

## ENTRE A ESCOLA E A CIDADE: PENSANDO AS ESCALAS DE VIVÊNCIA NA SALA DE AULA<sup>1</sup>

**Célio Quintanilha**  
celioquintanilha@gmail.com<sup>2</sup>

**Rodrigo Lopes**  
rodrigodos@id.uff.br<sup>3</sup>

**Silvana Santos**  
silvanasantosuff@yahoo.com.br<sup>4</sup>

**Victor Loback**  
victorloback@gmail.com<sup>5</sup>

### Resumo

*Quais os desafios de abordar as dimensões dos espaços vividos na cidade em sala de aula? Como construir mediações entre o espaço da cidade e o espaço da escola? Tais questionamentos derivaram de uma atividade de Geografia que visava discutir as representações sobre a cidade, e as respostas apresentadas revelavam que os significados sobre a cidade eram diversos. Diante disso, o caminho a ser percorrido conduziu a pensar sobre as percepções atribuídas à cidade e as possibilidades de ressignificação das mesmas. A partir desta indagação, as metodologias propostas visavam resgatar a dimensão do espaço vivido na direção de repensar a cidade. Porém, o que está ao alcance da ação pedagógica mais imediata? É porque a esfera que envolve uma cidade torna-se ampla para as análises mais concretas das dimensões vividas por um grupo de alunos e professores de uma escola, que essa compreensão levou o grupo a rever a escala de análise. Nesse sentido, o bairro ganhou mais centralidade nas atividades, a partir de oficinas de imagens e informações que passariam a dar mais sentido a conhecimentos que já existiam, mas que não eram compreendidos por todos. As atividades despertaram nos alunos a vontade de intervenção, porém, intervir na cidade ou no bairro da escola tornava-se um desafio maior e mais difícil. Sendo assim, talvez fosse possível começar pelo espaço mais próximo: a escola. Foi nesse contexto que, por iniciativa dos alunos, a escola foi tomada por um movimento de pintura das salas de aula dando as esses espaços mais cor e identidade e trazendo razões para serem bem cuidados, afirmando a dimensão vivida do cotidiano. Esse movimento redefiniu a relação dos alunos com o espaço da escola, e repensar esse espaço, a partir das práticas e vivências cotidianas, torna-se o objetivo deste trabalho.*

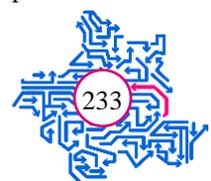
<sup>1</sup>Trabalho orientado por Amélia Cristina Bezerra, professora da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do PIBID.

<sup>2</sup> Aluno de graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, bolsista do PIBID-Geografia (UFF).

<sup>3</sup> Aluno de graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, bolsista do PIBID-Geografia (UFF).

<sup>4</sup> Aluna de graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, bolsista do PIBID-Geografia (UFF).

<sup>5</sup> Professor de Geografia da rede pública estadual do Rio de Janeiro, mestre em Educação (UFF) e supervisor do PIBID-Geografia (UFF).



**Palavras-chave:** Espaço escolar; Escala; Cidade.

## Aproximações

Quais os desafios em abordar as dimensões dos espaços vividos na cidade em sala de aula? Como construir mediações entre o espaço da cidade e o espaço da escola? Tais questionamentos derivaram de uma atividade que visava discutir as representações sobre a cidade em uma aula de Geografia de uma escola estadual em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Essa atividade teve seu início com a seguinte indagação: o que é a cidade? As respostas apresentadas revelavam que os significados sobre a cidade eram diversos. Alguns positivos, outros não. Alguns apontavam os espaços vividos como democráticos, outros nem tanto. As percepções sobre a cidade foram construídas a partir das experiências de cada um e revelaram ainda a necessidade de desconstrução de algumas visões cristalizadas, por parte dos alunos, sobre a inferiorização das cidades periféricas, a exemplo de São Gonçalo, em relação às cidades centrais.

As percepções reveladas por meio das palavras sugeridas pelos alunos, e escritas no quadro pelo professor, denunciavam que a relação deles com a cidade se dava de forma precária. O termo cidade, de modo geral, era definido a partir das percepções sobre a cidade de São Gonçalo, com todas as ideias negativas que, para eles, a representavam. Para os estudantes envolvidos na atividade, era como se a falta de asfalto e de coleta de lixo, a criminalidade, entre muitos outros problemas, não existissem além dos limites daquela cidade. Porém, surgiram também palavras positivas, mas que eram remetidas a outras cidades. São Gonçalo, portanto, significava, para aqueles sujeitos, uma referência negativa.

Diante disso, o caminho a ser percorrido pelo professor e pelo grupo de licenciandos que o acompanhava, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conduziu a pensar sobre as percepções atribuídas à cidade e as possibilidades de ressignificação das mesmas. Desse modo, foram promovidos debates sobre essa questão, nos quais surgiram alguns conflitos entre o que seria um problema exclusivo de São Gonçalo e o que seria um problema da maioria das cidades. No momento dessa reflexão uma aluna perguntou se a cidade era “a favor” ou “contra” as pessoas, pois espaços como a praça



apareciam como fonte de perigo e, ao mesmo tempo, espaço de lazer, assim como o shopping. Este também aparecia como espaço de segregação, onde nem todos sentiam-se à vontade.

Para tanto, as metodologias propostas visavam resgatar a dimensão do espaço vivido na direção de repensar a cidade. Porém, o que está ao alcance da ação pedagógica mais imediata? Uma vez que a esfera que envolve uma cidade torna-se ampla para as análises mais concretas das dimensões vividas por um grupo de alunos e professores de uma escola, e ter essa compreensão levou o grupo a rever a escala de análise. Nesse sentido, o bairro ganhou mais centralidade nas atividades, a partir de oficinas de imagens e informações que passariam a dar mais sentido a conhecimentos que já existiam, mas que não eram compreendidos por todos, a exemplo da origem do nome do bairro da escola e da existência de uma área de proteção ambiental onde nasce um dos principais rios da cidade.

As atividades despertaram nos alunos a vontade de intervenção<sup>6</sup>, porém, intervir na cidade ou no bairro da escola tornava-se um desafio maior e mais difícil. Sendo assim, talvez fosse possível começar pelo espaço mais próximo: a escola. Foi nesse contexto que, por iniciativa dos alunos, a escola foi tomada por um movimento de pintura das salas de aula que marcava cada uma delas com um tema escolhido pela sua turma. Os espaços ganharam cor, identidade e razões para serem bem cuidados, afirmando a dimensão vivida cotidianamente. Esse movimento redefiniu a relação dos alunos com o espaço da escola e repensar esse espaço, a partir das práticas e vivências cotidianas, torna-se o objetivo deste trabalho.

### **Escola, escala e vivência**

*Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.*

Juarez Tarcisio Dayrell

As atividades propostas, inicialmente, para refletir sobre a cidade acabaram resultando em ações na escola. Surge, portanto, uma questão: até onde vai a nossa escala de ação? Partindo deste questionamento, a escala ganha importância neste trabalho, na medida em que faz mediação entre os espaços vividos na cidade e o espaço escolar.

---

<sup>6</sup> Ao longo da atividade os alunos propuseram várias formas de intervenção, desde oferecer abraços como forma de fortalecimento das afetividades na cidade, a ocupação dos shoppings, a exemplo de outras ações já realizadas por outros sujeitos na cidade.

Escala como conceito não gera consenso entre os especialistas e nem é intenção deste trabalho buscá-lo, porém faz-se necessária uma breve reflexão sobre o tema que ganha centralidade nas análises geográficas. Melazzo e Castro (2007) indicam que os processos sociais, modelados pelo espaço, devem ser analisados segundo suas próprias escalas, que quando são modificadas, mudam também a ótica e o nível de informação. Para Castro, a escala é um “artifício analítico que dá visibilidade ao real” (2001, p.133). Portanto, entendendo que o real está associado ao que impacta os grupos sociais de forma mais imediata, cada grupo poderá agir dentro de uma escala específica às suas possibilidades, o que não significa deixar de olhar o macro, mas reproduzi-lo a partir da representação das suas microespacialidades.

A apreensão da realidade e a possibilidade de interferir nela surgem com a revelação, ou não, das múltiplas faces de um processo social e, segundo Melazzo e Castro (2007), a escala é uma estratégia que permite fazer essas revelações ou ocultações e os grupos sociais podem dominar e definir as escalas cabíveis.

Os grupos sociais em suas assimétricas relações sociais, econômicas, culturais etc. disputam não apenas a possibilidade de dominar as escalas, mas também a definição das escalas mais adequadas à sua ação, incluindo-se, aí, a possibilidade de articular escalas. (MELAZZO E CASTRO, 2007, p.141).

A definição das escalas de ações que podem levar à ressignificação dos espaços permite aos grupos uma percepção mais imediata dessas ações no espaço que é usado e vivido, sobretudo no seu cotidiano. E para Carlos (2007), o que pode se compreender a partir das impressões dadas pelo uso e não pela função ou forma é o que chamamos de lugar. “O lugar se refere de forma indissociável ao vivido, ao plano do imediato” (p.19). Portanto, o lugar é uma escala de vivência imediata a ser trabalhada em sala de aula.

Entendendo-se que as ações são determinadas pelo alcance de atuação de um grupo, e que elas respeitam as suas escalas, a atuação mais imediata se dá no espaço vivido, no “refúgio seguro” (MASSEY, 2008, p.25), aqui defendido como lugar. Levando-se em conta que o presente trabalho trata da construção de novos significados para a escola, com os desafios de se construir uma relação identitária com ela, o espaço escolar poderia ser percebido como lugar? A escola é para o processo ensino-aprendizagem o espaço mais imediato de ação. Nela há valores e interesses explícitos e implícitos que podem, ou não, contribuir para a sua transformação em um espaço que gera laços afetivos e sentimentos de

pertencimento e identidade, além de afetar a vida dos seus sujeitos gerando inclusões e exclusões.

No espaço escolar encontram-se relações pautadas em regras institucionais que unificam e buscam homogeneizar os sujeitos e, como também em manifestações de diferentes atores sociais, produzindo uma diversidade de valores. O espaço escolar vive cotidianamente a abrigar dualidades que formam uma “complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos” (DAYRELL, 1999, p.2). Os conflitos e a necessidade de afirmações se dão também no espaço escolar porque ele não é diferente dos outros espaços, ele é formado por diferenças. Entender que o espaço escolar é, além de outras coisas, o reflexo da comunidade que o produz pode ser um primeiro e importante passo para a percepção de que a sua ressignificação também pode ser o início de um novo olhar sobre outras escalas espaciais.

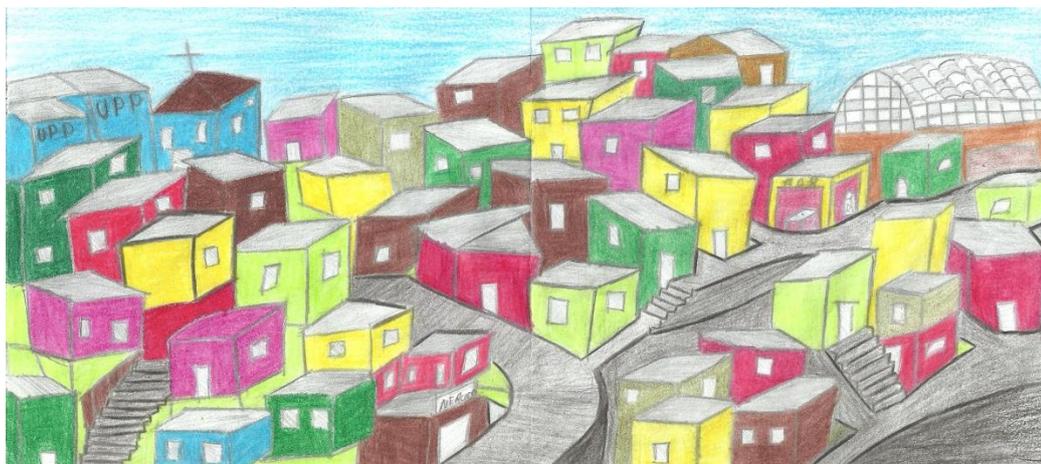
O espaço para Massey (2008) é produto de inter-relações, é esfera de existência da multiplicidade e de coexistência da heterogeneidade, e o espaço escolar não foge a essa ideia. É preciso que seja feito um resgate dos papéis dos sujeitos que compõem o espaço escolar para que este ganhe significados a partir de quem o usa e, portanto, de quem o vive. Pouco se sabe dos sujeitos que vivem a escola e fazem parte das decisões sobre a sua organização socioespacial, o que afirma o caráter pouco democrático da construção e produção da escola.

A partir disso, o sentido do ensino de Geografia na escola pode ser ampliado ao assumirmos que, além de formar um cidadão pleno e crítico, temos o desafio de aproximar as múltiplas vivências, abrindo possibilidades de construir sujeitos da ação. Se ao discutir a cidade e suas contradições, promovemos o entendimento de que ela é feita também de diferenças, e que essas diferenças devem ter suas vozes garantidas, quando feita a redução das escalas para a análise do bairro e, ainda mais próximo, a análise da escola, devemos permitir que a diversidade esteja presente e que as diferentes vozes possam ser ouvidas.

### **Espaço escolar: heranças e horizontes**

Os debates iniciados com a turma, ainda nas discussões sobre a cidade, criaram junto aos alunos a legítima possibilidade de falarem e serem ouvidos, o que não costuma ser frequente nas escolas. As formas de se definir o que é a cidade para os alunos foram diversas. Alguns com palavras, outros com imagens e outros com arte. Em meio a um dos debates

sobre o que representavam a praça, o shopping, o lixo, entre várias outras coisas, um aluno que permanecia em silêncio entregou um desenho ao professor dizendo: “cidade para mim é isso”. O que estava no desenho era a imagem de uma favela com detalhes das suas contradições como a precariedade das construções, a presença da força policial, a religiosidade e locais de diversão. Parecia simplesmente um desenho que figuraria como uma das atividades, contudo essa expressão da cidade influenciaria na redefinição do espaço escolar, escala mais imediata de vivência dos alunos, no ano seguinte.



Desenho elaborado por alunos do 9º ano no debate sobre a cidade (2014).

Os incômodos elencados pelos alunos começaram a mostrar que, de acordo com as respectivas dimensões, algo poderia ser feito para que eles fossem diminuídos ou até extintos. E foi na tensão desses incômodos que pôde-se perceber a presença deles também no espaço escolar. Um espaço que não celebra a convivência, que cerca, que separa, que restringe, mas, ainda assim um espaço que está ao alcance das ações.

Sabemos que a falta de vontade de estar na escola, por parte da maioria dos alunos, pode ser relacionada a diversas razões. Entre tantas razões está o fato de que a escola em si, como espaço físico, não é acolhedora. A sua forma, baseada em uma arquitetura quase que padronizada, seja na esfera pública ou privada, reproduz um modelo que restringe o seu próprio uso. Esse uso se dá através da criação de regras internas que se propõem a organizar comportamentos e ações que se modificam a cada escala. Para isso é necessário que haja a disciplinarização dos seus usuários. Tal disciplina faz com que a escola, o quartel e o hospital tenham poucas diferenças espaciais entre si e, ao mesmo tempo, todos se pareçam com a prisão.

Para Foucault (2014), disciplinar é controlar minuciosamente os corpos a ponto de torná-los dóceis e úteis, e o controle se dá de forma coercitiva “de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (p.135). As regras da escola podem ser impostas pelo próprio espaço, sem formalização ou documento que o faça. Para isso, a própria distribuição espacial dos indivíduos se faz importante.

A escola é partida em pedaços. Cada um com o seu posicionamento na “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2014, p.144), aguardando seus ocupantes serem substituídos por outros que venceram mais uma etapa na vida escolar e vão recebendo, a cada etapa, autorizações para estarem em espaços que antes não lhes eram permitidos.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2014, p. 144)

As hierarquias e disciplinarização também estão expressas na escola em que se deram as atividades relatadas neste trabalho. A mesma é um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), que possui uma arquitetura padrão, idealizada pelo governo do estado na década de 1980 e que recebeu o nome popular de “Brizolão”. Conhecidamente, a escola possui características espaciais particulares com um grande pátio ao ar livre, porém acessível apenas nos momentos de entrada e saída dos turnos, incluindo a biblioteca que, por estar nesse pátio, não recebe a visita dos alunos nos tempos de aula. O prédio principal é cercado por grades que contêm todos no seu interior durante todo o turno de atividades.

Os espaços internos do prédio principal são acessados em etapas. Diversas grades estão no caminho dos alunos, desde o portão principal até a sala de aula. Quando lhes é permitido acessar o pátio no térreo, os portões das rampas são abertos. Quando não é permitido estar na sala de aula, os portões dos corredores são fechados. Espaços específicos, como a quadra de esportes na cobertura, somente são usados quando há uma prévia autorização a exemplo da aula de Educação Física.

Os tempos de aula, vagos por algum motivo como a falta de professor, são aproveitados não como oportunidade de uma nova e diferente atividade, mas sim como forma de adiantar a saída dos alunos da escola. Não pode haver, portanto, ociosidade de tempo. Os alunos devem permanecer na escola apenas se houver aula, na sala de aula efetivamente, pois diminuir o “contingente“ facilita a vigilância.

A forma dos espaços escolares abriga funções e ainda caracteriza-se como símbolo dessas mesmas funções. Dentre elas está a função da vigilância, pois as escolas, de modo geral, são pensadas arquitetonicamente no sentido de promovê-la. Seus corredores longos e retos, em que, de qualquer ponto, pode-se ver o todo, são exemplos de que a arquitetura escolar é feita “para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2014, p.169).

Os usuários da escola, mais precisamente os alunos, sabem que desde o momento da sua entrada há uma vigilância sobre seus movimentos. Ainda que não exista especificamente alguém exercendo o papel de vigilante, a sensação de ser controlado torna possível o funcionamento do próprio controle de forma quase natural. Assim, a disciplina tem caráter homogeneizador e a punição ao indisciplinado lhe produz diferente para tornar os outros iguais. O espaço escolar, portanto, é disciplinador inclusive na sua forma. Ele carrega elementos que definem quem, onde e como agir e, ao mesmo tempo, é um espaço de vivência com valores implícitos que podem afetar a vida dos sujeitos.

Ao defender que “as relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental” (CARLOS, 2007, p.17), o que fazer para transformar o espaço escolar em lugar, com sentimentos que incluem pertencimento e identidade? O espaço escolar, para ser transformado em um espaço “passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (idem), necessita, portanto, promover laços afetivos. E a afetividade que permite a formação do lugar pode ser atingida a partir da apropriação desse mesmo lugar, dando a ele uma identificação com os seus sujeitos.

O uso e a vivência de um lugar, quando perpassam por questões como pertencimento e identidade, levantam o caráter de protagonismo que os seus atores necessitam exercer. Este caráter é capaz de redefinir os vínculos existentes entre sujeitos e espaço, proporcionando reconfigurações nos significados de ambos, pois o espaço “é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz” (MASSEY, 1999, p. 8).

A ressignificação do espaço escolar que é objeto deste trabalho iniciou-se a partir da percepção dos alunos para as suas reais possibilidades em relação ao que lhes era proposto como espaço. A turma de nono ano que iniciou os debates sobre cidade em 2014 havia avançado na trajetória das séries e estava no primeiro ano do ensino médio, agora sem as aulas do professor de Geografia e dos licenciandos do ano anterior. Porém, os debates

passados marcaram as percepções daqueles alunos e os levaram a algumas conclusões sobre a possibilidade de transformação dos espaços.

A escola começou a receber novos olhares e, ainda que não fosse possível mudar a sua forma, ou sua estrutura física, era possível pensar em uma nova imagem para ela. E se a sala de aula é o espaço mais frequentado pelos alunos, se é onde permanecem por mais tempo, por que não dar a esse espaço a marca de suas vivências? Foi assim que um grupo de alunos, inspirados e orientados pelo autor do desenho que, no ano anterior, apresentou uma favela como sinônimo de cidade, resolveu fazer uma marcação identitária na sua sala de aula.

A proposta era a de transformar o espaço da sala de aula com uma nova pintura das paredes. Para tanto, era necessário solicitar autorização à escola e, para a surpresa de alguns, a direção aceitou a ideia e forneceu o material. As paredes padronizadas foram preparadas com um fundo branco para receber os desenhos confeccionados pelo grupo. E o primeiro desenho a surgir, no alto de uma das paredes, foi exatamente o desenho da favela que figurou o debate sobre a cidade.

A favela estava representada e acompanhada de desenhos que remetem a paisagens de cartões postais do Rio de Janeiro, além do desenho do próprio CIEP onde estudavam, não esquecendo de representar as suas grades disciplinadoras. Era uma diversidade de imagens com diferentes significados que, apesar das contradições, mostravam algumas denúncias ou a vontade de expressar os incômodos vivenciados cotidianamente. Ao mesmo tempo criou junto aos seus autores uma sensação de protagonismo naquele espaço e estar na sala de aula deixou de ser uma obrigação social imposta.

O movimento foi percebido por outras turmas que se inquietaram e solicitaram autorização para realizarem essa ação nas suas salas de aula. Com a autorização, outras salas de aula foram ganhando uma estética correspondente às identidades das turmas que as ocupavam. Cada grupo de alunos definia um tema específico para a sua sala. Com isso, havia a sala dos desenhos animados, a sala dos super-heróis, entre outros. Em pouco tempo a ação dos alunos já dava ao espaço e, aos seus sujeitos, uma nova relação de uso.

Usar o espaço da escola não era um acontecimento que se dava com frequência, apesar dos alunos frequentarem aquele espaço cotidianamente e, ao iniciarem a atividade das pinturas, alguns foram questionados sobre o tempo reservado para tal realização. As respostas incluíam aulas vagas, recreio e contraturno, ou seja, ao tornarem-se sujeitos da ação, ao

assumirem o protagonismo da apropriação dos seus lugares, os alunos abriam mão dos momentos mais desejados anteriormente, que eram quando podiam deixar a escola, para permanecerem nela e darem a ela as suas marcas. Quando podiam estar fora da sala de aula ou da escola, escolhiam pertencer àquele espaço.

Contudo, a sensação de pertencimento não era de todo o corpo discente da escola, já que alguns alunos não se envolveram, por opção, nas atividades. Porém, o que registramos é que, para os envolvidos, a relação com a escola se modificou. Eles produziram seus espaços e a partir disso podiam preservá-los. Reconheceram a noção de que, ao produzir o seu lugar, era necessário, e bom, mantê-lo. Era como se a escola estivesse sendo produzida pelos alunos e para eles e isso alimentava a vontade de estar nela.

Além dessa atividade, outras ações foram propostas, a exemplo, da confecção de uma horta para o pátio externo. Algumas ações chegaram a ser executadas como a plantação de mudas e a preparação dos recipientes de ornamentação. Porém, a manutenção de uma horta envolve diretamente um trabalho cotidiano que está além das possibilidades dos alunos e, por isso, a horta não teve o efeito esperado. Serviu como mais um elemento de análise do movimento de apropriação do espaço escolar como legítimo lugar das vivências e dos usos.

Com a aproximação do final do ano, os alunos tomaram mais uma vez a iniciativa de organizar eventos no espaço da escola. Era como se descobrissem que aquele espaço pode ter outros usos que não só o daquela aula formal, presa às paredes da sala. Assim, o dia da consciência negra na escola foi repleto de atividades levadas pelos grupos de alunos, que aproveitaram para reafirmarem suas identidades. Atividades como música e capoeira, exercidas por eles fora da escola, foram chamadas para tomarem também o espaço escolar.

É importante fazer um retorno ao debate que versa sobre a escala de ação de cada grupo para perceber que houve uma redefinição da escala da atividade iniciada em 2014 até a apropriação das salas de aula. No início era a cidade, depois chegou-se ao bairro, posteriormente à escola, porém, o primeiro grupo de alunos a manifestar uma inquietação teve na sua sala de aula o espaço a ser ressignificado. Com isso, vemos que um grupo só podia atuar em uma sala sendo esta a menor escala de ação nos espaços de vivência deles. Porém, outro grupo podia atuar em outra sala e a soma das ações dos grupos permitiu a ampliação da escala, pois várias salas transformadas podiam representar a ressignificação da escola.



Apropriar-se da escola começou a se tornar um novo desafio. A intenção da horta no pátio externo já demonstrava que era possível ampliar espacialmente as atividades, mas com a impossibilidade de levar tal ideia adiante, o espaço escolar não deixou de ser assistido pelas ações dos alunos. A escola foi decorada para as festas de Natal, com materiais recicláveis, pelos grupos que pintaram as salas de aula. Era como se reconhecessem que aquele espaço também era deles e que, por isso, merecia ter as suas assinaturas.

Com cada grupo responsável por uma sala de aula e com a união dos grupos atingindo outros espaços da escola, evidencia-se que, ainda que se comece pela menor espacialidade, é possível ampliar seus efeitos. Tratando-se de uma escola, o resultado pode ser o de chegada ao que defendemos durante este trabalho, que é a soma das diversas vozes para chegarmos ao objetivo de transformação dos significados dos espaços. Em uma das salas de aula, essa ideia foi ilustrada pelos alunos que pintaram na parede a seguinte frase: “juntos somos mais fortes”.

### **Considerações finais**

A experiência narrada, por meio de uma reflexão, neste artigo nos colocou diante do desafio de pensar a escala de ação, seus limites, mas também seus horizontes. Os debates iniciais que visavam dar à cidade uma ressignificação se desdobraram em uma ação no espaço escolar, lugar da vivência e da experiência. Por meio dessa ação os alunos sentiram-se empoderados. Esse empoderamento não está relacionado, necessariamente, com as salas pintadas ou com a decoração da escola, mas sim com a possibilidade de transformar os sujeitos que vivem e usam a escola em sujeitos protagonistas das suas ações. O espaço escolar é um lugar, construído socialmente e fundamentado nas relações diretas de uso e vivência.

Repensar o espaço escolar é perceber que as esferas que atuam nele são múltiplas e que essa diversidade necessita ser considerada para a promoção da mudança dos seus significados. Percebemos que as contradições do macro são reproduzidas nas esferas menores e que, nessas esferas, o poder do sujeito é maior e mais potencializado.

As atividades reforçaram a percepção dos bolsistas para a importância da participação ativa dos estudantes na elaboração e execução das atividades. É importante ressaltar, ainda, a potência das reflexões elaboradas, germinadas e transformadas em ações visíveis no ano seguinte. Assim, percebendo as intervenções realizadas pelos educandos no espaço escolar, entendida como lugar na cidade, elucidou-se o tamanho da responsabilidade dos educadores – aqui compreendendo também os licenciandos bolsistas do PIBID –, uma vez que as práticas

em sala de aula podem impactar fora dela, bem como o que se realiza no tempo cotidiano pode resultar não apenas no presente, mas em reflexões e ações futuras.



Pintura feita na sala de aula pela turma de 1º ano do Ensino Médio (2015).

### Referências bibliográficas

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur, 2007.

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo Cesar da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MASSEY, Doreen B. **Filosofia e política da espacialidade**: algumas considerações. Tradução: Rogério Haesbaert. Artigo traduzido do original: MASSEY, D. Power-Geometries and the politics of space-time. Heidelberg: Departamento de Geografia da Universidade de Heidelberg, 1999.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução: Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELAZZO, Everaldo Santos e CASTRO, Cloves Alexandre. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria? **Revista Terra Livre**. Ano 23, v.2, n.29, p. 133-142. Presidente Prudente. Ago-Dez/2007.