Microterritórios em escolas públicas: (entre)discursos de alienação e subversão de jovens escolares

Stéphanie Rodrigues Panutto

stephanie_panutto@hotmail.com

Rafael Straforini

rafaelstrafo@yahoo.com.br

Resumo

Nosso objetivo é compreender uma escola pública por meio de uma análise espacial de microterritorialidades no cotidiano escolar, envolvendo outros elementos como os discursos que permeiam as instituições escolares e as ações transgressoras/subjetividades rebeldes de seus sujeitos. Esses microterritórios dizem respeito a como os alunos se "auto-segregam" nos espaços físicos da escola por conta de suas identidades individuais e de grupo, passando a desempenhar um papel de resistência ao processo de homogeneização presente nas escolas por meio de currículos ocultos presentes na cultura escolar. A metodologia permitiu mergulhar no cotidiano através de uma pesquisa etnográfica e qualitativa a fim de ouvir e dar voz às partes envolvidas e analisá-las. As observações e as entrevistas mostraram que é possível visualizar estes microterritórios na sala de aula, no pátio e nos corredores da escola, e que os alunos se diferenciam nos espaço-tempos da rotina escolar imprimindo uma territorialidade marcada pela diversidade e pelo antagônico. Portanto, enfatizamos a necessidade de pesquisar as escolas públicas brasileiras no seu contexto privilegiado que é o cotidiano.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: cotidiano, microterritorialidade, escola, etnografia, juventude.

Introdução

Pensar a escola, a educação e o ensino de Geografia não é algo que se apresenta a nós de forma simplificada ou superficial. Muitos questionamentos e dúvidas nos vêm à mente toda vez que nos propomos debater algo tão importante e complexo quanto à educação. E foi em um desses questionamentos que surgiu o desafio de pensar a escola numa perspectiva espacial, de seus arranjos e as espacializações dos seus sujeitos no cotidiano escolar.

Partimos do pressuposto de que a escola não se restringe exclusivamente ao conhecimento a ser ensinado e suas dimensões didático-pedagógicas, mas a um espaço-tempo marcado por lógicas de diferença e de equivalência (LACLAU, 2011), muito mais rico e conflituoso do que imaginamos, tendo suas próprias lógicas e cultura escolar convivendo em constante disputas com outras culturas e lógicas dominantes provindas de outras escalas espaciais e institucionais.

Estar dentro da escola, no cotidiano escolar[1], foi o principal motivador de nossa pesquisa, pois possibilitou uma reflexão sobre a organização da instituição escolar numa perspectiva espacial, ao tentar aliar escola e geografia, com o objetivo de buscar compreender as relações entre os aspectos identitários e comportamentais dos alunos com a dimensão espacial da escola. Dito de outra forma, queríamos entender se a geografia e suas categorias poderiam contribuir para se pensar a escola enquanto espacialidade, sobretudo a partir de ações individuais e coletivas em prol da delimitação de territorialidades juvenis.

A pesquisa foi realizada em uma única escola pública de ensino fundamental e ensino médio, considerada uma das mais tradicionais do município de Campinas-SP e localizada numa área com a presença de vias de circulação de grande fluxo de carros e várias linhas de ônibus públicos, agregando-lhe a característica de “escola corredor”. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em nenhum momento nossa preocupação metodológica se fixou em pesquisar mais escolas de modo que os dados assumissem fiabilidade científica, pois compreendemos que analisar o cotidiano escolar, tendo em vista que os fenômenos sociais, principalmente os que envolvem o comportamento humano, conjugam elementos objetivos e subjetivos inerentes à vida humana, tornando-os cada vez mais complexos de serem apreendidos em sua plenitude.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação deve pressupor cinco características, a saber: i) a fonte direta de dados é o ambiente

1 Com base nas práticas realizadas no PIBID – subprojeto Geografia da Universidade Estadual de Campinas, no período de 2011 a 2013.

"natural", constituindo o investigador o instrumento principal (mergulho no cotidiano investigado); ii) a investigação qualitativa é descritiva (transcrição de entrevistas, notas de campo, etc.); iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e; v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Como afirmam os autores, tratam-se de características que nos servem apenas como pistas para a formulação de nossas metodologias e não precisam ser seguidas na íntegra.

Uma das importâncias de se estudar o cotidiano escolar é a não separação entre a escola e os demais contextos da vida dos sujeitos, numa tessitura complexa de rede de conhecimentos e de práticas que ocorrem em muitos *espaçostempos* (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, a metodologia etnográfica surgiu como uma possibilidade metodológica de mergulharmos no cotidiano escolar. Nas pesquisas educacionais, a etnografia é concebida como um método que tem o intuito de perceber por meio de um "olhar" sobre o mundo dos "outros", como veem a si mesmos e também como constroem suas identidades. Desse modo, a busca por uma interpretação da visão que o outro tem do *espaçotempo* a sua volta faz com que tenhamos que nos inserir em seu cotidiano (GHEDIN; FRANCO, 2008). A pesquisa etnográfica constitui-se numa forma sistemática de registros do modo de vida do outro que nos possibilita uma aproximação como pesquisadores das experiências dos sujeitos, de modo que se busque compreender a visão que esse outro tem de si mesmo. Em consequência disso, a etnografia se mostra um processo interpretativo que migra entre as escalas sem perder a visão de totalidade – das partes para o todo e vice-versa – a fim de relacionar todas as partes (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Também decidimos não expor o nome da escola do nosso estudo e tampouco o nome das pessoas envolvidas, pois ao definirmos um objeto pouco "maleável", há a possibilidade de transformarmos isso em limites também do fenômeno e, como afirma Marques (2007, p. 35), "os limites reduzem e aprisionam o espaço, roubando-lhe a riqueza":

> Assim como prefiro omitir o nome da escola, as pessoas são citadas com nomes fictícios. Primeiro, porque não se trata de um trabalho sobre esta escola. A razão dessa pesquisa não é senão a possibilidade de refletir e lançar elementos significativos para a reflexão da escola pública, ainda que exista (e não há como ser diferente) uma escola específica como campo de observação (MARQUES, 2007, p. 21).

Território, identidade e currículo oculto

Marques (2013, p. 7) nos alerta do risco de concebermos a escola apenas como espaço de socializações, pois, sendo assim considerada, reduz o espaço "ao papel de um palco inerte, ou, quando muito, apêndice das relações sociais. Confunde-se aí, por exemplo, o espaço com lugar ou paisagem", limitando as ações aí produzidas ao campo do institucional. Nesse sentido, a escolha deliberada de uma única escola como recorte espacial — que geograficamente podemos chamar de recorte micro-escalar —, trouxe-nos uma questão metodológica a ser enfrentada e um impasse quanto à categoria geográfica que seria mais "adequada" para compreender a dimensão espacial da escola e, mais do que isso, pensar as relações criadas pelos alunos dentro da sala de aula e nos espaços de uso comum (pátio, corredores, entre outros).

Metodologicamente, a escolha deliberada de uma única escola – que geograficamente podemos chamar de recorte microescalar – colocou-nos diante de um impasse quanto à categoria geográfica que seria mais "adequada" para compreender a dimensão espacial da escola e, mais do que isso, pensar as relações criadas pelos alunos dentro da sala de aula e nos espaços de uso comuns (pátio, corredores, entre outros). Num primeiro momento, a categoria *lugar* pareceu-nos interessante como força da tradição das pesquisas na geografia escolar que estudam a escola como recorte espacial. No entanto, a partir do momento que adentramos o cotidiano escolar e a vivência etnográfica, percebemos que estávamos encapsulando nosso objeto de estudos aprioristicamente. Foi no movimento sistemático de "registrar o modo de vida do outro" (GHEDIN; FRANCO, 2008) que a categoria território emergiu diante de nós, revelando-nos, agora, os conflitos no processo de produção de territorialidades no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, pontuaremos a discussão de território e territorialidade com base em Raffestin (2010, p. 15), quando o autor relaciona *territorialidade* e *mediadores sociais*: "Os mediadores são *materiais* e *imateriais* e, da mesma forma, *a territorialidade é um conjunto de relações materiais e imateriais*", isto é, uma forma de compreender a territorialidade por meio de duas perspectivas inerentes à existência humana (material e imaterial). Aqui, grifamos essa afirmação por acreditarmos que os microterritórios formados na escola também se assemelham a essa ideia de territorialidade, pois ela é formada por um espaço físico com elementos materiais como cadeira, mesa, bancos, escada etc., ao mesmo tempo em que as ações dos sujeitos, suas intencionalidades, subjetividades e os discursos ali inseridos fazem parte da dimensão imaterial.

Os conceitos de território, territorialidade, identidade e representação aqui

trazidos, quando empregados relacionalmente, tornam-se uma poderosa ferramenta teórico-metodológica para a compreensão geográfica dos microterritórios – em nosso caso, dos grupos formados por alunos no cotidiano escolar de uma escola pública. Sobre a relação entre identidade e território, Costa (2005, p. 84) afirma que

> Manter a existência e permanência significa a necessidade de consolidar por maior tempo possível as características relacionais dos grupos, ou seja, seus rituais, comportamentos, formas de comunicação, símbolos e estéticas, assim como o território onde é possível isto acontecer.

A territorialidade, para Haesbaert (2010), é concebida como a derivação direta do conceito de território e também sob a noção de múltiplos territórios para a existência da multiterritorialidade – multiplicidade territorial. A territorialidade, em linhas gerais, remeteria a uma visão humana e social. Para isso, o autor utiliza Sack e Raffestin para afirmar os múltiplos sentidos que a territorialidade pode exercer: a noção de demarcação; recursos; convivência; contexto histórico; identidade e todas as formas possíveis de relações que podem existir entre pessoas e território.

A utilização da categoria espaço é importante, já que o espaço é transformado em território, produzido e produtor dos processos de identificação e também da sua manutenção. Portanto, insistimos que toda identidade permite a criação de uma territorialização, e a territorialização permite a existência identitária (COSTA, 2005).

Sobre a escala de análise ou o recorte analítico para se compreender as dinâmicas existentes nesses territórios, assim como fez Costa (2005), também optamos por utilizar a microescala, por considerá-la a mais pertinente para se estudar o ambiente escolar e também por conta de sua fluidez inerente.

A discussão escalar que optamos operacionalizar nesta pesquisa se trata de uma concepção teórico-metodológica recente na geografia, circunscrita mais precisamente no terreno da geografia humanística cultural. Os principais autores com os quais dialogamos são Costa (2005, 2013) e Heidrich (2010, 2013), que, ao se utilizarem da discussão territorial, propõem uma perspectiva denominada microterritorial. Embora a inspiração central do autores não seja a mesma que a desta pesquisa[2], pareceu-nos possível compreender os agrupamentos juvenis dentro da escola nesta escala pelo fato de o nosso objeto ser uma instituição pública com

2 Costa (2005) desenvolveu o conceito de microterritório para pesquisar as territorialidade homoafetivas em espaços públicos.

normas e regras homogeneizantes, principalmente no tocante ao comportamento, ao mesmo tempo em que há movimentos internos de contestação de tais normas e regras, marcados por cadeias de diferenças e equivalências (LACLAU, 2011), em que se criam nos microterritórios escolar novas identidades, ainda que efêmeros.

Nesta pesquisa, a identificação dos grupos de alunos – as "*panelinhas*" formadas por agrupamentos identitários de alunos tanto em de sala de aula como no intervalo ou recreio – como microterritórios foi extremamente pertinente, pois, segundo Costa (2013), eles podem manifestar uma existência temporária, uma produção espaço-temporal fluida que, embora existente, pode criar (tem poder para criar) contestações e gerar mudanças, mesmo que pequenas. O microterritório, portanto, concebe o espaço "cheio de brechas" para nova identidades e também de subversões.

O conceito de microterritório nos convida a refletir sobre sua dimensão escalar, sobretudo para o problema da *visão de sobrevoo* da geografia, conforme nos alerta Souza (2007, p. 103), pois os problemas de nossas pesquisas são quase sempre vistos do alto, de longe:

> É bem verdade que, nas últimas três décadas, seria muito impreciso e injusto dizer que os geógrafos de formação têm negligenciado a produção do espaço em favor de estudos descritivos da organização espacial, dentro da velha tradição da "diferenciação de áreas". (Aliás, curiosamente, algumas vezes se tem observado, em décadas recentes, até mesmo quase que o oposto, embora manifestado de modo freqüentemente caricatural: geógrafos de formação que, desprovidos de sensibilidade espacial, na prática parecem estar a bater à porta de alguma outra "corporação disciplinar" a dos sociólogos, a dos antropólogos ou a outra qualquer, solicitando admissão). Entretanto, não é incorrer em injustiça, mas sim constatar um fato, afirmar que a "corporação disciplinar" dos geógrafos, [...] durante muito tempo, evitou (e ainda hoje não raro evita) interessar-se e envolver-se com o estudo das relações sociais "para além de um certo limite". Esse "certo limite" é difícil de precisar, mas nem por isso deixa de ser perceptível, e sua apreensão tem a ver, entre outras coisas, com uma *questão de escala* (SOUZA, 2007, p. 103).

Parece-nos que há um certo receio das pesquisas em geografia em mergulhar na dimensão do cotidiano, e que este mergulho causaria a falsa ideia de "deixar de fazer geografia" por ser preciso utilizar metodologias de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, perguntamo-nos ao longo da pesquisa porquê não mergulhar no cotidiano escolar, se é lá também que as coisas do mundo da educação acontecem, se é lá que os sujeitos escolares vivem, se é lá que

encontramos a materialidade das coisas, dos objetos e das ações desses sujeitos? É na escala do vivido que a vida produz e se reproduz. Então, por que negar a existência da microescala?

Sob este ponto de vista, da defesa de uma geografia que também olhe para o cotidiano e que não se centre apenas no *olhar do território nacional* ou um olhar sobre os homens e os grupos "de longe" (visão de sobrevoo), é que alertamos a necessidade de se realizar mais trabalhos em escalas "maiores", em que o autor vem a chamar primeiramente de *microlocal* – uma cidade, escala intra-urbana inclusive de bairros – e posteriormente, de *nanoterritórios* para se observar o "mundo da vida" (SOUZA, 2007, 2009).

No campo das pesquisas educacionais, o recorte escalar tem sido debatido não apenas para definição do objeto de estudo, mas sobre e como esse objeto será desvelado, ou seja, a escala como uma preocupação metodológica. Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 59), ao pesquisar os currículos praticados, utiliza o conceito de escala para nos convidar a fazer emergir sentidos discursivos quase que sempre ocultos quando se pesquisa empregando apenas a "visão de sobrevoo":

> Assim, partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de mapas em pequena escala, podemos construir os modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se "descermos" às singularidades, só perceptíveis nos mapas em grandes escalas.

Por fim, ao buscarmos relacionar à discussão de microterritorialidade, poder, território e territorialidade, verificamos a importância desse debate para entender melhor a relação do ser humano com o espaço na contemporaneidade. Em suma, as discussões trazidas pelos autores convergem para a ideia de um espaço social que se produz organicamente em virtude da emergência de microterritorializações diversas que se produzem nele. A reflexão aponta para a condição de um espaço social que é regrado e homogeneizado em virtude da funcionalidade do trabalho, da expansão da unicidade técnica e das concepções morais e legais reproduzidas, que abarcam os sujeitos pelo aprendizado em instituições sociais, como no caso da escola. Por outro lado, o espaço social também é composto pela contestação e pela emergência das sensações e ações humanas desejantes, espontâneas e criativas. Isto aponta para as subjetividades dos diferentes sujeitos e pelos jogos de sensações imprevisíveis contidas nas relações humanas, sempre mutáveis (COSTA, 2013) e sempre provisórias (LACLAU, 2011).

As microterritorializações são, assim, produtos e produtoras de identidades

que demandam a base espacial para se manifestarem. Para melhor compreendermos esse processo que ocorre na escola, apropriaremo-nos de Hall (2009), que nos apresenta como os elementos da cultura de massa, da cultura popular, das representações e da dominação são importantes para a compreensão das *identidades*. O autor também aborda o conceito de diferença e nos diz que toda identidade possui uma natureza intrinsecamente hibridizada, principalmente as identidades diaspóricas (tema central em sua pesquisa sobre identidade negra). Portanto, "o paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada" (HALL, 2009, p.15). Nesse sentido, nosso olhar passou a mirar no cotidiano escolar o processo de construção das identidades juvenis, isto é, dos escolares, como mais um elemento para aprofundarmos nossas leituras do mundo escolar.

Tendo em vista isso, compreender o que são e quais sãos os elementos culturais da nossa sociedade é essencial. No entanto, não podemos dissociar cultura da noção de tradição, principalmente, sobre como nós usamos essa tradição em nossas vidas, isto é, o uso que fazemos dela, por isso a "cultura é uma produção" (HALL, 2009). Todavia, quando falamos de identidades culturais e modelos culturais herdados (tradição), não podemos deixar de falar da homogeneização cultural.

Não basta pensarmos as identidades culturais apenas como tradição e produção em polos opostos, já que somos todos influenciados também pelo contexto global e suas imposições de discursos, consumo e ideal de vida. Ainda levando em consideração a discussão da homogeneização devemos entender que este não é um movimento único, pois existe a "proliferação subalterna da diferença". Esta *différance* que carrega consigo formas totalmente distintas de vida, mesmo que apesar de não manter intactas as formas antigas e tradicionais de vida. Ainda assim, essas estratégias da diferença constituem um espaço de resistência e intervenção (HALL, 2009). Por isso, quando afirmamos que a escola é o espaço de convivência entre os diferentes, a riqueza de sua análise nos parece intrínseca a sua própria constituição e uma forma cotidiana de ser um espaço antagônico e diverso. Desse modo, questionamos se essas microterritorialidades podem indicar uma oposição ao controle do cotidiano escolar da instituição, ou seja, na prática esses microterritórios podem ser contra-territorialidades (resistências) como um tipo de ação contra-hegemônica aos discursos hegemônicos e do que se denomina de currículo oculto nas escolas?

Apple (2009) aborda elementos como o consenso, hegemonia e a importância

do conflito no currículo e na análise escolar. Para ele, a escola instrui os alunos a raciocinar através da lógica e da razão das instituições escolares e também da cultura do dia-a-dia, de forma a torná-las legítimas. Para o autor, o currículo oculto é uma imposição dos professores para com os alunos, e esta imposição tem relação entre o ensino e as normas do trabalho, ou seja, o ensino oculto de uma ética da eficiência e do mercado, o que se torna mais evidente quando pensamos no sistema de recompensas que existe na maior parte das salas de aulas. Apoiados em pesquisas que compreendem o currículo como produto e produtora de sentidos culturais (MACEDO, 2006), podemos afirmar que o currículo oculto não se limita à relação professor-aluno, mas a todas interações possíveis na escola, inclusive entre a própria materialidade do projeto arquitetônico, como os "modos de andar e de se comportar na escola" (FOUCAULT, 1987). Além da estrutura de autoridade que permanece no cenário atual, por mais que essa estrutura não seja plenamente "respeitada".

Seria ingênuo afirmarmos que o currículo oculto não exista dentro da escola, pois a presença do uniforme, do regimento interno com sua lista de proibições, do erguer a mão para falar, do esperar o professor na sala de aula, dos sinais para entrada, intervalo e saída e de toda a burocracia da gestão da escola são elementos que imprimem uma forma de conceber o mundo a partir das vivências dentro da escola. No entanto, não se trata de uma forma plena de alienação, pois o cotidiano escolar também um *espaçotempo* de contestações, ainda que provisórias, do currículo oculto, sobretudo a partir da existência de microterritórios presentes nos interstícios escolares. Abaixo colocamos alguns exemplos do regimento interno da escola do nosso estudo, denominada como normas disciplinares:

> "É obrigatório o uso de camiseta com o logotipo da escola"
>
> "Não é permitida a entrada de estudante trajando:
> shorts, mini blusa, minissaia, roupas transparentes,
> coturnos militares, cinto ou cinturão com ponta de ferro,
> bem como pulseiras e colares e capuz ou toca de inverno".

A juventude e as suas microterritorialidades escolares

Antes de começarmos a expor alguns dados do cotidiano escolar, como os relatos do diário de campo provindos das observações e os croquis dos fluxos das

"andanças" dos alunos pela escola, sentimos a necessidade de pontuar um pouco sobre o mundo jovem, em que boa parte dos adolescentes de hoje estão inseridos.

Turra Neto (2010) nos apresenta como a noção de juventude transitou ao longo da história e contextualiza a situação do jovem moderno, além de problematizar essa área de estudo na disciplina geográfica. Segundo o autor, há uma longa tradição dos estudos de juventude nas ciências sociais, mas só mais recentemente se passou a pesquisar esta temática na Educação e na Antropologia. Na Geografia, no entanto, essa temática praticamente inexiste na pauta de temas das pesquisas acadêmicas. Os poucos estudos existentes datam de um momento em que a categoria juventude passou a se destacar na sociedade de modo geral, evidenciando suas particularidades.

A ideia de juventude está ligada à Modernidade, pois antes não havia uma distinção entre os grupos etários muito bem delimitados. Tendo isso em vista, o autor afirma que a noção de juventude surgiu entre tantos outros motivos, pela: i) criação das instituições educativas; ii) privatização da vida social; iii) separação do tempo-espaço privado do tempo-espaço público e de trabalho. Por isso, o que chamamos de fenômeno da juventude pode ser considerado um privilégio das classes superiores que podiam manter seus filhos em instituições de ensino (TURRA NETO, 2010).

Já no século XX houve uma progressiva ampliação e popularização da condição jovem a diversos setores da sociedade, o que foi se intensificando no pós-guerra até atingir os setores populares da América Latina, em meados dos anos 1970. Também houve um aumento das manifestações e expressões juvenis para além do âmbito da escola e da universidade, conquistando espaços em áreas de lazer e consumo, ou seja, entra nesse cenário a indústria cultural de massa e a constituição de um público jovem com espaços destinados a eles, principalmente nas cidades (TURRA NETO, 2010).

O contexto da pesquisa de Turra Neto (2004) está vinculado ao movimento punk como um fenômeno comportamental e juvenil. No entanto, ele mesmo salienta que não existe uma sequência lógica e progressiva dos movimentos da juventude e que não se pode falar de uma tradição desses movimentos jovens. Então, partiremos desta afirmação para adentrar no mundo jovem do objeto de nossa pesquisa, qual seja, jovens alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Campinas, São Paulo.

Pode-se perceber que optamos pela utilização da palavra noção e não definição de juventude por considerar que conceituar juventude exige uma

compreensão dialética e plural – não se trata de juventude, e sim, juventudes -, pois os elementos constitutivos do seu conceito precisam considerar a faixa etária, as diversas características que os identificam, descrevem e constituem, além de considerar os tempos e espaços em que estão inseridos. No entanto, a faixa etária constitui um recorte analítico importante para a identificação das semelhanças/diferenças e desigualdades e distinções entre os jovens (PIRES, 2013).

Essas dimensões – dos espaços de sociabilidade – têm que ser enfatizadas porque muitas vezes deixamos de considerá-las em nossas análises. No entanto, essa é dimensão mais sentida e apreciada pelos sujeitos cotidianos, por conta da importância da dimensão vivida; por isso cabe afirmar que a escola é (também) um espaço de socialização importante na formação/escolarização dos alunos.

A observação do cotidiano escolar se deu em duas etapas: 1) observação em sala de aula com auxílio de croquis dos fluxos das "andanças" dos alunos (projeto piloto); e 2) observação nos diversos espaços da escola: pátio e corredores.

O projeto piloto consistiu no acúmulo contínuo de dados ao longo de uma semana sobre a disposição dos alunos na sala de aula com o auxílio de elaboração de croquis para dos fluxos ou "andanças" dentro da sala de aula. Outros recursos utilizados foram as anotações das observações e de produções de fotografias dos alunos em sala (e fora dela). Além disso, também foram observados os comportamentos dos grupos de alunos que compunham cada possibilidade de microterritório que se formava dentro da sala de aula.

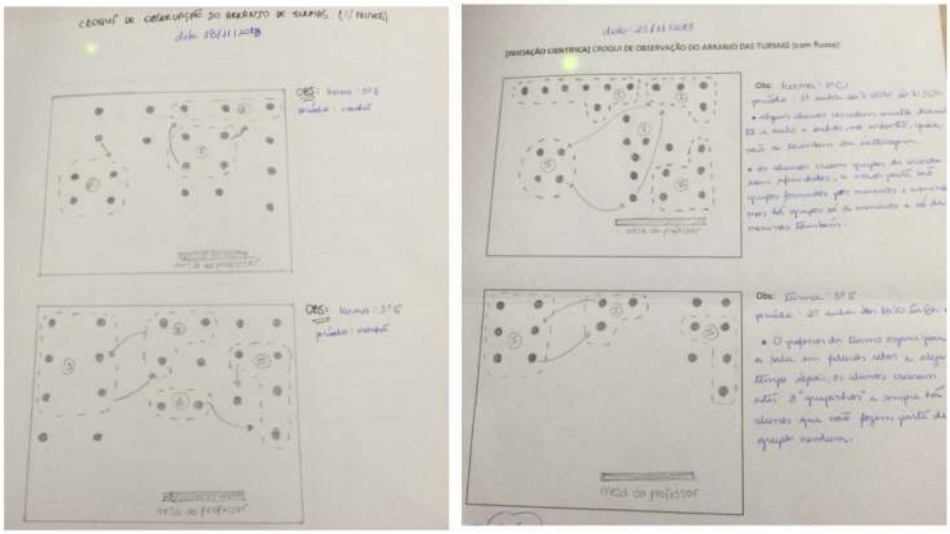
A parte empírica descritiva se deu em seis sessões de observação, sendo duas aulas em cada uma das três turmas observadas (C, D e E) de terceiros anos do Ensino Médio, com o objetivo de identificarmos os indícios de microterritórios criados pelos alunos[3]. A primeira constatação retirada das sequências de observação foi a disposição dos alunos na sala de aula, marcada pela mobilidade e grande irregularidade do arranjo das carteiras e cadeiras em cada uma das turmas.

Embora o arranjo espacial da sala de aula fosse marcado pela disposição das cadeiras enfileiradas num primeiro momento e constantemente reorganizadas pelo professor, imprimindo uma paisagem de sala de aula tradicional, marcada pelo padrão simétrico de cadeiras e carteiras enfileiradas, cujo objetivo é a manutenção plena do controle sobre os alunos, tão logo estes adentravam-na, com a mesma frequência, "desarrumavam" esse arranjo instituído, (re)criando novas paisagens

3 Nota-se que quase sempre há poucos alunos na sala de aula, este fato foi explicado durante o acompanhamento de um Conselho de Classe (no dia 07/10/2013) onde a coordenadora do ensino médio nos informou que há muita evasão de aluno por conta de trabalho, casos gravidez na adolescência, além de problemas com frequência/assiduidade.

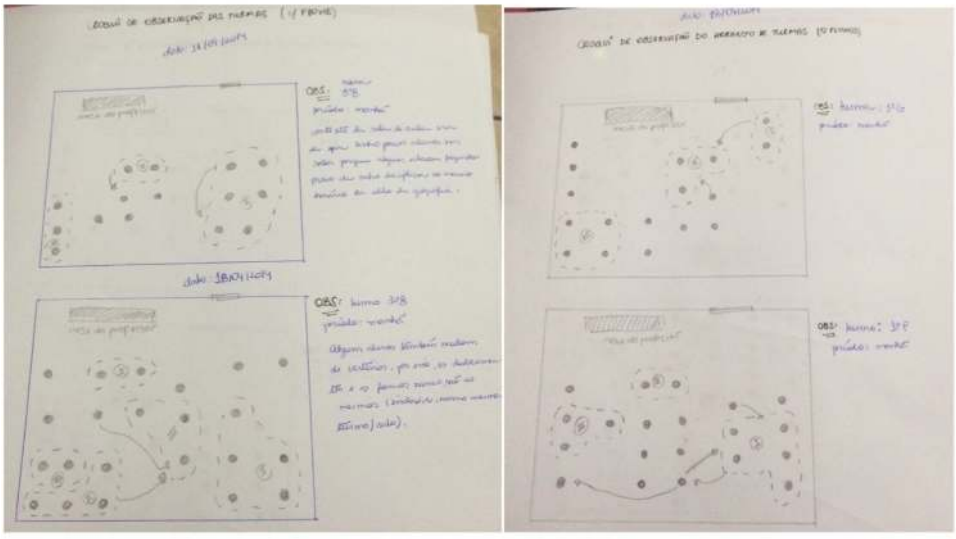
para a sala de aula a partir da formação de pequenos grupos, totalmente disformes e alheios à imposição inicial de uma sala de sala organizada em fileiras[4]. Segue abaixo alguns exemplos dessas novas paisagens fluidas, representadas nos croquis produzidos instantaneamente a que se produziam tais "andanças" e/ou movimentos.

Figura 1. Croquis das territorialidades em sala de aula (projeto-piloto) - tempo 1



Fonte: Produção da autora (2014);

Figura 2. Croquis das microterritorialidades em sala de aula (projeto piloto) – tempo 2



Fonte: Produção da autora (2014).

4 A organização da escola é em salas-ambiente. Por isso o professor sempre enfileirava as carteiras ao inicio das aulas enquanto os alunos trocavam de salas.

O conceito de currículo oculto se tornou indispensável para a compreensão das resistências dos alunos em vivenciarem uma paisagem hegemônica de controle na sala de aula. Segundo Apple (1999, p.139), o currículo oculto pode ser compreendido como "normas e valores implicitamente e efetivamente transmitidos pelas escolas que não são (habitualmente) mencionados nos objetivos dos professores", ou seja, hábitos e normas como "manter-se sentados em ordem e fileiras retas", "vestir uniforme"; "levantar a mão para falar", que são normas implícitas e geralmente não questionadas por nenhuma das partes e passa a ser naturalizada por todos os sujeitos escolares. Nesse sentido, podemos compreender que os alunos ao recriarem novas paisagens para a sala de aula, mesmo que sendo paisagens fluidas, os alunos estavam produzindo microterritórios marcados pelas "andanças" e pela negação – ainda que inconscientemente – do controle escolar.

Tentamos verificar se existia coerência nos movimentos dos alunos e dos grupos em cada uma das salas observadas. No entanto, percebemos que a configuração dos microterritórios resultava muito mais do perfil do alunado ("bagunceiro(a) e "nerd" - como eles se auto adjetivavam) e de como se comportavam em sala de aula do que uma coerência inerente ao movimento em si, ou seja, com movimentos ou "andanças fixados" e imutáveis de uma aula para a outra, materializando identidades microterritoriais fixas.

A figura 2 demonstra como esses movimentos eram extremamente fluidos, pois tanto os alunos (isoladamente ou em grupo) não realizaram necessariamente os mesmos movimentos que na aula anterior, podendo, por exemplo, sentar-se na frente da sala de aula num dia e sentar-se no fundo em outro. Todavia, foi constante a produção de novos microterritórios de contestação da sala simetricamente organizada pelo professor. Assim, podemos afirmar que as microterritorialidades formadas pelos grupos exerciam um discurso contestatório muito mais coletivo do enquanto grupos isolados.

Nesse sentido, pensamos que poderia haver dois movimentos principais dentro do ambiente escolar. De um lado, há um movimento por parte da instituição escolar – inclui professores, diretores, funcionários – que é integrador, homogeneizador, com intuito de controlar e disciplinar os sujeitos para a vida adulta e do trabalho, e, por outro lado, teríamos a própria circulação dos alunos como uma forma de resistência a todo este processo, na tentativa de se afirmarem enquanto sujeitos autônomos com a criação de suas microterritorialidades cotidianas.

A importância de compreender essas microterritorialidades se torna evidente quando se focaliza o conflito existente entre os alunos, enquanto juventude, e a

estrutura "inflexível" do controle escolar, tendo a paisagem (entendida aqui como uma dimensão espacial) como um dos agentes deste conflito, bem como a figura do professor, que coloca em prática (consciente ou inconscientemente) o currículo oculto.

Além dessas observações, também aplicamos entrevistas semiestruturadas a grupos de alunos durante o intervalo; e com a coordenação da escola. Entrevistamos quatro grupos de alunos com uma média de cinco participantes cada e a vice-diretora da escola. Os dados obtidos ocorreram por meio de gravação das falas com auxílio de um aparelho gravador e foi feita a transcrição dos diálogos a fim de dar voz aos sujeitos da pesquisa.

A metodologia utilizada para a realização das entrevistas foi do tipo semiestruturada de cunho qualitativo, que combina perguntas abertas e fechadas da qual o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidos, embora estas questões não devam ser consideradas rígidas, pois o informante é livre para discorrer sobre o tema da pesquisa. O contexto da entrevista é semelhante ao de uma conversa informal, a fim de que, o pesquisador possa "conduzir" a entrevista para obter maior quantidade de informações sobre o tema e para que sejam alcançados os objetivos propostos (QUARESMA, 2005).

Na concepção do roteiro de perguntas, optamos pela sua utilização do termo tribos de jovens para facilitar o diálogo entre o entrevistador e os entrevistados por este termo ser amplamente difundido/conhecido, embora devêssemos ter cuidado ao pronunciá-lo, pois, como afirma Magnani (1992), há uma ambiguidade do uso deste termo, principalmente na imprensa e no senso comum. Por isso a expressão deve ser considerada uma metáfora e não uma categoria, pois traz consigo inúmeros significados, inclusive, até alguns contraditórios. O cuidado com o uso da expressão se dá neste contexto. No entanto, nós o utilizamos com o sentido de designar pequenos grupos com ênfase não em seu tamanho, mas nos elementos que seus integrantes utilizam para estabelecer diferenças com o comportamento dito normal, por exemplo, os cortes e cores de cabelos dos alunos punks.

O contexto das entrevistas com os alunos se deu em dois momentos: 1º) durante o intervalo dos alunos dos primeiros anos do ensino médio e 2º) durante o intervalo dos segundos e terceiros anos do ensino médio. Neste texto, optamos por colocar em evidência duas entrevistas com os primeiros anos, porque os grupos eram maiores e também para não deixar as transcrições muito extensas. Aqui colocaremos alguns trechos para exemplificar[5].

5 O trabalho completo está no formato de trabalho de conclusão de curso, intitulado "Microterritorialidades e cotidiano escolar: sujeitos e ações transgressoras". Disponível em:

Inicialmente, foi perguntado se havia tribos na escola e todos disseram que sim, apesar de todos eles responderem nas próximas questões que não fazem parte de nenhuma tribo. Na sequência, tinha uma pergunta sobre como eles conseguiam identificar a existência desses grupos e as respostas variaram entre: "Ah... o jeito, o estilo da pessoa, as roupas que ela se veste"; "As pessoas com quem ela fala!" Até respostas mais fechadas como "popular"; e "gays". Com relação às tribos, acreditamos que a maior parte dos alunos não entenderam o que queríamos dizer com o termo. Como foi dito na problematização acima, esta é uma expressão muito difundida, mas poucos realmente compreendem seu significado, já que durante as entrevistas ficou claro que tribos para estes alunos está altamente atrelada a ideia de estilo (de se vestir e gosto musical).

Por outro lado, ao longo das entrevistas foi possível perceber uma visível diferença entre as respostas dos alunos dos primeiros anos com os dos segundos e terceiros anos do ensino médio, e esta diferença pode ser compreendida na última entrevista destinada aos coordenadores da escola. Além disso, antes de iniciar as entrevistas, a própria direção nos indicou que entrevistássemos apenas os alunos de segundos e terceiros anos alegando que os alunos de primeiro ano – que em sua maioria provém de outras escolas – ainda "não estão habituados às regras desta escola".

Dando continuidade à análise, e agora, focalizando o controle escolar, as perguntas abaixo trazem elementos que agregam a discussão de currículo oculto:

Entrevista 4 (Grupo 1) - Durante o intervalo dos 1$^{os.}$ anos (maio/2014).

Questão 7. Os professores em sala de aula exigem algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante? Qual(is)?

Aluna 3: Nossa, tudo! Tudo!
Aluna 2: Não pode mexer no celular, não pode conversar, não pode comer na sala, não te deixam fazer nada... "Vai sentar"!?;
Aluna 1: "Guardar esse celular"; "Não come dentro da sala"; "Fica quieta"; "Não conversa"; "Senta"; "em pé"; "Senta em pé"...
OBS: Nesse momento as alunas falavam ao mesmo tempo e se complementavam para dar ênfase às falas dos professores sobre comportamento.

• **Por que vocês acham que eles (professores) pedem isso?**

Aluna 2: Eu acho que é pro nosso bem, né? Porque como que eles vai dar aula se nóis tá no celular, fazendo bagunça, eu acho (sic).
Aluna 3: Mas, eu só estava vendo a hora!
Aluna 1: Eu acho que esse negócio de mascar chiclete é implicância.

< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000951974 >.

• E quando vocês não concordam com algo, o que vocês fazem?

Aluna 2: Eu fecho a cara!

Aluna 4: Eu aceito!

Aluna 1: Eu fecho a cara!

Aluna 3: Às vezes... assim... se não posso obedecer saio da sala, a gente sai da sala e fica aí por aí rodando. Eu mando beijo! (risadas).

Aluna 2: Quando a professora pega nóis e leva pra Renata, né?

Esperávamos que os grupos identificados possuíssem uma maior coesão interna tal como uma tribo de jovens. No entanto, ao ouvi-los, percebemos que esses grupos se formam por questões variadas referentes ao estilo de se vestir, do gosto musical, local de residência (bairros) e não necessariamente por conta de um movimento político e estético maior. Mesmo nessas condições de existência, identificamos tanto nas falas dos alunos quanto na da coordenação que há forte oposição por parte da instituição na constituição desses grupos nos espaços escolares, pois muitas vezes estão associados à violência, à rebeldia e à baderna.

De modo geral, podemos concluir que as falas dos alunos evidenciam as ações da direção e dos professores com o intuito de controlar o cotidiano escolar. E nesse sentido, as normas disciplinares presente no regimento interno da escola que nós já expusemos aqui, realmente se fazem valer, já que a ênfase no documento é com relação ao uniforme e demais normas de conduta. Durante a entrevista com a vice-diretora, ela nos revelou a "preocupação" da escola com o mundo real, isto é, o mundo do mercado de trabalho. Na fala dela, o foco não era sobre a necessidade de obtenção de conhecimento específico de disciplinas por parte dos alunos (ou de inserção na faculdade), e sim, sobre a inserção dos alunos no mercado de trabalho que saíssem do ensino médio.

A importância de compreender os discursos da instituição escolar está no fato de que a escola não é um ponto isolado, fechado, sem relações extramuros. Como já discutimos anteriormente, há inúmeras dimensões escalares que se inter-relacionam e estão contidas no cotidiano escolar, exercendo forças e disputas por hegemonia – embora algumas delas passem despercebidas ou são normalizadas, tais como o currículo oculto. Para entender melhor os conflitos, as resistências e rebeldias dos alunos, não basta atentar-se apenas para as subjetividades envolvidas. Há relações com contextos maiores, com as políticas educacionais e curriculares, que de um modo ou de outro "aparecem" no contexto cotidiano e direcionam as ações dos sujeitos.

Portanto, aqui, propomos a compreensão dos discursos escolares como uma arena de disputa extremamente complexa em que há inúmeros atores lutando por

uma hegemonia na escola, seja: políticas curriculares; documentos curriculares (dos discursos pedagógicos, conteúdos, competências e habilidades, discursos acadêmicos); da escola enquanto formadora para o mercado de trabalho (currículo oculto, comportamento ideal, padronização, homogeneização); dos alunos enquanto resistência e emancipação; ou seja, o contexto macro e micro coexistindo.

Considerações finais

Não há uma hegemonização completa e não há transgressão completa. A escola é uma hibridização complexa de ações, pensamentos e discursos variantes. E a importância de se tratar os microterritórios está na possibilidade de entendê-los como ações transformadoras a nível microlocal, ao mesmo tempo, que pode vir a ser ações de resistência a políticas provindas de macrocontextos. No entanto, nenhum dos contextos prevalece fixado no decorrer do tempo e no espaço, afinal, como afirma Laclau (2011) nenhum discurso é totalmente hegemônico, mesmo que a sua intenção seja a hegemonia ela será é sempre temporária, condicionada, efêmera e provisória. O que resta é a existência constante de discursos em disputa, (entre)discursos que exercem poder e se hibridizam, recontextualizam-se.

Em suma, ressaltamos a importância de compreender a escola pública numa análise espacial que contemple não somente os aspectos materiais da vida, mas também os ideológicos e discursivos, mas que essa compreensão não seja fechada e determinista. Que possamos perceber a vida que habita os lugares, suas vontades, ações, mudanças e reivindicações. Também devemos nos atentar para o conformismo e a acomodação. Cabe a nós deixar de fazer acepções simplistas e destoantes da realidade cotidiana, relembrando a importância do currículo enquanto política e principalmente enquanto currículo oculto, que molda, e tenta homogeneizar os corpos e as mentes.

Agradecimentos

Ao CNPq, pela bolsa de iniciação científica concedida, da qual este trabalho foi fruto, aprimorado no trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Geografia.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo.* Porto: Porto Editora, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, Benhur Pinós da. As relações entre os conceitos de território, identidade e cultura no espaço urbano: por uma abordagem microgeográfica. In: CORRÊA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). *Geografia:* temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

COSTA, Benhur Pinós da. Microterritorialidades: uma relação entre objetividade do espaço, cultura e ação intuitiva do sujeito. In: *Maneiras de ler Geografia e Cultura.* Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 62-74.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo:* Cortez, 2008.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização:* do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós da; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). *Teorias e práticas territoriais:* análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 25-36.

HEIDRICH, A. L; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z. *Maneiras de ler Geografia e Cultura.* Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo, n. 32, v. 11, maio/ago. 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos Urbanas: Metáfora ou categoria? Cadernos de Campo, *Rev. dos alunos de pós-graduação em Antropologia da USP,* São Paulo, ano II, n. 2, 1992, p.48-51.

MARQUES, Roberto. *A escola numa perspectiva espacial.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. *Revista Brasileira de Educação Geográfica,* Campinas, v. 3, n. 5, jan./jun. 2013, p. 5-20.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados:* entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O olhar do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia,* v. 39, n. 1, 1996, p. 13-37.

QUARESMA, Sílvia Jurema; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC,* v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>.

RAFFESTIN, Claude. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós da; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). *Teorias e práticas territoriais:* análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 13-24.

PIRES, Lucineide Mendes. *Culturas geográficas de alunos-jovens:* uma referência para a formação de professores de geografia. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Da "diferenciação de áreas" à "diferenciação socioespacial": a "visão (apenas) de sobrevôo" como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. *Cidades,* v. 4, n. 6, 2007, p. 101-114.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S.; (orgs.). *Territórios e territorialidades:* teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

SZYSMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TURRA NETO, Nécio. Geografia das juventudes: uma pauta de pesquisa. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós da; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). *Teorias e práticas territoriais:* análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 85-98.

TURRA NETO, Nécio. *Enterrado vivo:* identidade punk e território em Londrina. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Sobre os autores

Stéphanie Rodrigues Panutto: licenciada (2014) e bacharela (2015) em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas, onde atualmente realiza o curso de mestrado.

Rafael Straforini: doutor em Geografia pela UFRJ (2007), mestre em Educação Aplicada às Geociências pela Unicamp (2001) e graduado (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Unesp/Rio Claro (1997). É professor do Departamento de Geografia da Unicamp.

* * *

ABSTRACT

Microteritoriality in a public school: between speeches of alienation and subversion of students

We aim to understand a public school through a spatial analysis of the microterritorialities in the everyday school life, involving other elements like the speeches that permeate the educational institutions and their offending actions/rebels subjectivities. These microterritorial concern on how the students' self-segregate the physical spaces of school because of their individual and group identities, starting to play a role of resistance to this homogenization process in schools through hidden present curricula in school culture. The methodology allowed to dive in everyday life through an ethnographic and qualitative research in order to listen and give voice to the parties involved and analyze them. The observations and interviews showed that it is possible to view these microterritorial in the classroom, on the patio and in school hallways, and students differ in the school routine space-time printing a territory marked by diversity and antagonistic. Therefore, we emphasize the need to research the Brazilian public schools as a privileged context that is everyday life.

KEYWORDS: everyday, microterritoriality, school, etnographic, youth.

RESUMEN

Micro-territorios en escuelas públicas: (entre)discursos de alienación y subversión de jóvenes estudiantes

El objetivo de esta investigación es de comprender una escuela pública a través de un análisis espacial de las microterritorialidades en la vida escolar cotidiana, la participación de otros elementos como los discursos que impregnan las instituciones educativas y las acciones ofensivas / subjetividades rebeldes de sus súbditos. Los micro-territorios indican la auto-segregación de los estudiantes en los espacios físicos de la escuela a causa de sus identidades individuales y de grupo, empezando a jugar un papel de resistencia a este proceso de homogeneización a través de los currículos ocultos en la cultura escolar. La metodología permitió a bucear en la vida cotidiana a través de una investigación etnográfica y cualitativa con el fin de escuchar y dar voz a las partes involucradas y analizarlos. Las observaciones y entrevistas mostraron que es posible ver estas microterritorialidades en el aula, en el patio y en los pasillos de la escuela, y que los estudiantes difierense en la rutina en la escuela el espacio-tiempo de la impresión de un territorio marcado por la diversidad y el antagonista. Por lo tanto, hacemos hincapié en la necesidad de investigar las escuelas públicas brasileñas em un contexto privilegiado que es la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: cotidiano, microterritorialidade, escuela, etnografia, juventud.