



A NATUREZA DO ESPAÇO ESCOLAR: contribuições da Geografia de Milton Santos para compreensão da escola como um objeto espacial¹

Marcus Rafael Rodrigues
marcus_ihs@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Campus Sorocaba/SP. Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - Secretaria do Estado da Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7111-8925>

Dayana Aparecida Marques de
Oliveira Cruz
d.dayana@hotmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente). Professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus de Registro/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5611-593X>

RESUMO

O presente texto visa introduzir a discussão acerca da desigualdade social estabelecida e situada no território nacional brasileiro e notadamente no estado de São Paulo. A desigualdade será investigada através da interpretação geográfica, sobretudo pela leitura, análise e aproximação das conceituações do geógrafo brasileiro Milton Santos. O primeiro esforço, portanto, é compreender aspectos de sua teoria, geralmente alocada entre a geografia física e a geografia humana. No entanto, a iniciativa de fundamentar a abordagem através desse pressuposto teórico-metodológico, tem como objetivo último evidenciar o quanto o prédio e a própria Escola, em parâmetros gerais, se tornaram, desde as bases (engenharia e arquitetura), contribuição para a formação da paisagem de um determinado território, seja de periferia ou de centro, mas também, contribuição para a manutenção de um *status quo* de desigualdade nas dinâmicas da relação social. Portanto, a partir do Estruturalismo, pretende-se contribuir para a maior compreensão acerca das determinações basilares e, por vezes invisíveis, da influência da sociedade de Capital no que se refere à estratificação social através da escola como *locus*.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia, Escola, Objeto, Ação

¹ Este trabalho é resultado parcial de reflexões e pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - Doutorado.

THE NATURE OF SCHOOL SPACE:
contributions of Geography to the school concept
of among object and action systems

ABSTRACT

This text aims to introduce the discussion about the social inequality established and located in the Brazilian national territory and notably in the São Paulo state. Inequality will be investigated through geographic interpretation, above all, by reading, analyzing and approximating the concepts of the great Brazilian geographer, Milton Santos. The first effort, therefore, is to understand aspects of his theory, generally allocated between physical geography and human geography. However, the initiative to substantiate the approach through this theoretical-methodological assumption, has the ultimate objective of showing how the building and the School itself, in general parameters, have become, since its strategic planning, with engineering and architecture assumptions, contribution for the formation of the landscape of a given territory, whether in the periphery or in the center, but also a contribution to the maintenance of an unequal *status quo* in the dynamics of social relations. Therefore, from Structuralism, it is intended to contribute to a greater understanding of the basic determinations and, sometimes invisible, of the influence of Capital society with regard to social stratification through the school as *locus*.

KEYWORDS

Geography, School, Object, Action

Introdução

O presente texto tem como principal objetivo estudar a macro e a micro influência entre escola e a cidade para a formação da desigualdade, considerando a constituição de suas identidades a partir dessa relação bilateral e dialética. Algumas conceituações de cunho geográfico, filosófico e sobretudo sócio pedagógico, servirão de pressupostos teórico-metodológicos de fundamentação para esta abordagem.

Analisando o modo como a escola vem se constituindo geográfica e socialmente ao longo da história como parte integrante da formação de uma sociedade de capital, considera-se que a mesma tem servido à engrenagem capitalista de engendramento da vida contemporânea. Quer-se pontuar o quanto e em que medida a escola é um produto capitalista, e conseqüentemente o quanto ela também forja sujeitos com a mencionada mentalidade a partir de práticas e discursos acadêmicos estruturalmente institucionalizados.

Nesse sentido, a escola mais uma vez torna-se instrumento de espelhamento daquilo que a sociedade, de certa maneira, tem apresentado como modelo de vida tanto

financeiro-econômico do ponto de vista da constituição do sujeito e de seus valores. Os desdobramentos dessa racionalidade tendem a reverberar na vida prática incluindo desde relacionamentos sociais múltiplos até a empregabilidade, nas dinâmicas de enriquecimento e empobrecimento populacional. Isso porque a racionalidade capitalista está imbricada em todos os níveis da vida (econômica, política, social e cultural), sendo uma das características da constituição do território e da formação do espaço geográfico contemporâneo (SANTOS, 2011, p. 26).

Dessa forma, visa-se averiguar a extensão da abordagem capitalista desde o âmbito da estrutura escolar enquanto prédio, ou seja, como objeto localizado estrategicamente no espaço geográfico; e o quanto a partir dela forja-se a própria sociedade de capital, observando suas intencionalidades no campo da ação.

Ao mencionar a influência que a escola tem no desenvolvimento de uma determinada sociedade, necessariamente se está versando sobre a ideologização que nela e dela se depreende. Reconhecer o quanto a escola, desde seu planejamento físico (arquitetônico e de localização) tem sido o local e o objeto favorável para a geração, manutenção e aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, constitui-se uma estratégia de desvelamento e denúncia acerca da Globalização como fato social.

E, neste sentido, a Globalização ora analisada ora discutida por Milton Santos (2000), possui uma face perversa que está ligada aos processos de globalização feitos à luz do liberalismo econômico e do engendramento social, que inclusive se dá pelo implemento de estratégias e técnicas de planejamento urbano que pouco consideram a realidade e as dinâmicas sociais. As técnicas tradicionalmente colocadas em prática no âmbito da arquitetura ou da engenharia civil, materializam-se na paisagem urbana; na constituição da cidade como parte e instrumento de formação do lugar, lembrando que “a paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado acumulado. O espaço humano é a síntese, sempre provisória e sempre renovada, das contradições da dialética social.” (SANTOS, 2011, p.107-108).

A escola como objeto e sua materialidade

Milton Santos (2011) sustenta que a escola possui um papel social que não se constitui de maneira solitária, mas na relação com seu meio. Tal papel pode ser simbólico, moral ou de influência, que decorre dessa formação dialética do papel escolar na vida da cidade.

Muitas são as pesquisas² que versam sobre a temática do espaço escolar através da interpretação geográfica. Geralmente, essas pesquisas visam debater sobre assuntos como a disposição do espaço interno e a estrutura técnica disponível para que se efetive uma perspectiva didática coerente com o intento último do fazer escolar, historicamente constituído, o ensino e a aprendizagem.

A compreensão e localização da escola como prédio - objeto que ocupa um espaço - que por sua vez compõem o território e a paisagem urbana, pode indicar ou até mesmo evidenciar a discrepância social, fator que deriva e converge da Luta de Classes e seus desdobramentos. Por isso, compreender a escola enquanto parte da paisagem urbana desigual, requer um primeiro esforço em delimitar geograficamente o que é o espaço, bem como as noções ou categorias próprias da geografia que ajudam a compreendê-lo. Neste sentido, o espaço geográfico é entendido da seguinte forma:

O espaço, entendido do ponto de vista geográfico pode ser entendido como um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. (SANTOS, 2011. p.61)

O espaço³ onde incorrem objetos fixos e fluxos, aparentemente define-se como de caráter universal e universalizante, ou seja, o espaço geográfico comporta tanto a fixidez dos objetos materiais quanto os fluxos que os perpassam. Em outras palavras, falar de espaço do ponto de vista abrangente significa falar de tudo aquilo que ele comporta ou de tudo aquilo que lhe forja historicamente⁴. Nesse sentido, tanto o prédio escolar quanto o que ele pode representar e vir a exercer como influência social, não está isento desse condicionamento externo que lhe dá - não raro - o caráter paradoxal de transitividade e ao mesmo tempo de permanência referencial.

² Como exemplo dessas perspectivas de investigação leia-se o texto "A geografia escolar e a cidade" de Lana de Souza Cavalcanti (2016) que versa sobre as principais categorias do pensamento geográfico atual, porém, tendo em vista a prática escolar propriamente dita, inclusive com a participação de alunos e a menção a uma determinada realidade escolar a qual a autora se referencia.

³ "O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...] O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes". "O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. [...] resulta da instrução da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. [...] é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, a cada fração da paisagem. (SANTOS, 2011, pp.63,103,104).

⁴ A universalidade do espaço na qual reside a fluidez está diretamente relacionada com a perspectiva histórica de interpretação dos fatos em si e, da própria formação urbana e, portanto, material. "Os lugares escolares, numa clara demonstração de pensamento estratégico, querem se sobrepor ao tempo (por ex., da tradição), [...] Não é sem motivo que na projeção arquitetônica do espaço escolar, busca-se dar a máxima visibilidade a todos os espaços e para todas as pessoas, num jogo de luzes e sombras a permitir a identificação e controle. (FARIA FILHO, 1998).

Como exemplo dessa dinâmica pode-se verificar uma estratégia do planejamento urbanístico que é o fato da centralização do prédio escolar no entre bairros, isto é, situá-lo entre vários bairros com a finalidade de aglomerar os diversos espaços sociais a ele associados arbitrariamente ou propositadamente, com a intenção de perpetuar o exercício do poder. Nesse aspecto, assimilam-se inúmeras realidades de maneira indiferente, desconsiderando suas idiosincrasias e especificidades, negando assim o caráter imaterial e não-fixo do prédio. Por outro lado, o maior impacto dessa centralização material da escola consiste na relação que ela estabelece com os atores sociais imbricados no fazer escolar, bem como o ideário que os influencia. Nesse sentido,

Os elementos constitutivos são: os atores, a política dos atores – ou o conjunto de suas intenções, isto é, suas finalidades -, a estratégia deles para chegar a seus fins, os mediatos da relação, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais da relação. Aparentemente não é dado nenhum espaço ao poder, [...] Mas isso apenas na aparência, pois o poder está presente, faz parte de todo o processo relacional [...] (RAFFESTIN, 1993, p.38)

O prédio, concebido como fixo da paisagem, comporta seus fluxos que se dão através da relação entre seus atores, por isso, quando esta é afetada, por meio de ações de fragilização em prol da mencionada perpetuação do poder, esses fluxos passam a descaracterizar a escola e conseqüentemente a prejudicar sua significação junto às comunidades. Pode-se observar na realidade escolar, por exemplo, inúmeras ausências, que acabam por evidenciar essa perspectiva de fragmentação pela centralização, como a ausência de professores, por conta da distância ou da inacessibilidade, que por sua vez pode ocorrer pelas dificuldades de locomoção, tais como ausência ou precarização da malha viária, do transporte público entre outros (LOPES JUNIOR; SANTOS, 2009). Há também a evasão escolar do alunado, que se dá pelos mesmos motivos acima citados, e outro fator motivador dessa evasão é a não identificação e adequação do estudante com o ambiente escolar.

Ainda se poderia mencionar que, em paisagens onde há ausência do próprio prédio escolar, possivelmente, o nível de escolarização e o status que lhe é dado pelos atores sociais certamente está aquém de lugares onde consta o prédio escolar.

O objeto tem autonomia de existência, devida à sua existência corpórea, mas não tem autonomia de significação, já o vimos. “A mudança em um objeto vem das diferentes relações que mantém com os diversos eventos”, diz Whitehead (1919, p.63). É desse modo que o espaço testemunha a realização da história, sendo, a um só tempo, passado, presente e futuro. Ou como escreve E. Relph (1976, p.125): “os lugares são, eles próprios, expressão atual de experiências e eventos passados e de esperanças no futuro”. (SANTOS, 2011, p.156)

Portanto, pode-se dizer que essa dialética e interdependência entre fixos e fluxos, conforme sugere o autor em tela, faz entrelaçar duas categorias fundamentais para o campo de investigação geográfica, a saber, o tempo e o espaço. É a confluência dessas categorias que em bases gerais, editam e configuram o espaço como ele se apresenta e se identifica. Neste sentido, é fundamental considerar também a localização da escola, sendo esta um elemento que permite identificar a escola enquanto fixo, sendo ainda capaz de atrair e configurar os fluxos. Ressaltamos que a localização mencionada não está sendo considerada neste artigo como uma mera indicação de coordenadas geográficas no plano cartesiano, mas está relacionada a um contexto mais amplo que inclui os processos, as tomadas de decisões políticas e o atendimento a uma demanda anterior. Num sentido mais restrito, também está relacionada à própria estrutura física da escola e sua correlação com o perfil socioeconômico da comunidade que ela atende. A permanência da escola enquanto fixo também pode simbolizar a resistência e novas possibilidades para a mobilização e conscientização mútua da comunidade. Elaborar uma leitura crítica da escola enquanto fixo é considerar não só a sua dimensão material e as possibilidades em termos de acesso, mas também as contradições políticas e os aspectos simbólicos que a permanência da escola representa.

A partir dos objetos que no espaço se instalam e tornam-se fixos, há uma relação com a fluidez, com a mobilidade, isto é, os objetos fixos de um espaço são responsáveis pela recepção e são base para a passagem dos fluxos, ao mesmo tempo em que são determinados por eles.

Buscando alocar a escola nessa perspectiva geográfica, bastante próxima da filosofia e da sociologia, cabe dizer, a princípio, que a escola se encontra entre aqueles objetos fixos receptores e ao mesmo tempo propulsores, visto que acolhem e escoam fluxos caracteristicamente viscosos.

A escola, estabelecida na paisagem, praticamente toda ela urbana, no sentido da sua funcionalidade enquanto disponibilização para a grande população, é fixa justamente porque é impensável um espaço urbano sem ela, dada sua colaboração para a própria formação social. É inegável o potencial da escola em contribuir para a formação emancipadora dos sujeitos, contudo, no capitalismo, uma das principais funções que a escola possui é a de garantir a reprodução da força-de-trabalho. A precariedade e a burocratização do trabalho docente, aliados à falta de infraestrutura, de envolvimento da comunidade e de ação estatal, faz com que a escola, muitas vezes, propicie uma formação básica precária para o desempenho de atividades que são necessárias no labor cotidiano. Nessas condições, a escola, ao invés de contribuir para a

emancipação torna-se um elemento-chave no processo de alienação quanto à força-de-trabalho.

Dito isto, a materialidade da escola é fundamental para que se compreenda a configuração do espaço em que ela se insere. A escola como objeto material possui alguns componentes que possibilitam o exercício de sua função tais como cadeiras, lousas – digitais ou não, computadores, entre outros.

[...] Referindo-se à "escola modelar" republicana, Carvalho (1989, p.25) afirma: "Para fazer ver, a escola devia dar a ver. Daí os edifícios escolares majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividade discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava". (FARIA FILHO, 1998).

Do ponto de vista dos fluxos, como sugere Milton Santos (2011), o objeto, aqui interpretado como escola (objeto-escola), caracteriza-se nesse segundo ponto, a partir da movimentação de pessoas que a escola atrai. O potencial de atração dos fluxos não pode ser considerado desarticulado à materialidade (arquitetura e a própria engenharia), enquanto tendência e metodologia de construção, concepções e teorias que moldam, por assim dizer, a fisionomia característica escolar.

Sobre as teorias pedagógicas propriamente ditas é preciso mencionar que historicamente, as tendências e as muitas mentalidades que geralmente exercem influência direta sobre a escola, inclusive sobre aspectos da disposição dos ambientes escolares, convivem ou acabam por tornarem-se simultâneas de alguma maneira, e com o passar do tempo, vê-se que nos prédios escolares, ainda se encontram inúmeros resquícios dessas mesmas tendências pedagógicas. Os resquícios são multidimensionais, pois a simultaneidade de tempos ultrapassa as tendências pedagógicas, que pode ser vista na própria paisagem; na coexistência entre o velho e o novo, incluindo a escola no contexto das rugosidades.

Ainda, para a devida compreensão do espaço como categoria geográfica, alguns aspectos devem permear o ideário dos que se aproximam dessa abordagem, a diferenciação entre paisagem e espaço, pois

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. [...] A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão [...] Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. [...] A paisagem existe através de

duas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. (SANTOS, 2011, pp.103-104).

O espaço por sua vez, configura-se por uma dialética externa, já mencionada, onde os fluxos e o fixos (objetos e ações) o fundamentam e o mantêm. Contudo, há ainda uma dialética interna entre aspectos materiais e imateriais de sua constituição, dado que “o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (SANTOS, 2011, p. 62).

Nesse sentido, a escola, mais uma vez, encontra-se dialeticamente posta e definitivamente configurada tanto pela dialética externa, como já discorrido, como pela dialética interna, que é mais evidente do que a primeira. Tal evidência se dá justamente pelo observável da escola enquanto prédio e enquanto instituição, aspectos estes que fazem a simbiose entre a geografia da materialidade e da moralidade.

O objeto-escola

Tendo em mente a definição de espaço como lugar em relação direta com a paisagem, e que ele é forjado pela materialidade dos objetos, desdobram-se muitas características de sua constituição nesse cenário, sobretudo urbano. Considerando também, que o espaço é testemunha dos fatos e das transformações resultantes da dialética entre material e imaterial, é preciso trazer à discussão a ideia de que não se trata somente de objetos isolados no espaço, ou sem relação, na verdade quando se versa acerca dele, principalmente do ponto de vista da história deve-se desvelar a conceituação que Milton Santos chamou de Sistemas de Objetos e Sistemas de Ação, assim,

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo constituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (SANTOS, 2011, p.63).

A solidariedade⁵ é marca fundamental para que se compreenda a existência e a coexistência múltipla dos mais variados elementos que formam o espaço geográfico. Tal solidariedade nada mais é que a marca orgânica que viabiliza a intercomunicação e a manutenção tanto dos objetos quanto das ações.

Essa interconectividade não está presa à história única e exclusivamente, visto que todo produto existente no âmbito espacial está em relação solidária, isto é, à medida em que um prédio compõe um determinado espaço, necessariamente está em relação com os outros que compartilham a mesma demarcação. Forma-se aqui, portanto, uma rede geográfica, cuja arquitetura é forjada segundo a lógica de produção e reprodução da cidade capitalista.

Isto já basta para que tal prédio esteja sempre em vias de atualização de sua função em relação à lógica de acumulação e desenvolvimento, a partir das quais o espaço urbano se organiza. Daí a compreensão de que não se trata de um objeto solto, mas de objetos em relação solidária que em escala macro compõe os chamados sistemas de objetos contextualizados pelas dinâmicas do capital.

A tecnicidade que se desenvolve *ad intra* ao espaço, assume importante papel dentre as inúmeras características ora pontuadas, visto que sem ela, relativiza-se a própria demarcação espacial e, portanto, sua própria identidade. O espaço é fruto da técnica à medida que esta se inclui na dinâmica de embate entre os objetos obsoletos e as ações necessárias para forjar seu primeiro momento e os que se seguem após este. Toda fixidez e fluidez estão profundamente atrelados aos marcos de uma exploração técnica que tem como resultado e produto o próprio espaço configurado com a fisionomia desse processo.

A escola enquanto objeto participante de uma determinada espacialidade é derivação do processo de urbanização e formação dos espaços da cidade. Configura-se como um meio de consumo coletivo e estes são primordiais para a reprodução da força de trabalho na sociedade urbana e capitalista, porém, também são tidos como supérfluos pela ação dos agentes urbanos, justamente por intervirem apenas na reprodução da força de trabalho (LOJKINE, 1997). Em função disso, o acesso a esses meios de consumo não é facilitado aos mais pobres, o que reforça os padrões de desigualdade provenientes, dentre outras coisas, das decisões tomadas no âmbito do poder público e dos demais agentes hegemônicos no âmbito do planejamento urbano (CRUZ, 2011).

⁵ O conceito de Solidariedade aqui mencionado, assim como na obra "A natureza do Espaço" (2011) de Milton Santos, referencia-se diretamente à interpretação dada por Émile Durkheim em seu livro: "A divisão social do trabalho" (1999). Nela, o sociólogo divide o conceito em Solidariedade mecânica e Solidariedade orgânica, ambas associadas à Divisão Social do Trabalho.

Neste sentido, e como já expresso anteriormente, podemos observar e até aqui refletido, que as escolas, enquanto espacialidade, representam um momento como no caso da fundação da República no Brasil. Assim, as Figuras 01 e 02 apresentam modelos desta arquitetura predial, constituinte da paisagem local, como pode ser percebido na construção da Escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, ano de 1896 e na Escola Peixoto Gomide em Itapetininga no ano de 1894.

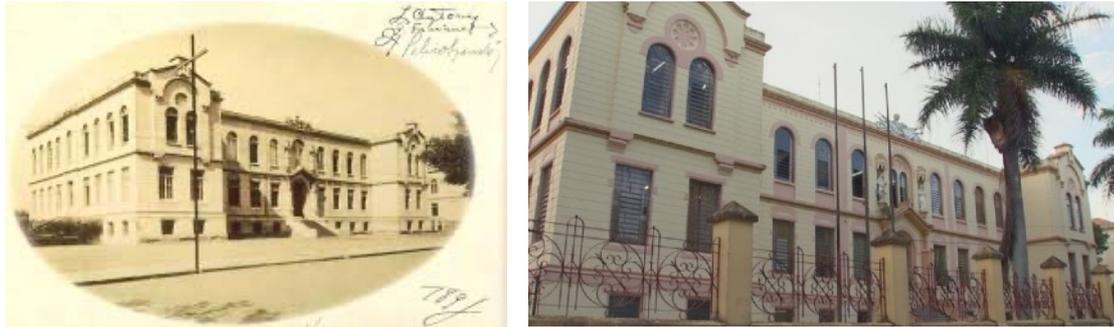


Figura 1: Escola Estadual Peixoto Gomide em Itapetininga/SP, fundada em 1894.
Fotos: crmariocovas.sp.gov.br e g1.globo.br)



Figura 2: Antiga Escola Estadual Caetano de Campos em São Paulo, edifício construído em 1896.
Fotos: acervo.estadao.com.br

Aqui temos representado um exemplo das características da relação entre fixos e fluxos no espaço e em sua concretude, isto é, agora público e voltado para atender aos anseios de uma nova sociedade, mas que ainda não atinge às suas classes subalternas, i.e., a mudança de escolas e institutos existentes para se transformar na vitrine das aspirações de um novo modelo social, sendo elas colocadas nos centros das cidades, e não em sua periferia. Por sua vez, com o passar do tempo e das transformações pelas quais a sociedade opera, é possível perceber o fluxo através do fixo. No período do

regime civil-militar das décadas de 1960-80, por exemplo, como se pode observar na figuras 03, temos a representação do “novo” modelo de estrutura da escola para atender a novas demandas e anseios: uma escola para a periferia, para o trabalhador, não mais num sentido de surgimento de uma nova realidade social, mas sim no atendimento das demandas político-econômicas que necessitam de trabalhadores formalmente instruídos para operar em um sistema fabril/mundo diferente. As escolas como as estaduais, Sebastião Ramos Nogueira, em Campinas e Sebastião Villaça em Itapetininga, apresentam arquiteturas funcionais onde fixo e fluxo se colocam como aquilo que se deseja às classes subalternas em sua totalidade (RODRIGUES, 2007).



Figura 3: Respectivamente, Escolas Estaduais Sebastião Ramos Nogueira em Campinas/SP e Sebastião Villaça em Itapetininga/SP. Fotos: mapio.net e g1.globo.com

Portanto, a escola, enquanto prédio, carrega o atendimento aos padrões e às ditas “normalidades” de uma determinada verticalidade, isto é, ela é fruto de uma mentalidade típica e hegemônica, predominante em dada sociedade, com sua tradição característica. Por outro lado, a escola também pode vir a ser um espaço forjado pelas horizontalidades, pela força do lugar, ou seja, por uma concepção cultural própria e com a clareza de sua própria necessidade. É a partir da escola que se constrói, por meio das demandas locais, a possibilidade de desvelamento da realidade, leitura e interpretação do mundo.

Dessa forma, a escola-prédio, ou objeto-escola, mostra-se situada e com primordial importância para a produção do espaço de uma determinada urbanidade, concentrando em si, tudo aquilo que, enquanto símbolo que é, deverá oferecer para a manutenção e mesmo para atualização social datada. A escola do ponto de vista da tecnicidade, é um referencial. Primeiro pelo fato de que estritamente do ponto de vista da construção e do planejamento estratégico, incorpora o que há de melhor enquanto técnica para que o prédio exista na paisagem desse espaço que é a cidade; segundo,

porque torna-se referência predial do bairro, da cidade e como em outros tempos, das regiões, verdadeiros marcos ou monumentos de direcionamento social, é a partir da tecnicidade e da solidariedade enquanto fixo e fluxo que a escola e a sociedade se tornam - processualmente - um lugar; um território⁶.

Considerações finais

O conceito de escola do ponto de vista pedagógico-acadêmico sempre esteve atrelado ao paradigma simbólico de reflexão crítica e não raro, também na reflexão cotidiana de cunho “politicamente correto”, ou seja, atendendo aos manifestos de teorias pouco ou nada condizentes com a realidade na qual a educação tem se efetuado na prática.

Como mencionado, é comum que as análises acerca da escola enquanto lugar, desenvolvam-se em torno de temáticas do dia a dia escolar e de práticas externas relativas à sala de aula enquanto ambiente de aprendizagem. Porém, o esforço ora depreendido, sustenta outro modelo de abordagem, visando conceber a escola como objeto da paisagem, isto é, numa perspectiva maior que a própria escola (física/material), o seu entorno e a comunidade à qual pertence física e arquitetonicamente. Trata-se de versar sobre uma escola situada no tempo e no espaço, materialmente promissora ou obsoleta.

Daí que a contribuição da geografia enquanto disciplina, propicia uma análise espaço-temporal que pode contribuir diretamente para a compreensão sobre o papel da escola na produção do espaço geográfico, bem como em seus desdobramentos na organização de determinada sociedade.

Na obra, “Natureza do espaço” (2011), a primeira reflexão do geógrafo Milton Santos, é justamente sobre a necessidade de que uma disciplina abrangente como é a geografia, encontre aspectos que renovem seu intento, sua existência mesma, isto é, ao longo da história das disciplinas e com as mais surpreendentes mudanças de que se possa observar, para sobreviver, cabe a qualquer disciplina reinventar-se, colocar-se novamente no caminho de descobrimento de si mesma. Por isso, sugere o pesquisador que, a disciplina mencionada refaça a descoberta de seu objeto de estudo ensejando a compreensão de sua nova, por assim dizer missão, junto ao corpo social e acadêmico.

⁶ A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem da materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelos fatos das relações sociais. (SANTOS, 2011, p.62).

Também na pedagogia, tal dinâmica alcança notoriedade, visto que sua condição perpassa não somente aspectos legais e formais, mas também práticos e de inovação dentro da sala de aula, porém, trata-se, uma vez mais, de rever seus objetos e suas bases de fundamento. Por isso, a aproximação entre essas componentes - geografia e pedagogia - objetivam encontrar novos ares e novas abordagens que lancem outras luzes ou que somente agreguem memória ao que já existe, fortalecendo concepções ou rechaçando abordagens incoerentes ou superficiais, daí sua necessidade primaz.

Longe de querer adentrar em questões por demais específicas no âmbito da geografia, ou de querer aproximar componentes que não possuem relação entre si, o presente texto procurou reiniciar uma discussão, notadamente pedagógico-educacional, acerca da desigualdade na qual a escola atua e/ou compactua e que necessariamente perpassa em áreas afins como a geografia que, a partir das definições de espaço, território, paisagem, sistema de objeto e sistema de ação, parecem contribuir, ainda que de forma indireta, com a compreensão dessa finalidade capitalista da educação escolar hodierna na configuração do capital cultural exercido pela instituição.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papirus editora, Campinas, São Paulo. 2016.

CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. **As faces do planejamento urbano**. Revista Pegada, Unesp, Presidente Prudente, vol.12, n.2, p. 81-94, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/938>, acesso em 02/12/2020.

DURKHEIM, Émile. **A divisão Social do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.24, n.1, p.141-159, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/12/2020.

LOPES JUNIOR, Wilson M. SANTOS, Regina C. B. dos. **Novas centralidades na perspectiva da relação centro-periferia**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 21 (3): 351-359, dez. 2009.

LOJKINE, Jean. **O Estado Capitalista e a Questão Urbana**. 2. ed. Tradução de Estrela dos S. Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Desigualdade socioespaciais – A luta pelo direito à cidade**. CIDADES, v.4, n.6, 2007, p.73-88.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

Recebido em 16 de julho de 2020.

Aceito para publicação em 13 de dezembro de 2021.

