A AULA: UM TERRITÓRIO PRODUTO-PRODUTOR DE ESPAÇO

Adriana Maria Andreis
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

A aula: um território produto-produtor de espaço (Resumo)

Analisar a aula como produto do espaço, pressuposto no seio do qual se constitui como produtora de espaço, é a ideia que configura o objetivo central deste texto. Constituído metodologicamente como ensaio teórico, sua tessitura é elaborada utilizando referenciais bibliográficos que dialogam com vivências profissionais e inferências literárias. Na configuração do diálogo entre aula e espaço são empregadas figuras criadas para servirem como dispositivos reflexivos. Essa metodologia permite construir a argumentação pautada na ideia do espaço-tempo da aula, como território no qual se confroencontram professor e aluno. Esse contexto é colocado em questão para construir a arguição, relacionando poder como força dos sujeitos e ética como responsabilidade sem escapatória. Esses entendimentos dialogam com afirmações acerca da aula, analisada na perspectiva da autoridade equilibrada, da hierarquia diferencial e da disciplina intelectual, processos inerentes à alfabetização científica. Servindo-me desses elementos, afirmo a aula como território dialógico, produto-produtor de espaço.

Palavras-chave: hierarquia, disciplina, fronteiras, ética, autoridade.

The Lesson: A product-producer of the space territory (Abstract)

Analyzing the lesson as a product of the space, within the assumption in which it is considered as a producer of the space, it is the idea that constitutes the central objective of this text. It is methodologically constituted as a theoretical essay, its structure is constructed by using some bibliographic references, which interact with some professionals and literary inferences experiences. Some created figures that serve as reflective devices are used in the dialogue between the classroom and the space. This methodology allows to build the reasoning guided by the idea of space-time class as a territory in which "confroencontram" (confrontation-meeting) the teacher and student. These understandings dialogue with the statements about the lessons, which are viewed from the perspective of the balanced authority, the differential hierarchy and the intellectual discipline, the processes which are involved in the scientific literacy. Using these elements I can say that the class is considered a dialogical territory, a product - producing space.

Keywords: hierarch, discipline, boundaries, ethics, authority.

A aula como produto-produtor de espaço é a indagação que desencadeia esta investigação e enlaça a construção da argumentação, envolvendo aportes acerca das relações de força nela implicadas. Abordada na perspectiva de território, a aula é posta no centro da reflexão como elaboração dos sujeitos e, por se configurar por relações por ele criadas, permite sustentá-la como produto-produtor de espaço. É defendida como produto do espaço, por ser resultado das aprendizagens humanas e componente do sistema escolar. Paralelamente é, também, argumentada como produtora de espaço, pelas possibilidades que nela habitam. Trata-se, portanto, de uma afirmação sob o prisma da Geografia, mas que interessa a todas as áreas do conhecimento.

Este é um debate fundamental à educação, posto que a aula é a confluência – que pode acontecer em uma sala ou fora dela na Educação Básica e na Graduação – justificadora do complexo sistema de ensino, criado em todos os países. Considerando a abrangência desse sentido, o objetivo central da pesquisa compreende analisar a relação entre espacialidade e aula, entendida como resultado-resultante de relações de forças, inerentes aos processos produtores de espaço. Esse intento envolve especificamente: discutir os conceitos de aula, espaço, território e fronteira, analisando os papéis dos sujeitos que a compõem; analisar as noções de autoridade, hierarquia e disciplina em relação à aula; relacionar a produção do espaço com os sujeitos que o constituem; refletir sobre a relação entre poder e ética; e analisar o "não-álibi"[1] como perspectiva de liberdade e compromisso com o conhecimento.

Como percurso metodológico, a argumentação é realizada pautada em pesquisa bibliográfica. Trata-se, portanto, da sustentação de um modo de entender a aula, ou seja, como território que tem força na produção do espaço. Sendo um ensaio teórico, configura-se no contexto da ciência, mas dialoga com a vida (pessoal e profissional) e com a arte, no seio das dimensões humanas de ser. Essa metodologia assume, assim, as vivências de professora na Educação Básica e na Graduação, especialmente na área de Geografia e a interlocução com ideias inspiradas na literatura, como fomento à construção dos enlaces teóricos que sustentam a aula como produto-produtor de espaço. Uma argumentação para a qual me apoio em proposições de autores que discutem o poder na perspectiva de relações de influência mútua, como algo intrínseco e inerente aos processos sociais, colocando acento nos sujeitos de natureza social que se constituem uns com os outros; uma perspectiva de intersubjetividade que aposta na libertação e responsabilização dos sujeitos. Para esse intento, sirvo-me das ideias de pesquisadores da Filosofia, Psicologia, Sociologia e Geografia, como Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Mario Osorio Marques, Fernando Savater, Michael Young, Milton Santos e Doreen Massey entre outros, para sustentar a argumentação. Esses referenciais permitem vislumbrar as forças – pautando-me nos conhecimentos de diferentes ordens, mas, especialmente, conceituais e pedagógicos – implicadas nas relações envolvidas na aula.

O texto está organizado em partes. A primeira refere-se ao universo territorial da aula. Nesta parte é analisada a associação entre espaço e território, atravessado por fronteiras, tensionando a indagação acerca de "que território é esse?", da aula pensada como lugar

[1] O uso da expressão "não-álibi", é baseada no sentido atribuído por Bakhtin (2010a).

no qual se confroencontram[2] professor, alunos e conhecimentos. A segunda parte é dedicada à argumentação da aula como produto-produtor de espaço. Nesse sentido, a aula é discutida considerando as perspectivas da autoridade, hierarquia e disciplina e, nesse contexto, a relação entre ética e "não-álibi". Essas partes, que constituem a estruturação do texto, são ilustradas com imagens conceituais. Estas elaborações imagéticas são figuras criadas para pensar a aula numa perspectiva dialógica – ou seja, aberta e relacional, sempre em construção pelos sujeitos que (intersubjetivamente) a constituem e nela se constituem em interação –, portanto, permanentemente produzindo espaço, sempre novo.

Na investigação que resulta nesta proposição teórica, o tecido argumentativo permite afirmar a autoridade, a hierarquia e a disciplina, inerentes à aula, numa perspectiva ética da "alfabetização científica".[3] Estes processos, entendidos como constitutivos do modo de pensar, são assumidos como possibilidade de entender a relação entre espaço e aula, considerados na perspectiva de território dialógico. São pressupostos que permitem assumir e sustentar a importância das relações construídas na aula como produto e como produtoras de espaço, pois, ao transformar os sujeitos, transformam o espaço.

O universo territorial da aula

Sabes como procedo com a minha turma de alunos? Imagino a sala de aula como se fosse um campo de batalha. Traço estratégias e as coloco em prática. O livro "A arte da guerra", de autoria de Sun Tzu, ajuda-me na administração da aula. Foco na dimensão do espaço-tempo da aula para trabalhar com os conteúdos e controlar as atitudes dos alunos. Isso tem a ver com Geografia, né professora?[4]

Figura 1.
A aula

Fonte: Elaboração própria, 2014.

O forte enunciado da aluna do curso de Graduação em Pedagogia (que atuava como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental[5]) e a Figura 1 (moldura

[2] Confroencontro é um termo cunhado para configurar o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à constituição singular do sujeito e à perspectiva dialógica (Andreis, 2014, p. 55-70).
[3] "Alfabetização científica" é uma expressão utilizada por Chassot (2011).
[4] Enunciado espontâneo de uma aluna da Graduação em Pedagogia, em uma aula de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, em uma universidade comunitária no Sul do Brasil.
[5] No Brasil é possível atuar como professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental após ter cursado o Normal ou Magistério, uma formação de nível equivalente ao Ensino Médio. Por isso, a acadêmica já atuava como professora das crianças, embora ainda estivesse cursando a Graduação em Pedagogia.

representativa do espaço-tempo no qual acontece a aula) são tensionadores, que provocam e abrem a reflexão sobre a dimensão territorial implicada na aula. Vinculações entre a aula e um campo de batalha servem como dispositivos para pensar sobre as relações de força que estão em questão a cada vez que professor e alunos se confroencontram para "dialogar propositadamente"[6]. Para refletir sobre o universo da aula – como território produto-produtor de espaço, as relações de força e as fronteiras inerentes a esse universo, que tem endereço na escola – é importante inicialmente discutir os conceitos de aula, espaço, território e fronteira e, nesse contexto, analisar os papéis dos sujeitos envolvidos diretamente, ou seja, professor e alunos. É a isso que me dedico nesta primeira parte do texto.

A aula é um acontecimento que se realiza diariamente no mundo inteiro e que tem em comum a relação que Geraldi[7] denomina de "triádica", ou seja, que "co-implica"[8] professor, aluno e conhecimentos. Talvez, por isso mesmo, pareça redundância propor analisar sistematicamente esse espaço-tempo. Nesse sentido, é importante atentar ao alerta de Morais[9] de que "talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores, o sentido dessa coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula". A par dessa consideração, a interrogação implicada envolve especialmente as relações entre o sujeito professor e os sujeitos alunos. É importante notar, desde logo, que não se trata de entender a relação *com* sujeitos, mas *entre* sujeitos.

Com esse sentido coloco em discussão as noções de espaço, território e fronteiras em relação à aula; uma dinâmica compreendida como constitutiva da aula e sempre relacionada aos sujeitos que a constituem. Por isso as indagações: O que é poder? Quem o detém? Quem constrói e como são construídos limites e elos? Quem manda e quem obedece e em que momentos? Quem e o que pode ser considerado aliado e inimigo?

Espaço e território

As ideias assumidas neste ensaio teórico são configuradas relacionando espaço e aula, considerando que o modo como pensamos o espaço implica na forma como compreendemos a aula. Com esse sentido é importante esclarecer, desde logo, que essa afirmação envolve os entendimentos de que: espaço e território são noções de natureza necessariamente associadas; a singularidade é reconhecida como força de autoria dos sujeitos produtores de espaço; e território não é entendido como poder violento unilateral, sendo abordado na perspectiva de relações de força, não pelo viés de configuração territorial estatal.

O território, como base ou superfície apropriada ou apropriável, é uma possibilidade de análise considerada, por exemplo, nas discussões de Milton Santos. Ao discutir a relação entre Estado e espaço e o estado-nação como unidade geográfica de estudo, o pesquisador afirma que "um estado-nação é essencialmente formado por três elementos:

[6] Um diálogo entendido como "planejado", que difere de uma "conversa espontânea" (Andreis, 2014).
[7] Giraldi, 2010a, p. 82.
[8] Co-implica é uma expressão utilizada por Massey (2008). Pode parecer redundante no português, uma vez que implicar já envolve a ideia de inserção, mas é importante utilizá-la, porque acentua a relação que define a existência de ambos. É-se professor somente na relação com alunos e estes somente o são na relação com o professor, e é aula se ambos estiverem juntos para colocar em questão os conhecimentos da tradição.
[9] Morais, 2011, p. 7.

1. o território; 2. um povo; 3. a soberania". Ele continua sua análise interessado em pensar essa relação, afirmando que "a utilização do território pelo povo cria o espaço".[10] Comenta ainda o autor que a ação das sociedades territoriais é condicionada no interior de um dado território por:

> a) o modo de produção dominante à escala do sistema internacional, sejam quais forem as combinações concretas; b) o sistema político, responsável pelas formas particulares de impacto do modo de produção; c) mas também pelos impactos dos modos de produção precedentes e dos momentos precedentes ao modo de produção atual.[11]

Note-se que, além de acentuar o social na dimensão espacial, e de reconhecer a temporalidade constitutiva do espaço, a pretensão do autor é focar na relação entre Estado e espaço, por isso põe acento no território, destacando a dinamicidade superficial do contexto criado. Essa é uma possibilidade de compreender o território, mas é preciso cuidar para não incorrer no entendimento de território como base dada, porque essa é "uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e de seu legado de conceitos puros [...]", como o próprio estudioso da Geografia afirma em outra pesquisa.[12] Apoio-me em Doreen Massey,[13] para afirmar a espacialidade como dimensão do social, como constituição humana em interação com o que não é humano. O espaço não é dado assim como não o é o território, que é socialmente construído, vinculado ao espaço.

Além de esclarecer que a noção de território aqui discutida não está pautada na ideia de apropriação estatal, outro entendimento a ser excluído nesta proposição está relacionado à expressão território a que se refere Souza,[14] citando Hannah Arendt, que

> [...] por trás da confusão aparente [...], a convicção de que a questão política mais crucial e, e sempre foi, a questão de: quem governa quem? Poder, força, autoridade, violência – nada mais são do que palavras a indicar os meios pelos quais o homem governa o homem; são elas consideradas sinônimos por terem a mesma função.[15]

Além de chamar a atenção para a utilização dos termos força, poder, autoridade, violência, como se sinônimos fossem, esses alertas advertem para o fato de que esse tipo de superposição acaba constituindo modos de pensar que inferem a ideia de relação entre poder e autoritarismo-individualizado. Nesse sentido, Souza[16] cita Arendt ainda para afirmar que, na verdade, "o poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido".[17] A pretensão de Souza[18] é discutir território na perspectiva de autonomia, o que exige esclarecer as dificuldades impostas pela vinculação entre esses termos.

Atentando à relação com a aula, é importante analisar a perspectiva de entendimento de território, porque à aula o que importa, de modo central, não é o "solo" ou o "campo"

[10] Santos, 2008c, p. 232.
[11] Santos, 2008c, p. 233.
[12] Santos, 2008b, p. 137.
[13] Massey, 2008, 2012.
[14] Souza, 2003.
[15] Arendt *apud* Souza, 2003, p. 79.
[16] Souza, 2003.
[17] Arendt *apud* Souza, 2003, p. 80.
[18] Souza, 2003.

em si, no qual se realiza o confroencontro entre alunos e professor, nem o poder constituído, formal e oficialmente. Os sistemas técnicos e as interpretações acerca deles são socialmente elaborados, mas não são os elementos espaciais inerentes à aula (a sala, classes, cadeiras, quadro e equipamentos de multimídia, em geral) ou a força da legislação (usada para impor regras de conduta e comportamento) de cada região ou Estado dela determinantes. Se estiverem "co-implicados" os três elementos a que se refere Geraldi,[19] teremos aula, que pode acontecer em qualquer local e tempo, pois ela é construída pelos sujeitos que a constituem.

O que compreende o entendimento de território aqui implicado é a relação construída entre sujeitos. É claro que a superfície é necessária e influencia, mas não é ela a determinante. É claro, também, que a aula compõe o sistema escolar que se insere na ordem legal regrada pelos Estados. A ideia, porém, de aula como território, aqui toma uma dimensão que pressupõe a ideia de autonomia em pelo menos dois sentidos: o da autonomia que tem os sujeitos que estão naquela aula para constituí-la; e o da constituição autônoma, original e singular de cada um dos presentes, pelo que está sendo posto em questão na relação com os conhecimentos da tradição.

É importante esclarecer ainda outra questão – para pensar sobre a aula como produto-produtor de espaço. Refiro-me à relação entre os conceitos de espaço e território. Acerca dessa relação, cabe indagar: É possível pensar espaço sem relacioná-lo com território? É aceitável pensar território sem relacioná-lo com espaço? A resposta é não. Tomo uma afirmação de Raffestin[20] para tensionar esse debate. Ao discutir território e poder na relação com o espaço, o pesquisador afirma que:

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta e abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator *territorializa* o espaço.[21]

A preocupação do autor em singularizar a dimensão territorial é pertinente, pois mostra seu interesse em chamar a atenção para a diferente perspectiva que deve ser considerada em relação ao espaço. Esse esforço teórico, porém, pode produzir um entendimento que reforça a divisão estanque entre essas noções.

As afirmações de Milton Santos[22] ajudam a atentar para o risco do reforço da dicotomia e fragmentação, que é uma questão histórica na Geografia. O pesquisador introduz sua análise acerca da natureza do espaço, afirmando que o mundo é um só e que é visto por meio de um determinado prisma pelas disciplinas. Compreende também, que, na realidade, o *corpus* de uma disciplina está subordinado ao objeto e não ao contrário. Ao encontro dessas assertivas assume espaço como "conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações", no qual podem ser reconhecidas categorias analíticas internas. Sua proposição permite inferir o esforço de assumir que a Geografia deve considerar o espaço como categoria central e o território (assim como também a paisagem, lugar e região, entre outros) como inerente à espacialidade.

---

[19] Geraldi, 2010a.
[20] Raffestin, 1993.
[21] Raffestin, 1993, p. 143, destaque do autor.
[22] Santos, 2000, p. 17-19.

Esse é o entendimento aqui argumentado: o espaço não é anterior nem posterior ao território. Ambos se constituem concomitantemente, porque "viver, para o homem, é produzir espaço"[23] e as relações de poder lhe são constitutivas. Por isso reafirmo que não há espaço que possa ser analisado sem considerar a abordagem territorial, assim como não há espaço que possa ser analisado hierarquizando ou negando a paisagem, o lugar e a região. Todas as categorias servem à análise espacial, porque são modos de entender e pensar o espaço.

Espaço e território são dimensões "indepassavelmente"[24] intrincadas. Somente é possível falar em espaço como modo humano de ser e unicamente é concebível pensar território como modo humano de ser. Espacialidade e territorialidade têm natureza associada, porque relações entre humanos se constituem como relações de força, porque são relações entre sujeitos (de natureza social) diferentes entre si; relações de poder que têm implicadas diferentes forças como componentes do território da aula, que assim e por isso é produto-produtor de espaço – mas que não podem ser confundidas com violência, como alerta Arendt.[25]

Outra questão que, no sentido aqui atribuído, é preciso retomar da citação de Raffestin,[26] diz respeito ao fato de que os sujeitos não são entendidos como meros atores, mas sempre, e necessariamente, como autores. Cada enunciado é sempre original[27] e irrepetível, inclusive para si mesmo.[28] Sujeitos de natureza social, intersubjetivamente produzem espaço e por ele são produzidos; espaço entendido como interação entre sistemas, mas sempre uma leitura humana,[29] portanto parcial e provisória. "É o *uso do território* e *não o território em si mesmo*, que faz dele o objeto da análise social".[30] Essa afirmação também permite inferir a coexistência espaço-território, porque espaço implica o modo como somos, é construção pelas relações entre sujeitos e desses com as coisas.[31] O modo como o construímos tem relações de força, por isso todo espaço tem envolvida a noção de território.

Considerando a perspectiva da autonomia e assumindo o princípio de abertura à autoria como categoria da Geografia – como modo de conhecer, de pensar e de abordar, para a realização da análise na perspectiva espacial[32] – o território é, assim, uma leitura possível de ser realizada na perspectiva de reflexão acerca da aula. É importante dizer que cada vez é mais necessária esta leitura, pois os empreendimentos territoriais, no sentido de controle das pessoas e dos lugares, são ainda mais presentes e fortes. Realizados de modo cada vez mais sutil, são sempre mais perigosos à vida humana, porque colocam como centro dos interesses o capital e não os sujeitos. Fazem-se presentes inclusive pelas ausências. Coloca-se acento no *não*, simplesmente escolhendo pôr acento em alguns *sim* que interessam ao Estado, aos meios de comunicação de

[23] Santos, 2008a p. 96.
[24] Indepassavelmente é palavra derivada de indepassável, argumentada como "aceitação inegável de movimento de atravessamento por dentro" (Andreis, 2014, p. 16).
[25] Arendt *apud* Souza, 2003.
[26] Raffestin, 1993.
[27] Marques, 1993; Savater, 2012a, 2012b, 2012c, 1993.
[28] Bakhtin, 2010a, 2010b.
[29] Marques, 1993; Savater, 1993.
[30] Santos, 2008b, p. 137.
[31] Andreis, 2014.
[32] Andreis, 2014, p. 235-246.

massa, ao sistema financeiro ou às empresas (que devem ser analisados relacionando uns com os outros). Essa interpretação da realidade impõe acentuar o entendimento de poder como força da singularidade exclusiva de cada indivíduo, ou seja, força de todos os sujeitos.

Assumir a aula como território exige o compromisso de colocá-la em questão na perspectiva dialógica. Expressa o compromisso de trazer ao debate os riscos iminentes, como da afirmação da aluna citada, que vê a aula como campo de batalha, inspirada na arte da guerra. O risco é entender os sujeitos implicados como objetos e como inimigos; o perigo da aposta na dimensão do *ou*, que se esforça para excluir ao invés de assumir a dimensão do *e* que é de natureza inclusiva, pois, como permite pensar a literatura, "há muitos modos de afirmar; há só um de negar tudo".[33] Muitas formas de afirmar, na perspectiva aqui argumentada, implicam apostar na dimensão do *entre* e do *com* (sujeitos singulares), que deve pautar o entendimento de território e das fronteiras que lhe são inerentes.

A aula: que território é esse?

Território é entendido como espaço-tempo (no nosso caso, da aula) no qual as relações de poder são constitutivas. Essa ideia pode ser apoiada na afirmação de Souza, pois, para o pesquisador, território é "todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder".[34] Todo espaço se constitui com essas forças, por isso pode ser abordado na perspectiva de território. Assim, a sala de aula envolve (sim) um território, e todo território tem fronteiras, o que permite inferir um *local onde* (Figura 1) se desenvolve uma batalha (como no enunciado da estudante de Pedagogia, citada anteriormente); batalha na qual há forças do professor, dos alunos e dos conhecimentos. Forças entendidas como inerentes à vida da aula, uma vez que configuram a alimentação das relações que ali acontecem: entre sujeitos e diferentes dimensões dos conhecimentos.

É importante destacar que a aula é um universo territorial muito complexo. Quem o vive, como professor e como aluno, o sabe pela propriedade da experiência. É necessário, porém, teorizar para pensar, evitando, assim, o encerramento à pontualidade da grande escala de análise, posto que a aula é um campo no qual se articulam e são construídas relações de poder, atravessadas por fronteiras, analisável de modo diferente se compreendida em relação com a pequena escala.

O que constitui a dinamicidade do território da aula? As fronteiras. São elos de confroencontro, vivos, porque em processo de criação pelo professor e alunos em cada aula. Configura-se pelo embate de ideias entre professor e alunos, com muitos outros sujeitos e ideias (teóricos, teorias, conhecidos e desconhecidos). Como componente do movimento específico criado pela sociedade – no qual "sujeitos diferentes são postos arbitrariamente em confroencontro, para provocar um diálogo propositado com a tradição"[35] –, a aula é, assim, o território fulcral de todo complexo processo que envolve o sistema escolar. É por isso que refiro que a aula é singularizada como o lugar no qual se confroencontram professor e alunos. Um espaço-tempo onde relações territoriais são

[33] Assis, 2000, p.37.
[34] Souza, 2003, p. 111.
[35] Andreis, 2014.

construídas pelos sujeitos que a constituem. São os sujeitos que a constituem presencialmente, professor e alunos, que, em cada aula, têm poder de criá-la. O pressuposto organizador e dotador de abertura nesse espaço-tempo são as fronteiras.

Pensar a aula como território, uma abordagem que põe acento nas relações de poder, exige reconhecer que todo espaço é território, conjugação essa que envolve fronteiras, que se constituem em elos fundantes e fundamentais no confroencontro que configura a aula. Um modo de entender fronteiras pode ser pautado na ideia de poder discutido na perspectiva de "quadrículas", como na análise de Raffestin.[36] Esse entendimento poderia ser relacionado com a Figura 1, mas o pesquisador as analisa na perspectiva de limites. Entende que "entrar em relação com os seres e as coisas é traçar limites ou se chocar com limites. Toda relação depende da delimitação de um campo, no interior do qual se origina, se realiza e se esgota".[37] Raffestin considera a dinâmica e a historicidade como processos entrelaçados, portanto, contesta a fronteira como arbitrária. Apesar do esforço e da aposta na afirmação da frontera como produção social, permite inferir um tratamento de limite e fronteira, como se sinônimos fossem.[38]

A relação que pode ser depreendida na obra de Raffestin[39] é excludente, pois, mesmo sendo entendida na perspectiva de projeto social com limites frouxos e rígidos (não, dados), ainda assim o autor apresenta o limite como "um sistema sêmico, ou mais exatamente um sistema sêmico utilizado pelas coletividades para marcar território [...]". Não obstante, o pesquisador reitera que "toda propriedade ou apropriação é marcada por limites, visíveis ou não, assinalados no próprio território ou numa representação do território: plano cadastral ou carta topográfica".[40]

Reitero o reconhecimento da contribuição de Raffestin[41] na configuração da análise geográfica na perspectiva territorial. O pesquisador deixa claro que as fronteiras não se constituem como um sistema de limites arbitrário. O problema é que afirmações como essas acabam construindo vinculações de espaço e território com noções fragmentárias e estanques, pois, em grande medida, permitem interpretações (mesmo que o autor assim não o quisesse) que se apoiam na ideia da relação com o mapa. Essa preocupação é trazida por Massey,[42] que a refere como uma perigosa vinculação que constrói noções de estabilização espacial; uma ideia que encerra (fecha) e que, associada à análise que separa demasiadamente território e espaço, mata a vida inerente à espacialidade e à territorialidade.

O investimento neste texto põe acento na relação entre espaço e território, interrogando as noções que podem dotar de fixidez e matar o espaço; isso porque acabam construindo entendimentos de espaço como algo dado, como objeto criado pelo outro, resultado de ações das quais somos apenas atores e não autores. Esse esforço aqui realizado permite entender fronteiras como relação e não como limite. As fronteiras são entendidas na perspectiva de confroencontro dialógico; um compromisso que exige entender a aula

[36] Raffestin, 1993.
[37] Raffestin, 1993, p. 164.
[38] Essa intepretação se deve ao tratamento dado por Raffestin (1993) à relação entre limite e fronteira, por exemplo, ao afirmar "o limite ou a fronteira" (p. 169).
[39] Raffestin, 1993.
[40] Raffestin, 1993, p. 165.
[41] Raffestin, 1993.
[42] Massey, 2008.

como diálogo prospectivo.[43] Nesse entendimento de aula, as fronteiras não são assumidas pelo princípio do limite, mas pela dimensão de *elo entre sujeitos que deliberam acerca das coisas*. Para cotejar, é possível afirmar que, mesmo as fronteiras criadas pelos animais irracionais (que, de diferentes modos, delimitam territórios), são sempre leituras humanas acerca daquele comportamento não humano; portanto são hermenêuticas construídas socialmente.

O problema é que a fronteira pensada pelo pressuposto do *limite* acentua o término (o fim). Por isso o esforço para entendê-la como *elo*, pois essa interpretação põe acento no *front* sempre como horizonte, lugar de confroencontro vivo, com o outro-eu, constitutivo do eu.[44] Ou seja, as fronteiras são articulações entre diferentes sujeitos e ideias que defendo como condição da aula.

A Figura 1 – "A aula" – infere a colocação em questão desse universo, não para compreendê-lo como encerrado entre quatro paredes, nem para entendê-lo como restrito aos sujeitos que o constituem ou naquele ato da aula. Por isso seu contorno é descontínuo (apresentado como pontilhado), pois a aula compõe a escola que também "não é unidade monolítica e espaço uniforme".[45] A aula tem entorno e duração que lhe peculiarizam. Uma espécie de "acabamento" no sentido bakhtiniano,[46] cujo sentido a Figura 1 ajuda a entender; isso porque compreende um universo que começa, evolui e tem uma confluência, num local e período, na maior parte das vezes em uma sala e, geralmente, com duração entre 50 e cem minutos na Educação Básica, e entre 2 e 4 horas na Graduação.

Isso compreende assumir que a aula tem uma realidade que lhe é exclusiva e que lhe atribui um contorno. Componente central do complexo sistema escolar, nos diferentes Estados, esse espaço-tempo tem um contorno específico, porque envolve um local e um tempo predeterminados e, necessariamente, relações construídas entre os sujeitos professor e alunos. A aula é, por isso, efetivamente, um confroencontro entre professor e alunos. Assim, constitui-se pelo que nela são esses seus agentes imediatos.[47] É importante frisar que são esses os sujeitos que efetivamente lhe dão o tom original, porque são singulares, dela constitutivos. A aula é um território produto e produtor de espaço, porque tem "co-implicadas" as forças exclusivas dos sujeitos únicos, que nela se confroencontram e que, por isso, individual e coletivamente, contribuem de modo relevante e diferente à produção do espaço. "Os alunos com seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em função dela, na cultura e nas ciências".[48] Nessa confluência a aula se realiza.

Entender espaço e território como noções de natureza associada e fronteiras como elos de confroencontro, compõe a vida do espaço e da aula. As relações de forças articuladas pelas fronteiras como elos, na aula, são constitutivas dos processos de mediação pedagógica. Nessa dialética habita a condição para a complexificação prospectiva dos

[43] Vigotski, 1979, 1991.
[44] Bakhtin, 2010a.
[45] Marques, 2003, p. 78.
[46] Bakhtin, 2010b.
[47] Marques, 2000, p. 113.
[48] Marques, 2000, p. 109.

conhecimentos, pois é isso que provoca transformações no modo de pensar dos sujeitos.[49] Esse processo depende de assumir a importância do embate de diferentes forças na configuração da aula. Um compromisso com a força das diferentes ideias dos distintos sujeitos.

Nesse contexto territorial são construídas relações territorializadas, ou seja, vinculações pressupostas e inclusive dependentes desse jogo de forças que, permanentemente, embatem, avançando e recuando. Não há morte (como na guerra), mas mudanças nos modos de pensar dos sujeitos que ali estão para colocar em debate a tradição. O que está em disputa? Ideias. Os conhecimentos são postos em questão e, no campo de batalha da aula, autorizam e desautorizam ideias. Assumem-se verdades, sempre provisórias e parciais. São consideradas mentiras as afirmações que não se sustentam, por não poderem ser enlaçadas em argumentos largamente elaborados, criados para viver o não vivido.[50] São consideradas verdades aquelas ideias que encontram lastro na comunidade científica, levando em conta que a dimensão da ciência está, na vida e na arte, também comprometida. Mentiras e verdades são provocadas e tensionadas. Mentiras e verdades são provocadas e tensionadas. Pode-se dizer que são feridas, machucadas, mas não morrem – transformam-se.

Retirar a dimensão territorial como forças entre ideias e das fronteiras como elos nos quais se confroencontram modos de pensar, é matar a aula. O poder da aula está no poder dado às ideias; um poder que os sujeitos que a constituem têm, por serem diferentes. Uma singularidade que empodera, pois assume que apenas um *eu* pode enunciar daquele modo. Um pressuposto que aposta na construção da gerência autônoma, como Souza[51] permite pensar. É assim que, na aula como território, as fronteiras são fundamentais. Estas são linhas tênues de atravessamentos que assumem a originalidade e a diferença, como inerentes à persuasão cognitiva.

Singularizada como o lugar no qual se confroencontram professor e alunos, é a aula, assim, espaço-tempo em que relações territoriais são construídas pelos sujeitos que a constituem. Um universo que aposta na autoria dos sujeitos que o compõem, pela relação com os conhecimentos da tradição. Assim, a aula é um território no qual as forças das ideias em confroencontro são produto-produtor de espaço. Agora é possível entender a proposição de Massey, de que "o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes"[52] e por isso é possível afirmar que o modo como pensamos o espaço está subentendido no modo como pensamos a aula.

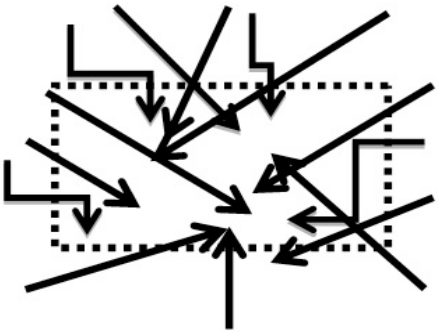
Aula produto-produtor de espaço

A aula implicada no modo como entendemos espaço, que nasce associado com território dotado de fronteiras, tem relações de força e fraqueza, nas quais hierarquia, disciplina e autoridade convivem. Por isso, a reflexão acerca das forças territoriais da aula exige considerar a força espacial das multiplicidades coexistentes.[53] Não admite sufoco, mas também não aceita abandono, ou seja, não admite presenças constituídas pela ação

[49] Vigotski, 1979, 1991.
[50] Bachelard, 1975.
[51] Souza, 2003.
[52] Massey, 2008.
[53] Massey, 2008.

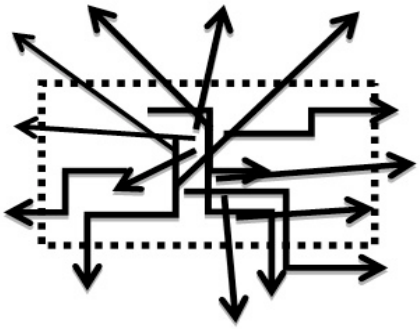
onipotente ou pela omissão e exclusão de ideias e sujeitos. Dá centralidade aos diferentes modos de afirmar.

Figura 2.
Aula produto do espaço



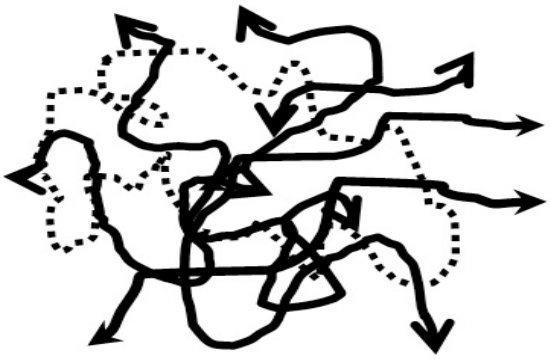
Fonte: Elaboração própria, 2014.

Figura 3.
Aula produtora de espaço



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Figura 4.
Aula como território dialógico



Fonte: Elaboração própria, 2014.

O confroencontro entre diferentes conhecimentos e sujeitos na aula é posto em questão com as Figuras 2 e 3. Essas representações unilaterais visam a chamar a atenção para uma ideia que dificulta e acentua a dicotomia e a fragmentação do espaço e da aula. Por meio de setas unilaterais, na Figura 2 de fora para dentro, e na Figura 3 de dentro para fora, estas Figuras são apresentadas como introduções interrogativas do entendimento da relação entre aula e espaço. Servem como "dispositivos para pensar",[54] pois na Figura 2 acentua-se a aula apenas como resultado-produto, sugerindo ser a aula lugar da repetição da tradição. Na Figura 3 acentua-se a aula apenas como resultante-produtor, lugar que tem a metapretensão de abarcar a transformação do exterior. Apesar da abertura representada pelo traçado pontilhado da fronteira da aula nas Figuras 1, 2 e 3, a força dessa abertura é esmaecida, pois nelas está acentuada a dimensão excludente, porque destacam traçados e geometrias retilíneas e polarizadas.

A Figura 4, por sua vez, infere pensar a aula na perspectiva da dialogicidade. Conflui nessa imagem a ideia de espaço, território e aula, defendida nesta investigação. Uma aula cujo acabamento é representado por uma fronteira descontínua, comprometida com

[54] Wertsch, 1993.

a abertura e o inacabamento, e assumida como dialógica, portanto constituída por relações multidirecionais e multireferenciais; uma dinâmica aberta e relacional (não linear), associando concomitantemente ser constituída como produto-produtor de espaço. Isso implica o entendimento de relações nas quais a autoridade, a disciplina e a hierarquia são pressupostos da alfabetização científica que compõem um processo ético, porque amparado no "não-álibi".

Apesar da aparente confusão da aula como território dialógico, representada na Figura 4, a legitimidade da organização está pressuposta no claro entendimento e objetivo da aula como o lugar no qual é colocado em tensionamento o conteúdo da tradição (argumentação provisoriamente acordada pela comunidade científica), que é processo constituído por sujeitos que produzem espaço. Se a aula é território singularizado pelas relações construídas pelos sujeitos nela diretamente implicados, é possível sustentar que essa relação espacial tem força real e conceitual, constitutiva e produtora de espaço; isso porque seu princípio resulta de relações intersubjetivas, que são elaboradas sempre de modo novo, portanto, a cada vez, de modo distinto, resultando em espaço sempre novo, diferente.

Autoridade, hierarquia e disciplina

A aula como território dialógico não prescinde de relações de autoridade, nas quais hierarquia e disciplina tomam parte. Convém lembrar que essas noções, no contexto das relações na aula, são vistas com desconfiança, porque parecem remeter à ideia de mando unilateral e violento. A aula como território, requer, sim, disciplina e hierarquia, que são inerentes à ideia de autoridade, pois na perspectiva dialógica são noções que se referem e envolvem todos os sujeitos da aula.

Para pensar sobre a autoridade, Morais constrói a metáfora "entre a jaula de aula e o picadeiro de aula".[55] Exemplifica comentando sobre uma aula na qual o professor comandava e decidia e os alunos apenas obedeciam em silêncio. "Ninguém se atreveria, a face a face, contestar o que fosse nas atitudes e no discurso do professor". Em outra aula, subjugado pelos alunos, "o antigo leão docente mostrava-se desdentado e ocupava uma situação periférica, melancólica [...]".[56] Essas situações que o pesquisador analisa lembram, respectivamente, uma *prisão* e um *circo*. Castrações nos anos 60 e 70 e voluntarismo espontaneísta nos anos 80 e 90 do século 20, que se compõem como entendimentos de aula nos diferentes contextos. Para cotejar com a reflexão de Morais, e pensar sobre autoridade, hierarquia e disciplina, a aula entendida como território dialógico, proponho a metáfora do *laboratório*.

Nessa perspectiva de laboratório no qual há alfabetização científica, autoridade não é autoritarismo, hierarquia não é força excludente e vertical e disciplina não é física e unilateral. A autoridade é a do conhecimento, a hierarquia é a que se configura pelas diferenças e a disciplina é a intelectual. É essa a proposição de entendimento em relação ao território da aula, aqui defendida. Ou seja, uma compreensão que tem esse tom dialógico de autoridade, hierarquia e disciplina. Assim, essas noções assumem uma singularidade que coloca no centro da discussão não apenas o respeito, mas o reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos. Uma compreensão que acentua e

[55] Morais, 2011, p. 15-25
[56] Morais, 2011, p. 19.

fomenta a ideia de poder como força das ideias e rechaça a relação de poder com violência, opressão, invasão, apropriação, comando e obediência. Como laboratório, a aula é um espaço-tempo no qual sujeitos se dispõem a refletir sobre os pensamentos, seus e dos outros.[57]

A aula como produto do espaço não pode ser entendida como encerramento em uma jaula, para mera repetição ou reprodução da tradição ou da experiência como permite inferir a Figura 2. Também não pode ter como pretensão primeira a meta de mudar o mundo, o outro, o exterior, o que está fora, como sugere pensar a Figura 3. A aula como laboratório põe acento no diálogo como confroencontro; um lugar no qual o enunciado, o embate das ideias, tem poder de transformar os sujeitos e, transformando-os, transforma o espaço, como permite pensar a Figura 4.

No local onde acontece a aula (pelo confroencontro entre alunos, professor e conhecimentos), que pode ser representado pelo contorno da Figura 1, não há lugar para a passividade nem para a atividade unilateral. Não há ataque ou defesa; há interatividade entre diferentes sujeitos que têm, também, papéis diferentes. Convém lembrar que o professor é o responsável pela coordenação da situação de aprendizagem. Também é sua a responsabilidade de zelar pela argumentação, alçada em proposições validadas academicamente e pelo diálogo com as informações e com as vivências dos sujeitos. Os alunos ainda têm compromisso de assumir o embate com os conhecimentos da tradição. "O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro*, *com* e *para* a classe".[58] Nessa perspectiva, é um poder essencialmente assegurado pelo compartilhamento interativo (não ativo ou passivo) de ideias entre (não com) professor e alunos, no qual não há lugar para o sufoco e para o abandono dos sujeitos, mas para as ideias implicadas na validação dialógica da aula.

Aula como território dialógico conversa com o entendimento de autoridade, que não pode ser pensado pelo viés do autoritarismo. É com esse sentido que Morais afirma que "o autoritarismo é uma doença da autoridade".[59] O pesquisador analisa que, enquanto o autoritarismo é imposto, a autoridade é constituída e nunca deve ser pautada na inferioridade do outro. Trata-se de "equilíbrio de forças e tendências",[60] ou seja, equilíbrio entre diferenças e diferentes, como sua afirmação permite pensar. Esse é o argumento de Morais para afirmar que autoridade tem a ver com liderança. Autoridade se constitui pelas diferentes ideias dos sujeitos presentes na aula. Autoridade rima com liberdade investigativa, abertura reflexiva e interrogação prospectiva acerca dos conhecimentos colocados em questão na aula. A liderança se relaciona com a responsabilidade de ser professor ou aluno no contexto de uma escola, que é criada com o objetivo de colocar arbitrariamente os conhecimentos em questão para serem configurados singularmente pelos sujeitos.

Ao discutir a perspectiva da "disciplina da liberdade", Savater afirma que "autoridade não consiste em *mandar*".[61] O pesquisador lembra que "a palavra 'autoridade' provém etimologicamente do verbo latino *augeo,* que significa, entre outras coisas, fazer

[57] Marques, 1993.
[58] Gudsdorf *apud* Marques, 2000, p. 117, destaques na fonte.
[59] Morais, 2011, p. 24.
[60] Morais, 2011, p. 21.
[61] Savater, 2012a, p. 63, destaque do autor.

crescer" e comenta que "os alunos não são *iguais* a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais".[62] Suas afirmações permitem entender que professor e aluno nem poderiam ser iguais, pois há uma anterioridade de cada um individualmente, e também cada geração é exclusiva.

É esse modo de "ser diferente", reconhecendo a autoridade pela diferença, que se relaciona com a ideia de hierarquia aqui afirmada. Hierarquia não se configura, portanto, como entendimento que põe acento no poder vertical e arrogante, que absolutiza a desigualdade e dociliza, silenciando o outro. Trata-se de um reconhecimento que assume as diferenças entre sujeitos como pressupostos da aula, considerando-os como estando lado a lado, mas que têm responsabilidades distintas entre si. Essas diferenças de responsabilidades têm nascedouro nas historicidades de cada um e também nos papéis que assumem.

Assim, por exemplo – pela anterioridade e responsabilidade, pelos conhecimentos da tradição a que se referem Savater e Marques[63] –, ao professor cabe coordenar as proposições e organizar as situações de aprendizagem (inclusive passando essas tarefas aos alunos). Além de ser o adulto da relação, que interage com crianças e jovens – sujeitos que têm direito aos conhecimentos da tradição –, é, também, o responsável por conhecer essa tradição e coordenar a aula. Aos alunos compete se dispor a participar interativamente nesse processo, apostando no diálogo propositado e transformador das ideias. Nessas responsabilidades dinâmicas reside a autoridade do professor e dos alunos como equilíbrio de diferenças; um processo constituído como diálogo que "cresce da dialética e vai além dela, ainda que sem exauri-la",[64] com o qual a aula se configura como laboratório.

Autoridade e hierarquia estão pressupostas na convivência entre sujeitos que são diferentes, por isso a disciplina é necessária. Ao encontro desse sentido é que Savater observa: "será preciso lembrar que nenhum processo educacional é possível sem uma certa *disciplina*".[65] O pesquisador se baseia na etimologia latina da palavra, que é composta de *docere* – ensinar –, e os vocábulos que nomeiam as crianças – *pueri* e *puella*. Isso, segundo Savater, "vincula diretamente a disciplina ao ensino: trata-se da exigência que obriga o neófito a se manter atento ao saber que lhe é proposto e cumprir os exercícios que o aprendizado requer".[66] Acrescento que se manter atento ao que o outro tem a dizer e dispor-se a aprender, é tarefa de todos na aula, inclusive do professor.

O pesquisador pauta sua afirmação na ideia de que "a maioria das coisas que a escola deve ensinar não se pode aprender brincando",[67] pois o movimento da escola é exatamente provocar relações arbitrárias para abrir processos de reflexão que vão além da experiência, como sugere Vigotski.[68] Essa ideia não tem a ver com disciplina, que "representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia

[62] Savater, 2012a, p. 101, destaque do autor.
[63] Savater, 2012a, 2012b; Marques, 2000.
[64] Bulavka e Buzgalin, 2005, p. 8.
[65] Savater, 2012a, p. 94, destaque do autor.
[66] Savater, 2012a, p. 94-95.
[67] Savater, 2012a, p. 98.
[68] Vigotski, 1979, 1991.

decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias".[69] É, todavia, essa confusão que provoca um movimento de negação da disciplina, da autoridade e da hierarquia do contexto escolar.

Recordo uma vivência de alguns anos atrás como professora da Educação Básica. Em uma reunião na escola a coordenação trouxe para análise um artigo que satirizava a disciplina. O texto a apresentava como extremamente negativa, sugerindo relação entre disciplina e aceitação/docilidade/acomodação/silenciamento do aluno. Para esse intento, discorria uma relação com o assentamento de tijolos em uma obra e, também, com a inserção precisa dos instrumentos musicais para executar uma música. Aquela situação foi uma referência que impactou e provocou enunciados entusiasmados de aprovação por boa parte do grupo de mais de 50 professores presentes. É importante mencionar, porém, que se tratou de uma relação pouco produtiva, pois a disciplina à qual se referia o texto tratava de objetos. Não fazia menção a sujeitos. Cotejava a aula que, essencialmente, é humana, com objetos como tijolos e instrumentos musicais. Uma perigosa construção metafórica.

A disciplina necessária na escola é a "disciplina intelectual", como sugere Savater.[70] É ao encontro desse entendimento que Fensterseifer e Boufleuer vão quando afirmam: "a disciplina também não tem um fim em si mesmo já que sua meta é a autodisciplina, ou seja, a superação da necessidade da coação externa".[71] É a disciplina um esforço de constituição da liberdade, da autonomia.

Aula como laboratório implica autoridade, hierarquia e disciplina, como processo de "alfabetização científica"; um entendimento argumentado por Chassot como "conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem".[72] Segundo o autor, esses homens e mulheres deveriam ser capazes de entender as necessidades de transformar e de transformá-lo para melhor. Assim, "alfabetização científica" compreende colocar sistematicamente o mundo em questão. Um processo que envolve *postura e atitude investigativa* – em relação ao que Young [73] denomina de conhecimento poderoso. Compreende um esforço para configurar, de modo singular, aquilo que a humanidade, provisória e parcialmente, sabe, e que denominamos de tradição. Exige pôr como centro da aula o diálogo sobre os conhecimentos que envolvem conceitos e categorias de cada área do conhecimento e, também, o que cada sujeito compreende sobre as relações vividas; um movimento de transformação cognitiva dos sujeitos, que, transformados em sua forma de pensar, modificam o espaço, porque passam a se relacionar entre si e com as coisas, de modo diferente e de diferentes modos.

Autoridade e hierarquia, como equilíbrio de diferenças, e disciplina intelectual, como exercício de autonomia, implicam assumir a aula como território dos sujeitos que o constituem. A aula é, assim, esse território vivo, um laboratório, como sugere a Figura 4, no qual a espacialidade se faz presente pelas diferenças de noções de mundo, postas

[69] Bueb *apud* Fensterseifer e Boufleuer, 2011, p. 390.
[70] Savater, 2012a, 2012b.
[71] Fensterseifer e Boufleuer, 2011, p. 391.
[72] Chassot, 2011, p. 62.
[73] Young, 2007.

arbitrariamente em confroencontro; um movimento produtor de espaço, mas que deve ter na ética seu pressuposto fundamental.

Ética e "não-álibi"

O poder inerente à aula é um poder contextualizado como referi, apoiando-me em Milton Santos. A aula é produto do espaço, que, constituída num contexto, composta pelo diálogo entre diferentes, é, portanto, produtora de espaço; uma aposta na constituição intersubjetiva da subjetividade;[74] configuração de autonomia que não rima com autossuficiência, onipotência ou soberania que violentam e sufocam, mas, também, não rima com abandono. Esse entendimento exige considerar a ética na perspectiva discutida por Bakhtin[75] como "não-álibi", que respeita o outro como *outro-eu*. Uma responsabilidade que compromete mutuamente os sujeitos da aula – professor e alunos.

O "princípio da heterogeneidade coexistente", constituinte da espacialidade, argumentado por Massey,[76] está no cerne da compreensão de todo o processo da aula como território que tem poder transformador. Esse entendimento de espaço é que permite dialogar com a ideia de ética. Há uma relação de interdependência, porque a aula como território assume compromisso com a conjugação da singularidade e da coexistência entre sujeitos. Trata-se de entender que os sujeitos de natureza social são exclusivos, e dotados de uma singularidade aberta à relação de alteridade, como Bakhtin[77] permite pensar. Nessa inter-relação intrínseca entre pluralidade dos sujeitos e do espaço, habita o "não-álibi" e a alteridade como pressupostos da ética, ou seja, compreende uma diferenciação que identifica e não uma desigualdade que deforma.[78]

"Não-álibi" envolve reconhecer que cada sujeito de natureza social se configura de modo singular e exclusivo. Um entendimento que se pauta no fato de que a repetição é impossível, inclusive para o próprio sujeito. Exemplifica, afirmando que no ponto singular no qual cada um se encontra agora, nenhuma outra pessoa jamais esteve, no tempo singular e no espaço singular de um existir único. Ao redor desse ponto singular, dispõe-se todo existir singular de modo único e irrepetível.[79] É exatamente essa exclusividade que responsabiliza o sujeito, pois apenas ele pode enunciar de determinado modo, e, se ele não o fizer, ninguém, nunca mais, nem ele mesmo, poderá fazer daquele modo. Pelo poder de ser autor é que ele não tem escapatória. Por isso não há desculpas para não assumir. Até porque, além de ser apenas ele a estar naquele lugar, também é impossível estar em outro lugar.

Se, por um lado, cada sujeito é singular, único, insubstituível, peculiar em suas relações vinculadas às coordenadas espaço-temporais, por outro, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades são inevitavelmente coletivas.[80] Um processo que se constitui sempre de modo provisório, portanto permanentemente. Considerando que nos constituímos e nos transformamos com o outro, todas as nossas interpretações e

[74] Bakhtin, 2010b; Vigotski, 1991.
[75] Bakhtin, 2010b; Vigotski, 1991.
[76] Massey, 2008.
[77] Bakhtin, 2010a.
[78] Geraldi, 2010b.
[79] Bakhtin, 2010a, p. 96.
[80]Essa interpretação, acerca da obra de Bakhtin, é apresentada por Augusto Ponzio na introdução de "Para uma filosofia do ato responsável" (Bakhtin, 2010a, p. 19).

compreensões se realizam com o outro e para o outro. O eu se constitui com o outro-eu. Ética é reconhecer esse outro como *outro-eu*. Um encontro referido por Bakhtin como

> A confissão do encontro do *eu* em profundidade com o *outro* e os *outros* (o povo). [...] Mas nesse encontro o *eu* deve ser puro, um *eu* de profundidade de dentro de si mesmo, sem nenhuma mescla de pontos de vista e avaliações presumíveis, forçadas ou ingênuas do outro [...]. Sem máscara [...] sem subterfúgios, sem a falsa palavra final [...].[81]

Esse reconhecimento autoriza e compromete. É assim que autoridade, hierarquia e disciplina, rimam com compromisso ético. É no território dialógico da aula que esse processo vivo de constituição de sujeitos e de construção espacial acontece de modo consciente, no sentido de que aos sujeitos envolvidos (professor e alunos) deve estar clara essa implicação.

Na aula como território dialógico, as relações são produtos-produtores de espaço, por isso a metáfora do laboratório serve para pensá-la. Indagações e incertezas específicas ao modo humano de ser lhe são inerentes, visto que todo conhecimento é uma proposição de entendimentos, de interpretação do mundo. A aula é o lugar para experimentar diferentes modos de pensar, que requer "interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros".[82] É com esse propósito que a aula como laboratório faz sentido, se entendida como espaço-tempo no qual há constituição de uma postura e atitude investigativa, implicada na ideia de território que é produto do espaço, mas que, pelo poder de transformar ideias, é concomitantemente produtor de espaço.

As relações de poder comprometidas na aula (além de inerentes à condição humana) são condição da aula, pois sua finalidade é colocar em questão o mundo como objeto do pensamento[83] e cujo trabalho dos sujeitos nela envolvidos é estudar.[84] É por isso que não é "qualquer um" que pode ser professor. A perspectiva do compromisso com o conhecimento, da autoridade como relação, da hierarquia pela diferença e da disciplina intelectual, devem compor com a alteridade. Com esse sentido de laboratório ético, a aula é um território dialógico produto-produtor de espaço.

Considerações finais

O modo como pensamos o espaço modula nossos entendimentos de mundo[85] e de aula; espaço e aula entendidos como processo dialógico, como por fazer, vivos, dotados de abertura; uma inconclusão, que lembra a poesia atribuída a Stefan George, pois tem implicada uma ideia de que sempre "estou me criando, ainda não existo".[86]

Com esse sentido, professor e alunos são diferentes "dirigentes"[87] da aula. Um processo de autoridade compartilhada, hierarquia pautada nas diferenças e disciplina entendida como intelectual. Um movimento da aula comprometida com o conhecimento e

[81] Bakhtin, 2010b, p. 349-350, destaques do autor.
[82] Bakhtin, 2005, p. 96.
[83] Young, 2011.
[84] Charlot, 2009.
[85] Massey, 2008.
[86] Bakhtin, 2010b, p. 416.
[87] Marques, 2000.

interessado em provocar confroencontros pelo diálogo propositado com a tradição. Esses entendimentos, considerando a aula como universo territorial – na qual são colocadas em questão as fronteiras entendidas como elos provisórios entre professor e alunos, um resultado que produz espaço – estão pautados no pressuposto que entende poder como relação que reconhece o espaço como vivo, aberto, relacional,[88] resultado-resultante irrepetível, porque é resultado-resultante das relações entre sujeitos singulares.[89] Compreende espaço como Massey sugere, como dimensão do social, como "existência coetânea de uma pluralidade de trajetórias, uma simultaneidade de estórias-até-agora".[90] Um processo no qual o "inesperado e o não planejado" tomam parte,[91] pois *igualdade e irrepetibilidade inexistem.*

Nessa singularidade de cada sujeito e de cada aula é que se pauta o pressuposto do confroencontro que constitui os sujeitos, portanto, o espaço e a aula. Uma relação na qual o "não-álibi", como compromisso sem escapatória, precisa se encontrar com o compromisso ético. É assim que as relações de poder que "co-implicam" os sujeitos da aula, ou seja, professor e alunos, é tematizada. Um debate que tem envolvidas as noções de autoridade, hierarquia e disciplina e que dialoga com o sentido geográfico de território e fronteiras como elaborações dos sujeitos que os constroem.

O universo da aula envolve uma ideia de ciência em diálogo com a vida e com a arte, porque tem elementos mais propositados que comprometem, e mais espontâneos que libertam. Ele não pode ser confundido com um campo de batalha, porque guerra não rima com vida e com arte, mas com violência, e violência não rima com diálogo,[92] porque o confroencontro é entre as diferentes ideias. Um entendimento da relação entre espaço e aula na perspectiva dialógica, que implica em correr riscos, pois, em lugar de se apoderar da liberdade humana, alargasse-a ainda mais. Em vez de princípios sólidos que tranquilizam para sempre a consciência humana, escolhe-se noções vagas, estranhas, enigmáticas. Aumenta-se a liberdade humana ao invés de confiscá-la. No lugar da dura lei, exige-se saber discernir, de coração livre, o bem e o mal, não tendo para nos guiar senão a ética, o que nos liberta e responsabiliza.[93]

As Figuras 1, 2 e 3, ao se sobrepor e se atravessar, constituem a ideia de aula como laboratório, um território dialógico, produto-produtor de espaço, representado pela Figura 4. Na ética habita a articulação que, no território da aula, configura-se pelo equilíbrio entre autoridade e hierarquia, que, aliadas à disciplina intelectual, afirmam-se como elementos da alfabetização científica. É a Figura 4 – imagem-conceito – que serve como dispositivo para pensar esse processo, sendo as fronteiras elos vivos do território da aula; elos que não se confundem nem se fundem com as setas, mas que inferem as sempre relações começo e não fim. Atravessam-se, confluindo nesse movimento vivo que produz espaço, porque ao transformar o modo de pensar dos sujeitos, transforma a dimensão social, o espaço. É o espaço produzindo a aula e a aula produzindo o espaço.

[88] Massey, 2008.
[89] Bakhtin, 2010a.
[90] Massey, 2008, p. 33.
[91] Massey, 2008, p. 167.
[92] Savater, 2012c.
[93] Inferência baseada em Dostoievski, 1967, p. 656.

Bibliografia

ANDREIS, Adriana Maria. *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola.* 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí/RS, 2014. Orientação professora doutora Helena Copetti Callai.

ASSIS, Machado de. *Contos consagrados.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*. México: Fundo de Cultura Económica (FCE), 1975.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Por uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes, 2010b.

BULAVKA, Ludmila; BUZGALIN, Aleksander. Os próximos cem anos de Mikhail Bakhtin: a dialética do diálogo versus a metafísica do pós-modernismo. *Revista Novos Rumos,* ano 20, n. 44, p. 4-14, 2005. http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2130.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica*: questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sisifo, Revista de Ciências da Educação, Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa,* set./dez. 2009. http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=25&p=89.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *Os Irmãos Karamazov.* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; BOUFLEUER, José Pedro. Disciplina intelectual: algumas reflexões a propósito da homenagem a um intelectual. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul: Educs, 2011. p. 387-398.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens estudos bakhtinianos.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria, 2012.

MORAIS, Regis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em* reconstrução. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

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

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008c.

SANTOS, Milton. *La naturaleza del espacio*: técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Ariel, 2000.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar.* São Paulo: Planeta, 2012a.

SAVATER, Fernando. *A importância da escolha*. São Paulo: Planeta, 2012b.

SAVATER, Fernando. *Ética de urgência*. Barcelona: Ariel, 2012c.

SAVATER, Fernando. *Ética para amador*. Barcelona: Ariel, 1993.

SOUZA, Marcelo J. Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTROS, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 77-116.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *El desarrollo de los processos psicológicos superiores*. Barcelona: Gráfica Salvá, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, James. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor, 1993.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. http://www.cedes.unicamp.br.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, [38]:395-416, jan./abr. 2011. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf.