de saúde, ajuda para algum procedimento veterinário de um animal de rua resgatado, até o suporte para famílias de estudantes em situação famélica, o que tem sido, infelizmente, uma motivação cada vez mais comum desde o ano de 2019.

Percebe-se que as relações econômicas estabelecidas no espaço escolar dependem e se apoiam nas dinâmicas estabelecidas nele, seja devido ao ritmo do cotidiano da escola, que influencia a presença e funcionamento do comércio ao redor da escola ou porque o envolvimento emocional e de pertencimento dos sujeitos é parte essencial para que possa existir meios para que se deem as trocas econômicas.

Se o comércio é fortemente impactado pela rotina da escola, existem outras práticas que ocorrem no “entorno”, que são capazes de afetá-la. Dentre essas, no caso do Rio de Janeiro, destaca-se duas que, muitas vezes, se dão de forma articulada: a presença do crime organizado e as operações policiais em áreas conflagradas.

Infelizmente, pensar o espaço escolar no Rio de Janeiro exige que se fale da violência urbana que impacta não só a dinâmica interna, mas também os medos e anseios dos sujeitos que o produzem. Nesse sentido, cabe destacar que, desde 2017, existe um protocolo de ação para emergências no qual há orientações de comportamento no caso de confronto entre policiais e criminosos e mesmo de invasão da escola por grupos armados. Esse assunto, por si só, seria motivo de um exame mais aprofundado que pode ser realizado em outro momento. Por enquanto,

cabe considerar que a ocorrência desses eventos é tão esperada que deu sentido para a necessidade de elaboração de se ter um protocolo de ações. Na Escola Lavínia Dória, por exemplo, uma operação policial de larga escala assustou muito os estudantes e fez com que diversos responsáveis quisessem retirar seus filhos enquanto helicópteros sobrevoavam toda a região e muitos carros de polícia ocupavam as ruas. Além disso, são muitas as vezes que estudantes faltam devido aos confrontos entre traficantes e policiais.

A relação entre a criminalidade e o espaço escolar é muito delicada e precisa ser entendida como um dos elementos que a compõe em seu cotidiano, isso porque tanto as operações policiais podem provocar o cancelamento de aulas e o medo de familiares, como no caso apontado, a exemplo de outros, os sujeitos na escola podem ficar na linha de tiro, o que já ocasionou, tragicamente, a morte de pelo menos uma estudante dentro da própria escola¹⁶.

A vulnerabilidade da escola aos conflitos em seu entorno pode ter consequências dramáticas, como no caso referido, além de impactos contínuos no cotidiano escolar. A presença do tráfico se configura como uma sombra constante nas práticas espaciais no espaço escolar, seja pelo envolvimento de estudantes com o comércio ou pelo uso de drogas fora do ambiente escolar, trazendo as tensões e conflitos resultantes desse envolvimento para a escola, seja pela possibilidade da presença de drogas dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, pode se perceber pelo menos três níveis de aproximação de práticas criminosas com o espaço escolar: o uso de drogas por estudantes, o envolvimento de estudantes com o tráfico fora do espaço escolar e a presença de tráfico dentro da escola¹⁷. Muitos dos aspectos dessa relação envolvem uma profunda consideração sobre as relações entre a política de combate às drogas e o papel desempenhado pela criminalização destas no envolvimento de adolescentes nesse circuito, questões que precisariam de outro tipo de arcabouço teórico e envolvem escalas de análise diferentes das escolhidas. É importante entender, entretanto, que esses sujeitos estão presentes na escola e, a partir de sua presença

¹⁶<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-03-30/estudante-e-morta-dentro-de-escola-em-acari.html>

¹⁷ <https://extra.globo.com/casos-de-policia/traficantes-transformaram-escolas-ate-creches-em-pontos-de-venda-de-drogas-na-baixada-fluminense-rv1-1-24802133.html>

modificam a estrutura hierárquica não só entre os estudantes, mas em toda comunidade escolar.

É comum que estudantes com proximidade com o tráfico, seja por parentesco ou envolvimento direto, exerçam liderança entre os demais, já desde muito novos, devido ao poder que possuem na comunidade e se manifesta dentro do espaço escolar. Ao mesmo tempo, a relação dos traficantes com o espaço escolar pode ser muito diversa, indo desde uma atitude protetora e preocupada com o espaço escolar por parte daqueles que se apresentam como agentes que “defendem” a escola, querendo punir estudantes que depredem os ambientes escolares e se apresentar como juízes de conflitos entre os jovens, até a utilização da escola, por parte de outros grupos, como um espaço de distribuição e venda de drogas, em dinâmicas nas quais o espaço escolar passa a ter outros processos de controle e subjugação dos sujeitos.

Outro formato de grupo criminoso que tem ampliado sua influência sobre os espaços escolar é a milícia. Com uma lógica de controle militarizado de um território, os grupos milicianos, por vezes, colocam a escola sob seu “guarda-chuva” de espaços controlados provocando episódios que levam a que a escola seja obrigada a fechar as portas por ordem de milicianos¹⁸ e impondo o controle sobre a aquisição de produtos e serviços contratados visando privilegiá-los. Há também, como no caso de traficantes, o “controle de comportamento” que, em muitos casos, significa uma série de procedimentos de ameaças e punições que visam disciplinar os estudantes e, até mesmo, professores, em relação a como se comportar naquela que julgam ser “a área deles”.¹⁹

Sem se referir especificamente a escolas, Marcio Rufino Silva e Luciano Aragão (2020), demonstram como os grupos milicianos atuam no controle do território, usando do poder de vida e morte sobre os sujeitos sob seu julgo e definindo o que pode ou não ser feito. Analisando o comportamento desses grupos durante a pandemia de coronavírus, os autores demonstram que muitos atuaram para que comércios não fechassem, contrariando as ordens governamentais, ao

¹⁸ <https://extra.globo.com/casos-de-policia/milicia-impoe-toque-de-recolher-escola-publica-no-rio-alunos-ficam-sem-aula-21601704.html>

¹⁹ <https://www.ecodebate.com.br/2020/07/24/o-poder-das-milicias-no-brasil/>

continuarem exigindo os tributos de “proteção” durante a vigência desses decretos.

Como os autores afirmam:

Todo tempo da vida (e até da morte!) são capturados como momentos de acumulação e de monopolização, mesmo que a despeito da suspensão da vida cotidiana, como nos mostram esses tempos de pandemia. (SILVA e ARAGÃO, 2020, p. 451).

Tal controle se impõe através da violência armada e visa determinar ritmos ao cotidiano dos sujeitos submetidos que favoreçam a expansão e reprodução do poderio desses grupos milicianos. Assim como no caso de muitos grupos de narcotraficantes, o espaço escolar é ressignificado como um espaço que deve ficar “sob tutela” dos milicianos. Nesse sentido, seria interessante analisar mais detalhadamente os muitos relatos de profissionais de educação que são abordados por diversos sujeitos, como: estudantes, responsáveis, associações de moradores, entre outros, com falas que sugerem que “os caras” podem resolver problemas de comportamento e relacionamento de estudantes dentro do espaço escolar. Percebe-se que através da violência física e da imposição de uma lei inquisitorial, esses grupos armados buscam se colocar como os executores da disciplina e exercer o controle sobre os estudantes que, na percepção desses sujeitos, a Escola está impossibilitada de fazer.

Quando se busca compreender os diversos sujeitos presentes no espaço escolar, entende-se que tal leitura é ainda uma aproximação incompleta, pois muito mais poderia ser analisado em relação a cada um deles e uma diversidade de outros se encontram ausentes. Entende-se, entretanto, que se pode ter um panorama da pluralidade de encontros e desencontros que se realizam no espaço escolar e cujo entrecruzamento de trajetórias produzem espacialidades muito distintas em cada escola. Sintetizando os pensamentos aqui apresentados sobre especialidade e o papel dos sujeitos, dialoga-se com Doreen Massey (2009), que sempre demonstra a relação entre as práticas espaciais na produção do espaço.

Desde a maior praça pública até o menor parque público, esses lugares são um produto de, e internamente deslocado por, identidades/relações sociais heterogêneas e, algumas vezes, conflitantes. (2009, p.217).

Parafrazeando a autora, pode-se dizer que o espaço escolar é “produto de, e internamente deslocado por”, inúmeras interações de sujeitos com as mais diversas trajetórias e diferentes interesses que, em suas práticas espaciais, produzem representações diversas e possuem projetos que, mesmo que possam ser

antagônicos, se mesclam no espaço escolar, resultando na pluralidade de escolas e na possibilidade de outras espacialidades nelas.

Os sujeitos vão vivenciar a escola a partir de sua experiência corpórea e vão interagir, produzindo encontros e desencontros, que formam os diferentes ritmos através dos quais o espaço escolar se organiza/desorganiza e, dentro dos quais, a sociedade se manifesta em suas articulações e contradições, que reverberam dentro dela como consequência das alianças e tensões entre os sujeitos, (re)produzindo estilhaços daquilo que compõe o todo social e que se manifestam, como particularidades, em cada espaço escolar.

Ao pensar esse externo à escola em interações com o interno da escola, pode-se recorrer a Milton Santos (2014):

Cada lugar tem, pois, variáveis internas e externas. A organização da vida em qualquer parte do território depende da imbricação desses fatores. As variáveis externas se internalizam, incorporando-se à escala do local. Até o momento em que impactam sobre o lugar são externas, mas o processo de espacialização é, também, um processo de internalização. (SANTOS, 2014, p 105).

O que se vê, ao longo desse processo, é que o espaço escolar será resultado de internalizações das exterioridades, que se manifestam a partir de diferentes sujeitos os quais, ao se encontrarem na escola, produzem uma nova espacialidade, marcando esse espaço com as suas ações e transformando o espaço escolar de acordo com as suas intenções e possibilidades de ações.

Com o apresentado acima, procura-se explicitar as múltiplas interconexões entre o interno e o externo ao espaço escolar, sobre as quais se debruçará no Capítulo a seguir.

4. O cotidiano programado e o vivido: a Escola na Modernidade e os sujeitos da e na escola

O objetivo deste capítulo é analisar parte do complexo conjunto de sujeitos sociais que produzem o espaço da Escola Lavínia Dória e se entrecruzam com os “estilhaços” lançados sobre esse espaço escola.

Ao se analisar a produção do espaço escolar e a relação que os sujeitos estabelecem entre si, percebe-se que cada escola é singular, pois em cada espaço, se darão encontros e desencontros de trajetórias e a consequente produção de espacialidades diferentes e plurais. Percebeu-se, ao longo desse trabalho, que esses sujeitos estão imersos em sua cotidianidade e inseridos em uma sociedade organizada por uma Ideologia hegemônica que tem na Escola é um dos espaços de sua afirmação e, a partir de suas ações, podem tanto reafirmar esses valores, quanto contestá-los.²⁰

Ao longo de toda essa tese, orientou-se, entre outros, no pensamento de Doreen Massey (2009), segundo o qual o espaço é sempre aberto e formado pelo encontro das trajetórias dos sujeitos, em um constante processo de se fazer. Essa autora propõe o sugestivo conceito de espaço como “simultaneidade de estórias-até-agora”, que aqui é trabalhado como os encontros e desencontros dos sujeitos em suas espaço-temporalidades, a partir das quais suas ações podem ser entendidas no intercruzamento de trajetórias que abrem possibilidades do novo, entendendo que, muitas vezes, algumas ações visam fazer com que determinados sujeitos se “desencontrem” e, assim, limitar suas capacidades de intervenção no espaço. Nesse sentido, Massey (2009) denuncia a concepção moderna de espaço-tempo como uma representação que visa restringir a ação dos sujeitos, construindo um discurso que nega a interação (produz o desencontro) e “fecha” o futuro, entendendo a espaço-temporalidade como uma multiplicidade discreta. Diz ela:

20 É importante compreender que cada pessoa possui uma subjetividade diferente, que vai afetar a forma como interpreta e ressignifica as relações nas quais está inserida, porém essas nuances fazem parte daquelas informações que seriam obtidas através do campo, questionário e entrevistas que precisaram ser canceladas em decorrência da pandemia de coronavírus.

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada. (MASSEY, 2009, p.94).

A partir das “multiplicidades coetâneas” se pode compreender as relações entre os sujeitos no/do espaço escolar, entendendo que esses espaços são frutos de encontros (e desencontros) de trajetórias de diferentes sujeitos que trazem em si as vivências e experiências marcadas em seus corpos e, por isso, ainda que se tenha um processo de dominação do cotidiano a partir da disciplina e da programação, há tensões e conflitos que se manifestam na escola, seja oriundos de suas próprias idiossincrasias, seja decorrentes dos estilhaços das tensões sociais marcadas nos corpos e nas trajetórias dos sujeitos que se encontram no espaço escolar.

Neste capítulo vai se pensar como essas tensões e seus estilhaços conformam as espacialidades presentes na escola a partir de reflexões sobre práticas espaciais no cotidiano. Vai se costurar as diversas questões e análises apresentadas ao longo da tese através de exemplos e apontamentos ocorridos durante o trabalho deste que escreve como professor de educação básica, buscando apontar os condicionamentos da Escola e dos mecanismos de manutenção da hegemonia, como também sugerir caminhos que permitam pensar espacialidades outras no espaço escolar, para, quem sabe, abri-lo para possibilidades de superação da alienação através da conscientização dos sujeitos.

Até agora se demonstrou a relação entre a dominação do espaço e a dominação dos corpos através do controle objetivo da arquitetura escolar e de suas normas e disciplinas que buscam esquadrihar o espaço escolar e controlar a ação dos sujeitos (por meio de regras explícitas e implícitas). Conforme se demonstrou ao longo da tese e, em especial, no capítulo I, os mecanismos de tal dominação atuam desde a ordem distante até a ordem próxima, mobilizando toda sorte de sujeitos para se concretizar. Como resultado, busca-se uma Escola cujo funcionamento possa ser predito, com a eliminação do diferente e do diverso em prol de uma homogeneidade. Nesse sentido, pode-se compreender que o cotidiano que se busca é um cotidiano programado e, para isso, é necessário controlar as ações dos sujeitos, fazendo com que essas se realizem dentro de uma lógica da reprodução, da repetição e da monotonia. Nos dizeres de Henri Lefebvre (2004), se busca o controle dos ritmos da vida.

Ao analisar o espaço a partir das trajetórias e dos ritmos, é possível acrescentar, ao espaço escolar, às múltiplas espacialidades e temporalidades que nele se dão. Pois as ações de sujeitos-corpos possuem ritmos diferentes e seus encontros e desencontros podem tanto produzir belas sinfonias e conjuntos harmônicos, como também cacofonias, distorções e silenciamentos.

Essa ferramenta analítica é um importante auxílio para a compreensão dos movimentos e das ações dos sujeitos no espaço escolar. Ao valorizar os ritmos, os encontros e desencontros, se busca entender o que há de experiência “genérica” nas práticas espaciais vividas, compreendendo que os sujeitos são marcados por suas trajetórias e, dessa maneira, as experiências corpóreas e de identidade são também parte das relações estabelecidas na produção do espaço escolar.

Por isso, o ritmo será entendido como uma produção, ao mesmo tempo, da repetição e da diferença que se colocam no tempo-espaço a partir da ação de sujeitos na produção da vida. Como afirma Lefebvre (2004): “Em todo lugar onde houver interação entre lugar, tempo e gasto de energia, haverá ritmo”²¹ (LEFEBVRE, 2004, p. 15, tradução livre).

Tendo isso em conta, se considera que o espaço escolar é produzido por muitos ritmos, melodias e harmonias. Nele ocorrem diferentes ações que a todo momento produzem dinâmicas e interações que instauram diferenças no espaço. Diferenças que decorrem da polirritmia presente nesse espaço, composta por temporalidades diversas, cíclicas e lineares, pelos mais variados sujeitos com projetos distintos para a composição da sociedade.

Aqui se entende que os ritmos estão associados, apesar de não se confundirem, com os movimentos da ordem próxima e ordem distante, visto que as diferentes escalas de ação dos sujeitos também correspondem a diferentes velocidades. Dessa forma, enquanto a ordem distante se baseia numa associação entre a instantaneidade da informação e do planejamento da ação por tempos prolongados, a ordem próxima terá uma maior correspondência entre a informação e a ação, em que o imediato dará a medida daquilo que poderá ser realizado.

²¹ Everywhere where there is interaction between a place, a time and an expenditure of energy, there is **rhythm**. ((LEFEBVRE, 2004, p. 15)

Diferentes ritmos compõem os movimentos e tensões dos espaços escolares e podem tanto ser produzidos a partir das dinâmicas do cotidiano vivido, quanto ser oriundos de lógicas produzidas em ordens mais distantes. Além disso, esses ritmos podem ser “externos” ao cotidiano escolar e ser internalizados a partir da ação dos sujeitos. O que ajuda a compreender os movimentos escolares e a relação entre os diferentes espaços e sujeitos. Milton Santos (2014), em sua análise sobre externalidade e internalidade, conclui que:

Cada lugar tem, pois, variáveis internas e externas. A organização da vida em qualquer parte do território depende da imbricação desses fatores. As variáveis externas se internalizam, incorporando-se à escala local. Até o momento em que impactam sobre o lugar são externas, mas o processo de espacialização é, também, um processo de internalização.

A realidade do externo depende, todavia, do interno. Nenhuma variável externa se integra numa situação, se esta não tem, internamente, as condições para poder aceitá-la. A presença local de certas condições aparece, pois, como indispensável à internalização de fatos externos. Dessa forma, as variáveis externas, num momento dado, não podem inserir-se em todos os lugares. (SANTOS, 2014, p. 105).

Entende-se que em diferentes escalas se produzem ritmos distintos, com a ordem distante possuindo espaço-temporalidades outras que as da ordem próxima e com uma capacidade diversa e desigual de ação dos muitos sujeitos nesses espaços tempos, portanto, deve-se entender que essas escalas não são isoladas, mas que possuem processos “transescalares” e se influenciam mutuamente. É a partir dessas relações que se pode pensar os processos de internalização, já que essas relações farão com que as dinâmicas “externas” a um espaço se internalizem a partir da ação dos sujeitos.

Pode-se perceber que a disputa pelos ritmos do/no espaço escolar também está inserida no processo de produção que envolve as escalas da Escola e das escolas. Através de alguns exemplos, é possível se compreender como se darão no espaço escolar esses processos de controle do ritmo e dos corpos, tais como: o calendário escolar, a sexualidade e gênero, racismo e machismo, além de atividades de ensino de Geografia realizadas por este autor que aqui são analisadas.

Ao falar em ritmos, Lefebvre (2004) chama atenção para a relação destes com a temporalidade, visto são pensados no tempo-espaço e decorrem de processos que são, simultaneamente, de repetição e de progressão.

Os grandes ritmos cíclicos duram um período e recomeçam: o amanhecer, sempre novo, muitas vezes soberbo, inaugura o retorno do cotidiano. A unidade antagônica das relações entre o cíclico e o linear ora dá lugar a compromissos, ora a

perturbações. O curso circular dos ponteiros dos relógios e relógios (tradicionais) é acompanhado por um tique-taque linear. E é sua relação que possibilita, ou melhor, constitui a medida do tempo (ou seja, dos ritmos).²² (LEFEBVRE, 2004, p. 8, *tradução livre*)

Ao se pensar os ritmos no cotidiano da escola pode-se perceber que existe aquele formal, manifesto no calendário escolar oficial e que organiza as atividades escolar em uma progressão ao longo de vários anos seriados. Dentro de cada série, as aulas se repetem em ciclos semanais e os conteúdos das disciplinas vão avançando e se acumulando progressivamente ano a ano, e para aqueles que “avançaram” no aprendizado, se inicia um novo ciclo, com novos conteúdos que dão continuidade ao aprendido anteriormente, enquanto aqueles que se considera que não avançaram deverão “repetir. Isso demonstra como se busca, com a organização do calendário escolar, controlar o cotidiano através do controle dos ritmos em suas repetições e progressões e, dessa forma tentar disciplinar o tempo-espaço de realização das práticas espaciais pelos sujeitos sob hegemonia.

Entretanto, essa fluidez e repetição monótona pretendidas no calendário escolar são, muitas vezes, tensionadas. Cabe relatar alguns episódios que tiveram grande impacto nesse calendário e provocaram alterações, ao menos temporárias, das trajetórias previstas para os espaços escolares. Algumas delas fruto de tensões internas à Escola, como a greve de profissionais de educação; outras, fruto de tensões externas à Escola, como as Olimpíadas de 2016, que impactaram toda a cidade do Rio de Janeiro e, também, a pandemia de coronavírus iniciada em 2020, que teve impacto mundial. Todos esses eventos provocaram alterações no ritmo de execução do calendário escolar e afetaram significativamente o cotidiano da Escola Lavínia Dória, provocando alterações na forma como os sujeitos passaram a se relacionar com esse espaço escolar.

A greve dos profissionais de educação de 2013 é o primeiro desses eventos a ser analisado. Ela foi uma greve intensa e de longa duração, com grande adesão

22 No original: Great cyclical rhythms last for a period and restart: dawn, always new, often superb, inaugurates the return of the everyday. The antagonistic unity of relations between the cyclical and the linear sometimes gives rise to compromises, sometimes to disturbances. The circular course of the hands on (traditional) clock-faces and watches is accompanied by a linear tick-tock. And it is their relation that enables or rather constitutes the measure of time (which is to say, of rhythms). (LEFEBVRE, 2004, pág. 8)

da categoria e muito apoio popular. Por ter se estendido por vários meses e, também, em decorrência das exigências da categoria, foi feita uma readequação do calendário escolar. Tanto em relação ao período imediatamente após o fim da greve, para reposição de conteúdos, mas também algumas de caráter mais permanente, já que a partir das negociações se obtiveram conquistas que afetaram a forma como o calendário escolar era montado, tais como: a instituição de férias coletivas para professores em janeiro e a garantia da autonomia sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta última conquista resultou na diminuição da importância das “provas externas” no cotidiano da escola que, antes, ocupavam uma semana escolar a cada bimestre com avaliações que chegavam prontas e utilizavam diversos tempos de aula sem que os professores tivessem papel ativo na sua elaboração, servindo estes apenas como “fiscais”, muitas vezes de conteúdos que nem eram de seu domínio.

Analisando o enfoque das pautas da greve, se deve considerar que ela apontou exatamente contra alguns dos pilares do novo momento neoliberal, o que aqui se colocou como uma das manifestações do Desenvolvimento: o discurso da meritocracia. Nesse sentido, é sintomático que a percepção midiática sobre a greve pretendesse deslegitimar os professores como especialistas na educação, afirmando, muitas vezes, que defendiam retrocessos, já que avaliações, rankings e premiações por desempenho representariam o mais avançado, a despeito do que especialistas pudessem dizer. Como coloca Macedo (2014) em sua análise dos textos do jornal “O Globo” a respeito da greve:

o jornal simplesmente ignora o que especialistas da área educacional afirmam sobre a questão da meritocracia para apoiar as concepções educacionais dos chamados reformadores empresariais. (MACEDO, 2014, p. 7).

O interesse “jornalístico” não se dava a partir da discussão das pautas dos grevistas, mas na deslegitimação de sua luta, negando-lhes o direito a outro projeto para educação. Através desses meios de mídia, os grupos empresariais buscavam reforçar sua dominação hegemônica e silenciar a discordância negando a validade de suas pautas, reforçando, assim, a sua ideologia.

Uma das estratégias tentadas foi o apelo a outro discurso presente na Ideologia da Modernidade, aquele que prega a “ordem”. Assim, a crítica às passeatas que fechavam as ruas atrapalhando o trânsito, e ao apoio dos “black block” que compareciam aos atos e, por vezes, atuavam como linha de frente em

confrontos com policiais, eram feitas em tons de crítica condenatória e menosprezo aos professores reais, manifestos em sua corporeidade na luta, insinuando que tais atos iam de encontro àquilo que “forma o professor” (MACEDO, 2014). Buscavam, dessa forma, produzir um professor imaginário e imaculado cujos sujeitos-corpos em movimento, nas suas ações, eram “desvios”.

Para se compreender a movimentação dos sujeitos que resultou na greve é importante entender que o ritmo das escolas, bem como da sociedade brasileira, vinha sofrendo abalos significativos desde as manifestações de junho de 2013, que promoveram contestações à Ideologia e mexeram com o equilíbrio de forças em disputas ideológicas pela hegemonia da/na sociedade. As Jornadas de Junho de 2013, como ficaram conhecidas as diversas manifestações ocorridas nesse período, tinham, entre outras demandas, um canto de guerra que afirmava que “da Copa eu abro mão, eu quero mais dinheiro para saúde e educação”. Foi com esse espírito e confiantes na capacidade das ruas para mobilizar e transformar as situações que as assembleias do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) passaram a contar com um quórum muito maior e as discussões sobre as necessidades da categoria ganharam muito mais as mentes dos profissionais de educação.

Assim, em agosto de 2013, a greve é decretada após uma série de manifestações e paralisações durante os meses de junho e julho, e provoca uma quebra no ritmo monocórdio do calendário da Escola, demonstrando como os estilhaços da indignação social estouraram nos espaços escolares.

A própria greve foi parte do processo de internalização dos processos sociais para a Escola. Se no primeiro momento, a revolta com gastos públicos para megaeventos e processos inflacionários (especialmente no aumento da tarifa de ônibus), mobilizaram grandes setores da sociedade, a ampliação desse sentimento de inconformismo e a crescente insatisfação afetaram também os profissionais de educação que ampliaram sua capacidade de articulação com outros setores da sociedade e buscaram romper com a postura reprodutora dos/nos espaços escolares passando a disputar os sentidos possíveis para as escolas. Ao agirem dessa forma, esses sujeitos confrontaram as posturas hegemônicas, sintetizadas sob a bandeira da “meritocracia”. Conforme recupera o trabalho de Souza, Pina e Souza (2018):

(...) no que concerne às reivindicações do movimento de greve, ganham destaque: reajuste salarial de 19%; plano de carreira unificado; 1/3 de carga horária para o planejamento; fim da meritocracia; fim do projeto de reestruturação da rede

municipal; questões pedagógicas e questões relativas aos funcionários administrativos (SOUZA *et al.*, 2018, p. 4).

A crítica ao modelo de educação imposto pela prefeitura e a disputa por melhores de condições de trabalho fizeram com que se contestasse a produção da Escola no cotidiano, pois expuseram como essa se afastava de um projeto emancipatório e de valorização do estudante, constituindo-se, na verdade, em um projeto que serve mais aos interesses empresariais, infiltrados na educação pública através de inúmeros projetos e parcerias.

Ao ganhar as ruas nas passeatas e atos, as demandas por outras escolas também se “exteriorizaram”, atingindo sujeitos que não sabiam o que acontecia no interior delas. Por ocasião de passeatas era perceptível o apoio social à greve, expresso por pessoas aplaudindo em janelas e calçadas e buscando conversar com os profissionais por meio de palavras de incentivo. Além disso, nos espaços escolares, houve a rearticulação de diversas lutas, com muitos profissionais se incorporando e participando dos atos, criando espaços locais de demandas e mobilizando as comunidades escolares, ações que até hoje ainda reverberam na produção dos espaços escolares.

Isso porque, ainda que num primeiro momento muitos profissionais tenham se frustrado em razão da diferença entre a expectativa criada pela força do movimento e a amplitude das conquistas, o cenário que se seguiu, de acúmulo de perdas por parte de muitas categorias e de recuo dos direitos dos trabalhadores, revela que as conquistas obtidas através dessa greve não podem ser menosprezadas. São vários os pontos que demonstram o sucesso da ação desses sujeitos, indo desde o cumprimento de algumas demandas, como a instituição de um Plano de Carreira Unificado, o cumprimento de 1/3 de planejamento, o estabelecimento de férias coletivas em janeiro e a autonomia do professor no processo avaliativo, até modificações na própria organização dos sujeitos em seus espaços escolares, como as muitas mudanças nas equipes gestoras das escolas, com profissionais grevistas assumindo postos de direção e alterando práticas no espaço escolar, como ocorrido na Escola Lavínia Dória, além de um maior engajamento dos estudantes com o dia a dia da escola. Deve-se, entretanto, ressaltar que, atualmente, muitas das conquistas obtidas nessa luta estão ameaçadas devido ao refluxo da luta e ao crescimento de movimentos conservadores com agenda muito alinhada com às

ideologias de dominação do espaço através da disciplinarização dos sujeitos e corpos.

Através desse episódio, pode-se perceber que a ruptura do cotidiano, propiciada pela greve foi capaz de balançar a estrutura hegemônica e contestar os valores ideológicos hegemônicos da escola mercadológica e reprodutora, o que permitiu que outros ritmos fossem estabelecidos, abrindo espaço para que os valores da Escola precisassem ser modificados para atenderem às demandas de sujeitos contra-hegemônicos.

Outro evento que provocou uma ruptura nos ritmos da escola, foram as Olimpíadas de 2016. Nesse caso, o principal agente responsável por alterar o calendário foi o governo da cidade do Rio de Janeiro e é curioso perceber que apesar do Estado buscar a maior previsibilidade possível, quando frente a um megaevento que propicia a reprodução acelerada do capital, o calendário escolar é profundamente alterado.

No período que antecedeu os Jogos, os sujeitos hegemônicos buscaram conformar o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro para que atendesse aos desígnios do evento olímpico. Uma vez que a cidade iria receber uma grande variedade de atividades esportivas ocorrendo simultaneamente em vários pontos do território carioca, era de se esperar a ampla circulação de pessoas, tanto atletas, comissões técnicas e jornalistas, como, principalmente, turistas, nacionais e internacionais, muito desejados pelos gestores urbanos. Obviamente, com tal contingente a mais de pessoas em circulação, o transporte urbano se torna um desafio que exige adequações das cidades-sede das Olimpíadas.

Algumas estratégias para lidar com essas questões foram a criação de linhas de ônibus e metrô exclusivas para quem participaria de eventos e faixas preferenciais para os veículos de delegações nas vias principais da cidade. De forma complementar, a prefeitura do Rio de Janeiro também decretou alguns feriados e pontos facultativos nos dias de maior movimentação dos Jogos e, naquela que foi o ato que impactou o cotidiano dos espaços escolares, transferiu as férias escolares de meio de ano para agosto, além de acrescentar a ela mais duas semanas. Assim,

as tradicionais duas semanas de férias em julho, em 2016 foram substituídas por quatro semanas em agosto.²³

CALENDÁRIO 2016
ENSINO FUNDAMENTAL
200 DIAS LETIVOS

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Dias Letivos	
Janeiro																																	-
Fevereiro	P	IA						F	F	R	R	R																					15
Março								CE																	F								21
Abril																					F			A	A	A							20
Maiο							RR																		CEN	F							21
Junho																																	22
Julho				A	A	A										RR																	21
Agosto	R	R	R	R	R			R	R	R	R	R			R	R	R	R	R				R	R	R	R	R			VA			03
Setembro								F							CE																		20
Outubro				A	A	A						F											RR										20
Novembro		F														F																	20
Dezembro				A	A	A	ZE	ZE	RR		ZE	ZE	ZE	ZE	ZE				ZE	ZE	ZE	A	RE			R	R	R	R	R		17	

P

Planejamento

IA

Início das Aulas

F

Feriado

A

Avaliação

R

Recesso

RR

Reunião de Responsáveis

CEN

Censo Escolar

ZE

2ª Época

RE

Resultado

VA

Volta às Aulas

CE

Centro de Estudos

Férias

Sáb/Dom

Figura 10: Calendário do Rio de Janeiro do ano de 2016.

Na figura 10, se observa o calendário escolar de 2016 do Rio de Janeiro, e mais dois aspectos podem ser notados: os dias indicados com (A) marcam as datas-limite das avaliações até as quais as notas dos estudantes devem ser lançadas, sendo, na prática, as datas que marcam o final de cada bimestre. Assim, se percebe que o terceiro bimestre teve início em julho, contando com três semanas de aula, após as quais ocorreram o recesso de um mês com retorno em setembro e término na primeira semana de outubro. Como fica evidente, o terceiro bimestre foi comprometido, pois com um mês de interrupção no meio do bimestre, o processo iniciado em julho precisou ser retomado completamente, o que interferiu no pleno andamento do conteúdo e na continuidade dos processos pedagógicos. Tal mudança, parece ter sido pensada unicamente com o intuito reduzir o número de pessoas circulando na cidade e, assim, propiciar maior conforto e velocidade no deslocamento daqueles que vinham consumir o evento. Isso porque tanto quando se pensa no aspecto pedagógico quanto na experiência de vivência olímpica por

23 <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/07/feriados-e-ferias-escolares-abrem-espaco-nas-ruas-para-olimpiada-2016.html>

parte dos estudantes, percebe-se que houve menosprezo dos gestores e grupos hegemônicos da cidade ao avaliarem a importância da Escola frente às Olimpíadas.

Isso fica mais evidente ao se analisar uma situação que beirou o absurdo. Por ocasião dos Jogos, algumas escolas ganharam ingressos para atividades esportivas de menor apelo público de modo que a presença dos estudantes enchesse as arquibancadas. No quis respeito à vivência desses sujeitos, essa poderia ser uma boa experiência, já que o contato com eventos desse porte propiciaria o encontro com sujeitos de diferentes classes e países e, também, se poderia aproveitar tanto a circulação pela cidade, como as próprias instalações e atividades esportivas para a realização de atividades pedagógicas. Entretanto, tudo isso se perdeu, pois como a realização dos Jogos se deu nas férias estudantis e, além disso, as equipes pedagógicas das escolas não foram avisadas antecipadamente nenhuma possibilidade de uso das Olimpíadas de forma integrada com atividades escolares foi possível.

As férias se iniciaram no dia 01 de agosto de 2016 e a entrega dos ingressos começou a ser realizada a partir do dia 04 de agosto de 2016; os profissionais não teriam condições de montar alguma proposta durante esse período e até mesmo o contato com os estudantes se tornou um desafio, o que fez com que coubesse às equipes de direção de cada unidade contemplada com ingressos a tarefa de entrar em contato com alguns dos jovens e entregar a eles os ingressos disponibilizados.²⁴

Esse exemplo elucida certo olhar sobre os estudantes dentro do planejamento da Escola, na qual são tratados como sujeito assujeitados que é o equivalente à forma como são tratados pelas gestões da cidade no contexto neoliberal. Levando em conta o papel institucional da Escola, os estudantes não são considerados como sujeitos da produção do espaço escolar e, da mesma forma, não são considerados produtores da cidade, não podendo nem mesmo usá-la, frente aos interesses dos sujeitos hegemônicos pelo turismo internacional.

Percebe-se que essa perspectiva compreende que há a negação dos sujeitos em uma posição hegemônica, conforme se apontou anteriormente nessa tese. A representação do espaço como um espaço de consumo envolve a eliminação e

24 <https://exame.com/brasil/rio-2016-distribuiu-280-mil-ingressos-para-estudantes/>

ocultamento desses sujeitos indesejáveis que, por não pertencerem ao grupo definido como os de consumidores, são privados de sua plena atuação no espaço.

Quando se busca “diminuir a circulação” dos estudantes, se deixa explícita certa ideia de que eles iriam “atrapalhar” os turistas e, portanto, deveriam ser retirados do espaço urbano. O projeto pensado para os estudantes é de exclusão e negação dos encontros. Ao invés de integrá-los ao evento esportivo e proporcionar-lhes uma experiência urbana de fruição, valorizando o contato com diferentes sujeitos de todo o mundo e transformando essa experiência em uma prática pedagógica, a escolha política foi realizar uma mudança na organização do calendário, postura que torna latente o fato de que se diminui a possibilidade de que os estudantes tenham essas vivências e produzam novas experiências espaciais e que promove desencontros deles com outros sujeitos. Ao se entender os próprios cidadãos e, conseqüentemente, os estudantes, como “empecilhos”, buscou-se removê-los dos espaços de realização dos jogos, limpando a cidade para que outros sujeitos, com melhor inserção no processo de venda do capital, pudessem consumi-la à vontade. Como um estilhaço da cidade mercadoria, que renega seus cidadãos em megaeventos, a Escola também buscou negar as possibilidades de vivências nas Olimpíadas para os estudantes cariocas.

Percebe-se, em ambos os exemplos colocados, a Ideologia da Modernidade, Desenvolvimento e Ocidentalização. Às vezes, com maior ou menor ênfase em certo aspecto. A greve dos profissionais de educação provocou tensão e debate acerca de alguns dos pilares que sustentam o padrão da Escola como símbolo da Modernidade, ao demonstrar que o sistema de reprodução do saber perpetua as relações de classes e que o ofício do ensinar não pode ser colocado sob métricas e um pensamento desenvolvimentista, sintetizados pela lógica da “meritocracia”; em outro sentido, a tentativa de remoção dos estudantes da vivência da cidade durante os Jogos Olímpicos, revelou as faces da exclusão do diferente e de certa lógica higienista, segundo a qual apenas o modo de viver eurocêntrico é definido como o correto, excluindo-se outras práticas espaciais e buscando-se o apagamento de todas aquelas consideradas “desviantes”.

Ao se falar de calendário escolar, na realidade, destaca-se os ritmos e rupturas dos ritmos que se dão no cotidiano e impactam a Escola em seu projeto de produção do espaço escolar, revelando como este articula-se no tempo-espaço e a

partir de quais interesses os sujeitos que o produzem agem sobre o cotidiano das escolas. Além dos exemplos aqui citados, existem diversos outros eventos que podem afetar as comunidades escolares e provocar alterações no calendário escolar. Acontecimentos como confrontos de quadrilhas, brigas de facções, operações policiais em comunidades, assassinatos, entre outros que, infelizmente, fazem parte da rotina da violência urbana, e também, fenômenos naturais como alagamentos e quedas de árvores, passando por situações como falta de luz ou água, manifestações populares, entre outros tem um impacto na escala local e, muitas vezes, afetam um conjunto menor de escolas e configuram um tópico interessante num eventual desdobramento desta pesquisa.

Entretanto, há um evento tem afetado o cotidiano da maioria da população desde o início de 2020 até a presente data desta tese: a pandemia de coronavírus, que ainda atinge com severidade o Brasil e influenciou fortemente na forma como essa pesquisa foi desenvolvida, pois exigiu uma readequação de objetos e metodologia de estudo, e afetou a saúde mental deste pesquisador com bastante intensidade. Como não poderia deixar de ser, as escolas também foram profundamente atingidas e tiveram que adaptar seu funcionamento para tentar lidar com as consequências dessa doença.

A pandemia do coronavírus expôs muitas das mazelas do Brasil, como uma profunda desigualdade, um sentimento de superioridade moral por parte da elite e um processo de desmonte da estrutura de amparo à população pelo Estado. É importante compreender que apesar do vírus respiratório não ser capaz de realizar escolhas de quem infectar, a forma como nossa sociedade se organiza e (re)produz os espaços faz com que o contágio tenha contornos de classe e etnia. Conforme demonstra Álvaro Ferreira:

Se é verdade que o vírus não escolhe a quem infectar, é verdade também que os infectados têm capacidade de lidar com ele de maneira bem diferente. E se pensarmos nessa população mais pobre, que vive em condições precaríssimas, em casebres sem saneamento básico e água limpa, como temos coragem de dizer a eles que têm que se manter em quarentena? Que têm que lavar as mãos com sabonete líquido? Que têm que usar álcool gel? Como dizer “fique em casa”? Em que condições? Dez pessoas morando em dois cômodos? Que isolamento? Como ficar em casa se o governo cria toda espécie de dificuldade para lhes dar os míseros R\$ 600?! (FERREIRA, 2020, p. 21).

Como se pode deduzir, os reflexos dessa pandemia sobre a Escola trouxeram consequências drásticas sobre o processo de ensino, bem como sobre a relação da

sociedade com esse espaço. O primeiro aspecto para que se gostaria de chamar a atenção é que, assim que foi decretada a emergência sanitária, as ações de combate à circulação do vírus precisaram ser tomadas por instâncias infranacionais, como estados e municípios, o que provocou muitas diferenças entre as ações tomadas em cada local. Na cidade do Rio de Janeiro, o fechamento das escolas foi decretado no mês de março de 2020, quando o número de pessoas infectadas já estava crescendo rapidamente e era urgente a tomada de ações firmes para a redução de contato físico entre as pessoas.

O fechamento das escolas é considerado um importante meio para reduzir a circulação viral, pois elas são um dos possíveis focos de difusão de doenças respiratórias, devido à prevalência de crianças e jovens e à forma como sociabilizam. Entretanto, isso gerou reflexos imediatos sobre os sujeitos que produzem o espaço escolar e levantou diversas questões: Como as aulas seriam realizadas? Com quem as crianças ficariam quando estivessem em casa e como elas se alimentariam sem a refeição escolar?²⁵ Tais questionamentos demonstram que alguns dos problemas com o fechamento das escolas não se referem diretamente aos aspectos de ensino-aprendizagem, mas ao papel institucional destas como instrumento de controle e amortecimento de tensão de classes, pois, além de um espaço de estudo, elas fornecem um espaço relativamente seguro e com alimentação para os filhos das classes trabalhadoras. Com a pandemia, essa segurança é rompida e as escolas se tornam um local de risco imediato de contágio, entretanto, ao longo dos vários meses nos quais se estende o fechamento, percebe-se que a pressão pela reabertura da escola, que no início era praticamente inexistente, vai se tornando cada vez mais forte, visto que o fechamento prolongado gera uma pressão maior sobre o orçamento e a organização do cotidiano das famílias.

Nesse sentido, é sintomático perceber que uma estratégia adotada pela coordenação da Escola Lavínia Dória, o uso de grupos *Whatsapp* para conversa com estudantes e responsáveis, tenha sido adotado também em outras escolas, como se pode perceber pelo relato da professora Luana Correia e tido o mesmo resultado, responsáveis preocupados com o cartão alimentação. Relata ela:

25 <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/03/escolas- ficam-vazias-mesmo-com-merenda-no-rio-e-criancas-baguncam-em-casa.shtml>

(...) a precariedade no acesso à alimentação básica é um problema relatado de modo recorrente nos grupos de *WhatsApp* - estratégia criada por uma das unidades escolares para fortalecer a relação família-escola. O atraso na entrega dos cartões de alimentação e das cestas básicas para os alunos da rede pública municipal é o assunto de maior destaque entre os grupos deste aplicativo, o que acaba fugindo ao objetivo inicial. Quem tem fome, tem pressa! (CORREIA, 2020, p. 231-232).

A preocupação com a alimentação demonstra a importância do espaço escolar para a reprodução da vida dessas famílias e o que essas esperam desse espaço. Pode-se perceber que há um processo de negociação desses sujeitos na produção do espaço escolar e que, ainda que a escola seja entendida como um espaço por meio do qual há possibilidade de ascensão social, sua função como espaço seguro e de alimentação é um aspecto de grande relevância para esses sujeitos, como as experiências da pandemia e as diversas reportagens a respeito de seus impactos sobre a educação revelaram.²⁶ Compreende-se, portanto, que esses responsáveis produzem um espaço de representação da escola como um abrigo que oferece acolhimento para seus filhos, onde os deixam em segurança para que possam trabalhar com tranquilidade; esse espaço integra-se aos ritmos do cotidiano e faz parte das estratégias de sobrevivência desses sujeitos e, por isso, o seu fechamento “quebra” tal ritmo e compromete a sobrevivência.

Se o Estado busca desses sujeitos uma posição de passividade e aceitação, estes procuram na escola meios para a sobrevivência sua e da família. Assim, ainda que não sejam capazes de transformar os sentidos da produção do espaço escolar completamente, eles vão acrescentar outros significados que atendem seus

26 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/rio-abre-escolas-para-oferecer-merenda-aos-estudantes>

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/na-pandemia-direito-a-alimentacao-escolar-vira-caso-de-justica>

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/04/quais-os-riscos-de-retomar-as-aulas-presenciais-e-os-impactos-de-estudar-apenas-em-casa-ckn6h2xgz007c0198jmi6rz7t.html>

<https://saude.abril.com.br/familia/o-dilema-das-escolas-diante-da-covid-19/>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/02/pais-e-educadores-temem-volta-a-aula-presencial-mas-revelam-preocupacao-com-indefinicao-da-pandemia.ghtml>

<https://www.sinprodf.org.br/volta-as-aulas-pesquisas-revelam-medo-de-pais-e-risco-para-familiares/>

interesses imediatos, ligados ao cuidado e à proteção de seus filhos, fazendo com que a Escola, ao longo do tempo, venha incorporando cada vez mais, demandas de assistência social e cuidado à infância.

Nesse sentido, é significativo observar as reportagens sobre o fechamento das escolas ao longo do ano de 2020; se no início via-se que muitos dos responsáveis declaravam serem contra o retorno às aulas, especialmente durante os momentos mais graves da pandemia, o que tanto a experiência de contato com a comunidade escolar como reportagens demonstraram, isso vai se modificando conforme o tempo passa. Assim no início tinha-se que:

Enquanto governos discutem a volta às aulas sem plano efetivo de segurança para proteger crianças e jovens do novo coronavírus (Covid-19), 70% dos pais e mães que têm filhos entre o 6º e o 9º ano na rede pública acham que seria melhor que ficassem na mesma série em 2021, revela Datafolha. (Martins, 2020).

Tal cenário demonstra que esses responsáveis avaliaram os riscos envolvidos e quando o espaço escolar deixou de ser um espaço seguro, optaram por manter seus filhos em casa, já que a chance de contágio era elevada e expor as crianças não era considerado adequado.

Porém, durante o ano de 2021, mesmo com o agravamento da crise sanitária muitos desses responsáveis passaram a demonstrar ansiedade e pressionar pela volta às aulas, principalmente, porque durante esse período também se teve um agravamento significativo da crise econômica. Conforme a reportagem assinada por Bruna Carvalho (2021), a prefeitura do Rio de Janeiro informou que as pesquisas com os responsáveis da rede municipal indicavam que 82% destes queriam o retorno às aulas (CARVALHO, 2021)²⁷, numa clara inversão do que se tinha poucos meses antes. Ainda que se possa contestar a metodologia aplicada pela prefeitura para obter tais dados, o que gera desconfiança na porcentagem apresentada, a vivência nesse período também demonstra que houve mudanças na percepção dos estudantes e responsáveis sobre a abertura da escola.

É importante entender que tal mudança não decorre tão somente do fato de essas famílias avaliarem que a doença deixou de ser um risco, mas sim de uma inversão no cálculo feito anteriormente, pois ainda que a pandemia se mantenha e

27 <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/29/volta-as-aulas-em-todas-as-escolas-municipais-do-rio-esta-prevista-para-setembro>

ir ao espaço escolar possa ampliar a chance de contágio, a escola representa um refúgio para os filhos enquanto os pais buscam sustento, além de garantir aos jovens alguma alimentação naquele dia, o que se torna significativo em um momento em que a fome e a insegurança alimentar voltam a se tornar um grande problema na sociedade brasileira, conforme aponta reportagem de André Luiz Passos Santos (2021)²⁸. O dilema apresentado entre a sobrevivência imediata e o risco de contaminação se torna mais delicado quando as famílias não conseguem manter os rendimentos mínimos e tem impacto na escolha desses responsáveis pela volta das aulas presenciais.

Percebe-se que essa escolha não é simplesmente ingênua ou um convencimento puramente ideológico, existe um componente de troca nessa relação. Conforme já se apontou nessa tese, a dominação é uma relação entre sujeitos e como tal, a submissão também envolve processos de negociação. Dessa forma, o serviço prestado pelo espaço escolar e como ele é compreendido por esses sujeitos diz respeito a uma forma de se apropriarem de parte (mínima) dos recursos do Estado, nesse caso, na forma de proteção e alimentação para as crianças e jovens. A escola é representada não apenas como a dimensão do conhecimento, mas de acolhimento e de apropriação do espaço em seu sentido mais elementar, o de sobrevivência, que passa a ser parte da política pública de educação, fazendo com que o seu papel como “guardião” das crianças e jovens durante parte do dia se torne um componente essencial no processo de reprodução do capital ao mesmo tempo em que esses estudantes serão submetidos a um currículo que busca adaptá-los ao mundo do trabalho. Através desse exemplo, pode-se perceber algumas das relações entre os sujeitos na produção do espaço escolar, em que suas ações são orientadas por interesses distintos e vão se encontrar no “chão da escola”.

Retomando e incorporando os elementos teórico-metodológicos, pode-se afirmar que, para que o ritmo do trabalho possa ser mantido, os trabalhadores deixam seus filhos na escola que fornece segurança e alimentação ao mesmo tempo em que os adapta e os instrui num sistema de controle do cotidiano sob a Ideologia da Modernidade, estabelecendo ritmos próprios que vão reger o cotidiano daqueles estudantes e serão regulados pelos profissionais de educação, por sua vez,

28 <https://www.cartacapital.com.br/economia/analise-de-volta-ao-vergonhoso-mapa-da-fome/>

controlados por meio de sistemas de avaliação e de currículo. Aqui viu-se que um dos elementos basilares nesse sistema é a instituição do calendário escolar, pois vai dar previsibilidade ao ritmo do cotidiano e buscar limitar as possibilidades de ruptura e é por isso que eventos que rompem sua repetição e continuidade são capazes de abalar o cotidiano escolar.

Entretanto, outras estratégias de controle do espaço escolar não se basearão no calendário escolar, mas em outras técnicas de saber-poder para controle dos corpos e suas espaço temporalidades. Muitas dessas técnicas com dinâmicas e elaborações externas à Escola e que fazem parte dos sistemas de produção ideológicos das quais ela é uma das dimensões. Conforme já se apontou, a vivência cotidiana dos sujeitos que ali se encontram será mediada e controlada por uma série de dispositivos disciplinares que buscam controlar os corpos que ali se especializam, limitando suas ações e homogeneizando os indivíduos. Cabe entender que os sujeitos corporizados, sofrerão uma série de constrangimentos que visam a sua sujeição, com o objetivo de limitar a sua capacidade de produção do espaço.

A sujeição, é, literalmente, a *feitura* de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido. Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente *age sobre* determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também *ativa* ou forma o sujeito. Portanto, a sujeição não é simplesmente a dominação de um sujeito nem sua produção – ela também designa um certo tipo de restrição a produção do sujeito, uma restrição pela qual essa produção acontece. (BUTLER, 2019, p. 90, grifo da autora).

O regime disciplinar, pressupõe o estabelecimento de normas para restringir a capacidade de produção dos sujeitos, tanto daqueles entendidos como “pacientes”, como dos “agentes” dessa disciplina. Busca-se que não sejam sujeitos da ação, mas meros reprodutores das ordens distantes. Por isso é que os sujeitos-corpos dentro do espaço escolar terão negados aqueles traços que marcam a sua heterogeneidade a partir de rituais de normalização, sejam os estudantes, sejam os profissionais de educação.

Muitos desses rituais e processos se baseiam na organização e disposição dos corpos no espaço escolar e nos papéis que os sujeitos assumem nele. Outras, são internalizações, pela Escola, de processos mais amplos e que estão presentes em diversos processos de produção da normalização dentro da Ideologia da Modernidade Capitalista, entre as quais destaca-se aqui o racismo, a homofobia, o classismo e o machismo. Para se ler esses processos e entender como se dão os

mecanismos de hierarquização social que promove os encontros e desencontros dos sujeitos, vai se considerar a perspectiva da interseccionalidade.

A partir do trabalho de Maria Rodó-Zárate (2021) é possível compreender a interseccionalidade como o estudo das múltiplas “marcas” de distinção produzidas sobre os sujeitos que criam as hierarquias sociais e, assim, analisar suas interações e como estas reproduzem os sistemas de poder. É a partir dessa preocupação que a autora afirma que:

É preciso entender que gênero, etnia e classe social não são eixos isolados, mas ao mesmo tempo é fundamental saber identificá-los, nomeá-los. Se tudo fosse uma coisa indissociável, de que adiantaria defender os direitos das mulheres? E das pessoas refugiadas? Mas, como reconhecer que o sexismo é moldado pelo racismo e ao mesmo tempo ser capaz de fazer políticas concretas sobre a violência sexista? Se eles são constituídos mutuamente, não têm nenhuma especificidade que os identifique isoladamente? Essa tensão, embora possa parecer apenas um debate conceitual, tem implicações políticas muito importantes. (RODÓ-ZÁRATE, 2021, p. 36, tradução livre)²⁹

Compreendendo essas indissociabilidades e a importância das diferentes marcas que atuam sobre os corpos dos sujeitos, optou-se por escolher algumas delas para se realizar a análise, a saber, gênero e sexualidade, etnia e classe social, entendendo que isso envolve limitações. Pois foram as marcas percebidas na relação dos sujeitos na/da produção do espaço escolar ao se analisar a escola pública e, em especial, a Escola Lavínia Dória e que vão permitir a compreensão da espacialidade na dinâmica interseccional, pois:

(...) os corpos estão social e geograficamente posicionados. As posições sociais são corporificadas e os corpos estão localizados em lugares específicos. Portanto, é também por meio dos corpos que se compreende a importância da relação entre o social e o espacial. (RODÓ-ZÁRATE, 2021, p. 73, tradução livre)³⁰

29 No original: Es necesario comprender que género, etnicidad y clase social no son ejes aislados, pero al mismo tiempo también es imprescindible poder identificarlos, nombrarlos. ¿Si todo fuese una sola cosa indisociable, qué sentido tendría defender los derechos de las mujeres? ¿Y de las personas refugiadas? ¿Pero, cómo se puede reconocer que el sexismo está configurado por el racismo y al mismo tiempo poder hacer políticas concretas sobre violencia machista? ¿Si están mutuamente constituidos, no tienen ninguna especificidad que los pueda identificar de manera aislada? Esta tensión, aunque pueda parecer solo un debate conceptual, tiene implicaciones políticas muy importantes. (RODÓ-ZÁRATE, 2021, p. 36)

30 No original: Los cuerpos están posicionados social y geográficamente y partir desde la corporalidad es también fundamental para comprender las dinámicas interseccionales. Las

Nesse sentido, se inicia a análise enfocando os aspectos relativos ao gênero e sexualidade, considerando que essas marcas geram tensões na sociedade e se reproduzem no espaço escolar. A atribuição de hierarquias entre os gêneros, com uma normalização binária e forte controle sobre a conduta sexual e com interdição de comportamentos desviantes é uma marca social poderosa que produz “estilhaços” no espaço escolar. Dessa maneira,

O sistema sexo-gênero possui diferentes dimensões que se enquadram nas normatividades derivadas do sistema cisheteropatriarcal. Essas diferentes dimensões incluem o sexo - classificação da corporeidade segundo as categorias de “macho” e “fêmea” e a patologização dos corpos que não se enquadram no binômio - identidade de gênero - onde se pressupõe uma correspondência entre sexos e identidade de gênero e as identidades trans ou não-binárias são patologizadas e discriminadas - posição de gênero - com base na atribuição de superioridade do homem e do masculino sobre a mulher e o feminino, implicando todo tipo de desigualdade e violência -, a expressão de gênero - em que formas de expressão do masculino e papéis femininos estão associados a pessoas identificadas como homens e mulheres respectivamente e aqueles que não se enquadram nessa associação são estigmatizados - e a orientação sexual - onde a heterossexualidade se estabelece como norma e todas as outras formas de desejo como desvio. (RODO-ZARATE, 2021, p. 47-48, tradução livre)³¹

Ao se pensar no contexto escolar, têm-se tanto questões envolvendo os profissionais de educação, quanto os estudantes, pois, caso alguém demonstre

posiciones sociales están encarnadas y los cuerpos situados en lugares concretos. Por tanto, es también a través de los cuerpos que se puede comprender la importancia de la relación entre lo social y lo espacial (RODO-ZARATE, 2021, p. 73)

31 No original: El sistema sexo-genero tiene diferentes dimensiones que se enmarcan en las normatividades derivadas del sistema cisheteropatriarcal. Estas diferentes dimensiones incluyen el sexo –clasificación de las corporalidades según las categorías de “macho” y “hembra” y la patologización de los cuerpos que no encajan en el binomio– la identidad de género –donde se presupone una correspondencia entre sexos e identidad de género y se patologizan y discriminan las identidades trans o no binarias–, la posición de genero –basada en la atribución de una superioridad a los hombres y lo masculino frente a las mujeres y lo femenino, implicando todo tipo de desigualdades y violencias–, la expresión de genero –en la que se asocian formas de expresión de roles masculinos y femeninos a las personas identificadas como hombres y mujeres respectivamente y se estigmatizan los que no encajan en esta asociación– y la orientación sexual –donde se establece la heterossexualidad como norma y todas las otras formas de deseo como desviación. (RODO-ZARATE, 2021, p. 47-48)

performances de gênero não normalizadas, pode sofrer comentários, piadas e ofensas que marcam sua “inadequação a norma” com maior ou menor grau de violência, a depender do contexto de cada espaço escolar.

Pensando novamente na experiência como professor, é comum que os estudantes perguntem sobre a existência de esposa ou namorada; além do pressuposto da heterossexualidade, essa sondagem também busca a confirmação da orientação sexual. A homossexualidade ou qualquer outra sexualidade desviante é assunto tabu, uma presença ausente nessas conversas, aquilo que não se pode perguntar diretamente.

Em relação aos estudantes, os conflitos de gênero e sexualidade se colocam de forma ainda mais palpável, pois a discriminação envolve a censura aos comportamentos e ao vestuário, como a situação exemplificada no capítulo anterior a respeito do “saiato”. Ao contrário da relação entre professores, as interações entre os estudantes são mais incisivas e sofrem controles sobre o comportamento, buscando evitar qualquer ato que demonstre homoafetividade. Assim, qualquer demonstração de carinho entre garotos é alvo de comentários e achincalho e podem gerar episódios de violências diversas que podem ocorrer tanto no próprio espaço escolar, como no entorno ou redes sociais. Também é frequente que profissionais de educação tenham que intervir em episódios de violência e comportamentos homofóbicos, porém não se pode negar que mesmo entre profissionais de educação há comportamentos que reforçam estereótipos de gênero e homofóbicos. Um exemplo nesse sentido refere-se a uma situação em que dois estudantes do sétimo ano começaram uma briga no corredor por alguma razão e na tentativa de encerrar esse episódio, o professor que subia para sua sala falou: “Ih! Estão querendo se agarrar no meio do corredor? Sei não!” Essa fala fez com que os estudantes se afastassem um do outro, enquanto outros riram dele. Ainda que o intento de encerrar a briga tenha sido atingido, isso se deu reforçando a homofobia, na medida em que se lê qualquer interação de toque entre meninos como algo indesejado e proibido.

As relações entre a comunidade e o espaço escolar se apresentam por meio de outras configurações, como no exemplo que se segue, observado na Escola Lavínia Dória. O cabelo longo para a mulheres é uma marca muito importante na marcação de gênero e é comum que as estudantes cultivem cabelos no mínimo na altura do ombro. Dado esse fato, cortar os cabelos curto ou raspá-los tornou-se uma

das formas de punição do “tribunal do tráfico” impostas às moradoras da comunidade para atitudes consideradas uma agressão das mulheres à “norma social”; assim, atos como desobedecer aos pais, trair maridos ou namorados ou, ainda ser amante de um homem casado são algumas das infrações que podem gerar essa punição. No espaço escolar essa postura vai se reproduzir na fala de estudantes que dizem para mulheres, em tom jocoso, “Vai ficar careca!”, em referência a comportamentos adotados que destoem daqueles esperados para as meninas. Percebe-se que as relações de machismo e controle de comportamento sexual das mulheres, bastante exacerbadas na comunidade, tem reflexos no comportamento dos estudantes dentro do espaço escolar.

Além desse exemplo, bastante explícito, têm-se outros momentos nos quais o machismo se faz presente nos espaços escolares, variando desde a divisão dos estudantes por gênero nas Educação Física até a proibição de vestuário específico e de comportamentos “inadequados” para as estudantes. Um exemplo dessa vigília machista se percebe quando uma escola particular compartilha em suas redes sociais um conteúdo alertando que as mulheres deveriam cuidar de suas roupas porque “o pecado da sedutora é muito maior que o da pessoa seduzida”³², revelando as conexões entre o machismo e a ideologia cristã, especialmente em sua vertente neopentecostal. Produz-se, assim, uma censura sofrida pela mulher ao seu próprio corpo, por meio da qual se busca o controle desta e um comportamento normalizado que não apenas nega a diferença, mas a torna indesejada. Cria-se, afinal, uma hierarquia a partir do gênero e da sua performance, marcando a mulher como inferior ao homem, devendo ela ser “obediente e “comportada” para não ser “pecadora”.

Ainda refletindo sobre as performances de gênero: a Escola Lavínia Dória possui uma estrutura arquitetônica com uma divisão de banheiro por gêneros, como comum em instituições públicas e privadas no Brasil. Considerando isso, cabe ressaltar que existem diferenças na configuração interna de cada banheiro: o feminino possui espelho e chuveiro, que não são presentes no masculino, o que acaba demonstrando a exigência com a aparência que é diretamente relacionada ao

32 <http://oglobo.globo.com/sociedade/colégioi-gera-onda-de-criticas-ao-alertar-como-mulheres-devem-se-vestir-pecado-da-sedutora-muito-maior-que-da-pessoa-seduzida-25044051?versao=amp>

gênero feminino. Destaca-se também que o gênero, nas escolas é entendido de forma binária e bastante rígida, mesmo em turmas de crianças pequenas. Nesse sentido, a Escola reforça e consolida a divisão binária de gênero através de diversas práticas, como a escolha no modo de utilizar a quadra na aula de Educação Física e na divisão de tarefas, tais como: organizar livros, carregar cadeiras, arrumar a sala, limpar ambientes etc. Nesses casos a noção de masculino associado à força e feminino ao cuidado e delicadeza se mantém em muitos momentos. Pode-se considerar, portanto, que a Escola consolida marcadores de gênero, conforme aponta Guacira Lopes Louro (2011):

Para indicar os sujeitos diferentes, são mobilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens. Há linguagens, espaços, moda, direitos, ofícios sobre os quais se costuma dizer que são para gays e não para héteros. O processo segue além: direitos e políticas podem ser restritos a alguns e não ser partilhados por outros; o acesso a serviços de saúde ou a uma série de outros recursos e privilégios sociais podem ser reservados a determinados sujeitos etc. O processo de diferenciação se faz, pois, através de muitos marcadores, não apenas simbólicos, mas materiais e sociais. Marcadores que, muitas vezes, acabam por disfarçar ou silenciar a construção do processo de diferenciação. A diferença nos aparece, então, como natural, como dada. Ela fica, por assim dizer, grudada aos corpos. E aparentemente não há o que ser feito senão reconhecê-la. Muitas vezes não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem. (LOURO, 2011, p. 65).

Essas marcações podem ser entendidas como processos de produção da desigualdade a partir dos corpos dos sujeitos; a norma vai ser instituída tomando-se por base uma hierarquização de marcações que indicarão a posição de cada sujeito de acordo com seu gênero e sexualidade e, dessa forma, vai definir suas possibilidades de ação.

Um evento ocorrido na Escola Lavínia torna-se um exemplo lapidar da reprodução da performance de gênero como tem sido vista aqui. Durante os preparativos para um festival cultural, meninos de apenas dez anos carregavam livros pesados para esvaziar uma sala enquanto meninas de quatorze anos, muito maiores e mais fortes, estavam envolvidas em atividades como pintar flores e varrer salas. Percebe-se que a divisão do trabalho não obedeceu a um critério racional, mas à atribuição daquelas tarefas que se define a partir das “marcações de gênero”, cabendo às mulheres a limpeza e o embelezamento e aos homens, o esforço físico.

Outro aspecto relacionado a essa divisão sexual é o autocuidado e a higiene, sendo cobrado das meninas muito mais apreço com sua imagem do que aos rapazes; a ideia de ficarem suadas ou desmanchar um penteado é considerada um problema para muitas estudantes que evitam atividades físicas e buscam espelhos para fazer retoques na sua aparência. Já para os meninos, muitas vezes, não há preocupação com aparência e, algumas vezes, nem mesmo com higiene, sendo comum a imagem de meninos suados e descalços voltando para a sala de aula com tênis na mão depois de aulas de Educação Física, intervalo ou tempo ocioso, além de vestirem roupas completamente suadas e sujas.

Cabe ressaltar que muitas dessas atitudes acabam encontrando reforço no espaço escolar devido às questões estruturais e de arquitetura. Retomando a Escola Lavínia, essa construção possui uma quadra reduzida e pouco espaço para atividade física, além de carecer de material esportivo. Assim, ter um conjunto de estudantes não realizando a aula de forma ativa torna muito mais racional o uso do tempo e espaço disponível para essa disciplina. Levando-se em conta que a maioria dos meninos usam a quadra para jogar futebol, enquanto as meninas e meninos que não gostam desse esporte (e que sofrem, frequentemente, com agressões homofóbicas) realizam atividades teóricas ou jogam “queimado” em um espaço bem mais precário dentro do ambiente escolar, o ritmo da aula é mais confortavelmente estabelecido ao se manter uma reprodução social de hierarquia na qual a heteronormatividade com protagonismo do masculino se torna aquela que tem a prioridade no uso do espaço-tempo. Não à toa, há conflitos quando se contesta esse padrão, seja quando um professor resolve realizar práticas diferentes com toda a turma, seja quando algumas meninas contestam o padrão de divisão por gênero dos espaços e a hierarquia estabelecida.



Figura 11: Espaço do pátio da Escola Lavínia que serve como “quadra menor”

Nesse sentido, cabe pensar o impacto que a reclamação de algumas estudantes de sexto ano causou no ritmo do cotidiano da Escola Lavínia. Essas meninas eram recém-chegadas à escola e vinham de outra na qual participavam ativamente das aulas de Educação Física. Como tinham essa experiência, não aceitaram passivamente usar a “quadra menor” (Figura 11) e exigiram que também pudessem usar a “quadra grande” (Figura 12), tal qual os meninos. Isso afetou os ritmos e o cotidiano da escola, com impactos na organização dos espaços de atividades físicas, além de problemas disciplinares. Com a mobilização delas, os tempos de aula de Educação Física passaram a ser divididos de forma mais igualitária e, sendo uma disciplina de dois tempos, um passou a ser destinado aos meninos e outro às meninas num sistema de revezamento entre a quadra grande e a quadra pequena. Entretanto, isso fez com que os meninos se sentissem prejudicados, pois “perdiam tempo de jogo” e, quando deviam estar na quadra menor, passaram a “fugir” da aula para correr por corredores, com o intuito de perturbar outras aulas e assim, imaginavam reconquistar a quadra que julgavam merecer.



Figura 12: Quadra da escola, com baliza e pintura demarcando espaços para equipes. (Podem-se perceber-se as condições ruins da estrutura, com rachaduras e pintura em mau estado de conservação.)

Esse episódio acabou indo muito além da referida turma e impactou o ritmo de toda escola e só foi solucionado com a intervenção da coordenação e convocação de responsáveis e, se não corrigiu o problema estrutural da escola e sua divisão por gênero, levou a contestações e mudanças na prática escolar. A solução negociada foi a consolidação da divisão da quadra para todas as turmas da escola, na medida em que se constatou que era necessário a igualdade de tratamento em todas as séries e valorização da importância da atividade física para as mulheres. Com isso, a partir da demanda de um grupo de estudantes, alterou-se ritmos naquele espaço escolar que provocaram transformações no cotidiano e nas práticas espaciais dos sujeitos.

Tais posturas, bem como diversos outros processos, conformam e reforçam a divisão por gênero que marcam os corpos na escola a partir de certos controles no cotidiano e são estilhaços de uma ideologia machista que se dá na sociedade. Por isso, é a partir da contestação e da produção de práticas contra-hegemônicas que se pode alterá-las. A ação das estudantes e o conflito gerado a partir desse encontro entre um novo ritmo por elas proposto e o antigo estabelecido, permitiu contestar a divisão hierárquica do espaço tida como natural até então.

Ainda pensando essa divisão entre “meninos e meninas”, percebe-se que estudantes com sexualidade destoante da heteronormatividade acabam sendo frequentemente excluídos dessa divisão binária e realizam as atividades de Educação Física com estudantes do gênero “oposto”. Tal fato demonstra que tal divisão é arbitrária e não atende a interesses pedagógicos, pois ao encontrar sujeitos com sexualidades e/ou gêneros “desviantes”, a “norma” não é capaz de mediar as relações e as complexidades trazidas por esses sujeitos. Assim, permitir que eles “rompam” esse padrão binário é uma forma de se evitar que sejam completamente excluídos das atividades escolares, mas, ao mesmo tempo, serve como um indicador de seu caráter “desviante”.

Outro aspecto muito importante ao se pensar em gênero é o predomínio de mulheres como profissionais de educação. Historicamente e ainda hoje, a educação no Brasil é considerada uma profissão feminina e isso tem muitos impactos no espaço escolar. A percepção da escola como espaço de acolhida e as relações de poder e afeto também estão associados a essa imagem feminina. Um exemplo considerável é a recorrente busca das crianças de sexto ano pelo abraço ou o consolo da “tia” do ano anterior ao se sentirem assustadas ou inseguras com as novas relações estabelecidas no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Como dito por Milena Aragão e Lúcio Kreutz (2010),

(...) o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar. (ARAGÃO & KREUTZ, 2010, p. 15).

Uma consequência dessa associação da docência com o feminino é a desvalorização salarial que vem junto com o discurso de vocação e doação. Destaca-se nesses discursos a representação desse trabalho como “apenas” mais uma forma de realizar o cuidado e, por isso, a remuneração é algo “menor”, sendo o “amor” a motivação “maior”.

Ainda que atualmente se perceba uma presença masculina crescente entre o professorado, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Tabela 1) demonstram o predomínio das mulheres, especialmente para o ensino das crianças menores, que permite constatar a

associação entre a profissão de professora com o papel de gênero feminino na sociedade.

		Brasil		Ed. Infantil		E. Fundamental (Anos Iniciais)		E. Fundamental (Anos Finais)		E. Médio	
		Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
2009	Feminino	1.535.919	82,7%	365.664	96,8%	670.359	90,9%	577.652	73,6%	295.335	64,2%
	Masculino	321.359	17,3%	11.896	3,2%	67.474	9,1%	207.557	26,4%	164.688	35,8%
	Total	1.857.278	-	377.560	-	737.833	-	785.209	-	460.023	-
2013	Feminino	1.644.717	81,5%	463.860	96,9%	675.710	90,1%	570.673	71,1%	312.717	61,6%
	Masculino	372.354	18,5%	14.951	3,1%	74.656	9,9%	232.229	28,9%	194.900	38,4%
	Total	2.017.071	-	478.811	-	750.366	-	802.902	-	507.617	-
2017	Feminino	1.683.772	81,0%	538.708	96,6%	677.219	88,9%	527.146	68,9%	303.900	59,6%
	Masculino	395.138	19,0%	18.833	3,4%	84.518	11,1%	237.585	31,1%	205.894	40,4%
	Total	2.078.910	-	557.541	-	761.737	-	764.731	-	509.794	-

Tabela 1: Número de professores no Brasil por etapa de ensino e sexo segundo o Censo Escolar (adaptada de CARVALHO, 2018).

Pode-se perceber que conforme as etapas de ensino avançam o número de professores do gênero masculino aumentam, já que conforme se avança na seriação passa-se a ter séries crianças mais velhas e disciplinas especializadas, com uma redução das atividades de cuidado aos estudantes em relação aos conteúdos intelectuais no currículo, tornando essas etapas mais “adequadas” ao papel social masculino e marcando, mais uma vez, o processo de divisão do trabalho e hierarquização de gênero.

É comum a ocorrência de agressões à mulher no cotidiano escolar, especialmente a partir de comentários machistas sobre vestimentas e comportamentos sexuais, podendo incorrer em casos de assédios, que acabam sendo formas de controle e censura sobre o corpo feminino. Também é comum que quando uma professora demonstra maior poder aquisitivo, seja com carro, fotos ou conversas de viagens, entre outras, os gastos sejam atribuídos a amante ou marido “rico”, desqualificando a capacidade profissional destas mulheres. Percebe-se que essa profissão se enquadra em uma hierarquia social que menospreza o trabalho feminino, colocando-o numa posição subalternizada e sujeitando-o a remunerações menores e abusos. Inúmeros autores já apontaram essa situação do trabalho das professoras; nesta pesquisa se utiliza Guacira Louro (1997), como base para os apontamentos aqui levantados.

Como consequência desse caráter feminino da escola, a própria maternidade se faz presente e isso pode ser fruto da associação da figura da professora com a da mãe e cuidadora, cabendo a ela tarefas como: aconselhamento, imposição de limites

e colo para as crianças na escola. Também pode derivar do fato da vivência como mulheres tem a maternidade como uma das suas possibilidades, o que leva a que ocorram processos de negociações e práticas espaciais próprias para lidar com essa experiência no espaço escolar.

Assim, muitos encontros e desencontros são provocados pelos afastamentos por gravidez, atrasos e faltas para cuidar de crianças. Observa-se a preocupação com a organização do horário de trabalho, fazendo-o coincidir com os horários escolares de filhos, bem como a presença deles em escolas em que as mães trabalham para melhor organizar o tempo e/ou acordos financeiros, seja como estudantes, seja apenas porque a mãe precisou levá-los à escola por não ter onde deixá-los.

Percebe-se que se associa o cuidado e a responsabilidade da educação das crianças com o papel da mulher na sociedade e são corporificados na figura da professora, representada como a mulher cuja função é o cuidado das crianças de outras mães que vão trabalhar e deixam seus filhos com as “tias”. Produz-se o corpo docente com o mesmo sentido do corpo da mulher, visando o controle e a docilização através de práticas que têm como objetivo limitar sua atuação intelectual e disciplinar seu trabalho.

Enquanto a associação do magistério com o feminino provoca questionamentos sobre a hierarquia da profissão na sociedade e os processos de desvalorização, ao se pensar a presença reduzida de negros entre os professores, pode-se compreender a posição ocupada pela negritude na sociedade e sua manifestação dentro da Escola (tabela 2).

	Total	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Não-declarada	
		Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
2009	1.857.278	712.089	38,3%	54.248	2,9%	365.967	19,7%	10.374	0,6%	6.926	0,4%	707.674	38,1%
2013	2.017.071	862.151	42,7%	78.104	3,9%	487.641	24,2%	11.482	0,6%	10.114	0,5%	567.579	28,1%
2017	2.078.910	872.435	42,0%	84.934	4,1%	524.078	25,2%	14.352	0,8%	12.738	0,6%	570.373	27,4%

Tabela 2: Número de professores por autodeclaração de cor segundo o Censo Escolar (adaptado de CARVALHO, 2018).

No contexto do espaço escolar, a função de professor é a mais bem remunerada e de maior prestígio público e entre eles os negros são minoria absoluta, porém na equipe de profissionais da escola, os profissionais negros têm presença significativa nas equipes de limpeza e cozinha. Apesar de não se aprofundar, nessa

tese, em análises pormenorizadas sobre esse tema, cabe considerar que no Brasil, além destas serem profissões com remunerações menores, também são associadas à negritude desde o período escravocrata o que revela a manutenção das hierarquias sociais. Conforme afirma Zelinda Barros (2005),

O racismo contribui de forma decisiva para a existência da desigualdade social porque hierarquiza os indivíduos com base em sua cor/raça. Desta forma, quem é identificado/a como branco/a é considerado melhor do que quem é negro/a. A diferença, que nos torna únicos e é comum a todos os seres humanos, numa sociedade racista torna-se justificativa para a desigualdade. (BARROS, 2005, p. 1)

Na escola pública, os negros são a maioria entre os estudantes, embora aspectos da negritude sejam alvos de racismo. Apelidos ofensivos à cor da pele e ao cabelo são muitas vezes usados entre estudantes e até mesmo, ainda que de forma mais sutis, há preconceito na relação dos profissionais da escola com os estudantes, e as questões estéticas são as mais fáceis de se perceber. Assim, é comum ouvir considerações de que estudantes brancos são mais “fofos” e “bonitinhos” que estudantes negros.

O Conselho de Classe é um exemplo recorrente desse comportamento. Trata-se de uma reunião da equipe de professores de determinada turma para discutir aspectos pedagógicos e resultados dos trabalhos desenvolvidos durante o bimestre por cada estudante. Na Escola Lavínia, isso tradicionalmente se dá a partir de uma tabela onde se apresenta o nome de todos os estudantes e suas notas em cada disciplina, a partir das quais se fazem comentários e se estabelece o conceito de cada um deles, com base na escala: MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular; e, I – Insuficiente.³³ Tal critério possui equivalência apenas parcial com as notas obtidas pelos estudantes no conjunto das disciplinas, sendo comum que estudantes com notas baixas obtenham desempenho Regular e até Bom de acordo com as considerações dos professores, e é nesse ponto que se pode notar efeitos do racismo.

Não foram poucas as vezes em que se observou que o perfil “meninas brancas”, mesmo obtendo resultados numéricos parecidos com o de “meninos negros”, diferia bastante nos conceitos finais, tendendo as primeiras a terem seu desempenho considerado melhor. Numa pesquisa de 2006, de Yvonne Maggie,

33 Cabe ressaltar que durante a pandemia houve alterações nessa forma de atribuir notas, mas não se sabe ainda, no contexto de escrita desta tese, se essas mudanças se manterão ou não a partir do estabelecimento da “normalidade” da Escola.

usando outros critérios, ela observa um aspecto parecido e ainda demonstra que, no contexto escolar, a discriminação por cor/raça ocupa um papel relevante na sociabilidade dos estudantes.

Quando perguntamos aos que afirmaram ter sofrido discriminação quais os motivos da discriminação que sofreram, alegaram os seguintes motivos em ordem decrescente: por causa da “cor/raça”; por ser pobre; por ser mulher; por ser ou parecer homossexual; por ser gordo; por ser bom aluno e, finalmente, por ser mau aluno. Entre os 20% que disseram terem sido discriminados, 86,7% dos autodeclarados pretos; 8,3% dos autodeclarados brancos e 14% dos autodeclarados pardos afirmaram ter sofrido preconceito ou discriminação por causa de sua “cor/raça”. A maioria afirmou que tinham sido outros alunos a discriminá-los. *41% dos autodeclarados brancos disseram terem sido discriminados por ser bom aluno, ao passo que 14% dos pardos afirmaram ter sofrido esse preconceito e nenhum autodeclarado preto disse o mesmo.* (MAGGIE, 2006, p. 745, itálico nosso).

Essas observações apontam que o estudante negro não é considerado bom estudante, o que indica que há um componente racial na normalização do espaço escolar que define a inadequação como marca do corpo do estudante, que é entendido como aquele que deve ser submetido ao processo de “embraquecimento”, que expressa o discurso da Ocidentalização e o predomínio racial presente na Ideologia. Assim, o corpo negro é aquele que deve estar na Escola para ser docilizado através de processos disciplinares, permitindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo a partir da incorporação de novas áreas e sujeitos e a transformação do diferente no desigual, através de processos de homogeneização, fragmentação e hierarquização que buscam organizar o espaço escolar.

Muito associada à pele, especialmente no contexto brasileiro, está o preconceito de classe. Na própria concepção da Escola está presente a ideologia de classe, sendo a ideologia hegemônica, como demonstrado anteriormente, aquela que associa o progresso financeiro ao desenvolvimento individual e nacional, vinculado com um projeto de homogeneização dos sujeitos presentes na Ideologia.

Muitos preconceitos de classe social se manifestem dentro dos espaços escolares e podem ser proferidos até por sujeitos que buscam se posicionar de forma contra-hegemônica. Algumas falas dirigidas contra estudantes ou aos seus responsáveis, tratando-os como “burros”, “preguiçosos”, “barraqueiros” e “sem modos” são comuns dentro de sala de professores e direção, variando em espectros que vão desde o deboche até o sentimento de pena. Também é especialmente comum o uso do termo “favelado” em tom depreciativo ao se referir a esses sujeitos, numa associação direta entre o pobre e o seu espaço de (re)produção, num discurso

que nega a diversidade da favela, ao homogeneizá-la e busca inferiorizá-la como um espaço de menor valor social.

Ao homogeneizar e estigmatizar o comportamento desses sujeitos, busca-se afirmar uma superioridade que marque uma distinção entre classes, que se apresenta especialmente mais forte na relação entre professores e estudantes. Um exemplo de tal vinculação é expresso quando os estudantes questionam o autor dessa tese sobre o motivo de não ir à escola de carro, já que todo professor, segundo eles, “tem dinheiro” e demonstram surpresa quando encontram professores nas comunidades.

Esses processos de diferenciação criam uma tensão entre os sujeitos, pois não é incomum o sentimento de medo por parte de profissionais de educação, especialmente professores, em relação à comunidade escolar ligada à favela. Por outro lado, também é comum que muitos estudantes repitam frases como “Ih professor, você não sabe de nada!”, ao falarem de experiências que possuem com a pobreza e a violência dentro das favelas, gerando interdições às trocas que precisam ser contornadas a partir de práticas de mútuo reconhecimento.

Os apontamentos aqui trazidos, demonstram que a Escola é produzida por um projeto hegemônico de Modernidade que é cisheteronormativo, branco e burguês. Essa orientação da Escola faz com que ela entre em conflito com os sujeitos que a produzem em seu cotidiano na rede pública municipal do Rio de Janeiro, aqui analisada especialmente a partir da Escola Lavínia, visto que o espaço escolar é formado por profissionais de educação que são majoritariamente mulheres e por corpos de estudantes e responsáveis em sua maioria negros e pobres. Tais características reforçam o caráter “colonizador” da Escola e seu projeto de reprodução ideológica, por meio do qual se busca consolidar uma estrutura social que inclua os sujeitos da/na produção do espaço escolar de forma hegemônica e incapazes de se perceber como atores desse processo.

Entretanto, conforme se demonstra ao longo dessa tese, por ser produzido no cotidiano a partir de encontros e desencontros de muitos sujeitos, os inúmeros ritmos podem gerar cacofonias ou sinfonias ao se inter cruzarem em trajetórias no espaço escolar, ocasionando tensões, contradições e inúmeras possibilidades de arranjos a partir das quais os sujeitos-corpos são capazes de transformar o espaço a partir de suas ações e, assim, contestar as lógicas hegemônicas de reprodução.

Nesse sentido, se busca pensar algumas ações que contestam esses padrões e que podem se fazer presentes em diferentes momentos e espaços escolares.

Para isso, algumas vivências na Escola Lavínia serão retomadas e poderão exemplificar essas possibilidades a partir de algumas práticas ocorridas nesse espaço. Conforme ressaltado anteriormente, depois da greve dos professores de 2013, abriram-se possibilidades de atuações mais incisivas dentro dos espaços escolares, o que estimulou estudantes a agirem também em prol de sua articulação. Percebe-se que se tornou mais comum que estudantes fizessem abaixo-assinados; foi realizada até mesmo uma manifestação, na qual exigiram o retorno do “recreio” entre as aulas, já que este havia sido suspenso em uma reorganização dos horários da escola, o que deixou os estudantes insatisfeitos.

Essas e outras ações culminaram com a formação de um Grêmio Estudantil cuja organização contou com intensa ação feminina, com as mulheres-meninas se posicionando como lideranças para exigir melhorias para suas turmas e para o espaço escolar. É interessante perceber que a formação do Grêmio foi bastante apoiada pelos profissionais de educação até a sua efetiva implantação, porém, quando essa organização passou a ter voz nos Conselhos de Classe e apontar demandas que conflitavam com professores ou a direção, a atitude também mudou, tornando-se mais conflitiva.

Dois episódios, já ocorridos há bastante tempo, revelam esses conflitos. O primeiro refere-se a uma situação na qual os estudantes exigiram que a escola disponibilizasse um momento para realizarem sua assembleia, o que foi, no primeiro momento, negado pela equipe de direção e, mesmo quando foi obtida a autorização, após a constatação do direito à organização, muitos professores disseram que não iriam “liberar os estudantes” de suas aulas, o que revela o caráter de controle sobre a circulação. Percebe-se que foi estabelecida uma tensão no momento no qual os estudantes pediram para si o controle do tempo-espaço da escola, postura que os profissionais da educação consideravam como objeto de sua exclusiva gestão, ainda que, regimentalmente, o Grêmio tenha garantido o direito à assembleia. O segundo episódio refere-se à situação em que estudantes de uma turma realizaram uma queixa formal contra um professor que tinha comportamentos abusivos com a turma, gritando e retirando estudantes de sala por qualquer mínima intervenção que considerasse ofensiva. Em tal situação, a direção

se viu pressionada, visto que os estudantes agiram dentro da burocracia estabelecida para a prestação de queixa, porém tal situação envolvia confrontar diretamente o professor, o que muitas vezes é avaliado, tanto internamente ao espaço escolar, quanto nas instâncias burocráticas da rede municipal, como uma fragilidade da direção. Assim, para evitar maiores conflitos, a direção acabou readequando todo a grade de horário da escola, para que o profissional passasse a lecionar em outra turma e, assim, não se instalasse um processo administrativo.

O que o processo de formação do Grêmio demonstrou é que a disputa pelos sentidos da escola e a produção do espaço escolar estão sempre abertas e quando se ampliaram as possibilidades de contestação a outros sujeitos revelou-se tensões subjacentes à estrutura disciplinar e foi possível contestar alguns dos padrões hegemônicos de imposição da hierarquia, como no caso da turma que conseguiu a troca do professor.

Se nesses primeiros casos se chamou atenção para os conflitos na relação entre os estudantes e os profissionais da escola, enfatizando a ação destes últimos como agentes do Estado para o controle da disciplina no espaço escolar, deve-se considerar que em outras situações a relação entre esses sujeitos pode se dar como alianças, especialmente se os profissionais de educação agem como intelectuais orgânicos e buscam produzir práticas contra-hegemônicas. Nesse sentido, é que se vai trazer o exemplo da “Festa Black da Lavínia”.

A Festa Black é um evento que ocorre todos os anos na Escola Lavínia Dória desde 2014. O nome dado tem referência diretamente à negritude, traço marcante da maioria dos sujeitos-corpos dos estudantes. Conta com atividades diversas que incluem decorações, pesquisas, trabalhos e diversos eventos que rompem o cotidiano do espaço escolar. Assim, já ocorreram apresentações musicais de estudantes, mostras de capoeira, oficinas de cuidados com cabelos afro e desfiles de moda negra, sendo um evento que, para ser realizado, conta com ampla articulação da comunidade, dos estudantes e dos profissionais da escola.

Cabe contextualizar como se deu o surgimento desse evento. Em certa ocasião, os estudantes costumeiramente levavam aparelhos de som para a escola e dançavam uma performance chamada de “passinho” a todo momento que podiam nos corredores e no pátio. Isso gerava tensões com os profissionais de educação, já que as músicas e as danças instituíam outro ritmo no cotidiano e perturbavam a

ordem escolar. Acrescenta-se ainda, que na época, a equipe escolar contava com uma agente escolar negra que, ao passar pelo processo de transição capilar, ser alvo de reações diversas de outras pessoas na escola: algumas pessoas buscavam nela inspiração e modelo para transição; outras a ofendiam e discriminavam por sua negritude com insinuações ao seu cabelo. Além disso, percebia-se entre os estudantes tinha-se muitos comportamentos de discriminação racial, além das tentativas de alguns em esconder sua negritude especialmente a partir da invisibilização de traços como o cabelo e a cor da pele. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2002),

(...) a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vê o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. (GOMES, 2002, p. 43).

É pensando nesse papel da escola na sociedade, que o grupo de profissionais da Escola Lavínia, discutindo formas de como lidar com o “passinho”, resolveu incorporar essa e outras práticas relativas à negritude no evento conhecido como “Festa Black”. Ao se propor tal atividade para os estudantes, imediatamente se conseguiu um grande engajamento e as situações de conflito em relação a dança e música diminuiu consideravelmente, já que foi permitido a eles agendarem o auditório para ensaiar suas performances para o evento, aumentando ainda mais a sua empolgação. Alguns dos jovens ainda levaram a questão para familiares e, assim, também ocorreram oficinas de tranças; no ano seguinte, realizou-se uma oficina de abayomi, ambas organizadas por mães de estudantes, demonstrando uma aproximação da comunidade com a escola.

Considerada um sucesso, a Festa Black foi incorporada ao ritmo da escola e passou a integrar seu calendário, demonstrando como a ação dos sujeitos em seu cotidiano, e os encontros de diferentes trajetórias é capaz de produzir outras espacialidades no espaço escolar, demonstrando que as ações dos sujeitos são capazes de transformar a produção do espaço escolar. Por isso, ainda que as classes hegemônicas busquem, através da Escola, a disciplinarização dos corpos e o controle do cotidiano, as práticas espaciais dos sujeitos e suas relações são capazes de produzir outras relações com a escola e abrem o espaço escolar para novas espacialidades.

É nesse sentido que se busca em Rodó-Zárate (2021) a articulação entre interseccionalidade e espaço para compreender as dinâmicas dos diferentes sujeitos

em trajetória. A autora busca demonstrar como se dão as relações entre lugares e interseccionalidade, a relação entre os lugares e o tempo, as vivências diferentes e desiguais e as hierarquias geográficas para pensar como esses sujeitos se movem e se articulam na produção do espaço. (RODÓ-ZÁRATE, 2021, p. 70-73). São essas aproximações que vão permitir entender os encontros e desencontros que ocorrem no espaço escolar.

As articulações do lugar com a interseccionalidade ajudam a compreender os fenômenos até aqui abordados e, talvez, sejam o caminho que permitem pensar a ação da Geografia no espaço escolar. Afinal, se os sujeitos se encontram na escola, suas trajetórias vão coincidir e abrir a possibilidade do novo. Pois entende-se, a partir do diálogo com Doreen Massey (2009), que não existe relação de dominação hegemônica absoluta, se há resistência à Ideologia no “aqui e agora” e, por isso, é possível encontrar aberturas e agir em prol de outras espacialidades que incorporem a pluralidade e a diversidade como essenciais nas relações entre os sujeitos.

A partir dessas perspectivas e compreendendo que as disputas no/do espaço escolar ocorrem pela ação dos sujeitos que buscam: conformá-lo através de projetos ideológicos, transformá-lo a partir de práticas contra-hegemônicas ou ainda reproduzir práticas Ideológicas, que se vai se pensar a própria prática como professor de Geografia. Assim, entende-se que se torna importante refletir sobre os conteúdos ministrados com o objetivo de não sucumbir à mera reprodução da Ideologia ou de práticas que reforcem posturas de submissão de outros sujeitos, mas de buscar uma práxis apoiada no objetivo da tomada de consciência dos sujeitos no cotidiano do espaço escolar, para que se entendam, também, como produtores do espaço.

É dessa maneira que se busca também entender as práticas exercidas em sala de aula, como professor de Geografia ao longo desses anos que apresentam esse potencial. Destaca-se aqui duas atividades realizadas durante vários anos e que marcam a atuação profissional do autor desta tese, sendo elas: o Censo da Escola Lavínia e aula de campo sobre os processos urbanos na Comunidade da Vila Juaniza. Infelizmente, devido às impossibilidades de se obter autorização de estudantes que já saíram da escola e a interrupção das atividades devido à pandemia, estas atividades só poderão contar com o registro próprio dessas experiências, que, de todo modo, mantém sua importância pois afetaram significativamente a relação

dos sujeitos envolvidos no processo de produção de outras espacialidades na prática escolar. Entende-se que essas aulas se alinham com o que Lana Cavalcanti (2013) propõe ao dizer que:

A escola tem a função de “trazer” o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. Assim, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano. Porém, se a prática cotidiana é uma referência da escola, é no sentido de contribuir para sua reflexão e transformação e, para tanto, tem como instrumentos os conhecimentos científicos que veicula (CAVALCANTI, 2013, p. 129).

É importante compreender que a colocação da autora sobre “cotidiano”, refere-se à concepção do senso comum para enfatizar a necessidade de se trazer as práticas espaciais dos estudantes. Para que se possa entender tais práticas como capazes de afetar a produção dos ritmos do cotidiano, a Geografia escolar precisa fornecer aos sujeitos-estudantes os instrumentos científicos para que se percebam como produtores/produtos do espaço e é a partir dessa orientação que se pensa o papel das atividades aqui selecionadas.

Iniciando com o “Censo da Escola Lavínia”, essa atividade foi articulada pelos professores das disciplinas de Geografia e Matemática e o seu propósito curricular consistia em que os estudantes entendessem tanto como funciona a produção de dados estatísticos de população, quanto como se trabalha com porcentagem e gráficos, além de trabalhar a comunicação interpessoal, divisão de tarefas e a organização de dados.

Para a atividade, os estudantes de sétimo ano foram divididos em diversos grupos e foi pedido que elaborassem um questionário de múltipla escolha para entrevista com estudantes de toda a escola. Depois disso, eles elaborariam tabelas e gráficos com os resultados, que apresentariam em murais no pátio da escola. Com um prazo de um mês para a coleta de dados e organização da tabela e resultados, a atividade constituiu parte significativa do tempo da disciplina e foi muito bem recebida pelos estudantes, já que para realizá-la, eles rompiam algumas das normalizações presentes no espaço escolar, pois precisavam ir em outras turmas entrevistar outros estudantes e tinham autonomia para elaborar as perguntas de assuntos que lhes interessava saber. Eles também podiam usar os computadores disponíveis na sala de computação e consideraram estar fazendo uma “tarefa fácil” que resultava em nota para duas disciplinas, além de ter o resultado de seus trabalhos expostos de maneira significativamente diferente do habitual, já que toda

comunidade escolar teria acesso aos resultados e eles poderiam expor o trabalho para outros professores e amigos de outras turmas.

Em relação aos objetivos pretendidos em tal atividade, entende-se que se foi além daqueles compreendidos nos componentes curriculares, pois se buscou que os estudantes se sentissem sujeitos do processo de aprendizagem e, enquanto estavam compreendendo as etapas de produção dos dados, também desenvolviam uma relação diferente com o espaço escolar, na qual seu papel de estudante também passou a incorporar a dimensão de pesquisador, reconhecendo a si mesmos como sujeitos no fazer da escola e descobrindo outras dimensões dos sujeitos que produzem o espaço escolar.

A realização da outra atividade, “os processos urbanos na comunidade da Vila Juaniza”, tinha outro sentido; nela se buscava consolidar os conteúdos sobre processo de urbanização, tais como expansão urbana, verticalização, gentrificação, degradação ambiental, rios urbanos, entre outros.

A proposta consistia em uma série de atividades que incluíram uma aula de campo na comunidade da Vila Joaniza com turmas de sétimo ano após a apresentação dos conteúdos e a explicação dos processos e, posteriormente, a análise das observações de campo. Os estudantes eram protagonistas na elaboração do roteiro de visita à comunidade, visto que conheciam muito melhor aquele espaço que os professores. Já nesse ponto o processo de ensino-aprendizagem buscava o envolvimento ativo dos sujeitos estudantes, que durante as aulas em que se ensinava sobre os conceitos de verticalização, de adensamento urbano e de gentrificação, tinham que relacioná-los com os processos que percebiam na comunidade.

Destacou-se um episódio: apesar de em alguns mapas usados se perceber a presença de rios no bairro do Galeão, os estudantes não foram capazes de percebê-los nas suas comunidades. Quando foram apontados pelo professor a sua localização, a resposta dos jovens foi: “Ah, o valão!”. Isso demonstra que não se tratava de uma falta de conhecimento do elemento geográfico, mas sim uma desvalorização simbólica, não o reconhecendo como “rio” e, dessa forma, naturalizando o processo de degradação ambiental desses corpos hídricos.

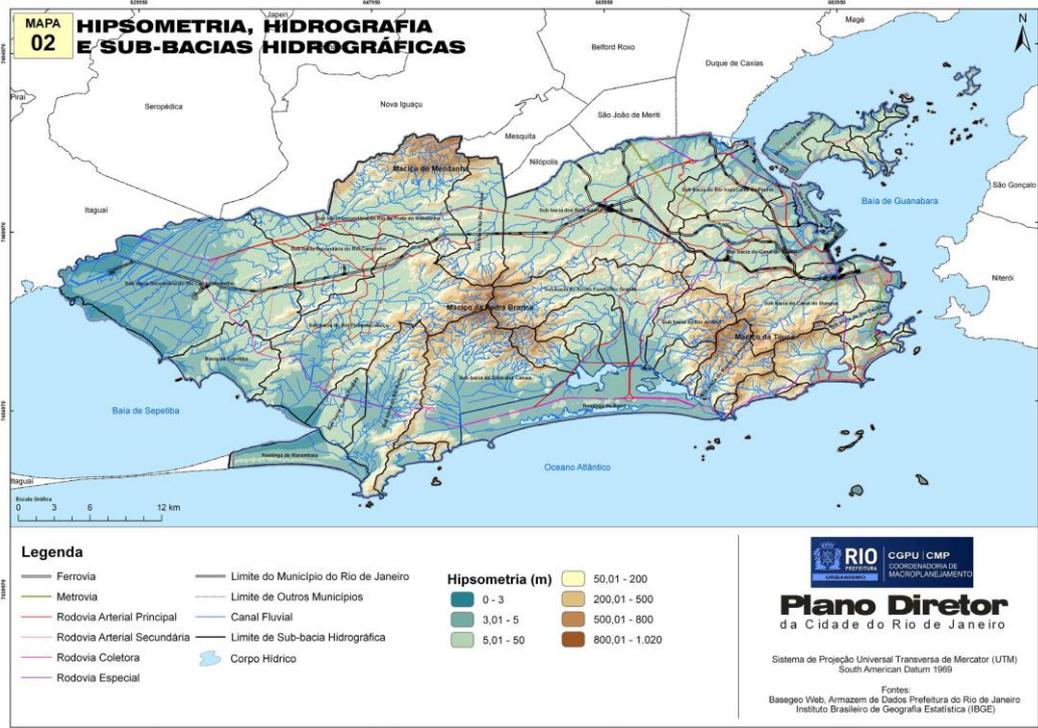


Figura 13: Mapa de Hipsometria, Hidrografia e Sub-bacias geográficas do município do Rio de Janeiro



Figura 14: Recorte destacando a Ilha do Governador, no Sudeste desta, se percebe a presença dos canais localizados no Galeão

Ao aproximar a Geografia física do cotidiano, buscava-se uma “aprendizagem significativa”, como proposto por Eliana Marta Barbosa de Moraes (2015),

“(…) mais do que entender a classificação do relevo, saber identificar rochas, caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecer o perfil de um solo, embora tudo

isso seja importante, é necessário que os alunos saibam o que esses conhecimentos auxiliam na sua formação e atuação cotidiana. Para isso, a aprendizagem baseada meramente na memorização deve se “converter” em uma aprendizagem significativa. (MORAIS, 2015, p. 276-277)

Ao mudar a percepção dos estudantes sobre o rio, também se alterou as formas como estes se relacionavam com esse elemento do espaço. Assim, eles passaram a ter maior preocupação com a poluição, com os dejetos jogados e a proliferação de animais, a compreensão dos processos de alagamento da comunidade e uma busca curiosa pela nascente dos rios que, devido à própria natureza de rio urbano, com trechos canalizados, degradação das encostas e propriedades privadas, não resultou exitosa. Cabe ressaltar que, algum tempo depois, o referido “valão”, foi canalizado e escondido dos olhos dos estudantes e demais moradores, fato relatado pelos próprios estudantes que haviam passado a prestar atenção nesse corpo de água.

Retomando o relato da atividade, após a compreensão dos conceitos e da elaboração do roteiro junto com os estudantes, chegava a hora de realizar a aula de campo o que, por serem aproximadamente quarenta estudantes, exigia a presença de pelo menos quatro adultos como responsáveis pelos jovens. Para essa tarefa se recrutava, em geral, a professora que dava aula para a turma no mesmo dia que a aula de Geografia, mas ainda se necessitava de outros dois adultos, o que, sempre que possível, se resolvia com a presença de responsáveis dos estudantes, em geral mães e, às vezes, irmãos, que cumpriam essa missão de cuidar dos jovens, ainda que estes estivessem se sentindo muito à vontade e confortáveis por estarem em território conhecido.

No campo, sempre era curioso observar como os estudantes a todo momento buscavam demonstrar a familiaridade com o local, informando onde compravam pão, onde brincavam e cumprimentando parentes e amigos, sempre informando que estavam em aula e apresentando seus professores com bastante empolgação. Ao mesmo tempo, ficavam surpresos ao perceber que aquela matéria que falava sobre “verticalização”, era visível nas lajes que se erguiam umas sobre as outras em casas que dividiam com parentes e como o adensamento urbano era facilmente visto na área do “Cantão”, como é conhecida a comunidade do Itacolomi, onde há uma intensa substituição de casas com amplos quintais e pequenos sítios por loteamentos menores com várias casas geminadas.

Ao realizar o trabalho de campo, os estudantes eram provocados a relacionar os conhecimentos aprendidos na escola com os conhecimentos aprendidos em suas vivências nos bairros, articulando os saberes, permitindo que eles produzissem novos significados nessa interação. Buscava-se, assim, associar as dimensões do vivido e fortalecer os estudantes como sujeitos de sua produção do espaço, compreendendo os fenômenos que ocorriam na comunidade ao mesmo tempo em que agiam como protagonistas na produção de seu próprio saber, o que fazia com que tanto a experiência da produção da escola quanto a produção da sua comunidade fosse alterada, buscando que o estudante fosse capaz de, com as ferramentas da Geografia, identificar um pouco melhor os processos nos quais estava inserido e o papel dele enquanto sujeito da produção do espaço.

Essas e outras experiências de sala de aula compõem tentativas de romper com o a lógica hegemônica da Escola e que se coloca nos espaços escolares a partir da Ideologia da Modernidade e da disciplina e docilização dos corpos, tanto através do currículo e do calendário, como das diversas normas, assumidas ou presumidas, que buscam controlar os ritmos do cotidiano. Busca-se demonstrar que Geografia escolar pode cumprir um papel no processo de tomada de consciência dos sujeitos como produtores do espaço, não apenas promovendo críticas às lógicas hegemônicas, mas produzindo possibilidades de rupturas dessas lógicas ao propiciar ferramentas para a ação crítica dos sujeitos sobre os seus espaços, a escola e a comunidade nas quais vivem o seu cotidiano.

Assim, ainda que se compreenda que o espaço escolar é produzido sob a hegemonia da Modernidade, na qual a Escola é um instrumento de classe para controlar e organizar os ritmos do cotidiano e, desta maneira, dominar os sujeitos hegemônicos, a produção da escola é feita por sujeitos em relação, que através de suas diferentes capacidades de ação são capazes de produzir outras dinâmicas no espaço escolar, tensionando as lógicas dominantes e gerando a diversidade entre as diversas escolas, o que abre a possibilidade do novo e permite que haja a transformação das relações estabelecidas entre os sujeitos que produzem o espaço escolar.

5. Considerações finais: apontamentos em busca de escolas possíveis

Quando se chega ao momento de fazer as considerações finais, é curioso pensar que o processo de escrita na tese leva a uma modificação na percepção do próprio autor sobre a sua prática docente. Ao refletir sobre elas e suas relações no espaço escolar podem-se perceber muitas possibilidades de transformações que estão presentes nesse espaço e podem servir como experiências para outras práticas vindouras. Além disso, o caminho percorrido também permite pensar muitos desdobramentos e possibilidades de investigação.

Muitas das questões e angústias vividas durante a escrita estão relacionadas ao papel dos sujeitos no espaço escolar e correspondem a questionamentos como “para que serve a escola?” e “qual o papel do professor de Geografia nesse espaço?”. Ainda que não se possa afirmar, mesmo agora, a resposta para tais perguntas, ao menos se pode perceber os desencontros provocados que buscam reduzir a percepção das ações dos diferentes sujeitos e suas possibilidades de transformação do espaço escolar.

Nesse capítulo se retoma de pontos cruciais da tese, com um aprofundamento das questões levantadas, estabelecendo um novo diálogo, mas agora a partir de outras bases. É importante apontar que as dificuldades encontradas para a realização do trabalho de campo, no qual se buscava mensurações de processos e da relação dos sujeitos, mudou alguns dos rumos da pesquisa, mas permitiu a produção de uma reflexão mais densa, que culmina em um repensar sobre as práticas espaciais dos sujeitos em seu cotidiano, no qual esse autor é, intrinsecamente, parte do processo.

Para compreender o papel dos sujeitos na produção do espaço, buscou-se entender como se davam as diferentes relações entre eles e de que forma os encontros e desencontros no espaço escolar podiam produzir novas espacialidades. Nesse sentido, ao diferenciar os sujeitos hegemônicos dos contra-hegemônicos e hegemonzados, se buscou fazer um recorte que permitisse entender algumas das muitas possibilidades presentes nas escolas.

Ao analisar o papel da hegemonia e sua relação com os processos Ideológicos, se pôde compreender de que forma os interesses de certas classes sociais se articulam para produzir uma Ideologia que busque manter a estrutura de

classes e a reprodução do espaço. A partir dessa análise é que se desenvolveu o conceito de: Escola, articulando-o com espaço concebido e as ações na ordem distante; de escola, mais relacionada com o espaço percebido e as ações na ordem próxima; e, o de espaço escolar, associado ao espaço vivido, produzido a partir das práticas espaciais oriundas dos encontros e desencontros dos sujeitos em suas diferentes intencionalidades e capacidades de ação. Ainda que se faça essa distinção analítica, volta-se a afirmar, que não se pode considerá-las estanques e autônomas sob o risco de se perder a importância das ações dos sujeitos e das interações entre suas diferentes trajetórias nos variados contextos; ao contrário, essas dimensões se articulam em cada escola e são intrinsecamente relacionadas, possuindo aspectos que transitam entre si e podem até mesmo se mesclar.

Um dos primeiros aspectos que se buscou demonstrar foi a relação da Escola com a Ideologia, destacando-se os processos de produção da hegemonia e a disputa das classes sociais e frações de classes. Foi nesse sentido que se buscou construir uma formulação entendendo as diferenças entre a Ideologia, como instrumento de dominação de uma classe sobre a sociedade, e as ideologias, como o conjunto de ideias e concepções de certo grupo social, dentre as quais se incluem as utopias que pretendem a superação da sociedade de classes. Ao se realizar essas formulações foi possível entender os movimentos que se dão na ordem distante e que fazem com que a Escola tenha tensionamentos e disputas em sua realização, além de entender que a hegemonia é um processo ao qual é possível se contrapor e produzir alternativas emancipatórias.

Ao enfatizar a Ideologia, teve-se o cuidado de dizer sob quais bases essa se assenta, vinculando-a com o projeto ideológico hegemônico capitalista que tem como eixo organizador algumas concepções compreendidas na tríade Modernidade, Desenvolvimento e Ocidentalização, que vão servir para analisar os discursos que trazem como valores: o individualismo, a meritocracia e o eurocentrismo, que acaba perpetuando práticas machistas, homofóbicas, racistas, classistas e outras que buscam transformar a diferença em desigualdade, resultando em processos disciplinares que buscam conformar os sujeitos e seus corpos a partir de modelos de normalidade.

Mais do que incorporar elementos da Ideologia, a Escola serve como (re)produtora desta e apresenta possibilidades de sua contestação. Isso porque ela é

um dos espaços nos quais essas ideias são produzidas e reforçadas e nas quais os processos de disciplinarização dos sujeitos e controle dos corpos é aplicada e, por isso, podem ser contestadas. Também, nesse sentido, se pôde perceber como os processos de homogeneização, fragmentação e hierarquização na Escola se inserem dentro da lógica capitalista e estão presentes na organização dos ritmos do cotidiano escolar.

Um dos aspectos que mais chamaram atenção nesse processo foi o papel dos rankings e avaliações externas. Esses diversos mecanismos demonstram como a Escola busca orientar as ações dos sujeitos em seu cotidiano no espaço escolar através de um currículo orientado para se atingir metas em provas que pouco ou nada se relacionam aos interesses dos estudantes e professores, mas sim, à melhoria da média em estatísticas que atendem o interesse de burocratas, organizações políticas e financeiras interessadas nesses comparativos.

Entende-se que o estudo desses rankings e seus impactos na organização do espaço escolar, bem como a sua associação com a ascensão de uma hegemonia neoliberal a partir dos anos 1980 e o fortalecimento dos valores de individualismo, competitividade e meritocracia que conformam a Ideologia da Modernidade, tudo isso são pontos que demonstram grande potencial de análise e sugerem um desdobramento para aprofundamento de estudos que podem mostrar como a Escola serve de instrumento das classes hegemônicas para o controle do espaço escolar e que podem/devem ser contestados pelos sujeitos contra-hegemônicos.

Em outro sentido, se apontou a importância dos processos de docilização dos sujeitos-corpos escolares através de mecanismos disciplinares diversos que buscam controlar os seus movimentos, limitando suas ações e as possibilidades de encontros dentro do espaço escolar. Aqui se destacou como a relação professor-estudante dentro das escolas é organizada a partir desses mecanismos e como as tensões entre os corpos podem provocar possibilidades de transformação das práticas espaciais.

Destaca-se a importância de se entender mais profundamente as internalizações de práticas espaciais marcadas nos corpos, especialmente aquelas associadas com as lutas contra os processos de dominação dos sujeitos-corpos, entre as quais se falou do racismo, do machismo, do classismo e da homofobia, ainda que tantas mais sejam possíveis, como o capacitismo, a gordofobia, entre outras. Ao se

demarcar as identidades nos corpos e negar a estes a mesma posição hierárquica, produz-se uma hierarquia na Escola; no caso da Escola Lavínia, buscou-se impor aos sujeitos-estudantes uma posição várias vezes subalternizada de acordo com a sua “localização” nesses múltiplos mecanismos de sujeição. Assim, uma estudante negra, mulher, pobre e lésbica será submetida simultaneamente e, também, complementarmente, a muitos processos de hierarquização de sua “localização” frente aos demais estudantes. De forma contrária, um estudante branco, homem, hétero ainda que submetido aos constrangimentos e sanções decorrentes de sua “localização” como estudante, terá privilégios e maiores possibilidades de ação devido às outras marcas que carrega em seu corpo e produzem sua identidade.

Porém, se buscou demonstrar como tais processos não são absolutos nem feitos sem resistência, e é nesse sentido que as experiências de ações foram realizadas, pois a partir delas se pôde notar como o corpo negro, o corpo da mulher e o corpo da criança, entre outras possíveis identidades podem se manifestar e tensionar o processo de produção do espaço escolar, afirmando-se como belo, exemplificado na “Festa Black”; como forte, no caso da disputa das estudantes pelo direito à quadra de esportes e como livres, como nos diversos momentos que os estudantes se organizam para exigir tratamentos mais equitativos.

É por isso que se entende que seja necessário avançar ainda mais nos estudos de interseccionalidade para se compreender como essas marcas produzem e são produzidas pelos sujeitos em relação no espaço escolar, pois como visto, nesse espaço se tem ação de muitos sujeitos em trajetórias e, se existem ações hegemônicas que buscam controlá-los e produzir desencontros, também há o potencial de ações contra-hegemônicas produzidas pelos encontros desses sujeitos que fazem com que o espaço escolar seja um espaço aberto e de múltiplas possibilidades de trajetórias.

É nesse sentido que pensar nos corpos “indisciplinados” se torna ainda mais potente. Entende-se que existem muitos trabalhos no campo da Educação e da Psicologia que buscam estudar e compreender os mecanismos de punição e as regras estabelecidas para o que seja o “bom” e o “mau” comportamento. Ao se pensar em como esses padrões estão também impregnados em uma tentativa de produzir certo modelo de Escola e limitar as possibilidades do novo, se buscou demonstrar como este modelo se alinha com o próprio controle da reprodução do

espaço. Cabe, como um desdobramento possível, buscar entender quem são esses sujeitos “desviantes”, pois, como já apontado na análise das turmas de “Projeto”, existe uma profunda associação entre aqueles estudantes considerados “problema” e as identidades que são subalternizadas no processo de dominação hegemônica. Assim, analisar como se dá a produção dessas relações e das identidades desses sujeitos se torna interessante para se compreender as potencialidades e limitações das ações por outras espacialidades na produção do espaço escolar.

É buscando entender essas potencialidades que a análise vai para o contexto brasileiro, na qual a Ideologia da Modernidade ganha contornos específicos e a Escola vai refletir uma divisão social marcadamente acentuada. É nesse sentido que os estudos que indicam a cisão entre “escolas de rico” e “escolas de pobre” se tornaram tão interessantes e reveladoras das características que marcam a desigualdade nas relações sociais que, no Brasil, aparecem sem verniz. É por isso que ao pensar a Modernidade à brasileira é preciso ter em conta os elementos da necropolítica como uma de suas manifestações, já que debater a desigualdade da produção do espaço escolar, especialmente das escolas públicas, envolverá os debates sobre a violência, o combate ao crime e a produção da miséria em políticas que matam e deixam morrer, como recentemente explicitadas pela pandemia do Covid-19.

No espaço escolar, esses processos de violência terão reflexos nos sujeitos-corpos e nas suas vivências, desde o sono mal dormido e a aula perdida devido aos confrontos, até o envolvimento de estudantes e seus parentes com o crime, passando por abordagens violentas, morte de amigos, entre outras vivências que atravessam o cotidiano dos sujeitos estudantes da escola e impactam nos seus projetos de vida, sonhos e anseios. Ao mesmo tempo, a inviolabilidade do espaço escolar é cada vez mais tensionada e rompida nos conflitos; se antes esse era um espaço a ser respeitado, cada vez mais os poderes, sejam legais, como a polícia, ou ilegais, como o tráfico e as milícias, veem a escola como um espaço a ser dominado, cujos sujeitos precisam ser tutelados para que não sejam aliados “do outro lado”. Nesse cenário, o posicionamento de equipes de direção e professores costuma ser o tempo todo questionado, seja pelo receio de que sejam “X-9” (denominação que indica aqueles que denunciam atos criminosos para a polícia), ou então por serem “defensor de bandido” (como muitos policiais se referem a profissionais de educação).

Entende-se que esses posicionamentos podem ser mais desenvolvidos e são um desdobramento muito interessante para se compreender ainda mais as complexidades do espaço escolar e as interações dos sujeitos em sua produção, visto que ao trazer as problemáticas da violência e seus impactos sobre esse processo se pode analisar ainda mais profundamente os problemas impostos por uma política de confronto para o cotidiano vivido dos sujeitos desses espaços.

Ainda que se tenha enfatizado nessa tese, o papel dos professores, não se pode menosprezar o papel de outros sujeitos na produção dos espaços de representação da escola. Profissionais como diretores, inspetores ou agentes escolares, cozinheiras, serventes, porteiros e diversos outros profissionais que compõem o cenário escolar vão estabelecer relações com o espaço e o marcarão com a sua presença, co-produzindo-o. Não são poucas as vezes em que profissionais de apoio, como costumam ser chamados em normativas sobre a Escola, desempenhem papéis centrais no controle do espaço, na resolução de conflitos e na mediação com a comunidade. Algumas vezes por força de seu papel na estrutura de controle da Escola e outras vezes por conta de vínculos que serão relacionados a identidade, religião e local de moradia. Por isso, investigar esses sujeitos e suas relações se apresenta como uma possibilidade interessante e que pode revelar ainda mais camadas de encontros e desencontros possíveis. Quais seriam as implicações, por exemplo, de se dar voz a inspetores e agentes de limpeza em Conselho de Classe? Que outros olhares esses trabalhadores poderiam apresentar sobre as práticas realizadas no espaço escolar?

Indo além, um envolvimento desses profissionais como sujeitos de saberes também pode fazer com que as relações de ensino-aprendizagem se tornem ainda mais completas no espaço escolar, afinal, ao serem tratados como meros “executores de tarefa”, que conhecimentos são perdidos, por exemplo, nas práticas das cozinheiras ou de porteiras? Quais seriam as possibilidades de se compreender as dinâmicas da rua? Ou então o aproveitamento de alimentos? Que saberes poderiam ser produzidos por encontros com sujeitos preteridos no espaço escolar e são perdidos devido aos desencontros provocados pela hierarquização da Escola?

Ao se buscar demonstrar a importância dos encontros e desencontros no espaço escolar, revela-se que a tentativa de neutralização das diferenças a partir de processos de homogeneização fazem com que a escola seja percebida pelos sujeitos

da comunidade na qual ela se insere como um elemento externo que se articula apenas parcialmente com as dinâmicas internas do cotidiano vivido fora do espaço escolar. Da mesma forma, várias estratégias de controle e disciplinarização da Escola buscam fazer com que as práticas espaciais dos sujeitos em seu cotidiano de bairro permaneçam como “coisas” externas ao cotidiano escolar.

Assim, se pôde perceber que na produção do espaço escolar há uma série de processos de interiorizações de exterioridades de diversas ordens, desde aquelas que envolvem normativas e processos de escala nacional até processos que afetam os bairros e comunidades nas quais a escola está inserida. Buscou-se, portanto, chamar atenção para como essa multiplicidade de ações se manifesta no espaço escolar a partir dos sujeitos que as realizam, produzindo as diferenças/desigualdades que marcam cada escola na qual explodem como “estilhaços”. Essa tensão permanente do interno e externo à vida escolar, permanece como um dos muitos desafios para qualquer estudo sobre o espaço escolar.

Se há certa concepção da Escola que busca reproduzir o espaço escolar na lógica da homogeneidade, a própria produção do espaço induz à diferença/desigualdade, pois se dá a partir dos encontros e desencontros de sujeitos em trajetórias. Percebe-se que haverá uma tensão permanente entre aquilo que é concebido e aquilo que é vivido em cada escola, o que se tornou mais perceptível quando foram trazidos os processos de produção da “norma” no espaço escolar.

Com efeito, ao se tratar das normas mostrou-se como se busca controlar a ação dos sujeitos e limitar suas possibilidades de marcar o espaço a partir de suas diferenças. Seja invisibilizando-os ou expulsando-os dos processos de reprodução do espaço escolar que afetam cada sujeito de forma diferente, mas tem impacto tanto nos profissionais de educação quanto nos estudantes, responsáveis e outros sujeitos presentes nesse espaço.

Ao se pensar os professores, buscou-se também compreendê-los como sujeitos-corpos na escola que produzem seu espaço de representação e marcam-no com suas particularidades e diferenças, algumas mais desveladas, outras ocultas, mas que expressam atos e ideias que vão além de seus papéis “concebidos” no processo de produção do espaço escolar.

Ainda que sejam concebidos como “intelectuais do Estado” com a função de organizar a reprodução social de classes. As suas múltiplas marcas, como a

orientação sexual, a raça, a religião e as deficiências de diferentes tipos também serão parte desses sujeitos da/na escola e vão marcar a forma como cada um se coloca/ é colocado no processo de produção do espaço escolar ao trazer algumas das tensões presentes na produção de si mesmos como sujeitos-corpos.

No caso dos profissionais da limpeza e da cozinha, destaca-se, também, o papel da raça e da classe nas relações no espaço escolar e, ainda que essas características pudessem aproximá-los dos estudantes, isso, por vezes, tem um efeito contrário, havendo um afastamento decorrente do reconhecimento do baixo valor dado socialmente para esses profissionais na hierarquia social, o que pode se refletir, em alguns casos, em sanções de usos de espaços e maior controle sobre estes trabalhadores.

Enfatizou-se que, como os estudantes são o “alvo” principal das práticas de controle da Escola, será sobre eles que recairão a maior parte dos mecanismos de normalização e de hierarquização que se apresentam no espaço escolar. Ao se falar sobre os rankings, índices e até sobre as turmas de “aceleração”, apontou-se como essas estratégias visam a produção de sujeitos estudantes dóceis e que correspondam a certo padrão de comportamento e submissão. Da mesma forma, ao se orientar para a reprodução da Ideologia da Modernidade, busca-se perpetuar valores ligados ao individualismo, à meritocracia e à competição e, com eles, os valores eurocêntricos, racistas, machistas e classistas que caracterizam a Modernidade Ocidental.

Destacou-se, nesse sentido, o papel da heteronormatividade e como essa está presente dentro da Ideologia que valoriza o comportamento heterossexual e machista na sociedade, produzindo impactos sobre todas as relações entre os sujeitos do espaço escolar, interiorizando nela, tensões que se dão em outros âmbitos sociais e que explodem como estilhaços que impactam os corpos e os ritmos do cotidiano escolar.

Entende-se que é necessário um aprofundamento muito maior e mais denso sobre a heteronormatividade e as questões de gênero no espaço escolar e seus impactos na relação entre sujeitos, tendo ela surgido aqui como uma necessidade que se impôs no processo de análise e que permitiu entender outros aspectos da produção dos sujeitos. Trata-se, é certo, de um debate que ainda merece outros desdobramentos.

É significativo, por exemplo, como as Igrejas e outros grupos conservadores e reacionários utilizam-se de pautas de educação sexual e gênero para buscar retomar um protagonismo na disputa ideológica pelo currículo, como demonstrou-se a partir das discussões do Escola Sem Partido. Ao mesmo tempo, com o avanço das lutas LGBTQIA+, a criminalização da homofobia e maior tolerância com a diversidade tem permitido que mais jovens manifestem suas muitas expressões de sexualidade e gênero dentro do espaço escolar, exigindo cada vez mais que esse debate seja feito e bem-feito, visando a superação de movimentos homofóbicos e permitindo outros encontros na produção do espaço escolar.

Ao se abordar a questão racial, tomou-se o cuidado de entender que esse debate é muito mais profundo do que os objetivos dessa tese poderiam abranger, assim, reconhece-se os limites e a necessidade de aprofundamento para que se compreenda como as marcas raciais afetam as relações dos sujeitos no espaço escolar.

Entretanto, isso não impediu que fossem percebidos potenciais desdobramentos da pesquisa e apontar algumas questões postas pela hierarquização promovida a partir da ideologia Ocidental que institui a raça como padrão de privilégio e criminalização. Desde a baixa a presença de negros como professores até a possível relação entre as avaliações de comportamento e cor. Ainda é possível perceber indícios de privilégios e criminalizações envolvendo as hierarquizações e que podem ser muito importantes para se compreender a multiplicidade de espacialidades presentes dentro de cada escola.

Um aspecto ao qual se pretende voltar, e que se lamenta não ter conseguido abordar mais profundamente em decorrência da pandemia é a relação entre o “direito à revolta” e a negritude. Ao longo dos anos de trabalho se percebeu que, muitas vezes, a avaliação de comportamento de estudantes brancos e estudantes negros diferiam fundamentalmente no que diz respeito ao direito à contestação. A experiência sugere que há mais tolerância ao embate e a “comportamentos inadequados” quando o estudante é branco. Desta forma, atos de impactos parecidos sobre o cotidiano da escola são lidos como mais ou menos graves de acordo com o sujeito que o praticou. O mesmo vale para avaliações, sendo muitas vezes sugerido, quando se trata de brancos, que há “problemas psicológicos”, enquanto em relação a negros, diz-se que estão “indo para o mal caminho”, sugerindo afinidade com o

crime. Deve-se destacar que esse é um desenvolvimento possível que deve ser analisado, visto que em decorrência da pandemia, eventos que poderiam servir de base para essas percepções, como “convocações de responsáveis”, idas à diretoria e relatorias de Conselho de Classe, foram afetadas. Isso não diminui, entretanto, o interesse em entender como o direito à revolta no espaço escolar pode ser associado à questão racial e o privilégio branco e está entre os interesses para investigações futuras por parte deste pesquisador.

É nesse sentido que se percebeu a pandemia de coronavírus de 2020, que tanto afetou o desenvolvimento da pesquisa por conta de seus impactos sobre o cotidiano. O fechamento das escolas, durante muitos meses e um retorno ainda parcial no momento de conclusão dessa tese, expuseram muitas das desigualdades que assolam o Brasil, tanto por revelar a urgente necessidade de inclusão digital, com ampliação de acesso a aparelhos e redes de internet, quanto pelo impacto do fechamento das escolas sobre as rendas familiares, visto que o espaço escolar também é entendido como um lugar que fornece abrigo e alimentação para as crianças e jovens.

Revelou-se, dessa maneira, que é necessária uma discussão mais aprofundada dos sentidos da escola para os sujeitos que são entendidos como seus usuários finais, quais sejam, os estudantes e seus responsáveis. Isso porque se aponta que o caráter de assistência social dessa instituição, muitas vezes, prevalece em relação ao seu aspecto de difusão do conhecimento como o mais relevante para esses sujeitos. Entende-se, portanto, que se deve buscar mais elementos que possam aprofundar esses apontamentos e compreender de que forma essa percepção sobre a escola afeta a maneira como esses sujeitos se relacionam no e com esse espaço.

Outro dos pontos revelados pela pandemia e que tem potencial de transformar a produção do espaço escolar é o “ensino remoto” que, devido aos objetivos desse trabalho, não foram analisados, apesar de se entender que é um assunto que merece investigação posterior, visto que traz para a discussão da Escola o cyberspaço e as relações nele estabelecidas.

Dedicou-se aqui algumas páginas para compreender as relações entre o espaço escolar e o seu entorno, buscando entender quem são alguns dos sujeitos de sua produção e suas intencionalidades. O lugar e como a escola se relaciona com o seu entorno terá impacto significativo na forma como os diferentes sujeitos vão se

colocar e como as tensões e conflitos sociais vão se manifestar como estilhaços dentro do espaço escolar.

Por isso, ao se considerar o papel de sujeitos ligados à vida cotidiana do entorno escolar, como a família, os comerciantes e, inclusive, criminosos, buscou se demonstrar como as ações destes influenciam e são influenciados pelos ritmos do espaço escolar e possuem uma interrelação que produz dinâmicas particulares.

Nesse sentido, se buscou mostrar o papel dos familiares é múltiplo, podendo ser adversários das práticas desenvolvidas no espaço escolar, como nos exemplos trazidos sobre a prática de capoeira e a oposição destes sujeitos decorrente da intolerância religiosa, ou aliados, como demonstrado nas aulas de campo, nas quais serviram de guias e cuidadores dos estudantes enquanto percorria-se o espaço da comunidade. Esses exemplos apontam para o fato de que a aproximação desses sujeitos com o espaço escolar produz novas interações que podem gerar tensões e conflitos, mas também a possibilidade de produção de novas espacialidades, sendo um dos desafios percebidos, a partir desta tese, a busca por meios de proporcionar o diálogo transformador com esses sujeitos para que esses encontros propiciem não o fortalecimento de ideologias hegemônicas, mas sim, a produção de práticas contra-hegemônicas.

Outros sujeitos, como comerciantes e os que são ligados ao crime precisam ser pesquisados de forma mais aprofundada e remontam a questões bastante diferentes; enquanto as relações comerciais permitem enxergar novos sentidos no ritmo da escola e seus impactos no cotidiano, o que é um desdobramento interessante para se pensar as relações espaciais possíveis no/do espaço escolar, a questão com a criminalidade enseja o uso de outras ferramentas que aqui não foram utilizadas.

Ao se buscar compreender a violência e suas relações com o espaço escolar, entende-se que seria muito importante tanto o uso de outros indicadores estatísticos como, principalmente, de conceitos como território e poder, para entender as implicações destas disputas no cotidiano de cada escola. No caso da cidade do Rio de Janeiro, ainda seria importante entender as relações entre as instituições policiais e o crime organizado, além da relação destes com o fundamentalismo cristão, o que pode levar a algumas implicações sobre os espaços escolares, especialmente

considerando o avanço de grupos milicianos, de discursos para implantação de escolas cívico-militares e do discurso de fundamentalistas cristãos na política educacional que buscam disputar a produção da hegemonia da Escola reforçando a Ideologia.

Outro aspecto apontado nessa tese foi a relação da Escola com os mecanismos de controle da ação dos sujeitos. Aqui se destacou o controle do ritmo a partir do calendário escolar e da circulação dos sujeitos-corpos. A partir de eventos significativos que geraram a ruptura dos ritmos do cotidiano escolar, se buscou demonstrar a sua importância para o controle dos sujeitos e as possibilidades de transformação presentes no espaço escolar. Tanto a greve dos profissionais de educação da cidade do Rio de Janeiro de 2013, quanto as Olimpíadas de 2016 e a pandemia de 2020, revelaram aspectos do controle dos ritmos do cotidiano que permitiram entender alguns dos processos a partir do qual a Escola funciona.

Quando se falou das Olimpíadas, buscou se demonstrar as articulações entre as lógicas hegemônicas de produção da cidade e de produção da Escola, nas quais se procura impor aos sujeitos do espaço cotidiano limitações a suas plenas capacidades como produtores do espaço, tentando negar aos sujeitos-estudantes-cidadãos, meios para que possam ser parte da produção da cidade. Entende-se que essa permite desdobramentos para se compreender as relações entre essas estratégias e as implicações das ações dos sujeitos nestes espaços.

Da mesma forma, ao se pensar o protagonismo dos estudantes no espaço escolar, ficaram apontados alguns dos conflitos que surgiram em decorrência de suas ações. Ao se colocaram como sujeitos do/no cotidiano escolar, houve uma alteração nos ritmos e normas anteriormente consolidadas, gerando tensões e conflitos com sujeitos que antes detinham maior poder de ação nesses espaços sem sofrer contestações. Entende-se que analisar o protagonismo estudantil e seus impactos na produção do espaço exigirá um aprofundamento em pesquisas futuras.

Quando se trouxe a greve de 2013, percebe-se que a cobertura midiática buscou produzir uma concepção de professor que não se articula com o professor real; de acordo com essa representação, a revolta não é aceita e seus comportamentos estão absolutamente dentro da Ideologia, sendo cortesões, educados e obedientes. Dessa maneira, a contestação à greve trazia um componente muito forte de certo moralismo próprio da Modernidade assim como a crítica à

meritocracia, feita pelos professores grevistas, era deslegitimada pela defesa de uma concepção de marcha para o futuro certo, presente no Desenvolvimento.

Percebeu-se, portanto, que ao tentar produzir um discurso sobre os professores, dizendo o que eles deveriam ser e como se comportar, buscava-se impedir as ações desses sujeitos e limitar sua capacidade de transformação dos espaços e, dessa maneira, controlar as representações produzidas por e sobre eles na produção do espaço.

Compreende-se que as possibilidades de se entender a relação entre o professor real e o professor imaginado representam outros desdobramentos possíveis desta pesquisa, pois, assim como demonstrado que a Escola é concebida sem, necessariamente, estar em correlação com as dinâmicas espaciais que a produzem, isso também se dá com os sujeitos. Desta maneira, se a greve revela algumas das interpretações concebidas para o professor, é preciso considerar que também há concepções sobre os estudantes, os responsáveis e outros sujeitos que produzem o espaço escolar, cujas representações podem ser imposta a partir de outras lógicas e que impeçam a leitura de suas multiplicidades.

Nesse sentido, pensar esses sujeitos em seus corpos significa trazer as marcas de seus corpos, seu gênero, sua orientação sexual, raça e classe social. Entende-se, por isso que é um desdobramento interessante analisar quem são esses sujeitos, especialmente entendendo a sua relação com o feminino e o trabalho do cuidado, muitas vezes subalternizado pela lógica hierarquizante da nossa sociedade.

Por isso, se pensar o papel dos profissionais de educação, especialmente do professor junto não só ao espaço escolar, mas à comunidade em seu entorno surge como uma necessidade a partir das reflexões aqui trazidas. Entende-se que esses sujeitos precisam ser mais do que reprodutores de uma Ideologia da Escola, isso se dá a partir da ação que eles podem realizar no cotidiano, mas que só será efetivamente transformadora se proporcionar encontros com sujeitos que, normalmente, são subalternizados pelas práticas hegemônicas que buscam silenciá-los.

Assim, é preciso reforçar a necessidade de se ter no papel do professor, mas não só dele, o de um intelectual orgânico e, por isso, em permanente contato com outros sujeitos que produzem o espaço escolar e seu entorno para que juntos,

produzam novas práticas espaciais que ressignifiquem o espaço produzido e possam contestar a ordem hegemônica.

A Geografia será então, uma das aliadas na percepção que os sujeitos poderão desenvolver em relação a seu papel na produção do espaço, de maneira que possam agir de forma transformadora. Na medida que foram trazidas algumas das práticas realizadas em sala de aula, pôde-se tomar consciência da importância destes momentos e seus impactos sobre as relações estabelecidas, bem como as tensões e possibilidades presentes nos encontros e desencontros que essas novas interações provocam. Refletir sobre elas fez com que se adquirisse um novo fôlego para a ação docente, de modo que se busque produzir mais atividades escolares que contestem às lógicas de dominação e disciplina presentes no espaço escolar. Espera-se que esse seja um pontapé e um convite para que cada vez mais práticas transformadoras aconteçam nas relações entre os sujeitos da/na produção do espaço escolar.

6. Referências Bibliográficas

AGÊNCIA ESTADO. **Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos.** O Tempo, 2016. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/colégio-pedro-ii-no-rio-libera-saia-para-meninos-1.1374297>. Acesso em: 15/03/2021.

AGUEDA, Bernardo Cerqueira. **Relações urbano-rurais e desenvolvimentos geográficos desiguais:** transformações espaciais nas localidades de Vargem Grande (Teresópolis - RJ) e Barracão dos Mendes (Nova Friburgo - RJ). 264 fls. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2019.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. **Escola e exclusão social:** das promessas às incertezas. In: Revista Análise Social, vol. XXXVIII (169), 2004.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **A docência na Educação Infantil:** entre o dom e a maternidade. In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.13-26, jul./dez. 2010.

BARBON, Júlia. **Escolas ficam vazias mesmo com merenda no Rio, e crianças bagunçam em casa.** Folha, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/03/escolas-ficam-vazias-mesmo-com-merenda-no-rio-e-criancas-baguncam-em-casa.shtml>. Acesso em: 15/04/2021.

BARROS, Zelinda. **Escola, racismo e violência.** In: Projeto gênero, raça e cidadania no combate à violência nas escolas – Caderno para professores. p. 35-39, NEIM/UFBA, 2005.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Na pandemia, direito à alimentação escolar vira caso de Justiça.** Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/na-pandemia-direito-a-alimentacao-escolar-vira-caso-de-justica>. Acesso em: 15/04/2021.

BENEDITO, Luana. **Estudante é morta dentro de escola em Acari.** O Dia, 2017. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-03-30/estudante-e-morta-dentro-de-escola-em-acari.html>. Acesso em: 08/07/2021.

BLACK, Carol (dir). **Escolarizando o mundo:** o último fardo do homem branco (Schooling the World: The White Man's Last Burden) Filme, 64 min. EUA/Índia, 2010.

BORGES, Zulmira Newlands; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; OHLWEILER, Mariane Inês; BULSING, Muriel. **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria**

(Rio Grande do Sul / Brasil) In: Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **O poder das milícias no Brasil**. Ecodebate, 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/07/24/o-poder-das-milicias-no-brasil/>. Acesso em: 27/07/2021.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição**. 1ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. In: Revista Educação Unisinos (online), São Leopoldo, volume 12, número 2, p.73-81, maio/agosto 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007a.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007b.

CARVALHO, Bruna. **Volta às aulas em todas as escolas municipais do Rio está prevista para setembro**. CNN, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/29/volta-as-aulas-em-todas-as-escolas-municipais-do-rio-esta-prevista-para-setembro>. Acesso em: 03/08/2021.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia** . *En: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008*

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e Poder: Uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-Mundo**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 1996.

CORREIA, Luana Ferreira. **Ensino de Geografia em tempos de pandemia: Contradições, desafios e possibilidades.** In: GeoPUC – Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 225-234, jan.-jul. 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Ensinar Geografia na escola pública hoje.** In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Org.). **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos.** 1ed., p. 109-130. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia.** In: Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010.

FARIA, Gabriel Balardino Bogado. **A Paisagem-discurso e as Olimpíadas 2016: a Cidade Maravilhosa.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

FERNANDES, Raphael. **Prefeitura do Rio quer vender imóvel em Copacabana atualmente ocupado por escola municipal.** Disponível em: <https://diariodorio.com/prefeitura-do-rio-que-vender-imovel-em-copacabana-atualmente-ocupado-por-escola-municipal>. Acesso em: 08/07/2021.

FERREIRA, Álvaro. **A Cidade, a desigualdade e a pandemia.** In: GeoPUC – Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 12-24, jan-jul. 2020.

FERREIRA, Alvaro. **Dominação e apropriação no espaço social: entre a ordem próxima e a ordem distante.** In: *Conferencia Internacional Aspectos Culturales en las Geografías Económicas, Sociales y Políticas* - UGI, 2007, Buenos Aires. *Anais da Conferencia Internacional Aspectos Culturales en las Geografías Económicas, Sociales y Políticas* - UGI, 2007.

FONSECA, Pedro. **Rio 2016 distribuirá 280 mil ingressos para estudantes.** Exame, 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/rio-2016-distribuir-280-mil-ingressos-para-estudantes/> Acesso em: 27/07/2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão.** 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder.** 26ª ed. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. p. 231-249. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, B. A.; CARVALHO, Marcos César Araújo. **O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional.** In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Org.). *Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos.* 1ed., p. 279-291. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In: *Revista Brasileira de Educação* v. 16, n. 46 jan. – abr., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** In: *Revista brasileira de Educação.* Nº 21, p. 40-51, set-dez, 2002.

GONZÁLEZ, Angel Puyol. **Filosofía del mérito.** In: *CONTRASTES – Revista Internacional de Filosofía.* Málaga, p. 169-188, Volume 7, 2007.

GONZÁLEZ, S. C. **La geografía escalar del capitalismo actual.** *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales,* vol. IX, núm. 189. Barcelona: *Universidad de Barcelona,* 15 de mayo de 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volumen 3: Maquiavel.** Notas sobre o Estado e a política. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRINBERGAS, Daniella. **O dilema das escolas diante da Covid-19.** Disponível em: <https://saude.abril.com.br/familia/o-dilema-das-escolas-diante-da-covid-19/> Acesso em: 15/04/2021.

- HAESBAERT, Rogério. **Questões sobre a (pós) Modernidade**. In: Revista GeoUERJ, p.7-22, n. 2, jul/dez, 1997.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005a.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2ªed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005b.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- IANNI, Octávio. **Enigmas da Modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- KOSÍK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. Mexico DF: Editorial Grijalbo, 1967.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia: Isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ªed. Campinas: Papirus, 2012.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Captain Swing Libros, 2013.
- _____. *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*. London/ New York: Continuum. 2004.
- _____. *Critique of Everyday life: Volume 2. Foundations for a Sociology of the Everyday*. London/New York: Verso, 2002.
- _____. *Critique of Everyday life: Volume 1. Introduction*. London/New York: Verso, 1991a.
- _____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991b.
- _____. *La presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LIMA, Elias Lopes de. **Encruzilhadas Geográficas: notas críticas sobre a compreensão do sujeito em geografia**. 403 fls. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós- Graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. In: Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

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

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes. **A Batalha pela educação pública**: uma análise do movimento de greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro em 2013 nas páginas do jornal O Globo. In: IX Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Neodesenvolvimentismo, 2014, Marília-SP. Anais do IX Seminário do Trabalho, 2014.

MAGGIE, Yvonne. **Racismo e anti-racismo**: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 739-751, out. 2006.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARSTON, Salie. *The social construction of scale*. In: *Progress in Human Geography* v. 24, n. 2, p. 219–242, 2000.

MARTÍN, Maria. **Execução policial e estudante morta em tiroteio**: o Rio mergulha na barbárie. El país, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/31/politica/1490974463586184.html>. Acesso em: 08/07/2021.

MARTINS, Ribamar. **Volta às aulas**: Pesquisas revelam medo de pais e risco para familiares. SINPRO-DF, 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/volta-as-aulas-pesquisas-revelam-medo-de-pais-e-risco-para-familiares/>. Acesso em: 03/08/2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: Uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MATOS, Eduardo. **Quais os riscos de retomar as aulas presenciais e os impactos de estudar apenas em casa**. Gaucha ZH, 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/04/quais-os-riscos-de-retomar-as-aulas-presenciais-e-os-impactos-de-estudar-apenas-em-casa-ckn6h2xgz007c0198jmi6rz7t.html>. Acesso em: 15/04/2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolitics: Theory in Forms*. Durham: Duke University Press. Edição do Kindle. 2016

MENDONÇA, Alba Valéria. **Feriados e férias na Olimpíada abrem espaço nas ruas do Rio**. G1, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/07/feriados-e-ferias-escolares-abrem-espaco-nas-ruas-para-olimpiada-2016.html>. Acesso em: 27/07/2021.

MESZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais e a cidade no ensino de Geografia**. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

MOREAUX, Michel Philippe. **Expressões e impressões do corpo no espaço urbano**: estudo das práticas de arte de rua como rupturas dos ritmos do cotidiano da cidade. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da PUC-Rio, 2013.

NASSER, Ana Cristina. **Sair para o mundo**: trabalho, família e lazer na representação de excluídos. In: Cadernos CERU, série 2, nº9, p. 101-108, 1998.

NITAHARA, Akemi. **Rio abre escolas para oferecer merenda aos estudantes**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/rio-abre-escolas-para-oferecer-merenda-aos-estudantes>. Acesso em: 15/04/2021.

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

OLIVEIRA, Danilo Araújo de. **Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE)**. 96 fls. Dissertação (mestrado)– Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2017.

OLIVEIRA, Élida. **Pais e educadores temem volta à aula presencial, mas revelam preocupação com indefinição da pandemia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/02/pais-e-educadores-temem-volta-a-aula-presencial-mas-revelam-preocupacao-com-indefinicao-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 03/08/2021.

OTTO, Isabella. **A verdade por trás do Saiato, protesto em que alunos foram de saia para a escola**. Capricho, 2016. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/a-verdade-por-tras-do-saiato-protesto-em-que-alunos-foram-de-saia-para-a-escola/> Acesso em: 15/03/2021.

PENNA, Fernando de Araújo. **O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”**: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. In: Revista Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. **Programa “Escola Sem Partido”**: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana

Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bomfim (org.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. 1ªed. Rio de Janeiro: MAUAD, 2016.

QUEIROGA, Louise. **Colégio gera onda de críticas ao 'alertar' como mulheres devem se vestir:** 'o pecado da sedutora é muito maior que o da pessoa seduzida' Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/colégioi-gera-onda-de-criticas-ao-alertar-como-mulheres-devem-se-vestir-pecado-da-sedutora-muito-maior-queda-pessoa-seduzida-25044051?versao=amp>. Acesso em: 08/07/2021.

RIBEIRO VALLE, Ione; RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)**. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, núm. 1, p. 179-206, Braga, 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ), Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Resolução SME N.º 1434, de 04 de novembro de 2016**. Dispõe sobre projetos de reforço escolar -correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/129920678/dom-rj-normal-07-11-2016-pg-46>. Acesso em: 01/04/2020.

RODÓ-ZÁRATE, Maria. **Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones**. Manresa: Edicions Bellaterra, 2021.

RUA, João. **Desenvolvimento, espaço e sustentabilidades**. In: RUA, João (org.). Paisagem, espaço e sustentabilidades: uma perspectiva multidimensional da geografia. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2007.

RUA, João. **Desenvolvimento:** Em busca da regeneração de um conceito. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, 2005.

RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento:** o professor de Geografia e o livro didático (Dissertação). Mestrado em Geografia (Geografia Humana) na Universidade de São Paulo, 1992. (versão transcrita em cópia digital sem formatação de página).

SAID, Edward. W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. Sao Paulo : Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, André Luiz Passos. **Análise: de volta ao vergonhoso Mapa da Fome**. Carta Capital, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/analise-de-volta-ao-vergonhoso-mapa-da-fome>. Acesso em: 03/08/2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Lucíola. **Formação de professores na cultura do desempenho**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, Edição do Kindle, 2018.

SILVA, Rufino Márcio; ARAGÃO, Luciano Ximenes. **Duque de Caxias e Rio das Pedras: reflexões sobre as particularidades e universalidades da Covid**. Revista Continentes (UFRRJ), ano 9, n. 16, p. 427-452, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, João Pedro. **Ações policiais geram clima de terror em escolas do Rio**. DW, 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a%C3%A7%C3%B5es-policiais-geram-clima-de-terror-em-escolas-do-rio/a-44345177>. Acesso em: 08/07/2021.

SOARES, Rafael. **Milícia impõe toque de recolher a escola pública no Rio, e alunos ficam sem aula**. Extra, 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/milicia-impoe-toque-de-recolher-escola-publica-no-rio-alunos-ficam-sem-aula-21601704.html>. Acesso em: 08/07/2021.

SOUZA, Laís Oliveira de; PINA, José Augusto; SOUZA, Katia Reis de. **Resistência e práxis na greve dos professores da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro**. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 17, n. 1, p. Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Rafael Nascimento de. **Traficantes transformaram escolas e até creches em pontos de venda de drogas na Baixada Fluminense**. Extra, 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/traficantes-transformaram-escolas-ate-creches-em-pontos-de-venda-de-drogas-na-baixada-fluminense-rv1-1-24802133.html>. Acesso em: 08/07/2021.

TENENTE, Luíza. **Reabertura de escolas após pandemia de coronavírus terá obstáculos como salas lotadas, falta de água e professores sobrecarregados**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/15/reabertura-de-escolas-apos-pandemia-de-coronavirus-tera-obstaculos-como-salas-lotadas-falta-de-agua-e-professores-sobrecarregados.ghtml> Acesso em: 02/03/2021.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. **A educação na Modernidade e a Modernização da Escola no Brasil: Século XIX e início do século XX**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 124-135, dez.2009.