



## **PENSANDO O ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E LIBERDADE NO INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAP-UERJ)**

**Victor Hugo Arona do Monte<sup>1</sup>**

**Aymara Montezuma de Mello<sup>2</sup>**

**Alan Gustavo Fernandes Pacífico<sup>3</sup>**

### **Introdução**

Há algum tempo, discussões sobre o espaço escolar propriamente dito já têm levantado sua semelhança com outros espaços historicamente associados a lógicas disciplinadoras e uniformizantes, como os hospitalares, manicomiais e prisionais.

Nesse contexto, ao passo que alguns trabalhos apresentam esse espaço como sendo mantido constantemente por parâmetros de vigilância e punição, outros salientam sua lógica de isolamento em relação ao espaço externo à escola. Enquanto isso, outras pesquisas defendem a ideia de que tais ambientes podem ser entendidos como *não-lugares*, sendo capazes de eliminar subjetividades ao padronizar corpos e desempenhos com o objetivo de tentar – constantemente – garantir uma plena normatividade social, caracterizada por sua docilidade, obediência, submissão e extrema passividade.

Porém, percebemos que ainda são pontuais os trabalhos que buscam, dentro das discussões geográficas e se apropriando de tal perspectiva, compreender – de fato – a escola. Como já pontuado por algumas geógrafas e geógrafos, a Geografia, muito mais atenta aos espaços exteriores, frequentemente deixou de lado as investigações envolvendo os espaços interiores, como os espaços domésticos e – vale acrescentar aqui – o próprio espaço escolar.

A fim de contribuir para tal abordagem e tal tema em questão, acreditamos ser relevante a realização de um estudo de caso no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), localizado no bairro do Rio Comprido, na Zona Norte da cidade do

---

<sup>1</sup> Graduando em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo realizado as atividades do Estágio Supervisionado no CAp/UERJ - vhadm21@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo realizado as atividades do Estágio Supervisionado no CAp/UERJ - aymaramontezuma@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Doutorando no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ - alancdc@gmail.com



Rio de Janeiro. Para além das questões logísticas, a escolha se deu por essa instituição devido ao seu reconhecimento social como sendo uma referência no ensino básico.

Determinamos como objetivo principal investigar a relação entre algumas formas de exclusão, normalização e controle e a sensação de aprisionamento dos estudantes, assim como suas manifestações na paisagem escolar e sua presença nas relações intersubjetivas. Buscamos como objetivos paralelos apurar a ligação e os efeitos desses elementos com o processo de ensino-aprendizagem; colaborar para a discussão sobre de que forma – caso existam – os processos de controle e disciplina manifestam-se como um entrave a um ensino inclusivo; assim como refletir sobre a forma como a instituição escolar constrói, e é construída, problematizando sua relação com a sociedade.

A metodologia desse estudo consistiu em levantamentos bibliográficos sobre os temas tratados, assim como em análises de documentos oficiais e não-oficiais do CAP-UERJ, sendo o principal o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Além disso, foram realizadas entrevistas, em um formato semiestruturado e compostas por perguntas objetivas e discursivas, com estudantes de turmas do 2º ano do Ensino Médio.

O presente artigo possui uma estrutura dividida em duas grandes partes. Em um primeiro momento, realizaremos algumas discussões que consideramos importantes: sobre os aspectos materiais e simbólicos do espaço escolar; sobre a abordagem foucaultiana e os mecanismos de controle e disciplinarização; e sobre a perspectiva neoinstitucionalista nesse contexto de entendimento do espaço escolar.

Após isso, um segundo grande bloco incluirá os resultados das entrevistas e reflexões por elas suscitadas. Ao longo de todo o trabalho, estarão presentes algumas análises envolvendo a noção de inclusão e liberdade, assim como relações de todos esses temas com o processo de ensino-aprendizagem.

### **Sobre o espaço escolar**

As discussões sobre espaço escolar propriamente dito, apesar de escassas, têm acrescentado reflexões importantes ao campo, e por isso é importante revelar algumas que consideramos frutíferas. O intuito dessa seção é revelar algumas das pessoas que contribuíram para as discussões sobre o espaço escolar ou sobre temas que podem ser relacionados com esse objeto. Dada a necessidade de valorizar importantes trabalhos já existentes, busca-se, sobretudo, trazê-los à tona, sem necessariamente optar por alguma abordagem teórico-epistemológica específica.

#### *Materialidade, simbolismo e mecanismos de disciplina e controle no espaço escolar*

Um primeiro elemento a ser trabalhado no contexto das pesquisas sobre o tema envolve os seus aspectos materiais. Para além da semelhança com outros espaços, é plenamente possível ver semelhanças de elementos entre diversas escolas, que vão desde as suas estruturas externas até as composições do ambiente interno.

Ao trabalhar uma comparação entre escolas e prisões, através de uma abordagem foucaultiana, Borges (2004) aponta que ela se manifesta de acordo com aspectos arquitetônicos. Segundo o autor, tais elementos envolvem “classes distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade com o lado externo à escola” (p. 5).



Figura 1: Fachada do CAP-UERJ  
Fonte: Jornal O Globo, 2017.

O exemplo dos muros é recorrente. Almeida e Rocha (2009) retomam essa questão ao pontuar que eles são mais visíveis do que a própria arquitetura da escola, comunicando que ela precisa ficar bem guardada e protegida. O isolamento do espaço escolar com o seu exterior, manifestado através dos muros, explicitamente demonstram a passagem entre o mundo da rua e o mundo da escola, que tenta se fechar em sua própria bolha, com suas próprias regras, ritmos e tempos (DAYRELL, 2001, p.147).

Algo que precisa ser pontuado é o fato de que tal arquitetura e disposição do espaço físico não acontece por acaso. De acordo com Dayrell (2001), ela é delimitada formalmente e expressa uma expectativa de como os seus usuários devem agir e se comportar: “o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa” (p. 147). Então, como afirma Frago e Escolano (1998) *apud* Dórea (2013), “a escola é uma expressão simbólica dos valores dominantes da sua época” (p. 162). Entendemos que a instituição escolar é um reflexo de seu contexto, reforçando-o e reproduzindo-o, mas também produzindo visões e valores.

A relação entre a escola e os valores dominantes de um determinado momento histórico ressalta que a materialidade e simbolismo da instituição não são vazios de motivações, mas sim circunscritos numa determinada visão de mundo. Dessa forma, percebe-se que a definição dos espaços da escola, assim como a construção de normas, regulamentos, regimentos e projetos político-pedagógicos possuem uma razão de ser e um sentido social próprio que correspondem à visão de mundo que um grupo específico, que determina tais elementos, possui (LANDUCHE, 2014).

Portanto, através desses autores pode-se dizer que a materialidade do espaço escolar está intrinsecamente ligada a diversos elementos simbólicos e discursivos. Esses símbolos e discursos, que agem em conjunto com a materialidade, se relacionam com traços comportamentais que são produzidos e reproduzidos constantemente dentro da escola. A perspectiva foucaultiana é muito agregadora ao se pensar como esses elementos



todos são produzidos e manifestados na escola a partir de uma determinada perspectiva de indivíduo e sociedade.

No segundo capítulo do livro *Vigiar e Punir*, Foucault defende que ocorre uma troca do eixo político da individualização a partir do século XVII (FOUCAULT, 2014), pois no regime feudal a individualização se associava à quantidade de poder que o indivíduo possuía nas hierarquias sociais. A mudança ocorre quando o poder passa a se tornar mais anônimo, uma vez que passa a ser mais difundido e aquele sobre os quais ele se exerce se tornam mais individualizados. A formação da individualidade começa a se basear em mecanismos científico-disciplinares (ibid., p.189) baseadas na ideia do 'normal' e possibilita-se a criação e reprodução de uma nova tecnologia do poder e anatomia política do corpo.

Ao tratar do poder disciplinar, Foucault entende que seu maior efeito é o adestramento, pois ele fabrica indivíduos, entendendo-os como objeto e como instrumento, e por isso a “*escola-edifício* deve ser um operador de adestramento” (ibid., p.169, grifo nosso). Simultaneamente, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação no procedimento do exame garantem o sucesso do poder disciplinar.

O olhar hierárquico é aquele que deve ver sem ser visto, e com o processo de uma maior divisão do trabalho e maior complexidade e quantidade de funções na sociedade, a função de vigiar se torna progressivamente mais definida e especificada. Nesse contexto, entende-se a criação de funções como inspetores e vigias, cujo objetivo profissional é justamente representar uma das etapas do olhar hierárquico, fazendo com que todos saibam da presença constante do estado da vigilância. Assim, o poder se constrói de cima para baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente. Portanto e dessa forma, o prédio escolar deve ser um aparelho de vigiar.

Através das disciplinas aparece o poder da norma, pois esta surge para institucionalizar o que já estava se difundindo como prática. Ela é um princípio de coerção que, a partir de um mecanismo penal, marca os desvios e hierarquiza as qualidades, punindo e recompensando quando necessário. Esse sistema de micropenalidades se estende ao tempo, à atividade, à maneira de ser, ao discurso, ao corpo e à sexualidade (FOUCAULT, op. cit., p.175).

Os castigos e punições têm como objetivo reduzir os desvios, e variam em grau de sutileza e severidade de acordo com as condutas. Estabelece-se um sistema denominado gratificação-sanção pelo autor, que depende da qualificação dos comportamentos num espectro que vai do bom ao ruim e da quantificação das punições e gratificações. Através de tal sistema a distinção passa a se dar focada não nos atos, mas nos indivíduos em si, hierarquizando-os a partir da sua virtude e valor, criando as fronteiras entre o normal e o desvio, normalizando. As notas dos alunos, as avaliações de seus comportamentos, sistemas de advertências e suspensões e histórico escolar são exemplos atuais de como o poder disciplinar realiza esse movimento.

O exame é um procedimento que combina a sanção normalizadora e a vigilância hierárquica, e, portanto, é uma vigilância que permite qualificar e punir, de forma que mede constantemente os indivíduos que são submetidos a ele, individualizando o sujeito ao diferencia-lo dos outros e medir seus níveis pessoais, e homogeneizando-o ao qualificá-lo em relação a uma norma. Ele é altamente ritualizado e, por ser uma “demonstração da força e estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, ibid., p.181), permite uma maior evidência das relações de saber e poder.

Ao tratar da escola, Foucault defende que nesta se está ininterruptamente sendo avaliado, e os jovens ou se submetem ou são excluídos do corpo social. Através do exame realiza-se uma comparação de cada um com todos, criando o indivíduo como um objeto analisável e descritível, permitindo ao mestre estabelecer um acúmulo de conhecimento sobre seus alunos, e também criando o caminho para a fundação da ciência da pedagogia.

Assim, quando as noções de inclusão e exclusão são incluídas na discussão, pode-se dizer que esse modelo de escola raramente funcionará dentro de uma perspectiva plenamente inclusiva. Isso acontece, porque ela, na medida em que preza por uma ininterrupta homogeneização dos indivíduos, não permite uma valorização da diferença<sup>4</sup>, própria da coletividade humana.

A escola se constrói, dessa forma, como um lugar no qual se dá a expressão e exercício de todos os elementos do poder disciplinar, assim como a produção da própria disciplina e do saber. Com o esquadrinhamento e controle do espaço, das atividades, do tempo e do corpo e a determinação do que é normal, é possível o desenvolvimento de medidas e práticas que avaliam se os indivíduos são normais (CRUZ & FREITAS, 2011), e o desenvolvimento e aplicação de técnicas de correção das práticas desviantes.

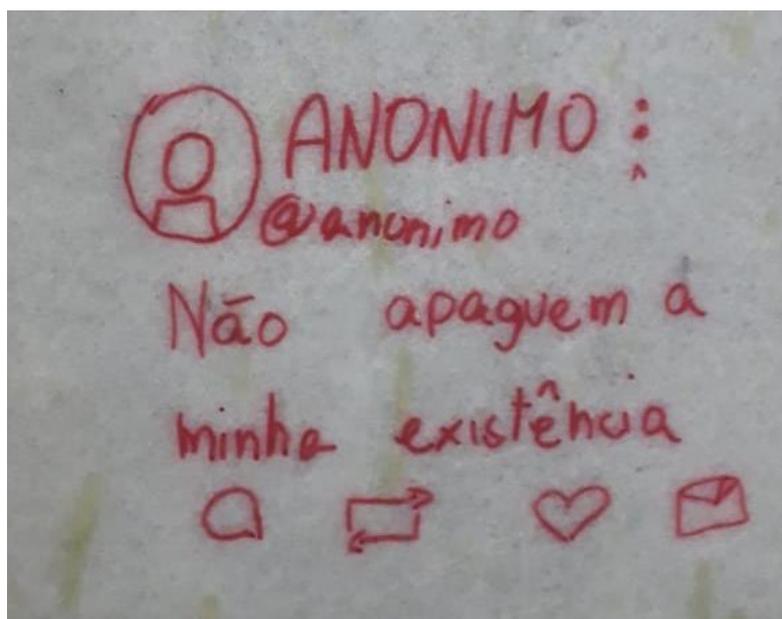


Figura 2: Pixação de estudante no banheiro do CAp-UERJ  
Fonte: Os autores e a autora

<sup>4</sup> Em um contexto libertário-anarquista, Gallo (1995) discute a noção de *pedagogia do risco*, valorizando a diferença dentro do cotidiano escolar. Para ele, uma educação libertária não pode simplesmente preparar o indivíduo para reproduzir padrões sociais. Ela deve estimular o despertar da criatividade e da singularidade, o desenvolvimento livre e autônomo das potencialidades, optando pelo risco – como sinônimo de liberdade – e nunca pela segurança, própria da pedagogia tradicional burguesa.



Ao buscar construir a padronização dos corpos, a escola gera – através do exame, mas também dos outros mecanismos citados – diversas consequências nos estudantes, o que garante seu sucesso no processo de disciplinarização. Porém, Foucault afirma que em todas as relações de poder há um movimento de resistência, e, de acordo com Cruz e Freitas (2011), a vigilância, a punição, os horários e as técnicas disciplinares neutralizam os movimentos de contrapoder, representados na escola por vandalismo, depredação, motins e atos considerados indisciplinados.

Entendendo, conforme afirmam as autoras ao tratarem de Foucault, que o poder disciplinar surge como uma invenção vitoriosa da burguesia enquanto instrumento para o capitalismo industrial e sua sociedade contemporânea, a escola se constrói a partir dos objetivos desta sociedade. Portanto, os objetivos da escola de hoje estão intrinsecamente atrelados à sociedade atual, buscando, hegemonicamente, a produção de indivíduos capazes de se inserirem no mercado de trabalho capitalista e viverem na sociedade que o comporta.

A definição dos parâmetros hegemônicos, desta forma, não é isenta de concepções e princípios específicos, de forma que há uma razão política e social interessada na manutenção e reprodução dos comportamentos disciplinados (CRUZ & FREITAS, 2011). A força do poder disciplinar dociliza corpos de educandos e educadores, de forma que a disputa pela hegemonia dos parâmetros tem um impacto real e indiscutível na realidade escolar. Refletir sobre o papel da escola, assim como o que se deseja dela, implica, portanto, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto que se tem de sociedade (LANDUCHE, 2014).

### **A contribuição da abordagem neoinstitucionalista**

Nos últimos trinta anos, ocorreram avanços significativos em relação ao uso da abordagem neoinstitucionalista em pesquisas e estudos nos diferentes campos do conhecimento científico, com destaque para a Ciência Política, Sociologia, Administração Pública, Geografia e Educação, revelando uma abertura gradual à pluralidade de orientações teórico-metodológicas no sentido de ampliar as ferramentas analíticas diante de fenômenos diversos e complexos que consistem nos objetos de estudos dos referidos campos científicos.

Nessa linha, o entrecruzamento entre diferentes orientações teórico-metodológicas também pode se revelar como um exercício analítico proveitoso, pois permite a interlocução entre autores e outras possibilidades de reflexão. Desse modo, a presente pesquisa reconhece a importância de abordar também alguns aspectos da dimensão institucional do espaço escolar como acréscimo às contribuições anteriormente apresentadas do pós-estruturalismo com ênfase na análise de Foucault.

Apesar da heterogeneidade e nuances das diversas correntes do novo ou neoinstitucionalismo, há consenso a respeito de pelo menos uma assertiva mínima: a maneira como as políticas públicas emergem, assim como seus resultados, são profundamente inter-relacionadas com o contexto institucional na qual se inserem (HALL & TAYLOR, 1997; RODRIGUES, 2014).

Tal acréscimo deriva da indissociabilidade entre os fenômenos que acontecem dentro do espaço da escola e seu ambiente institucional, ou seja, seu conjunto de leis, normas, regras e organizações formativas, bem como uma gama de outras construções sociais que igualmente exercem influência sobre as decisões e sobre o comportamento dos atores, como regras informais, códigos de conduta, convenções, rotinas, hábitos, crenças



compartilhadas, os sistemas de símbolos, esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem “padrões de significação” que guiam a ação dos indivíduos circunscritos em determinado ambiente institucional (CAMPBELL, 1995; REIS, 2009; SCOTT & MEYER, 1994).

Assim, uma questão levantada por Hall e Taylor (1997) crucial para toda análise institucional envolve de que maneira as instituições afetam o comportamento dos indivíduos, e essa questão é fundamental para os objetivos da presente pesquisa, principalmente quando complementada por uma segunda questão que diz respeito de que forma o ambiente institucional de uma escola interfere e/ou influencia nos processos de ensino e aprendizagem. Procuramos considerar também essa dimensão nesse estudo, com base nos elementos que compreendem o ambiente institucional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

Como ponto de partida, podemos considerar que toda a rotina escolar é reflexo de uma organização institucional. Escolas públicas ou privadas precisam seguir normas e parâmetros pré-estabelecidos pela legislação, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9394/96, que determina uma série de critérios que vão se manifestar na realidade das escolas, construindo parte de seu ambiente institucional, tais como o cumprimento mínimo de carga horária dos estudantes ao longo do ano letivo, frequência mínima, utilização de material didático, parâmetros de avaliação, entre outros exemplos.

De acordo com o Artigo 12 da LDBEN (BRASIL, 1996), os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (...);
- IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
- X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
- XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que a alteração na LDBEN promovida pelo atual Governo Federal, na figura do Presidente Jair Bolsonaro relativa à promoção de um ambiente escolar seguro, que adote estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas, não especifica por quais profissionais, com quais recursos, ou sequer a metodologia a ser utilizada nessa abordagem de “enfrentamento” ao uso de drogas no espaço escolar. O Governo Federal não especificou em nenhum documento oficial como essa norma deverá ser cumprida pelos profissionais da escola. Tal imprecisão organizacional contrapõe-se às premissas consolidadas a partir de vastas pesquisas científicas no campo das abordagens de enfrentamento a dependência de drogas e, para nossa



Em síntese, observa-se que o ambiente institucional das escolas brasileiras se constrói atualmente a partir de imposições legais estabelecidas através de um conjunto de determinações jurídico-legais e, portanto, num contexto externo à elas, podendo ser aplicadas com maior ou menor flexibilidade, mas que criam uma rotina que vai determinar parte dos ritos e dos ritmos internos de cada espaço escolar, apesar de suas particularidades.

Cabe apontar, levando em consideração as proposições da LDBEN acima apresentadas, que há uma interrelação entre as determinações institucionais nacionais e uma preocupação com os horizontes de uma educação mais inclusiva na escola, ao tratar explicitamente de temas como o combate aos diferentes tipos de violência, ressaltando-se a intimidação sistemática no espaço escolar.

Outro aspecto que reafirma a relação entre as orientações institucionais formais do ambiente escolar e os meios para uma educação inclusiva está apontado na necessidade das escolas em promoverem meios para a recuperação dos alunos tidos como de menor rendimento, demonstrando determinada perspectiva utilitarista de ensino, e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Nesse sentido, é importante assinalar que o tema da inclusão escolar não se limita a políticas educacionais voltadas a estudantes com algum tipo de deficiência física ou intelectual, pois o espectro da exclusão escolar é bastante amplo, relacionando-se também a aspectos que envolvem a dimensão econômica, racial, sexual e de gênero, corporal, comportamental, etc.

Desse modo, não é possível contemplar práticas pedagógicas mais inclusivas de forma desvinculada das políticas que configuram o ambiente institucional das escolas. Segundo Denari e Sigolo (2016), a exclusão no ambiente escolar:

pode resultar de fatores socioeconômicos e culturais, de sua privação e das desigualdades por estes desencadeadas; de fatores atribuídos por determinados segmentos (escolar, por exemplo), de instrumentos de avaliação que (ainda!) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e coletivamente. Na tentativa de dirimir essas malsucedidas práticas, há que reconfigurar as políticas públicas que sejam integradoras de ações para os distintos atores, ressaltando o papel do Estado de assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação; há que se estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, fortalecendo o lugar da escola como instituição social e a função docente, não somente como transmissão de conhecimentos, mas especialmente de valores (p. 17).

Em outra escala, também há documentos produzidos no âmbito interno do CAP-UERJ, relacionados mais diretamente com demandas internas específicas e à natureza da escola enquanto instituto de formação de professores, que são igualmente responsáveis pela conformação de seu ambiente institucional. Dentre estes destacam-se seu Projeto

---

análise, pode acabar contribuindo para reforçar o caráter de disciplinarização do ambiente escolar em escala nacional.



Político Pedagógico (PPP), seu Regimento Interno, o Livro Informativo para Estudantes e Responsáveis e as Circulares informativas<sup>6</sup> e normativas.

É possível observar, analisando os documentos acima citados, que o CAP-UERJ procura seguir as determinações da política nacional de educação e que seus documentos institucionais de normatização interna convergem para princípios e valores que confluem para perspectivas inclusivas de educação. No PPP, se tratando de finalidades e objetivos, é explicitado a importância de considerar as diferentes dimensões dos estudantes no processo de formação, tais quais a ética, social, cognitiva, estética e motora, assim como é apontado a importância de garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na instituição.<sup>7</sup> No entanto, o ambiente institucional de um espaço escolar não é formado exclusivamente pela dimensão formal. Estando a escola incluída em um contexto social e territorial, ela é afetada por códigos, princípios, valores e ações que expressam particularidades desse recorte contextual e que ultrapassam o rigor do cumprimento efetivo das regras de condução formal da gestão do espaço da escola e da rotina dos alunos.

Desse modo é importante considerar também elementos informais e relacionais do ambiente escolar. De acordo com Nunes e Sanfelici (2018), as instituições:

não estariam circunscritas às leis, normas, regras e organizações do Estado, mas incluiriam uma gama de outras construções sociais que igualmente exercem influência sobre as decisões e sobre o comportamento dos principais atores, como regras informais, códigos de conduta, convenções, rotinas, hábitos, crenças compartilhadas, etc. (p.04).

Na mesma linha segue a análise de Reis (2009), que indica importantes observações:

O paradigma institucionalista assenta-se na concepção essencial de que a atividade humana é um ato coletivo e de que os indivíduos superam as suas irredutíveis limitações através da construção de regras e convenções, isto é, de padrões de ação e comportamento que resultam de interações, mais do que de capacidades inatas ou de lógicas universais. Além disso, o mundo da ação é um mundo de que faz parte o conflito e a distribuição assimétrica de poder. Os indivíduos, por sua vez, estão sujeitos a irracionalidades, imperfeições e contingências, capazes de afetar os modos de coordenação das relações (p. 57).

Compreende-se assim, que o ambiente institucional dos espaços escolares não é apenas construído através de suas regras formais, mas que também é afetado por regras informais. Tais regras resultam das interações cotidianas entre os diferentes atores que fazem parte daquela escola – localizada em um contexto histórico, social e territorial – e são também reflexos de relações de poder, sujeitas a imperfeições e contingências. Desse modo, o ambiente institucional possui uma dimensão pragmática/formal e uma dimensão

<sup>6</sup> Os documentos podem ser acessados na íntegra no site do instituto: <http://www.cap.uerj.br/site/>

<sup>7</sup> É importante ressaltar que as considerações do documento sobre as características físicas da instalação e dos equipamentos ressaltam a discrepância entre o espaço físico considerado ideal pela comunidade escolar e o espaço físico ocupado atualmente pela instituição, considerado “inadequado e insuficiente para efetivamente atender às demandas institucionais relativas às suas atividades pedagógicas” (INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA, 2013, p. 53).



comportamental/informal, ou seja, uma “mentalidade institucional”, que só pode ser compreendida através do relato dos atores que fazem parte do cotidiano de tal espaço escolar.

Assim, a presente pesquisa considerou relevante relacionar as diretrizes institucionais formais que regulam a rotina do CAP-UERJ com a visão que parte de seu corpo de estudantes tem a respeito do espaço escolar e de seu funcionamento, bem como de suas regras e a forma como são aplicadas.

### **Resultados dos Questionários**

Os questionários foram aplicados, durante dois dias seguidos, nas quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio, que têm uma média efetiva de 19 pessoas por turma e totalizam 98 alunos no ano. O questionário foi realizado por 80 alunos e, por ter 10 questões discursivas e objetivas, foram obtidas um total de 800 respostas. Vale ressaltar que a realização do questionário e a formulação de cada resposta foi voluntária e opcional – assim como a identificação dos alunos – de forma que nem todos os alunos do ano que responderam as questões, e nem todas as questões foram respondidas. Buscou-se também preservar a identidade de todos os alunos envolvidos no processo, em todos os momentos.

Através destas, foi possível traçar um perfil do 2º ano do Ensino Médio deste ano, além de um conjunto de percepções sobre o espaço do CAP-UERJ e sobre as pessoas que o compõem. A média de idade dos alunos é de 17 anos, e a maior parte dos alunos ingressaram no CAP no ano de 2018, no 1º ano do Ensino Médio, mas muitos também entraram em 2014 e em 2009, respectivamente no 6º e no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir das respostas, investigamos que há 42 alunos brancos/caucasianos e 27 são negros/pardos; as mulheres são maioria, totalizando 44 frente a 34 homens. Foi possível traçar alguns paralelos entre as respostas dos alunos e seus perfis de identificação, apesar de serem análises ainda preliminares.<sup>8</sup>

Mesmo assim, algumas questões puderam desde já ser observadas primariamente. Por exemplo, a falta de tempo para atividades extracurriculares foi uma queixa mais recorrente entre aqueles que ingressaram na escola a partir de 2014 e de alunos brancos, assim como críticas à falta de lugares para descanso. Os efeitos da ansiedade e depressão decorrentes do cotidiano escolar vivido também foi mais frequentemente levantada por estudantes brancos.

Nesse artigo, porém, o primeiro entendimento que buscamos estabelecer *de fato* foi em relação à quantidade de tempo que os alunos passam dentro do espaço escolar. Oficialmente, a carga horária semanal média é de 40 horas, e pelas respostas, metade dos alunos afirmaram passar de 8 horas a 10 horas por dia na escola, enquanto um quarto afirmou passar de 6 horas a 8 horas e o outro quarto afirmou passar mais de 10h, de forma que entendemos que, semanalmente, os alunos passam – efetivamente – mais de 40 horas no CAP. As diferenças nas respostas possuem relação direta com a organização de horários

---

<sup>8</sup> As identificações quanto à sexualidade não variaram tanto a ponto de termos análises mais amplas, mas houvera identificações envolvendo “homossexual”, “lésbica”, “gay”, “bissexual”, “não sei”, “hétero (até o momento)”, “80% hétero” e “hétero”. Acreditamos que, uma vez investigada mais profundamente, as identidades sexuais, como as de gênero e racial, podem trazer inúmeras reflexões interessantes quanto às identidades e sensações de alunos e como a escola lida com elas.



de aula e tempos vagos na escola, com turmas que conseguem ter horários mais compactos que outras devido ao posicionamento dos tempos vagos.

Questionamos, então, acerca das sensações de conforto e bem-estar físico e emocional dentro do espaço do CAP, e dentre as opções *Muito Desconfortável*, *Desconfortável*, *Indiferente*, *Confortável* e *Muito Confortável*, as duas opções mais selecionadas foram: *Desconfortável* (29) e *Confortável* (26). Foi dado aos alunos a possibilidade de elaborarem discursivamente suas justificativas de respostas, mas um quinto preferiu não se manifestar além da escolha dentre as cinco opções. Preocupações acerca de acolhimento surgiram de forma bem distribuída, mas boa parte dos alunos que se sentem desconfortáveis são os que ingressaram recentemente na escola, enquanto os mais confortáveis são os que estão mais familiarizados com o CAP.

Dentre os que se sentem confortáveis, as justificativas giraram em torno da criação de laços afetivos e da familiaridade com o espaço e as pessoas, assim como sensações de acolhimento e possibilidade de liberdade. Apesar dessa resposta, pudemos observar ao longo da pesquisa que a maioria dos alunos, independentemente de qualquer recorte, identificam elementos que gostariam que fossem modificados.

“Gosto muito de estudar aqui, vejo que as pessoas são mais “mente aberta” e, pelo menos a minha turma, é muita companheira e se ajudam em alguns momentos. Os professores são muito bons e acompanham os alunos no rendimento escolar.”

“Sinto confortável por conta de estar rodeada de pessoas que me fazem bem, de professores competentes... Mas me sinto esgotada muitas vezes pela demanda de conteúdo, pela falta de tempo que tenho para atividades extracurriculares.”

A afirmação abaixo é particularmente interessante por demonstrar o processo de adestramento realizado pela instituição escolar. A familiaridade e repetição – e o consequente condicionamento – podem transformar algo previamente, ou até atualmente, considerado desagradável em algo percebido como aceitável, ou até mesmo positivo ou fornecedor de efeitos positivos.

“Às vezes cansativo, mas se tornou uma rotina constante e isso a torna suportável e confortável.”

Observamos isso também em algumas respostas que nos atentaram ao fato que alguns alunos acham cansativo, mas positivo a carga horária estendida, pois entendem que ganham mais do que perdem com ela.

“Como o CAP tem carga horária estendida, é muito cansativo, porém mais horas de estudo vai fazer uma enorme diferença no nosso futuro, então vale a pena.”

A partir das leituras e análises das entrevistas percebe-se que, apesar das reclamações a princípio serem referentes às condições materiais<sup>9</sup> como espaços da sala, as cadeiras e mobilidade interna, há muitas colocações quanto a elementos imateriais, como a falta de representatividade, a comunicação com os diversos funcionários do CAP (posteriormente, essas questões foram mais profundamente abordadas no questionário, através de perguntas mais específicas), e muitas afirmações no sentido de não ter tempo

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar que o CAP é uma escola pública, e, portanto, é afetada pelas questões financeiras e burocráticas do sistema de ensino público. Não buscamos aqui discutir quem são os responsáveis por isso, distribuindo culpas quanto às condições do colégio, mas apenas demonstrar e explorar a percepção dos estudantes de tais condições.



para fazer nenhum tipo de atividade extracurricular, ter tempo para passar com família e amigos ou sequer para estudar.

“[...] e cadeiras e mesas são muito desconfortáveis e deterioradas.”

“O CAP exige muito do aluno, com carga horária pesada. Ao fim da semana o aluno não consegue estudar pois está cansado e isso gera estresse emocional, que gerando desespero e levando muitas vezes a ansiedade”

“[...] Fica muito difícil de conciliar (atividades extracurriculares) com uma escola em que os alunos têm que ficar mais de 8hrs sendo que ainda tem que estudar e fazer dever e ainda tem que comer.”

Entendemos, então, que existem problemáticas materiais e imateriais quando se trata da sensação de conforto e bem-estar, e mesmo elas sendo positivas, isso não exclui a percepção recorrente do que deve ser mudado a partir da perspectiva do segundo ano. Vemos como esta instituição tal qual está concebida tem efeitos negativos nos estudantes, gerando uma sensação de falta de liberdade e emancipação.

“As sensações de aprisionamento e de silenciamento são constantes.”

“Digamos que certos momentos é um aprisionamento [...]”

Através dessas respostas vemos como a organização espacial e das funções e usos da escola e seus elementos constituintes afetam as percepções que seus frequentadores têm de sua existência naquele espaço e sua relação com ele. Vale pontuar que há um número considerável de alunos que chamam atenção à diversidade presente no CAP como algo positivo, assim como sua abertura para discussões e participações políticas.

O excesso de escadas, por exemplo, é um empecilho para quem tem dificuldades de locomoção. A localização e a carga horária da escola são dificuldades para quem mora distante do bairro, as delimitações de quais espaços podem ser ocupados e quando esse uso deve ou não ser feito pode ser um grande problema para pessoas neuroatípicas. Isso sem mencionar questões curriculares que, como já apontado por estudos feministas e negros, têm historicamente focado em determinadas parcelas da população ou determinados leituras de certos grupos sociais.<sup>10</sup>

“[...] O CAP é um colégio que atrai pessoas diferentes, de lugares opostos e eles não fazem com que o colégio se torne um lugar acessível e positivo p/ todos.”

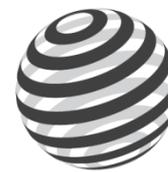
Quando perguntamos sobre o sentimento de pertencimento à comunidade do CAP obtivemos respostas heterogêneas. Cerca de um quinto dos alunos responderam coisas como “não sei”, “mais ou menos”, “às vezes” e “não”. Apesar de alguns alunos justificarem tais respostas com o fato de terem ingressado recentemente na escola e não se sentirem integrados, muitos dos que não têm sensação de pertencimento são estudantes mais antigos na instituição. Assim, obtivemos respostas que criticam a não integração dos alunos novos, mas também respostas que se baseiam em outros elementos sem ser necessariamente o tempo como estudante.

“Não, o colégio ainda não está conseguindo lidar com alunos novos.”

“Não, acho que os alunos são bem excluídos do meio interno do CAP-UERJ (corpo docente).”

---

<sup>10</sup> No dia a dia do CAP, observa-se um esforço ativo de alguns docentes de mudar essa realidade, abordando não apenas novos conteúdos, como novas metodologias de ensino.



Mais uma vez observamos reclamações quanto a falta de representatividade nos meios de decisões da escola. Parece-nos que, para os estudantes entrevistados, a sensação de pertencimento se relaciona à participação nas tomadas de decisão e gerenciamento da escola e seus eventos, algo que não têm ocorrido.

Quanto àqueles que se sentem como fazendo parte da comunidade, obtivemos dois tipos de resposta. As primeiras se relacionam à uma ligação com a instituição, ou seja, ser aluno automaticamente incluiria o estudante na comunidade, e à criação de familiaridade com os regimentos, rotinas, indivíduos e espaços da escola. Obtivemos também duas respostas semelhantemente curiosas, que parecem definir a sensação de pertencimento a partir do “sofrer em conjunto”, de forma que se entende que não apenas há sofrimento envolvido no dia a dia escolar, mas que o fato dele ser coletivo cria laços de comunidade.

“Sim. Pois sou estudante da instituição.”

“Sim, porque consegui me acostumar com a rotina desde o ano passado e já consigo entender como cada coisa funciona[...]”

“Sim, pois passo quase mais tempo aqui do que em casa a 5 anos”

“Se eu sofro aqui junto com outras pessoas eu me considero parte dessa comunidade.”

O segundo grupo de respostas fez referência ao acolhimento e inclusão, ligados ao tempo de convivência diária e participação em atividades, ou seja, tanto a rotina quanto as atividades pontuais ao longo do ano fazem com que estes alunos se considerem da comunidade.

“Sim, pois a maioria dos professores nos dão total atenção e apoio e isso é muito importante. E as pessoas que frequentam o CAp (coordenadores, inspetores, alguns alunos) não são tão excludentes quanto a nossa sociedade.”

“Sim. Porque o CAp é um colégio que compartilha muitas diversidades, formando uma comunidade acolhedora.”

“(...) Acho que (...) é um ambiente acolhedor, me sinto muita inclusa nele.”

Outro aspecto importante ressaltado nos questionários coletados diz respeito aos agentes educativos que compõem o espaço escolar e que também são responsáveis pela constituição das rotinas, convenções e hábitos do ambiente institucional da escola. Sabendo que o conjunto de trabalhadores que compõem o corpo técnico-administrativo escolar exerce influência direta na forma como as regras e normas (formais e informais) serão convencionadas, reguladas e executadas, consideramos importante para a presente análise avaliar a forma como os estudantes interpretam funções e ações institucionais do corpo de funcionários que atuam no cotidiano do instituto.

Em questões discursivas sobre a relação com a equipe do instituto, três atores foram indicados nos questionários de forma mais recorrente: professores, inspetores e integrantes da direção. Levando em consideração as aproximações entre espaços escolares e outros espaços marcados pelo forte caráter de disciplinarização apontados anteriormente, a atuação dos inspetores escolares e de membros da direção foram os mais numerosos no que tange uma ideia de regramento e cerceamento da circulação. Porém, cabe destacar que cinco respostas mencionaram atitudes disciplinadoras de professores, dentro ou fora de sala de aula.



“(...) Professores, direção e inspetores muitas vezes aproveitam da autoridade para exigir, sem estarem abertos à diálogos e argumentação, acabando coagindo em algumas situações específicas”

“Os indivíduos da administração e uma boa parte dos professores não enxergam os alunos como pessoas que devem ser tratados com respeito e educação então além deles repreenderem com muita frequência, eles são extremamente grosseiros e mal educados, (...) repreendem da forma que (...) querem e caso o aluno não goste não tem o que fazer, ele é obrigado a aceitar”.

Quando questionados se já haviam sido repreendidos em sua circulação pelo espaço da escola, e pelos motivos para esta interdição, diferentes estudantes apontaram as seguintes tensões em sua relação com o corpo de funcionários:

“De vez em quando quero ficar um pouco fora da sala e vem os professores, inspetores... todos perguntando onde está indo, “o que vai fazer?”

“Quando desço para comer, banheiro, qualquer momento fora de sala, já é suficiente, sou repreendido e caçado a todo momento a qualquer motivo”

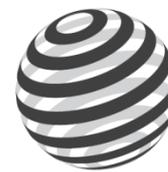
“Não temos liberdade para andar pelo colégio nem em tempo vago, não somos permitidos a sair de sala nem passando mal, as vezes chamam a atenção no corredor pelo aluno ir beber água ou usar o banheiro. Somos obrigados a ficarmos sentados durante mais de 8 horas por dia (nos dias de contra-turno) independente do nosso bem estar físico ou mental”

Observa-se, a partir de um número significativo de respostas, uma distância entre as atribuições institucionais do grupo de funcionários mencionados e sua atuação como agentes educadores no ambiente escolar, visando perspectivas pedagógicas inclusivas de educação. Tal distanciamento é o centro da crítica de Augusto (2010), voltada especificamente à função do inspetor escolar:

a sua função seria estratégica a melhoria dos resultados escolares, mas o cotidiano de trabalho da inspeção consiste em ações, que não são significativas em relação ao processo educacional das escolas. A inspeção escolar exerce ações administrativas, mais operacionais e formais, distanciadas e desvinculadas do processo político-pedagógico da escola, sendo, muitas vezes, criticada por ser considerada pouco eficaz (p. 314).

Reconhecidamente, a qualidade da educação está intimamente associada ao conjunto sistêmico educacional. A inspeção é uma atividade profissional que necessita ser inovada e renovada, no alcance de objetivos mais significativos e construtivos. Portanto, a ineficácia do inspetor em suas ações, remete a problemas, tanto para o ensino, quanto para o funcionamento da escola (OLIVEIRA & RIBAS, 2018). No entanto, a análise das entrevistas aponta para uma relação entre atuação institucional dos inspetores, parte do corpo docente e de membros da direção do Instituto com a ampliação da sensação de aprisionamento experimentada cotidianamente no espaço escolar pelos estudantes, influenciando diretamente em seus processos de aprendizagem.

Quando questionados sobre a compatibilidade do espaço físico do CAP em relação à um espaço escolar, a maioria dos estudantes respondeu que ela é razoável (26 respostas) ou incompatível (25 respostas). Somadas, essas duas respostas contabilizaram pouco mais da metade das respostas.



A pergunta seguinte tinha o objetivo de investigar se os estudantes já tinham percebido ou vivenciado algo que causou neles uma sensação de aprisionamento. As respostas foram praticamente unânimes ao dizer que sim, e os motivos para isso foram diversos. Entre os aspectos mais citados, a carga horária e a pressão por um bom desempenho é pontuada como uma das responsáveis por esse mal-estar:

“Sim, a pressão *no motivo de* nota no cap e ficar 3 dias na semana de 7h às 17:10h”

“Sim, em aulas que não gosto e quando não consigo terminar um dever.”

“Sim, o fato de ficarmos o dia inteiro dentro da escola com chuvas de matéria em nossas cabeças e após horas de trânsito *pra* chegar em casa não pode descansar pois tenho que estudar para não acumular matéria.”

De uma forma geral, pode-se dizer que o aprisionamento se faz presente em outros dois casos, entre eles: quando os estudantes sentem que não podem se locomover livremente pelo espaço escolar; ou quando há a percepção de regras rígidas, posturas inflexíveis ou burocracias constantes, estabelecidas pela equipe da instituição.

“(…) Ter que mostrar todo o tempo a carteirinha para sair. Quando eu saio de sala penso que vou ser repreendido de alguma forma, pois, outros alunos são repreendidos, o que causa o medo de sair de sala.”

“(…) Quando temos a obrigação de ficar encarcerados na sala ou enjaulados no pátio.”

“Quando nós não temos mais aulas, mas não nos liberam para sair.”

“Quando não deixaram pela força os estudantes subirem para as suas salas, quando somos proibidos por professores de irmos ao banheiro e com a nova norma que força os alunos a permanecer em sala de aula durante tempo vago.”

Sentimentos de solidão foram citados como relacionados e associados ao aprisionamento, mostrando que o espaço escolar pode ser a origem de outras inquietações. Ao mesmo tempo, uma das pessoas entrevistadas pontuou que os amigos que possui – nesse ambiente de relativa sociabilidade – faz com que ele não se sinta aprisionado. Isso reforça a relevância da afetividade na construção de um espaço escolar com relações mais acolhedoras e confortáveis.

Quando perguntados sobre a existência de espaços os quais não acessam na escola, os estudantes foram menos unânimes. As escadas de incêndio foram frequentemente citadas como locais não acessíveis, e o desejo de acessá-las gerou respostas mais heterogêneas, dividindo os estudantes entre quem gostaria de ter acesso, quem não gostaria de ter acesso e quem era indiferente.

Enquanto isso, quando mencionado, o uso e a ocupação do *Chinês*<sup>11</sup> eram bastante reivindicados. A sala de enfermaria, apesar da sua indiscutível importância dentro da escola, também foi incluída nessa lista, tendo sua serventia atual questionada e sendo vista como “um local que praticamente não tem utilidade”.

Apesar da escada de incêndio ter sido tema divergente, através dos relatos foi possível perceber um senso de perigo nos estudantes. Nesse sentido, preocupações com a

---

<sup>11</sup> Esse espaço, localizado atrás da atual quadra do CAP-UERJ, era uma antiga saída para a avenida Paulo de Frontin que hoje encontra-se fechada para a realização de obras para um possível futuro restaurante.



falta de estrutura ou de capacitação em situações de emergência foram notadas em algumas respostas coletadas.

Por fim, os estudantes foram sugeridos – na última questão – a pensarem em modificações que fariam no espaço do CAP, e diversas intervenções foram citadas. Muitos modificariam a sua carga horária, considerada exaustiva e desgastante, além de regras e alguns funcionários. Outros pontuaram a necessidade de mudanças na estrutura física, e alguns relacionaram a ideia de conforto com áreas verdes no interior da escola.

“(...) Um espaço mais verde, com plantas para deixar o ambiente mais aconchegante.”

“(...) Adicionaria lugares melhores para descanso; mais árvores, mais cores e mais lugares onde bate Sol.”

“(...) Plantaria mais árvores, ampliaria o espaço livre (pátio), para ter acesso à luz solar e daria mais [importância] à enfermaria para [melhorar] o atendimento aos alunos.”

O desejo por pátios e quadras maiores, lugares melhores para descanso e lazer foram recorrentes, e isso pode estar ligado a uma vontade de ter um espaço amplo para circulação e descanso visual. Alguns pontuaram a necessidade de salas de descanso ou o acesso ao terraço, para ter a possibilidade de uma vista mais agradável.

Por fim, mas não menos importante, outro tema muito relatado nessa questão foi a alimentação dentro da escola. Para além de mudanças na cantina, um espaço para o bandeirão – além das defesas para a sua criação – foi bastante mencionado como sugestão de mudança no espaço do CAP-UERJ.

“REFEITÓRIO!!! Não aguento mais pagar para comer ou ter que comer só um pãozinho no almoço. É lei ter comida de graça nas escolas públicas, nem que seja um lanche seco. EU QUERO COMER!!!”

“(...) Tentaria (...) criar um bandeirão pois muitas pessoas não tem condições de comprar ou trazer comida tantos dias quanto o CAP impõe na carga integral.”

“(...) Tem muito aluno que estuda integral e infelizmente não tem dinheiro para lanche e muito menos almoçar.”

### **Considerações Finais**

Este artigo se propôs a investigar a sensação de exclusão e aprisionamento por parte dos estudantes do CAP-UERJ, assim como as manifestações desses elementos na paisagem escolar e sua presença nas relações intersubjetivas. De uma maneira geral, essas sensações estão presentes em boa parte dos entrevistados e isso – desde já – precisa ser levado em consideração.

Em relação à sua estrutura física, é possível notar que o espaço do CAP-UERJ ainda materializa em sua arquitetura as mesmas estruturas que favorecem o isolamento com o mundo exterior. Os muros altos, a limitada visão do céu, a segmentação interna, assim como outros elementos presentes na paisagem fazem com que o CAP-UERJ mantenha semelhanças com diversas outras instituições escolares.

Através das entrevistas, também foi possível perceber uma relação delicada entre a equipe da escola e alguns estudantes. Além disso, notou-se que diversos pontos do instituto – como banheiros e salas de aula – carregam, temporária ou permanentemente, as insatisfações dos estudantes, em claras manifestações de contrapoder.



Vale ressaltar que o CAp é positivamente considerado, pelos estudantes e por parcelas da sociedade, como uma escola diferenciada, algo exemplificado nas respostas que ressaltam o desenvolvimento de espírito crítico, certas situações de sentimento comunal e a forma de lidar com certas diversidades. Não é incomum ouvir e ler relatos que, ao comparar o CAp com outras escolas, públicas e particulares, ressaltam os benefícios que se estudar lá traz. Esse sentimento e constatação não impede o apontamento de críticas referentes à instituição escola e ao próprio CAp, pois como já evidenciado, o espaço escolar não se cria de forma espontânea e descontextualizada. É certo dizer que, através das respostas obtidas com os questionários aplicados aos estudantes, muitas outras reflexões podem ser feitas e outras podem ser aprofundadas, levando essa discussão adiante por diversos caminhos. Por isso, consideramos pertinente deixar algumas propostas de futuras pesquisas a serem feitas dentro do tema.

Em primeiro lugar, essa metodologia pode ser aplicada nas próximas turmas de segundo ano do Ensino Médio do CAp-UERJ, a fim de observar se esses resultados se perpetuam e também para um melhor entendimento do perfil desses estudantes e suas demandas ao longo dos próximos anos. Aliás, assim como em outros institutos de aplicação, é vital que essa pesquisa também abarque outras escolas, sejam elas públicas ou privadas, para que outras particularidades sejam percebidas.

Os temas das manifestações visuais, assim como outras possíveis manifestações de contrapoder, podem ser também abordados por uma perspectiva geográfica, e também por outros campos, para que as complexidades do processo de produção e reprodução desse espaço escolar sejam um pouco mais compreensíveis. Em outros trabalhos sobre o espaço escolar, outros atores podem ser incluídos em entrevistas próprias, como os estagiários, os inspetores e os professores.

Enfim, os temas a se debruçar são múltiplos. Como foi dito ao longo do trabalho, a maneira como a escola atua dentro de uma sociedade envolve uma série de elementos que estão além do aparente, e isso pontua a importância de investigar melhor esse espaço, sem nunca naturalizá-lo. Com isso, esperamos que a discussão presente nesse artigo suscite diversas outras, e que o espaço escolar – propriamente dito – seja mais um dos possíveis temas a serem debatidos dentro da ciência geográfica.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, C.; ROCHA, L. O. Em busca de uma aproximação entre Arquitetura e Educação. Notandum Libro, n. 13, 2009.

AUGUSTO, M. H. O. G. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG - FAE, 2010.

BORGES, J. L. Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana. Revista Urutágua, Maringá, v. 05, 2004.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13ª ed. Brasília, 1996.

CAMPBELL, J. L. Institutional Analysis and the Role of Ideas in Political Economy. Theory and Society, v. 27, n° 3, p. 377-409, 1998.



CRUZ, P. A. S.; FREITAS, S. A. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista LEVS/UNESP*, ed. 7, 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço socio-cultural. In.: \_\_\_\_\_ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

DENARI, F. E; SIGOLO, S. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, B.; SARTORETO, S.; GIROTO, C. (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2016.

DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa na História da Educação. *Educar em Revista*, n. 49, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

GALLO, S. Educação anarquista: por uma pedagogia do risco. In.: \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papyrus, 1995.

HALL, P; TAYLOR, R. As três versões do neo-institucionalismo. *Revue Française de Science Politique*, vol. 47, n. 3, pp. 469-496, 1997.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro, 2013.

LANDUCHE, R. F. "Chão de escola": o espaço como elemento de poder. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, 2014.

NUNES, J; SANFELICI, D. Ambiente institucional e diversidade territorial: considerações para uma agenda de pesquisa. Niterói. *Revista GEOgraphia*, vol. 20, n. 44, 2018: set./dez.

OLIVEIRA, E.C.G; RIBAS, A. C. A importância do inspetor escolar no favorecimento à qualidade da educação no contexto atual. *Diálogos Educacionais em Revista*. Campo Grande, MS, v.9, n.1, p. 12-22, Dez. 2018.

RODRIGUES, J. Políticas Públicas e Geografia: a retomada de um debate. *GEOUSP Espaço E Tempo (Online)*, 18(1), 152-164, 2014.

SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage, 1994.