



POR UMA PERSPECTIVA ESPACIAL DA ESCOLA

*Roberto Marques*¹
rmuff2009@gmail.com

Resumo

Este artigo propõe uma investigação da escola sob o ponto de vista das suas especificidades como espaço. Para isso foi necessário percorrer um caminho pela desnaturalização das noções de espaço, contextualizando-as e compreendendo que o conceito é uma construção referenciada em elementos culturais, históricos e sociais. A partir disso, buscou-se referência nas concepções de espaço trabalhadas principalmente na Geografia, em especial, com suporte em Doreen Massey e Milton Santos. Assim, considerando o cotidiano como uma dimensão do espaço e a escola como um fenômeno espacial, alguns momentos e 'cantos' da escola foram investigados, na tentativa de compor um quadro significativo do funcionamento da unidade escolar. Na conjugação dessas reflexões foi possível perceber o quanto a escola é uma composição de práticas espaciais e como é, também, o encontro de fenômenos em diferentes escalas. Em função disso, a presente dissertação desenvolve uma investigação baseada em uma análise espacial, como forma de contribuir para a reflexão sobre a escola.

Palavras-chave

Espaço, Escola, Cotidiano.

TOWARDS A SPATIAL PERSPECTIVE OF SCHOOL

Abstract

This study offers an investigation of a school from the point of view of its aspects as a place. In order that it was necessary to go through a path of denaturalization of notions of place which were then, contextualized and understood as concepts based on historical, social and cultural elements. Geography references on place concepts were considered, particularly the ones of Doreen Massey and Milton Santos. Therefore regarding daily routine as a place perspective and the school as a place phenomenon, several moments, areas and corners were investigated in order to compose a meaningful picture of the school operation. This study notices that the school is a combination of place actions as well as a conjunction of events in different dimensions. Hence, this dissertation evolves an analysis of place as a way to contribute to further reflections on the school.

Keywords

Space, School, Daily life.

¹ Prof. do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Av. Pasteur, 250/fundos, 2º andar. Campus Praia Vermelha/UFRJ. Rio de Janeiro (RJ). CEP 22290-240

Considerações Iniciais

O presente texto é fruto de uma pesquisa que nasceu de inquietações ao longo da minha trajetória como professor regente da rede pública da educação básica. Sem desprezar análises de cunho sociológico, psicológico, pedagógico, antropológico e histórico, senti necessidade de buscar entender a organização da vida escolar e do seu cotidiano a partir de outras perspectivas, que pudessem dialogar com demais campos do conhecimento e da pesquisa acadêmica. Nessa busca, investi em observar e analisar uma determinada escola a partir de referenciais espaciais; na sua espacialidade e também como um espaço.

Foi necessário fazer uma discussão inicial sobre o conceito de *espaço*, utilizado e trabalhado em diferentes campos e também utilizado vezes de maneira difusa, ou um pouco aquém das suas potencialidades. Assim, optei por trabalhar principalmente numa perspectiva geográfica, tomando como referências as reflexões e proposições analíticas e conceituais de Milton Santos e Doreen Massey, mas também buscando dialogar com outros referenciais, como com as perspectivas de Henri Lefebvre e David Harvey. Não se trata de transformar a escola num objeto simplificado da Geografia. Nem de fazer uma Geografia da escola. Mas, observar a escola numa perspectiva espacial. Proponho explorar o que entendo ser a potência do campo e que pode contribuir para reposicionar alguns importantes debates sobre a escola.

A escola como um espaço

Não é raro ouvirmos ou lermos declarações sobre a escola como um *espaço de socialização*, *espaço de convivência*, ou qualquer outro *espaço de* alguma coisa. Esse pensamento traz a ideia de *espaço* como algo naturalizado, geralmente acessório ou terreno de relações. Mostra, também, que muito se fala sobre o espaço *da* escola, apesar de nem sempre se pensar a escola como um espaço.

Tratar a escola como um mero espaço *de* socialização retira desta a riqueza das relações e processos que a ela são inerentes, não só como instituição, mas como esfera da vida social, que também dela não se dissocia. É como tratarmos o espaço “como palco das ações humanas e não como *imanência* dessas mesmas ações” (SOUZA, 2003, p. 17).

O fato de o espaço ser tratado como “um fato da natureza, ‘naturalizado’,

através da atribuição de sentidos cotidianos comuns” (HARVEY, 2006, p. 188) dificulta a compreensão de que o sentido atribuído a este está assentado e referendado em processos sociais, bem como influenciado por matrizes culturais e dinâmicas históricas. As formas como concebemos e nos relacionamos com o espaço, além do sentido que a ele atribuímos são, primeiro, construções e como tal devem ser consideradas e tratadas. O que se concebe como espaço não é o mesmo em qualquer canto do mundo e em qualquer época. As concepções, quaisquer que sejam, são sempre construções sociais, historicamente e espacialmente referenciadas.

Assim, se dizemos que a escola é apenas um espaço de socialização, nisso acabamos encerrando a questão, reduzindo o espaço ao papel de um palco inerte, ou, quando muito, apêndice das relações sociais. Confunde-se aí, por exemplo, o *espaço* com *lugar* ou *paisagem*. Nessa redução, obstruímos a discussão, trabalhamos com recortes e pré-análises², que muito dificultam e limitam as investigações e reflexões. Mais ainda, pensamos na escola como uma coisa acabada em sua função institucional, onde as relações que derivam ou emergem daí são *determinadas* apenas por esse mesmo viés e não *influenciadas* por ele. Deixamos de perceber a dinâmica dos processos diversos que constroem a escola cotidianamente e que ultrapassam, por exemplo, os limites da sua institucionalidade, sem dela prescindir. Negamos, portanto, a concepção de espaço como um produto de relações, ainda que no discurso afirmemos muitas vezes o contrário.

A diferença que se estabelece é essa: o espaço não é necessariamente e apenas um campo; mas, primeiro, é o produto de relações. Tal fato obriga lembrar que estamos sempre falando de algo dinâmico e não de um objeto inerte.

Nessa lógica podemos começar a traçar linhas de análise *a partir* do espaço e não apenas *utilizando* o espaço. Para isso, é necessário assumir o conceito de espaço como construção.

Discutir o sentido de algo que faz parte da existência humana e que aparece para nós como já dado, não é tarefa simples. Na verdade, se (e como) partimos do princípio de que nossas percepções e o sentido que atribuímos às coisas são construções históricas, relacionadas ao conjunto das construções sociais, etc., podemos mesmo dizer que existe uma teoria do espaço ou um espaço teórico no espaço percebido, ou

² Tomo a liberdade de chamar de ‘pré-análise’ as análises que não permitem que o objeto escape aos seus modelos explicativos, independente deles serem adequados ou insuficientes. Tratar a escola de forma acessória como um lugar ou apenas na sua condição de paisagem termina por restringir a investigação dos fenômenos e processos que a ela são inerentes *a priori*.

concebido, mas oculto, escamoteado na naturalização.

Realmente, dentro da nossa cultura³, onde as coisas tendem a ser mensuráveis e mensuradas, aprendemos também a nos confortar com as delimitações e concepções baseadas em lógicas cartesianas quando nos referimos ao espaço. É algo posto, que sentimos e vivenciamos, experimentamos e explicamos por recortes de imagens, geralmente utilizando-o como referência a alguma outra coisa.

O espaço é tratado como um fato da natureza, 'naturalizado' através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. (...) É tipicamente como atributo objetivo das coisas, que pode ser medido e, portanto, apreendido. (HARVEY, 2006, p. 188)

É importante também enfrentar essa 'naturalização conceitual' do espaço e tentar compreender os processos que levam a tratá-lo como algo já estabelecido, para então buscar conceitos e ferramentas de análise que nos permitam pensá-lo na sua complexidade.

Essa concepção naturalizada e que se apresenta quase como elemento intrínseco a tudo na nossa vida, dificulta um maior questionamento sobre sua construção, principalmente teórica, mas também uma reflexão mais aprofundada sobre as relações e processos que a constroem. Mais ainda, como o desdobramento dessa naturalização, na nossa sociedade, "o espaço é tratado tipicamente como um atributo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido" (HARVEY, 2006, pp. 188).

Essa situação transfere o espaço de maneira única ao campo da experiência e da subjetividade; daí a dificuldade em questionar o que está no domínio exclusivo dos sentidos e da experiência – a mesma experiência que nos conduz a atribuir o valor de 'real' ao que se aproxima e é apreendido nas nossas relações. É a percepção da experiência espacial e ela própria que se transforma, assim, em concepção de espaço. Mas, o que não podemos esquecer é que as experiências não são isoladas; elas são primeiro, relações e por isso não estão soltas nem são acasos fortuitos, nem mesmo condições 'dadas'. As experiências são contextualizadas e carregam as marcas dos tempos e lugares onde se inserem. Por isso, como tal devem ser tratadas, pois "sociedades ou subgrupos distintos possuem concepções de espaço diferentes (...) e "(...) cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço" (HARVEY, 2006, p. 188). Portanto, são

³ Com valores e matrizes teóricas inerentes ao que nos acostumamos a chamar de 'cultura ocidental': aquilo que nos remete a uma formação "capitalista-judaico-cristã-ocidental", uma matriz de pensamento com raízes datadas e localizadas na Europa.

também as relações sociais e relações de produção que constroem concepções de espaço, inclusive a de que na nossa sociedade (e em especial com relação à escola) o espaço seja minimizado na sua importância e tratado apenas na sua materialidade.

É, principalmente, a prática que rege a relação com o espaço e, por extensão, sua concepção. Podemos estender e concluir que é o *fazer*, a base da concepção de espaço de um determinado grupo ou sociedade. *Fazer* no sentido amplo, envolvendo não só as relações produtivas e de uma produção social, mas *fazer* que remete ao *ser*⁴. Destrinchar as relações que se constroem, mas que também constroem as concepções de espaço, portanto, pode significar encontrar caminhos que ajudem a compreender as relações sociais e as construções de subjetividades num certo contexto.

Assim como na nossa sociedade as coisas, materiais ou não, tendem a se transformar em coisas em si e daí em mercadorias, a relação que estabelecemos com o espaço não é diferente. O aparato conceitual com o qual lidamos está impregnado desses valores e dessa lógica, que retira o que poderia ser de cunho subjetivo, mesmo uma significação, e lhe empresta um significado⁵. Podemos entender como *significação* a atribuição de valor e construção do signo, que está relacionada ao sentido, ou aos sentidos. Esta se remete aos elementos culturais e construções diversas, que cria uma concepção de espaço ligada ao pertencimento, ao vivido. Ao contrário, o *significado* pode ser entendido aqui como a leitura que se estabelece por meio da homogeneização, ou pela massificação, ao construir idéias que ganham peso de senso comum e terminam por retirar das pessoas o signo, a reflexão e a apropriação do espaço.

Por essa razão, fica mais claro compreender que o movimento que constroo as relações desiguais e as desigualdades na nossa sociedade (seja material, de direitos, etc.) é o mesmo movimento que tende a retirar os sujeitos do espaço e o espaço dos sujeitos. É a valorização do tempo em detrimento do espaço – como se fôssemos, em primeiro lugar, temporais. Como se fosse também possível essa relação tempo-espaço numa dicotomia, como duas dimensões distintas que se conectam, mas não como inter-relacionados.

Nessa estrutura o tempo reina absoluto e não é tratado como uma abstração. Por isso, na nossa sociedade, o tempo conduz as relações; por isso, também, o espaço é

⁴ Para debate mais aprofundado, HARVEY, 2004.

⁵ Estabeleço nesse caso um diálogo com Odete Seabra (1996), ao desenvolver as idéias de Henri Lefebvre sobre o movimento conflituoso entre apropriação e propriedade. O que busco nesse momento é, a partir dessa reflexão, levantar questão sobre como se dá o movimento que naturaliza a concepção de espaço na nossa sociedade, fazendo com que este seja tratado muitas vezes como um elemento acessório e não como dimensão da mesma.

acessório. A escola se torna o fluxo, ou um apanhado de fluxos: de alunos, de professores, de investimentos econômicos, do tempo – visto como investimento! – e de horas medidas. O espaço é concebido como acessório ao fluxo. Ele se torna, por essa lógica, nada mais do que uma forma onde se processam fenômenos temporais. É o ‘espaço’ da escola e o ‘horário’ (tempo apreendido, medido) de aula. É o ‘calendário’ escolar. É a ‘idade’ escolar: a escola confecciona o sujeito pela temporalidade. As preocupações com a *correção de fluxo*⁶, ou com as *reprovações*, são hoje maiores do que as atenções dadas, por exemplo, às condições materiais e dos equipamentos. “Todos estão na escola”, é a máxima do discurso oficial, sem que haja uma maior reflexão sobre o que isso representa e em que condições “estão”. Isso, sem falar que “estar” já significa uma condição de transitoriedade, diferente de “ser”, que indica existência.

Nada mais lógico, então, do que a dimensão espacial da escola não ser, na maioria das vezes, valorizada e apreciada nas suas especificidades, mas traduzida como uma *parte*, um objeto integrante de um arranjo. Faz sentido, pois os sujeitos são impelidos ao não pertencimento, a medir o tempo da vida e simplesmente tratar o espaço na medida das outras relações sociais.

Não quero, com isso, desqualificar ou ignorar a importância e o papel das subjetividades no que diz respeito às concepções de espaço, mas o interessante é escapar da tentação de se atribuir essa subestimação do espaço a um etéreo ‘senso comum’ e enfrentar o desafio de procurar ou mesmo construir conceitos e ferramentas de análise do espaço que atendam aos propósitos deste texto e permitam estabelecer um diálogo com diversos fenômenos relativos à escola.

A escola é um espaço delimitado fisicamente, mas ao delimitá-lo não necessariamente o estamos limitando. O prédio escolar é um objeto da paisagem, mas a escola não é somente o prédio. Isso significa que o esforço em traçar os limites do objeto deve ser também o esforço em conceber tais linhas como abstrações e como referências necessárias metodologicamente, no sentido de circunscrever aquilo sobre o que se pretende trabalhar. Dimensões diversas de fenômenos e processos atravessam seus muros em várias direções, fazendo com que este espaço, por ser espaço, seja pulsante, jamais

⁶ Correlação direta da faixa etária com a seriação escolar. O *fluxo* corresponde à passagem do aluno pelos estágios de escolarização, que são temporais, ao longo da sua vida escolar. A chamada *correção de fluxo* diz respeito aos planejamentos, ações e políticas que tem o objetivo de fazer com que o aluno em idade fora da esperada seriação seja capaz de voltar à série correspondente, preferencialmente antes do final da vida escolar institucionalmente desejada.

acabado e sempre em construção⁷.

Trazer a escola para uma perspectiva de análise espacial significa, antes de qualquer coisa, trazê-la aos conceitos e sentidos de espaço diversos e, para isso (e a partir disso), expô-la ao conjunto de ferramentas teóricas que permitam, assim, buscar compreendê-la.

Uma escola numa perspectiva espacial

A escola escolhida como campo de observação e análise dessa pesquisa se localiza numa área de subúrbio do Rio de Janeiro, no bairro de Irajá. Diferente do que acontece nos EUA, onde ‘suburbs’ são bairros afastados do centro urbano, longe dos fluxos intensos, da poluição e agitação dos núcleos das metrópoles, no Rio de Janeiro, o ‘subúrbio’ tem seu passado nas vilas operárias e expansão das linhas de trens urbanos⁸. Deste modo, são áreas historicamente de um passado proletário, habitadas por população de poder aquisitivo inferior ao de bairros mais centrais e dotados de melhor oferta de equipamentos urbanos.

Segundo dados publicados no caderno “Retratos do Rio”, do jornal O Globo, em 24 de maio de 2001⁹ o IDH¹⁰ de Irajá era o 72º (0,736) entre os 161 bairros da cidade. De acordo com o sítio “Armazém de Dados¹¹”, em 2000 o bairro, analisado em conjunto com Vista Alegre, ocupava o 101º lugar, entre 126, no indicador de desigualdade social, com 0,46 pelo índice de Gini¹². Esses dados quantitativos, mesmo com os limites das suas superficialidades, nos ajudam a compor um panorama preliminar

⁷ MASSEY, D. *Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações*. In *GEOgraphia – ano IV / n° 12*. Niterói, UFF, 2004, p. 8.

⁸ Uma curiosidade: não é raro encontrar pessoas na cidade do Rio de Janeiro que ligam o subúrbio ao trajeto das linhas de trens urbanos.

⁹ A publicação citada divulgou dados de pesquisa realizada em conjunto pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Prefeitura do Rio de Janeiro e IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)

¹⁰ Índice de Desenvolvimento Humano – Índice criado pelos economistas Mahbub ul Haq e Amartya Sen, em 1991. Esse índice leva em consideração dados sobre educação, longevidade e renda. No relatório do Rio o IDH foi calculado com base na renda *per capita*, taxa de alfabetização dos maiores de 15 anos e a expectativa de vida.

¹¹ Banco de dados quantitativos sobre a cidade, disponibilizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro no sítio <www.rio.rj.gov.br>

¹² O índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula).

do bairro onde se insere escola escolhida.

A escola analisada se localiza numa rua secundária, repleta de casas, vilas e prédios de três ou quatro andares, compondo uma paisagem suburbana carioca típica. Vale lembrar que boa parte são alunos de famílias moradoras do bairro ou da região¹³, alguns há décadas, e não raros são os pais que foram também alunos da escola. No corpo docente, há muitos professores moradores do bairro e outros vizinhos e há cinco que também estudaram ali. Esses fatos conferem à escola uma carga afetiva e simbólica impossível de ser ignorada e que tem importância quando nos referimos ao seu uso, aos seus significados, ou mesmo à sua gestão. Ao longo do tempo a escola esteve associada, entre a comunidade, a uma imagem de disciplina, seriedade e qualidade, construída principalmente ao longo da gestão do seu primeiro diretor, que permaneceu no cargo de 1963¹⁴ até 1986.

A unidade conta com um bloco principal de dois pavimentos, um anexo, térreo, e uma quadra polivalente (coberta, mas com as laterais cercadas apenas por tela). Na entrada do bloco principal ficam as salas do setor administrativo (secretaria e direção), sala de professores, uma área coberta (que funciona como a parte coberta do pátio), refeitório, dois banheiros, um auditório e sala de informática. No andar superior, encontramos as salas de aula regulares, uma sala de leitura, uma sala de informática do “Pólo de Educação Pelo Trabalho” e dois banheiros, hoje desativados para uso dos alunos (um funciona como uma espécie de almoxarifado e outro como um banheiro de uso do pessoal do setor de limpeza). No prédio anexo, além de uma sala para aula de música e um laboratório de Ciências, funcionam atualmente as oficinas do Pólo. É como uma extensão do passado da escola: ela já foi um Ginásio Industrial (assim foi fundada), onde os alunos tinham aulas de marcenaria e outros, dentro do conjunto do que era a chamada disciplina “Artes Industriais”. Com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro (1974), a escola passou de “Ginásio Industrial” para “Escola Municipal”.

Não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de uma sutil alteração na função da escola: o caráter profissionalizante sai de cena. Poderíamos até dizer que, com a existência de um “Pólo de Educação Pelo Trabalho” funcionando na

¹³ Utilizo o termo ‘região’ para a área do bairro de Irajá e outras localidades ao redor, em especial Vila da Penha, Vicente de Carvalho, Vista Alegre, Rocha Miranda e Vaz Lobo. São bairros e sub-bairros que guardam uma história comum, principalmente das relações entre seus habitantes, apesar da diferenciação administrativa desenhada pela prefeitura. Pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, o bairro faz parte da 5ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e da XIV RA (Região Administrativa, que engloba os bairros de Colégio, Irajá, Vicente de Carvalho, Vila Cosmos, Vila da Penha e, Vista Alegre.).

¹⁴ A escola foi fundada oficialmente em 1964, mas já funcionava em 1963.

escola, com suas oficinas, etc., o viés profissionalizante retorna, ou não desaparece. A afirmação não resiste quando analisamos dois aspectos do Pólo. O primeiro é o próprio sentido deste projeto: não é o de profissionalizar, mas de ser complementar ao trabalho do chamado núcleo comum. Quer dizer, o trabalho aparece como meio e não como fim nesta proposta. Dentro disso, o Pólo conta com alunos da rede municipal que não são, na sua maioria, daquela escola. Há uma cota, pequena, para os alunos da própria unidade, deixando a maioria das vagas para os alunos de outras, que ali se inscrevem e freqüentam os cursos.

Depois, não há uma certificação para esses cursos, uma vez que eles não têm mesmo o objetivo de profissionalizar, formar mão-de-obra, mas de oferecer atividades alternativas ou complementares ao núcleo básico regular da rede.

Os horários das oficinas não se alinham, necessariamente, aos horários da grade da escola de ensino fundamental. Isso produz, por vezes, alguns incômodos ao funcionamento desta e gera preocupações extras com controle dos fluxos, pois o portão de entrada, por exemplo, é o mesmo, os banheiros são os mesmos, mas as salas não são e os horários de entrada e saída, bem como o horário de recreio também não são comuns. O horário de recreio da escola e o horário de chegada de alunos para algumas oficinas muitas vezes coincidem, o que torna complicada a situação das pessoas envolvidas no controle do espaço. Essa superposição de escolas com funções diferenciadas e funcionamentos distintos dividindo o mesmo espaço, termina por comprometer o funcionamento de ambas, ainda que as direções procurem estabelecer uma harmonia no funcionamento. O controle do tempo e a dificuldade da possibilidade de exercer esse controle nos levam a pensar sobre as condições em que se desenvolvem ambas as atividades.

Exemplificando, quando as turmas descem para o pátio no seu horário de recreio, é necessário fazer um controle do refeitório, da sua entrada. Ao mesmo tempo, as salas do prédio anexo (Pólo) ficam expostas aos fluxos dos alunos da escola. Essa questão foi resolvida parcialmente com a colocação de uma grade entre os prédios. Parcialmente, porque assim a quadra também ficou separada do prédio principal, além de ter sido reduzida a área de utilização dos alunos durante o recreio. Esta situação nos mostra o quanto o fluxo e a necessidade do seu controle condicionam o arranjo dos objetos e dos tempos, com o intuito de preservar o funcionamento da escola.

As turmas são alocadas em salas, todas elas localizadas no andar superior do prédio principal. Nesse andar, todas as salas se comunicam por um largo corredor

central. Além das salas das turmas, ainda há uma *sala de leitura*¹⁵, uma sala de informática utilizada pelo Pólo¹⁶, duas salas bem pequenas, que servem de depósito para o material de limpeza, e dois banheiros. No período da pesquisa, os banheiros se encontravam a disposição apenas para o pessoal da Comlurb¹⁷, ou professores e funcionários que desejassem utilizá-lo. Ou seja, são doze salas no andar, sendo dez destinadas ao uso com aulas do currículo regular. Porém, são dez turmas por turno, o que só é possível com o que chamam de 'rodízio de turmas'. Há dois tipos comuns de rodízios, nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Um deles se organiza com base na *semana* letiva e o outro no *horário diário* do turno letivo.

No primeiro caso, as turmas se revezam com relação aos dias de folga da semana. Desta forma, os cinco dias de aula semanais começam na segunda e terminam no sábado, com uma ou outra turma 'de folga' em um dia. Quando uma turma tem seu dia de ficar em casa, outra ocupa a sala. Assim, numa escola hipotética de cinco salas e seis turmas, é possível organizar o horário com pelo menos uma turma migrando de sala em sala a semana inteira, enquanto outras têm salas fixas.

No caso da escola estudada, o rodízio é outro. Trata-se de uma dinâmica feita com base na organização do horário diário. A mesma lógica do rodízio anterior vale para esse, porém utilizando o horário diário e as atividades e aulas realizadas fora das salas.

Quer dizer, como nesse caso há nove salas para dez turmas, significa que nove turmas têm suas salas específicas e uma 'sobra' – fica onde é possível. A estratégia é deslocar a turma do rodízio para uma sala, sempre que alguma outra turma estiver em horário de Educação Física (na quadra), laboratório ou outra atividade externa, ou ainda com alguma 'brecha' no horário. Não se trata de improviso da direção, mas de uma condição atípica, contraditoriamente incorporada ao funcionamento da escola. Isso significa que o horário é montado para que isso aconteça. Há sempre uma sala prevista no horário para ficar liberada, seja por uma turma estar em horário de alguma aula fora da sala de aula (Educação Física, por exemplo), ou por alguma turma entrar mais tarde

¹⁵ Atualmente as escolas da rede pública da Prefeitura do Rio de Janeiro não contam com bibliotecas. Em lugar disso foram instaladas 'salas de leitura'. De funcionamento e sentido diverso ao das bibliotecas (centros de referência), as 'salas de leitura' têm o papel de atuar como um espaço destinado ao desenvolvimento do hábito da leitura.

¹⁶ Utilizarei aqui o nome 'Pólo' para citar o 'Pólo de Educação Pelo Trabalho' – trata-se de projeto paralelo da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com os 'Núcleos de Artes' e os 'Clubes Escolares'. Na escola em questão, a maior parte das aulas do Pólo funciona em prédio anexo, mas sua secretaria e uma sala de informática ficam no prédio principal.

¹⁷ Desde 2004 a prefeitura substituiu na escola o pessoal encarregado dos serviços de conservação e limpeza, então terceirizados, por trabalhadores da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb), que passou a contar com um setor específico para as escolas.

ou sair mais cedo que o horário regular.

Aquilo que Certeau chamaria de ‘tática’ ou ‘astúcia’, ou o que Paulo Freire trata como ‘manha’, acontece às avessas. Não são práticas dos ‘fracos’ nem das classes populares ou dos trabalhadores, mas aqui é o próprio poder público, a administração oficial, que ‘dribla’ as estatísticas e incorpora às escolas um contingente superior àquele inicialmente pensado para elas. Considerando que as próprias salas já ultrapassaram o limite de ocupação¹⁸ e que as políticas de expansão da oferta para atender a essa demanda são no mínimo insuficientes, a sala passa a ser utilizada por mais de uma turma, porém com um controle do fluxo e do tempo que permite essa proeza, sem concomitância. O ‘drible’ oficial vai além: consiste em transformar aquilo que aparentemente era improvisado em algo definitivo, naturalizando e incorporando essa estratégia à rotina.

Aqui vale uma ressalva. O termo ‘estratégia’ não é empregado como o conceito utilizado por Michel de Certeau. Utilizo uma expressão corrente do vocabulário da própria Secretaria de Educação e suas Coordenadorias Regionais, que costumam assim definir os planejamentos e orientações sobre determinadas ações, geralmente imediatas, e que não constavam em um plano inicial. Como explica Selma¹⁹, ex-diretora:

(...) no começo era assim: está faltando professor. Aí, no histórico [escolar] você não pode colocar ‘sem professor’. Inventa qualquer coisa, faz uma *estratégia*. O que é essa *estratégia*? É... Não tem [aula de] música (o certo é ter música pra todo mundo). Ah! O professor de inglês não canta? A escola não canta hino? Dá nota pra todo mundo.

Tais estratégias são faces de uma relação que merece uma atenção especial. Como não seria de se estranhar, nem sempre essas determinações são documentadas. Muitas vezes são impostas ou repassadas em contato das instâncias superiores (geralmente órgãos da Secretaria ou CREs²⁰) com a direção. São comuns normas impostas de maneira informal, mas que algumas vezes chegam a ganhar *status* de política oficial. Controle sobre notas, deliberações sobre disciplina, composição de horários, enfim, boa parte da rotina da escola é controlada ou comandada desta maneira. Não são raros os

¹⁸ Essa posição é a defendida pelos sindicatos, porém refutada pela Secretaria.

¹⁹ Nome fictício.

²⁰ Coordenadoria Regional de Educação – instâncias intermediárias que têm a função primeira de gerenciar as escolas da sua região. São responsáveis, por exemplo, pela implementação de alguns projetos específicos e pela fiscalização e acompanhamento das atividades das escolas. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro divide a rede em 10 CREs, cada qual com uma área de abrangência e número de escolas diferente.

casos de determinações informais que entram num certo 'senso comum' e passam a se confundir com as políticas oficiais.

No caso do rodízio, a determinação para que ele seja realizado não é, a princípio, da direção da escola, mas chega a estas através das CREs. Algumas vezes há mais de um rodízio, justificados pela necessidade de aumentar o número de vagas e pela possibilidade (matemática, e não necessariamente material) do mesmo ser implementado na escola. Quer dizer, num momento de aumento de procura por vagas, a Coordenadoria solicita que determinada escola crie um número determinado de turmas, superior ao número de salas, justificando que há possibilidade de organizar os horários para que isso aconteça.

Se por um lado, analisando de forma estatística, o rodízio permite que haja um aumento no número de alunos a partir de um aumento na oferta de vagas, por outro as implicações de tal sistema são muitas.

Para o funcionamento da escola representa algum transtorno, ainda que minimizado pela naturalização imposta pelo hábito. São cerca de quarenta alunos de uma turma e cerca de quarenta alunos de outra, que muitas vezes 'se encontram' durante o horário de aula e que devem fazer uma troca de posições, de maneira acelerada. Sendo mais claro: uma turma sai e outra entra na mesma sala, mas isso não pode ser muito demorado, pois atrapalha o andamento das aulas nas outras salas. O encontro de oitenta alunos num corredor deve ser aligeirado para que o início da aula nessa sala e as aulas ao redor não sejam prejudicados.

Aparentemente podemos supor que tal sistema causa um pequeno incômodo, sem maiores repercussões além do momento em que acontece a transição. Será? Na fala de Paula²¹, que foi aluna de 2002 a 2005:

“Era muito ruim. Porque você pega, por exemplo, a professora (...), de Ciências, que gostava de fazer trabalho e colocar cartazes, essas coisas... a nossa turma não dava, porque quando a gente ia ver, no dia seguinte o trabalho já não ‘tava’ lá: tinham arrancado, ou rasgado... A gente tinha umas salas marcadas, mas acabava entrando onde dava, porque vira e mexe tinha gente na sala, a aula não tinha acabado (...)”

Não são poucos os casos de 'dribles' na relação demanda-oferta, quando o assunto é educação pública no Brasil: turmas e séries diferentes na mesma sala, quatro turnos de aula, rodízios, etc. A questão é como essa verdadeira economia de guerra se

²¹ Nome fictício.

incorpora às políticas oficiais, tendo repercussões significativas no processo de escolarização.

No caso do rodízio, é interessante também notar como essa ação expõe o lado burocratizante da relação da prefeitura com a população. A ampliação do número de alunos num determinado prédio deveria implicar em transformações físicas do mesmo prédio, não em relação apenas ao número de salas, mas também em relação aos outros objetos desse sistema, como os banheiros, refeitório, etc. Isso, sem falar na estrutura num sentido mais amplo, como número de merendeiras, professores e pessoal de apoio. Mas, não é o que acontece aqui. Essa situação nos leva a refletir, de forma mais ampliada, sobre a relação que a esfera do Estado estabelece com a própria população: uma relação de mercado, uma relação de oferta de serviço. Os alunos e seus pais são levados à condição de clientes, de consumidores, dentro de um terreno que não lhes pertence. Quer dizer, ao conceber os alunos como estatísticas de fluxos dentro de um sistema, é papel do gestor (diretor), organizá-los de maneira funcional, desconsiderando o que isso pode vir a trazer para o seu rendimento ou para a sua relação com a escola. A escola não lhe pertence: ela é de propriedade da Prefeitura e isso deve ser lembrado o tempo todo. Enquanto isso, o tempo passa a ser o elemento principal e a ele devem se orientar as formas e os objetos.

Por isso, talvez, o termo “reprovação” tenha se tornado maldito e passou a ser substituído por “retenção”. “Reprovação” nos remete ao julgamento, algum tipo de juízo ou avaliação, enquanto “retenção” nos transporta ao fluxo obstruído, bloqueado, interrompido.

No caso do rodízio, os obstáculos à fixação são obstáculos também ao uso, a construção de significados e relações afetivas com o espaço. Restam aos alunos dessas turmas, as relações construídas em trânsito, as afetuosidades descoladas do lugar. Pelo menos de um lugar específico, ofertado às outras turmas: a sala de aula. Quer dizer, todas as turmas têm suas salas e nelas constroem relações de pertencimento, se habitam aos seus cantos, enfim, as usam de forma ampla. No ano de 2006, por exemplo, durante uma semana de culminância de atividades, a decoração das salas ficou por conta das turmas: duas turmas por sala (dois turnos). Obviamente, a turma de rodízio ficou deslocada dessa dinâmica, vindo a se inserir em uma sala qualquer.

A escola, nesse caso, se opõe ao pertencimento, reforça as concepções de “utilidade” e “finalidade”, no sentido de que as coisas *servem* mais do que elas *são*. Ela tenta retirar-lhes as subjetividades e possibilidades de protagonismo, atribuindo-lhes

papeis muito bem definidos. Digo que *tenta* porque, por mais que se *tente* impor, não há passividade, mas resistência, senão re-existência²². Mais do que se opor a uma determinada ação, a tarefa é a de conseguir definir e estabelecer as suas lógicas de uso em meio ao movimento institucional de transformação dos sujeitos em objetos.

Os rodízios revelam uma opção do órgão gestor pelo tempo sobre o espaço. É o controle do fluxo sobreposto às condições materiais de funcionamento. Isso nos leva a pensar que a escola é a convergência de trajetórias que ali se transformam em fluxos.

As trajetórias de cada aluno, de cada professor, de cada funcionário e da escola: suas histórias, seus anseios e seus movimentos. No momento que ali coincidem e ali se confrontam, se complementam, também geram conflitos, constroem esse espaço, produzem novas relações. A institucionalidade que confere a esta forma uma função, contribui para homogeneizar e tentar transformar essas mesmas trajetórias em fluxos anônimos, a serviço do funcionamento de um sistema organizado pelo Estado.

Se as trajetórias nos transportam à dimensão do vivido, da experiência, da construção, do protagonismo e da autoria, os fluxos são homogêneos, ou tendem a uma homogeneidade como movimento. O fluxo é a produção, no sentido das relações sociais de produção.

A opção pelos rodízios de turma como estratégia de ação às necessidades e demandas das classes populares, escamoteia duas vertentes do sistema: a ausência de investimentos e a massificação.

Se o sistema de rodízio é uma diacronia dentro de uma instituição que destina lugares para atividades específicas e tem nessa estrutura um elemento primordial ao seu funcionamento, a sua existência nos leva a pensar que se trata, antes de tudo, de uma mudança importante na dinâmica do espaço: ao invés dos elementos, que na parte interna podemos considerar como *fixos* (salas de aula, laboratórios, etc.), são os *fluxos*²³ (grade de horários, deslocamentos de turmas, etc.) e sobre eles a opção de controle do espaço. É na gestão a partir dos movimentos internos que a escola funciona. As portas são mais importantes do que as paredes, pois elas controlam as passagens, os caminhos e as andanças dos alunos e de todos. Ter controle sobre os fluxos significa ter controle sobre a dinâmica do espaço. Gerenciar os fluxos é o primeiro passo para fazer funcionar

²² O jogo de palavras entre 'resistir' e 're-existir' não é de todo original. Tomo emprestado de alguns artigos e de uma palestra proferida pelo geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves, em 14 de março de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, quando se referia a América Latina e os movimentos populares no continente.

²³ SANTOS, Milton. 2004, p. 61-62.

essa escola.

Considerações finais

Ao analisar uma escola na sua dimensão espacial, é possível que encontremos elementos significativos da produção de subjetividades no processo de escolarização, mas também elementos importantes para a compreensão do seu sentido e uso.

O exercício aqui proposto, de análise dos seus fluxos e contextualização sócio-espacial, nos mostra o quanto essa perspectiva pode contribuir para a ampliação do debate sobre a instituição escolar, mas também sobre as práticas, relações e fenômenos diversos, não só no eu interior, mas nas diversas escalas que constroem a escola como espaço.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- CALLAI, Helena. C. O Espaço e a Pesquisa em Educação. In CALLAI, H.C. & ZARTH, P.A. (org.). **Os Conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação**. Ijuí, Ed. Unijuí, 1995.
- CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORREA, Roberto L. (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano / 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, Vozes, 2003.
- FRAGA, Paulo C. P. & Iulianelli, Jorge A. S. (orgs.). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- FRAGO, Antonio V. Del Espacio Escolar y La Escuela como Lugar: Propuestas y Cuestiones. **Historia de La Educación – Revista Interuniversitaria**, nº 12-13, p. 17-74, jan./dez, 1993-94.
- _____. El Espacio Escolar. Introducción. **Historia de La Educación – Revista Interuniversitaria**, nº 12-13, p. 1-76, jan./dez, 1993-94.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões**. Petrópolis, Vozes, 1991.
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo, Paz e Terra, 2004.
- LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo, Ática, 1991.
- LEITE, Adriana F. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. In **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**. Rio de Janeiro, UFRJ, vol. 21, 1998.
- MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo, Hucitec, 1996.
- MARTINS, Marcos B. **Encenação em Jogo**. São Paulo, Hucitec, 2004.
- MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações. In **GEOgraphia**, ano IV / nº 12. Niteroi, UFF, 2004.
- _____. **A Global Sense of Place**. In **Space, Place and Gender**. Minneapolis, University of

Minnesota Press, 1994.

PAZ, J. M. **Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações**. São Paulo, Cortez, 2003.

SÁ, Érica A. **Formação de Professores e Construção de Subjetividades: O Espaço Escolar e o Tornar-se Educador**. Dissertação de Mestrado em Educação, Juiz de Fora, UFJF, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo, Edusp, 2004.

_____. **Da Totalidade Ao Lugar**. São Paulo, Edusp, 2005

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo, Edusp, 2004.

SILVA, Armando C. **De Quem é o Pedaco? Espaço e Cultura**. São Paulo, Hucitec, 1986.

SOARES, Luís C. **O Valor Simbólico do Prédio Escolar**. Teresina, DUFPI, 2000.

SOUZA, Maria Adélia A. **Território Brasileiro: Usos e Abusos**. Campinas, Edições TERRITORIAL, 2003.

VALLA, V. V. Educação e Saúde do Ponto de Vista Popular: procurando compreender a fala das classes populares. In RAMALHO, J. P. & ARROCHEAS, M. H. (orgs.). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. Petrópolis, Cortez, 2004.

VARELA, J. & URÍA, F. A. **Arqueologia de la Escuela**. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1993.

ZAGO, N.; CARVAHO, M. P.; VILEA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

Recebido em 15 de maio de 2013.

Aceito para publicação em 26 de junho de 2013.