

COMO OS ALUNOS PERCEBEM O ESPAÇO ESCOLAR: A GEOGRAFIA ENCONTRADA NAS RELAÇÕES SIMBÓLICAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINAS/SP

Felipe José Carlini
felipejosecarlini@gmail.com¹

Resumo

Essa pesquisa procura compreender, a partir de conceitos geográficos, como o aluno percebe o espaço escolar. Para tanto, considera esse espaço como currículo oculto e o analisa do ponto de vista do microterritório e paisagem numa perspectiva simbólica, da geografia cultural, por meio de observação participante, questionário e mapa mental aplicados em uma escola da rede estadual de Campinas/SP, no ano de 2015, onde eram realizadas as atividades do Pibid UNICAMP, subprojeto geografia. Por meio desse trabalho foi possível perceber como os alunos compreendem o espaço escolar a partir de olhares, traços, conversas e subjetividades.

Palavras-chave: espaço escolar, mapa mental, geografia cultural.

Introdução

Enquanto pesquisa qualitativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da CAPES (Subprojeto Geografia – UNICAMP), a pesquisa aqui apresentada surge das ideias e reflexões realizadas a partir da experiência das observações e vivências nas escolas acompanhadas pelo subprojeto supracitado. Segundo Kowaltowski (2011), o ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nele se dão as práticas pedagógicas, o ensino e aprendizagem e as vivências cotidianas pelos sujeitos escolares. Muitos autores, nesse sentido, desenvolveram trabalhos sobre arquitetura escolar, assumindo essa como importante elemento do currículo, embora o seja, muitas vezes, conforme Frago e Escolano (2001), um elemento invisível ou silencioso, também chamado de currículo oculto (APPLE, M. 1982).

No campo da Geografia, a escola, enquanto unidade espacial tem recebido pouca atenção pelos pesquisadores. Ela pode ser considerada como espaço, território ou entendida, em certa medida, também pela paisagem com respaldo em estudos que procuram compreender as dinâmicas ditas espaciais com maior nível de detalhamento, ou seja, alterando

¹ Aluno de Licenciatura de Geografia – UNICAMP; Ex-bolsista PIBID – CAPES.



a escala a as ferramentas de análise, como nos chama atenção Souza (2006) e Costa (2013). Além do mais a escola no âmbito da Geografia Cultural, também pode ser compreendida a partir dos conceitos anteriores, de modo simbólico, revelando subjetividades ou outras assimilações, nem sempre da maneira como os elementos escolares foram empreendidos.

Cabe, então, averiguar as relações estabelecidas entre o ambiente, ou seja, as materialidades e geografia do local com as significâncias que dali emanam e investigar como são mediadas e produzidas pelos sujeitos que ali convivem, averiguando as nuances dessa relação. Para tanto, é necessário compreender os indivíduos, o local e seus respectivos contextos na tentativa de assimilar as representações que o grupo faz do ambiente e, por conseguinte, inferir as marcas e os discursos, de cunho geográfico e simbólico, ali presentes.

Nesse sentido, se fará uso nessa pesquisa de uma fundamentação teórica respaldada no currículo oculto, em conceituação geográfica, sobretudo da microescala e das contribuições da geografia cultural. Como metodologia de coleta de dados, utilizar-se-á da observação participativa e do mapa mental, com uma turma de 3º do ensino médio de uma escola pública estadual de Campinas/SP, que tem sido acompanhada dentro das atividades do Pibid UNICAMP, subprojeto Geografia, que permitirão analisar as relações simbólicas do ambiente escolar, numa perspectiva geográfica.

Fundamentação teórica

Para fundamentar, teoricamente, essa pesquisa procurou-se utilizar de diversas fontes e autores que permitiram compreender a escola de alguns pontos de vistas geográficos, uma vez que essas características parecem fazer parte de um currículo oculto. Desse modo, o que se traz aqui são discussões que concebem a escola também na sua dimensão espacial e, nesse sentido, com possibilidades de análises microterritoriais e da paisagem numa perspectiva simbólica, no campo da geografia cultural.

A dimensão espacial da escola

Sabe-se que o tempo, ou seja, os horários de aulas, fluxos, semestres, bimestres, entradas e saídas tem sido priorizados, no âmbito da rotina escolar. Essa sobreposição do tempo ao espaço, que Marques (2013) chama de sobreposição do estar ao ser (enquanto condição), fazem parecer que esse último não interfere nas questões que permeiam esse

microcosmo chamado escola. Frago e Escolano (2001), entretanto, nos conduzem a pensar na associação das duas dimensões:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p.61).

Para esses autores, as duas dimensões não são meras estruturas na ação escolar, mas sim partes do programa escolar, o que nos permite afirmar, que são constituintes curriculares.

Sendo assim, nesse trabalho que busca compreender as relações simbólicas permeadas pelas paisagens encontradas no cotidiano escolar, se faz necessário, antes, pensar a escola como espaço, refletindo as nuances desse aspecto que é, de certo modo, marginalizado na pesquisa escolar.

Procurando compreender a escola numa perspectiva espacial, Marques (2013) procurou ressaltar características do conceito ‘espaço’ que são importantes para sua compreensão no âmbito escolar. Dessa maneira, é importante lembrar que o autor ressalta a superação, ao conceituar o espaço, das categorias paisagem e lugar, analisadas isoladamente. Isso se faz relevante para superar a visão de “palco” (SOUZA, 2006) muito creditada no imaginário das pessoas que não diferenciam paisagem de espaço. Ora “O prédio escolar é um objeto da paisagem, mas a escola não é somente o prédio” (MARQUES, 2013, p.10), ou seja, é insuficiente, numa perspectiva espacial, estudar apenas as materialidades da escola enquanto materialidades isoladas.

O espaço, na escola, além das materialidades – prédio, objetos, estrutura, limites – precisa ser considerado junto as relações pessoais, as regras, o cotidiano, as subjetividades, horizontalidades e verticalidades e, entre outras coisas, como território usado (SANTOS, 2000) que permeia relações de poder. Para essa pesquisa, buscou-se focar nas paisagens, dotadas de significado pelos alunos, porém superando a visão estática e dissociada do espaço.

Escola, território e a questão da escala

Souza (2006), numa retomada de importantes contribuições da dimensão espacial do poder heterônimo, ressalta que nas últimas décadas diversos trabalhos têm sido produzidos com essa questão, sobretudo entre anglo-saxônicos e de língua francesa. A questão do território e da territorialidade, da territorialização e desterritorialização tem muito sido trabalhadas, inclusive no nível da microfísica, ou seja, “(...) a propósito das relações de poder

que se exercem quotidianamente no seio da sociedade civil mesma, especialmente daquelas que se desenrolam em escalas geográficas muito pequenas.” (SOUZA, 2006, p.316)

Para esse autor, na análise do espaço social, enquanto dimensão de poder, o exame das territorialidades deve ser articulado com a compreensão do espaço como “lugar”, no sentido do espaço vivido/percebido na qualidade de referencial simbólico. E nesse sentido, Souza (2006) nos chama atenção para a urgência de exames acerca das “nanoterritorialidades” e “nanoterritorializações” que são

são territórios extremamente pequenos, diminutos; situam-se em uma escala ainda mais reduzida que a microlocal, sendo atinentes a espaços com os quais, deferentemente de espaços de nível escalar microlocal como o bairro ou setor geográfico (que é um agregado de bairros), os trabalhos de geógrafos urbanos não costumam lidar específica ou diretamente: a moradia, o local de trabalho (fábrica, loja, escritório e, para os trabalhadores do “circuito inferior da economia urbana”, frequentemente, um trecho de calçada como “ponto”) e o local de lazer ou distração (uma praça, uma praia ou trecho de praia...), entre outros (SOUZA, 2006, p. 317).

Trata-se, como se pode notar, de um detalhamento escalar do território, da compreensão dos poderes exercidos nos pequenos locais, de uma visão impregnada de cotidiano, do palpável. Não se trata de um novo arcabouço teórico, mas sim de uma nova escala e, nesse sentido, de uma nova metodologia para sua apreensão.

Nesses nanoterritórios, segundo Souza (2006), as relações de poder remetem a interações face a face entre indivíduos, de modo que:

Nesses espaços eles exercem, quotidianamente (e, amiúde, informalmente), algum poder, ao mesmo tempo em que, com suas práticas, espacialmente referenciadas (desejo de ocupar espaço, vontade de possuir objetos inscritos no espaço etc.), colaboram para definir a organização espacial nessa escala modesta, seja apenas demarcando e alterando territórios, seja eventualmente alterando territórios, seja eventualmente alterando o próprio substrato espacial. (SOUZA, 2006, P. 316-317)

Com essas considerações, podemos, nesse trabalho, afirmar que a escola é também um nanoterritório, pois as relações de poder se dão face a face num espaço reduzido e permeadas de significações muito específicas e, talvez, únicas, permitidas por essas práticas espacialmente referenciadas. Nesse sentido, Costa (2013), que trabalha, de certo modo, com uma lógica semelhante a que atribui nome de microterritorializações ou microterritórios, enfatiza o caráter individual e coletivo nesses espaços que levam as pessoas a apropriação de certas partes do espaço produzido/usado por outros sentidos diversos que anteriormente pensados.

Concluimos, então, que na escala de microterritório ou nanoterritório as significações do espaço são permeadas pelos que ali vivem numa dimensão única e variável entre os indivíduos ou construída coletivamente, porém diferenciada em distintos momentos. Dessa forma, cabe analisar individualmente os espaços (sem pensá-los isoladamente) para alcançar uma efetiva compreensão das relações que se dão por esses pequenos espaços.

A questão do espaço e o currículo oculto

Tendo em vista a questão da hegemonia e ideologia, Apple (1982) nos apresenta a escola como agentes da tradição seletiva e da incorporação cultural de conteúdos e saberes. Para ele os currículos são montados no consenso a partir de ideias, sobretudo, hegemônicas ora conscientes, mas ora, principalmente, inconscientes, ou seja, aquelas que já estão enraizadas e são quase senso comum, ainda que oriundas do saber científico.

Apple nos diz que o currículo oculto tem relação com “(..) a distribuição tácita de normas, valores e tendências que se realiza simplesmente pelo fato dos alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos.” (APPLE, 1982, p. 27), ou seja, o currículo oculto está muito associado a prática repetitiva, ou melhor, vivência prolongada, de situações e rotinas que imprimem valores e concepções das quais necessariamente não se fala.

De maneira prática Apple (1982) exemplifica, no âmbito da educação infantil, afirmando

Como veremos, o uso do elogio, as regras de acesso a materiais e o controle do tempo e das emoções, tudo isso resulta em contribuições importantes ao ensino de significados sociais na escola (APPLE, 1982, p.81).

Dessa maneira, o autor nos chama atenção para o fato de que muitas das situações escolares e até mesmo da rotina escolar são reflexos, ou ainda, reprodução de valores sociais que, embora não sejam conteúdos formais ou previstos nos currículos, são efetivos e transmitidos aos alunos. Seguindo sua linha de pensamento, também problematizamos como o espaço escolar, em suas várias dimensões, reflexo ou construção socialé internalizado pelo aluno ? Quais os sentidos que os alunos atribuem ao espaço escolar?

Sepúlveda (2009), afirma que o espaço estudado e o espaço pessoal é um mesmo espaço e que as configurações espaciais da escola devem acompanhar os sujeitos com histórias espaciais específicas na construção do mundo vivido. O autor ainda nos diz que o espaço vivido na escola é potencialmente “melhor” apreendido do que aquele do conteúdo

formal. Esse argumento nos leva a pensar como e quais são as impressões que o espaço escolar interioriza no aluno que vive cotidianamente por esse espaço, articulando-se com as materialidades, regras, situações e convívios. Como se dá a reprodução desse conceito de espaço?

A geografia cultural e o simbólico

Tendo a escola de Berkley e Carl O. Sauer como percussores do movimento da geografia cultural, o mesmo a define, não como uma nova geografia, mas enquanto um capítulo a mais no seu sentido amplo. Para Sauer (1962)

Os problemas principais da geografia cultural consistirão no descobrimento dos conteúdos e significado dos agregados geográficos que reconhecemos de forma imprecisa como áreas culturais, em estabelecer etapas normais de seu desenvolvimento, em investigar as fases de apogeu e de decadência, e, desta forma, alcançar um conhecimento mais preciso da relação entre cultura e os recursos postos à sua disposição (SAUER, C. O. 1962 p.110).

Nesse sentido, a geografia cultural tem se vestido com novas metodologias para pesquisar questões geográficas. Sobretudo para essa pesquisa faz-se importante destacar a questão do simbólico. Nessa temática, Cosgrove (2000), se utilizando dos conceitos de consciência humana e cultura, conclui:

Portanto, nossos debates mais acalorados sobre o que o mundo significa giram em torno do significado relativo que atribuímos à existência material que dá forma e conteúdo à cultura (ambientalismo, materialismo) ou à consciência e à cultura que modela e transformam o mundo natural (voluntarismo, idealismo) (COSGROVE, D., 2000, p.36).

Para Cosgrove o primeiro modo de transformação como condição para a existência humana, dá-se através da imaginação. Nesse sentido, ele destaca que a imaginação não é uma reprodução nem tampouco uma negação das imagens produzidas nesse mundo. “A imaginação, ao contrário, desempenha um papel simbólico, capturando dados sensoriais sem reproduzi-los como imagens miméticas e “metamorfoseando-os” através de sua capacidade metafórica de gerar novos significados.” (COSGROVE, D., 2000, p.36). Podemos perceber, que nessa perspectiva da geografia cultural, o significado não é indissociável do material, bem como distante da geografia, mas sim parte desses.

Metodologia

Como avaliar as relações simbólicas permeadas pelas paisagens escolares? Como refletir as nuances das relações de poder e compreender como se significa o espaço na escola?



Essas perguntas nos levam a repensar algumas ferramentas tradicionais de análise que a geografia se utiliza. Souza (2006) aponta para novas escalas, com maior nível de detalhamento e de relações de poder mais individuais e subjetivas. Cabe, então investigar as nuances que perpassam esses nanoterritórios.

Em primeiro lugar, vimos que é necessário compreender as subjetividades e significados atribuídos aos alunos ao espaço escolar. Uma primeira proposta de trabalho é o que BOGDAN e BIKLEN (1999) chamam de observação participante, na qual o observador passa ser integrante da situação que observa, permitindo, inclusive, que ela ocorra. O observador, nessa situação, pode criar situações que normalmente não ocorreriam. Ele permite entrada de dados como sentimentos e opiniões o que torna a situação da observação mais interessante do ponto de vista da percepção das subjetividades, das significações pela relação mais próxima.

Providos dessa aproximação pesquisador-objeto, é necessário compreender as relações que os alunos estabelecem com o espaço, que nesse trabalho se dá por suas apreensões e significações atribuídas à paisagem. Para Santos (1988) a paisagem pode ser definida assim:

Tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc (SANTOS, 1988, p.68).

Se a paisagem é definida a partir das percepções é importante ressaltar o caráter subjetivo, não de forma acientífica, pelo contrário porque a subjetividade nesse trabalho é um dos objetivos finais. Desse modo, é interessante ponderar que

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva – pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (SANTOS, 1988, p.68).

Ainda refletindo sobre a paisagem, é interessante considerar outras abordagens, como a que é dada pela geografia cultural. Nesse sentido, tendo em vista as novas concepções dos conceitos de paisagem e cultural, Cosgrove e Jackson (2000) afirmam:

o conceito de paisagem é, ele próprio, um modo especial de compor, estruturar e dar significado a um mundo externo, cuja história tem que ser entendida em relação a apropriação material da terra. Assim, as qualidades simbólicas das paisagens, que produzem e sustentam seu significado social, tornam-se objetos de pesquisa, ampliando as fontes de pesquisa para a geografia cultural (COSGROVE; JACKSON, 2000, p.18).

Considerando, portanto, essa perspectiva, Cosgrove e Jackson (2000), por exemplo, afirmam que um meio pictórico de representar ou simbolizar o que circunda o ser humano revela significados que esses atribuem às áreas e lugares e “(...) permite relacionar esses significados a outros aspectos e condições da existência humana” (COSGROVE; JACKSON, 2000, p.18).

Outra metodologia muito interessante, além da observação, que tem sido bastante discutida na academia é a utilização de mapas mentais, pelo tipo de resultado que se pode extrair dele. Embora sejam estudadas geralmente no âmbito do ensino, elas são interessantes justamente pela possibilidade do subjetivo, do simbólico, da apreensão, por esses sentidos, do espaço e também da paisagem.

Richter (2010), em sua tese de doutorado, nos chama atenção para o seu uso na cartografia. Ela é sempre utilizada com alto viés matemático, positivista, porém pode ser utilizada a partir de concepções que vão além disso. O mapa mental é extremamente rico, inclusive para a ciência, mesmo que tenha características muito diferentes daquelas dos mapas mais “matemáticos”. Para o autor “Os mapas mentais dão possibilidade do seu autor incluir elementos subjetivos que, na maioria das vezes, não estão presentes nos mapas tradicionais.” (RICHTER, 2010, p.116)

Sendo assim, os mapas mentais podem atuar, não somente no ensino, mas também como ferramenta de pesquisa, de coleta de dados, pois “A ideia é tornarmos o mapa num meio de linguagem que contribua na expressão e interpretação do cotidiano” (RICHTER, 2010, p.117).

Nessa perspectiva metodológica, além da observação participante, tão relevante para a compreensão do objeto de estudo, pois dela conseguimos afinar a relação simbólica dos alunos com a meio, bem como entender e visualizar a realidade que os mesmos estão inseridos, aplicou-se uma atividade de mapa mental, na qual os alunos foram orientados, após responder um questionário livre sobre o ambiente escolar, a representar, em grupos, sua escola.

Resultados empíricos

Se você seguir esse modelo de arquivo, Uma primeira interessante observação que se pôde fazer, trata-se do interesse dos alunos em responder o questionário desenvolvido em



horário de aula e antes da atividade com mapa mental, talvez o seja pela personalidade das questões e pelo interesse em demonstrar seus pensamentos sobre a escola. Dos 22 alunos que responderam as questões e fizeram os mapas, 11 deles, ou seja, a metade, frequenta essa escola desde seu ensino fundamental, portanto, há 7 anos, permitindo-nos, talvez, interpretar as questões de forma mais consistente.

Quando questionados sobre seus lugares favoritos na escola, fora da sala de aula, fica marcante a referência dos alunos ao pátio, quadra e sala de vídeo, embora essa última, segundo o que eles alegam, não ser tão frequentada. A área verde, o local que aparece em todos os mapas mentais, ao lado das salas de aula, que possui mesas, cadeiras e plantas, de certa maneira, como uma intervenção arquitetônica diferenciada no meio da escola, aparece muito nos discursos dos alunos como um lugar que eles desejariam usar na escola, porém não o fazem por estar trancada com grades e cadeados, cujos motivos para tão trancamento são desconhecidos ou, em certa medida, conhecidos, mas incompreendidos, como demonstra as falas abaixo, que são respostas à pergunta “Existe algum lugar na escola que você gostaria de usar, mas não usa? Por quê?”:

“A área verde nas horas do intervalo. Com a liberação dela, o pátio ficaria um pouco vazio e teria mais lugares para sentar.”

“Área verde, sempre está em reforma, quando não, é área de risco.”

“Sim a área verde. Há alguns anos, começaram uma reforma eterna nesta área da escola, a qual ficou mal acabada e tornou o local “perigoso”. Não somos permitidos usar esse espaço.”

Não apenas com essa área verde, mas parece haver um descontentamento dos alunos, que expressam sentimentos semelhantes, com relação à biblioteca e à sala de informática, enunciado nas seguintes repostas à mesma pergunta anterior:

“Gostaria de usar a biblioteca, porém não podemos usar, o porque eu não sei, as nossas coordenadoras não nos informa.”

“A sala de informática, porque a sala foi reformada e tem equipamentos de boa qualidade e não usamos com frequência.”

Aliados a esse discurso do anseio pelo uso da biblioteca, quando foi pedido que os alunos avaliassem a mesma, com notas de zero a dez, a maioria deles a qualificou com zero e alguns alunos, ainda, identificaram a mesma como inexistente. Esse fato também se comprova na ausência da sala da biblioteca nos mapas mentais, onde a mesma aparece em apenas 1 dos 4 mapas.

Quando questionados se o prédio escolar os agradava, as respostas negativas, no geral, reclamavam da limpeza. Surpreendentemente – a mim, enquanto pesquisador – foi encontrar um grande número de repostas afirmativas, evidenciando, de certo modo, que os alunos tem afeição com o prédio escolar e, como mostra alguns enunciados, não seria necessário nenhuma mudança.

Quanto aos tempos, fluxos e trocas de aulas, pois nessa escola, as salas são temáticas, ou seja, são os alunos que trocam de salas no final de cada aula, os alunos responderam que ora a escola tem o horário fixo rígido, ora depende dos professores ou dos funcionários. A respeito das mudanças de aula, os alunos se mostraram divididos sobre o assunto a medida que foram questionados da seguinte maneira: “Nas trocas de aula, você acha positivo a mudança de sala?”. Algumas respostas estão reproduzidas abaixo:

“Não, ajuda na desorganização e no anonimato dos vândalos”

“Sim, pois nos dá a oportunidade de não ficar sentados o tempo todo.”

“Não, não é positiva pois o tempo gasto para a troca de sala poderia ser usado para estudar e terminar as atividades.”

“Sim, porque não precisamos ficar carregando livros.”

“Não, porque as vezes precisamos ficar buscando os livros em outras salas.”

“Para nós alunos sim podemos atrasar andar, enrolar para entrar na sala.”

Parece-nos, a partir dessas respostas, que a troca de aulas, movimenta os alunos que trocam de sala ou precisam buscar material em outros locais. Entretanto essas trocas parecem funcionar também enquanto espaços de subversão, onde os alunos podem criar situações ou manter contato com outros alunos, de maneira variada e imprevisível, procrastinando ou se utilizando desse momento para evidenciar seus “protestos”.

Considerações finais

Tendo em vista a fundamentação teórica e os resultados empíricos alcançados até aqui, algumas considerações podem ser feitas, embora elas sejam limitadas porque essas precisam ser mais bem averiguadas e refletidas com outras atividades para melhor explorar as relações simbólicas dos alunos e o espaço escolar a fim de compreender como esses alunos o percebem.

Mesmo assim, foi possível perceber diversas relações e situações que a geografia pode ajudar, na perspectiva do espaço, a compreender. Sendo a escola um microterritório (COSTA, 2008) ou nanoterritório (SOUZA, 2006), onde as relações de poder se dão cara a cara, foram

observados discursos que enunciam desejos de ocupar o espaço, de possuir aquilo que lhes parece ser de direito, muito perceptível quando os alunos dizem querer usufruir da área verde, biblioteca e sala de informática, negados o acesso tantas vezes sem ter, ao menos, bons argumentos. Esse último fato nos leva a refletir que, além do não uso, parece incomodar muito os alunos a questão discursiva, enfraquecendo, de certa maneira, a credibilidade da gestão escolar, nessa dinâmica de poder.

Do ponto de vista da paisagem, segundo Santos (1988), considerado na perspectiva de Cosgrove e Jackson (2000), autores esses que declaram a paisagem como forma de estruturar e dar significado a um mundo externo, os alunos enumeram diversos problemas e classificam o prédio escolar com notas negativas, porém mostram certa afeição quando dizem que não gostariam de mudar nada, ou mudar poucas coisas que, na maioria das vezes, se relaciona com a organização e limpeza do ambiente. Esse fato mostra que não se deve classificar a escola do ponto de vista de alguém externo a ela, pois as pessoas que ali convivem possuem histórias e contextos que permitem classificá-la, a partir do simbólico, de outra maneira.

Quanto aos fluxos, sobretudo aqueles das trocas de aulas, na qual os alunos devem trocar de sala, ficam evidentes, de certa maneira, espaços de subversão ao controle imposto pela escola, onde o aluno encontra lacunas para agir em desconformidade do que se espera dele. Há uma nova apropriação desses momentos como respostas subversivas à gestão e a estrutura de ensino que permitem esses alunos, por exemplo, procrastinar no corredor ou ainda “depredá-lo”.

Nessas perspectivas já inferidas, podemos também, compreender melhor esse espaço escolar, que se dá simbolicamente, além de outras formas, pela paisagem e território, como um conteúdo do currículo oculto, ou seja, como efetivo, mas não declarado assunto que o aluno assimila, pois ele vive, cria significados e, muitas vezes, o recria, com as subversões. Além do mais, no que toca o ensino de geografia, com as considerações de Sepúlveda (2009), podemos nos questionar qual é o espaço geográfico que a escola transmite ao aluno, de maneira efetiva, ou seja, aquela que supera o ensino dentro da aula de geografia, sobretudo, no âmbito das vivências.

Por fim, mas não no limite das discussões, concluí-se que a perspectiva espacial da escola pode ajudar a compreender as situações do complexo mundo escolar, bem como entender de que maneiras o aluno se apropria desse espaço, pelos modos como o percebe, vive e o recria.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1999.

COSGROVE, Denis. **Mundos de significados: Geografia cultural e imaginação**. In: CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z. **Geografia cultural: um século (2)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

COSGROVE, Denis; JACKSON, Peter. **Novos rumos da geografia cultural**. In: CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z. **Geografia cultural: um século (2)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

COSTA, Benhur Pinós da. **Por uma Geografia do cotidiano: território, cultura e homoerotismo na cidade**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – P. Pós-graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São paulo: Oficina de textos, 2011

MARQUES, Roberto. **Por uma perspectiva espacial da escola**. **Revista Brasileira de educação em Geografia**. v. 3. n.5. 2013.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. Tese (Doutorado). Presidente Prudente: Unesp, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Edusp, 2008. 6ª edição. 1ª edição 1988.

SANTOS, Milton. **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Florianópolis: XII Encontro Nacional de Geógrafos, 2000, p.13.

SAUER, Carl O. **Geografia Cultural**. (1962) In: CORREA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: Um século (1)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

SEPÚLVEDA, Ulises. **Vidas y cuerpos despojados del lugar: La espacialidad propuesta por el mundo escolar**. In: Garrido, M. (Org.) **La espesura del Lugar: Reflexiones sobre el Espacio en el Mundo Educativo**. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **A prisão é a ágora: Reflexões em torno da democratização do planejamento e gestão das cidades**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

