

**Currículo, Espacialidades e Posições de Sujeito Insurgentes na Escola**

*Currículo, Espacialidades y Posiciones de Sujeto Insurgentes en la Escuela*

Luíza Cristina Silva Silva  
**Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**  
Maceió – Brasil

Marlécio Maknamara  
**Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**  
João Pessoa – Brasil

**Resumo**

As grafias produzidas por estudantes em sala de aula apresentam potencial de compreender as relações sociais, geográficas e discursivas do poder e do saber. O objetivo é analisar os modos pelos quais o currículo das grafias divulga e disponibiliza modos de ser sujeito, e como produz espacialidades. Trabalhamos em uma perspectiva teórica pós-crítica de currículo, e no viés da geografia cultural. O argumento desenvolvido afirma que o currículo das grafias constitui espacialidades e disponibiliza discursivamente a posições de sujeito insurgentes em meio as relações de poder-saber na escola. Metodologicamente operou-se com a observação participante e elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. A partir das análises concluímos que as grafias, que constituem o currículo insurgente evidenciam fissuras curriculares.

**Palavras-chave:** Currículo; Espaço; Insurgência.

**Resumen**

Las grafías producidas por los estudiantes en el aula presentan un potencial para comprender las relaciones sociales, geográficas y discursivas del poder y del saber. El objetivo es analizar los modos en que el currículo de las grafías divulga y pone a disposición modos de ser sujeto y cómo produce espacialidades. Trabajamos desde una perspectiva teórica poscrítica de currículo y en la perspectiva de la geografía cultural. El argumento desarrollado afirma que el currículo de las grafías constituye espacialidades y pone a disposición discursivamente posiciones de sujeto insurgentes en medio de las relaciones de poder-saber en la escuela. Metodológicamente se operó con la observación participante y elementos del análisis del discurso de inspiración de Michel Foucault. A partir de los análisis, concluimos que las grafías, que constituyen el currículo insurgente, evidencian fisuras curriculares.

**Palabras clave:** Currículo; Espacio; Insurgencia.

### **1. Olhar atento às multiplicidades no percurso analítico**

O espaço escolar é constituído dentre inúmeros elementos, por grafias em paredes, carteiras, portas, banheiros e onde mais que eles possam despontar. São frases, desenhos, assinaturas que expressam, ativam e produzem desejos, denúncias, declarações, sonhos, protestos. Representações que insurgem a partir das relações sociais, culturais e espaciais da escola. O fenômeno de grafitar a instituição tende a ser tratado como um ato de vandalismo e depreciação que rompe com a norma da instituição de ensino e deve ser repreendida, apagada e esquecida.

Neste artigo, a centralidade investigativa encontra-se no fenômeno dos grafitos produzidos por jovens nas escolas. O que normalmente são tratados como simples indisciplina ou depreciação do espaço educacional, neste presente trabalho, são expressões compreendidas como potência analítica das relações discursivas de poder e saber no campo curricular educacional. As palavras, frases e desenhos que extrapolam os cadernos e passam a ser exibidas em portas, murais, carteiras da escola apresentam temáticas invisibilizadas ou negligenciadas pelo currículo formal e oficial.

Compreendemos analiticamente as grafias como produções curriculares na escola. Desse modo, acionamos o conceito de currículo como um construto que mobiliza discursos, regimes de verdade e relações de poder e saber (TADEU; CORAZZA, 2003). A perspectiva pós-crítica educacional “vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais”, ou seja, sistemas de significação implicados na produção dos modos de ser e existir. O currículo é um artefato cultural que produz modos de existência (PARÁISO, 2007) assim como também espacialidades próprias dos micropoderes da escola pesquisada. Neste artigo, o espaço é compreendido como “produto de inter-relações” e como “a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade”, (MASSEY, 2004, p. 8).

Seguimos a perspectiva pós-crítica dos estudos de currículo que entende que o currículo está para além de um catálogo de disciplinas. Nesse sentido, a perspectiva do currículo está embasada conceitualmente pela noção de “currículo cultural” (GREEN; BIGUM, 1995), que “envolve a construção de significados e valores culturais” (SILVA, 2015, p. 55) e produz modos de existência. Desse modo, o currículo fabrica determinados modos de ser, sentir e viver e apresenta uma discursividade histórica produtiva. Ele é constituído por um conjunto estratégico de técnicas e tecnologias de poder que, ao serem acionadas, produzem saberes, verdades e sujeitos de determinados tipos.

Nomeamos de currículo das grafias o conjunto das produções discursivas das representações gráficas realizadas por estudantes no espaço de uma escola estadual localizada na cidade de Viçosa, em Minas Gerais. O objetivo deste texto é analisar os modos pelos quais o currículo das grafias divulga e disponibiliza modos de ser sujeito e como esse currículo produz espacialidades. O discurso produz sujeito e “posições que tornam possíveis nomeá-lo, categorizá-lo, atribuir-lhe uma função, restringir e incentivar suas práticas, seus discursos e suas ações”, (PARAÍSO, 2007, p. 68). Isso não significa compreendê-lo como único, linear, compacto e fixo, mas, sim, como um sujeito constituído a partir das “diferentes posições discursivas que vai ocupando em vários momentos”, (MEIRELES, 2017, p. 35). Além disso, “o sujeito do discurso não é uma pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se de uma posição que alguém assume, diante de um certo discurso”, (FISCHER, 2013, p. 134).

Posições de sujeito são “posições discursivas” que produzem o sujeito “na mesma operação que lhes atribuem um lugar discursivo”, (LARROSA, 2004, p. 66). Para Foucault, são um “lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”, (FOUCAULT, 2008b, p. 107). Desse modo, a posição de sujeito não é permanente e, sim, disponibilizada discursivamente, mas os sujeitos podem ou não a ocupar, dependendo das correlações de forças estabelecidas nos discursos (LEAL, 2017).

Nesse viés e com base no objetivo analítico, o argumento desenvolvido afirma que o currículo das grafias constitui espacialidades e disponibiliza discursivamente a **posições de sujeito insurgentes** em meio as relações de poder-saber na escola. As grafias explicitam que há um campo múltiplo e produtivo de posição de sujeito. Neste artigo, mostramos que o currículo das grafias ao acionar saberes e discursos compreendidos como “tabus”, os temas “proibidos” e, às vezes, repreendidos pela escola disponibiliza discursivamente as **posições de sujeito insurgentes**. Assim, nomeamos de **posições de sujeito insurgentes** aquelas que derivam do acionamento de discursos sobre temas “proibidos”, que exaltam práticas e modos de ser desviantes do modelo disciplinar escolar.

Para realização da pesquisa, foi percorrido um caminho próprio e não linear de investigação. O tema desta análise foi desenvolvido inicialmente na monografia realizada no bacharelado em Geografia na Universidade Federal de Viçosa sendo retomada, atualmente, no doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia. Revisitamos dados de uma investigação já produzida, visando à constituição de novos problemas e de outras questões

de pesquisa ao tomar como referência as teorizações pós-críticas em educação. A partir das observações realizadas *in loco* anteriormente, retomamos o material empírico para ressignificá-lo a partir da análise do discurso sob inspiração de Michel Foucault.

O material empírico emergiu do envolvimento e da imersão no campo selecionado para investigação, ficando atenta ao comportamento dos sujeitos, as espacialidades, à linguagem utilizada em sala de aula, às práticas escolares e os códigos sociais acionados. “A observação permite ver o que ocorre na sala de aula, acompanhar as diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder e ser afetado pelas diferentes técnicas que compõem o currículo”, (CALDEIRA, 2016, p. 74). A observação levou em consideração as microrrelações sociais de poder e saber no campo selecionado, em uma escola estadual na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Desse modo, procuramos observar os sujeitos, suas práticas, vivências e conflitos e como essas dimensões curriculares constituem espacialidades. Para desenvolver a pesquisa, ocorreu a imersão na escola por um semestre na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental nas aulas de geografia. E com a devida autorização da direção, as grafias foram fotografadas.

Ainda, a análise do discurso interroga sobre as invenções, sobre as condições de possibilidade para que um discurso apareça em um contexto histórico-social específico, (FOUCAULT, 2008a). A importância da análise do discurso parte da compreensão de que “não se pode falar qualquer coisa em qualquer época”, (FISCHER, 2001, p. 221). Desse modo, essa abordagem metodológica trouxe a possibilidade de perguntar: “por que isso é dito aqui, desse modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?”, (FISCHER, 2001, p. 205). As grafias são compreendidas como discurso, desse modo, interrogo sobre a emergência de determinado escrito, frase, declaração, desenho no espaço escolar. Nesse viés, é possível criar informações sobre os sujeitos, saberes autorizados e como certo discurso produz espacialidades de certo tipo.

Os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, (FOUCAULT, 2008a, p. 55). Assim, existem “práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ no discurso”, (FISCHER, 2013, p. 151). A prática viva no discurso “veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”, (FOUCAULT, 2014a, p. 110). O discurso é produtivo, positivo e está em disputa constante, apresentando regularidades e irregularidades. Nesse sentido, é constituído por um “jogo complexo e instável em que pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de

resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”, (FOUCAULT, 2014a, p. 110). O discurso é uma “luta”, uma “batalha” “e não um ‘reflexo’ ou ‘expressão’ de algo”, (FISCHER, 2013, p. 125).

A partir dessas escolhas, compreendo que “toda produção de conhecimento [...] se dá a partir de uma tomada de posições que nos implica politicamente”, (PASSOS; BARROS, 2009, p. 150). Desse modo, foi necessário refletir permanentemente sobre as escolhas adotadas ao longo do caminho percorrido na investigação. Nesse viés, não estabeleci “metas pré-fixadas”, com “regras prontas” de modo prescritivo (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17). Mas me orientei no percurso da pesquisa de acordo com as demandas do processo, “dando primado ao caminho que [foi] sendo traçado”, (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30). Portanto, não busquei um caminho linear para atingir um fim imaginado anteriormente, mas estive atenta ao processo da investigação.

## **2. Espaço e Currículo**

As reflexões e debates sobre o conceito de espaço ganham destaque nas últimas décadas diante do contexto nomeado como “giro espacial” nas ciências sociais anglo-saxônicas (HAESBAERT, 2014). Nesse campo, correntes de pensamento influenciadas pelos “chamados Estudos Culturais, como a de matriz pós ou decolonial, passaram a considerar a própria contextualização geográfica e histórica como definidora dos nossos modos de pensar o mundo e fazer teoria” (HAESBAERT, 2014, p. 11). A conferência intitulada ‘De Espaços Outros’ de 1967 explicita esse “giro espacial” nas ciências sociais em que Michel Foucault (2013, p.113) afirma que “a época atual seria sobretudo a época do espaço”. A época ao qual o autor está se referindo se caracteriza, segundo ele, pelo contexto da simultaneidade, da justaposição, do disperso.

Assim, Foucault atribui ao espaço centralidade no contexto contemporâneo, em contraste com o contexto anterior que teria sido a época do tempo. No entanto, o autor não está estabelecendo dicotomias, e sim, afirmando que é preciso compreender o espaço como produto histórico de um tempo, “o próprio espaço tem, na experiência ocidental, uma história, e não é possível ignorar esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço” (FOUCAULT, 2013, p. 113). Esse espaço referido se constitui como um espaço heterogêneo e fruto do contexto da simultaneidade de acontecimentos e da justaposição de fatos sociais. No contexto de meados do século XX a conferência do filósofo demarca a compreensão da

primazia do espaço no campo das ciências. Para o geógrafo Rogério Haesbaert (2014, p.35), a relação entre espaço e tempo são indissociáveis, e no caso da geografia, a indissociabilidade é entre a espacialidade e a temporalidade.

A relação espaço-tempo primada pelo campo filosófico é considerada uma “categoria-mestra” que possibilitou a criação do conceito de espaço geográfico no campo da ciência da geografia no século XIX. O espaço geográfico é a categoria central da ciência geográfica e, desse modo, “podemos então definir, no interior da Geografia, uma constelação ou sistema de conceitos que, mergulhados na categoria espaço, se ordenam e se reordenam constantemente a partir das problemáticas que enfrentamos” (HAESBAERT, 2014, p. 32). Nesse sentido, compreendemos que a geografia é constituída por uma constelação conceitual em que o espaço geográfico é a categoria geral que abarca os demais conceitos. “Em Geografia podemos propor “espaço” como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem” (HASBAERT, 2014, p. 22).

Para analisar como o currículo das grafias produz espacialidades, o espaço é compreendido segundo a perspectiva teórica da geografia cultural. Sendo assim, “o espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno” (MASSEY, 2004, p. 8). Nessa perspectiva de compreensão do espaço é possível analisar as grafias na intrínseca relação com a constituição de espacialidades na sala de aula. Massey (2004), está afirmando que as analíticas sobre o espaço podem ser multiescalares, ou seja, podem se dar desde escalas globais até o intimamente pequeno, como a sala de aula, para compreender assim as singularidades locais e específicas.

Para Massey (2004, p. 8), o espaço também é “a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a possibilidade da existência de mais de uma voz”. Nesse viés, o espaço é apreendido como constituído pela multiplicidade e heterogeneidade de composições sociais. Essa noção de espaço é adequada para analisar as grafias na constituição de espacialidades na escola, porque se oferece como lupas que expandem o olhar sobre as múltiplas narrativas que constituem o espaço. No mesmo sentido, se o espaço é constituído por multiplicidade e heterogeneidade reconhece-se a possibilidade de conflitos, assimetrias sociais e uma trama de relações de poder que se expressam através de grafias produzidas por estudantes.

O espaço segundo Massey (2004) está em constante transformação, não se constitui em uma dimensão fechada e acabada, pelo contrário, está em permanente reconfiguração a partir de relações de poder. A autora sugere que reconheçamos o espaço como inacabado, um produto-processo nunca fechado e como um exercício político. “Conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2008, p. 95). Ao analisar especificamente o espaço escolar compreendemos “a disposição dos elementos da arquitetura escolar e os sentidos e ações forjados em relação a tais elementos” (VASCONCELOS; MAKNAMARA, 2020, p. 4) na constituição de espacialidades. Nesse sentido, a cada grafia produzida novas configurações espaciais se formam a partir dos desejos, denúncias, saberes e modos de ser sujeito são projetados nas paredes e mesas da sala de aula.

O currículo, imbuído de relações de poder e saber, na relação com o espaço e a outros conceitos geográficos não é uma relação inédita, sendo constituída em importantes categorias analíticas do currículo como “território contestado” (SILVA, 1998), “currículo-mapa” (PARAÍSO, 2005), “currículo como espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006), “geometria disciplinar” (VEIGA-NETO, 2002). O devir espacial do currículo insurgente evidencia a justaposição de múltiplas dimensões de saberes e discursos.

Relações de saber e poder estão intrinsecamente relacionadas, para Foucault, não há relações de poder sem a constituição de saberes, assim como não há saber que não produza relações de poder (FOUCAULT, 2010a). Sendo assim, posições de sujeito podem ser forjadas em meio às formações históricas e a partir dos sistemas de significação social, tudo isso envoltos em uma trama de poder-saber.

O poder “é um modo de ação de alguns sobre alguns outros” (FOUCAULT, 2014b, p. 132). Ele “existe em ato” (ibidem), é correlação de força, é estratégia e não uma propriedade de classe. “É um conjunto de ações sobre ações possíveis” e, nesse mecanismo, “ele incita, ele induz, ele desvia, ele facilita ou torna mais difícil” (FOUCAULT, 2014b, p. 133). Isso porque o poder “é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários” (ibidem) e mais sobre “estruturar o campo de ação eventual dos outros” (ibidem). A partir desse entendimento, o currículo da nudez é analisado em termos produtivos do poder, investigando os motivos de algo ser nele aceito ou não, os saberes que nele circulam e as verdades ali fabricadas.

Essa relação produtiva do currículo se inscreve no comportamento dos sujeitos, nos seus modos de ser. No viés pós-crítico, os sujeitos não são dados como pré-existentes, inatos. Assim sendo, essa perspectiva nega qualquer associação à essência ou substância dos sujeitos. Isso porque, no entendimento do currículo como artefato cultural, investigam-se exatamente os modos pelos quais os sujeitos são constituídos, as subjetividades disponibilizadas pelos discursos. Desse modo, se produz “um sujeito de um discurso” (FOUCAULT, 2008a, p.86), assim, os sujeitos são constantemente incitados a serem de certos modos em uma rede produtiva do poder.

As multiplicidades discursivas das grafias sugerem diferentes possibilidades de constituições de sujeitos no espaço escolar. Essa relação produtiva do currículo insurgente explicita o comportamento dos sujeitos, seus modos de sentir e existir. No viés pós-crítico, os sujeitos não são dados *a priori*. Assim sendo, a constituição de sujeitos no currículo se mostra na possibilidade de criação, invenção, ressignificação de si contida nas espacialidades grafadas. **Posições de sujeito insurgentes** são disponibilizadas através do currículo das grafias, e extrapolam os limites do caderno, por exemplo, e se espalham por cadeiras, paredes, portas e até no chão da escola. O currículo das grafias divulga **posições de sujeito insurgentes** que extrapolam os limites morais, como mostra as análises da seção a seguir.

O currículo fabrica e disponibiliza discursivamente posições de sujeito e divulga certos discursos que são autorizados como verdadeiros e legítimos. Suscita saberes constituídos por relações de poder que estão em constante disputa e transformação. O currículo é constituído por um conjunto estratégico de técnicas e tecnologias de poder que, ao serem acionadas, produzem saberes, verdades e subjetividades. Os saberes que constituem um currículo são produzidos a partir da discursividade histórica própria do contexto social em que emerge. São criações e interpretações culturais elaboradas a partir dos sistemas de significações sociais do currículo. Nessa perspectiva, esses saberes são analisados no que autorizam, legitimam, deslegitimam, incluem e refutam.

### **3. Currículo das grafias na Disponibilização Discursiva de Posições de Sujeito Insurgentes e na Constituições de Espacialidades**



**Figura 1 - "Legalize Jah!!"**



Fonte: Dados da Pesquisa [03/09/2014]

**Figura 2 - "4:20"**



Fonte: Dados da Pesquisa [03/09/2014]

Figura 3 - "Comando Vermelho"



Fonte: Dados da Pesquisa [03/09/2014]

As três grafias acima foram selecionadas para evidenciar o argumento em torno da produção de **posições de sujeito insurgentes** porque apresentam discursos veementemente proibidos no currículo formal da escola estudada. As grafias contidas nas figuras 1 e 2 acionam ditos sobre a legalização da maconha e exaltam o uso da mesma a partir do número “4:20”, e a figura 3 aciona o dito “comando vermelho” fazendo uma possível referência a uma das organizações criminosas mais conhecidas no Brasil. As grafias da figura 1 e 2 se encontravam no corredor da escola, próximo às salas de aula e a grafia com os ditos “comando vermelho” se encontrava na sala de aula na qual ocorreu a observação participante.

A figura 1 apresenta a grafia que contém um desenho que se assemelha a um grifo em associação à folha de maconha e aciona o dito “legalize Jah!”. A grafia da figura 2 aciona o número “4:20” que se refere ao consumo de maconha. As discursividades apresentadas explicitam um sistema de significação social implicados na produtividade do poder e do saber. As grafias mostram discursos próprios da cultura juvenil que se identificam ou se relacionam com a cultura canábica. Os estudantes da turma observada tinham em média 14 anos de idade.

A grafia da figura 3 com o dito “comando vermelho” parece explicitar modos e sentidos produzidos na escola que dissidem da lógica disciplinar. Foucault (2010), examinou a escola como uma das instituições mais importantes do exercício do poder disciplinar. Em fase posterior, o autor produziu uma analítica do poder no âmbito da governamentalidade que possibilitou a compreensão que a escola utiliza técnicas de dominação, ou seja,

mecanismos táticos do poder na “condução de condutas”, (FOUCAULT, 2008b) que objetivam os sujeitos para determinados fins. No entanto, as grafias explicitam que existem múltiplos discursos disponibilizados na escola, ou seja, discursos que acionam técnicas de poder que objetivam disciplina, serialização e a perda de singularidades. Ademais, há também discursos com mecanismos táticos do poder com o objetivo de “outra conduta” (FOUCAULT, 2008b), que promovem rupturas sociais, interdições ao disciplinamento e insurgências discursivas.

Assim, as grafias evidenciam multiplicidade das relações de poder porque explicitam discursos concorrentes ao ordenamento disciplinar do currículo formal da escola pesquisada. Foucault diz (2014b, p. 132): “não é possível me atribuir a ideia de que o poder é um sistema de dominação que controla tudo e não deixa nenhum espaço para a liberdade”. Por isso, as três grafias analisadas mostram também desconfortos, desajustes, conflitos e rupturas com as instituições escolares. Grafar o espaço da escola com discursos sobre maconha e organização criminosa pode explicitar muitas questões, dentre elas uma revolta. E “revolta não tem uma causa que possa ser explicada; ela é, de forma nua e crua, a reação a um poder que se impõe, a reação a uma condição que se considera indigna, indesejada”, (GALLO, 2016, p. 315).

A revolta, no caso dessas grafias, indica modos dos sujeitos romperem com as regras escolares porque acionam assuntos “tabus”, proibidos e moralmente inaceitáveis que devem ser repreendidos pela instituição escolar. A moral, para o Foucault (2017, p. 205), é “um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos”. Foucault (1984, p. 34) chamou a relação dos sujeitos com a conduta moral de “moralidade dos comportamentos”. Nessa relação, é necessário que o sujeito se produza diante das prescrições morais, assimilando essas regras como referência. Ou seja, a “moralidade dos comportamentos” é a “maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com [a] regra” (FOUCAULT, 1984, p. 34) e se “reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática”, (FOUCAULT, 1984, p. 35). No caso analisado, os (as) possíveis autores (as) das grafias não se reconhecem na obrigação de colocar em prática as regras da escola.

Esse campo produtivo, as relações de poder nunca saturam o campo das ações possíveis de serem realizadas, logo, a revolta é a recusa à submissão. A revolta pode ser entendida como um movimento que tem como “objetivo outra conduta, isto é: querer ser

conduzido de outro modo, por outros condutores (...) para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos”, (FOUCAULT, 2008a, p. 157). Por isso, é possível falar também em revolta como um movimento de criação de contraconduta a regimes de dominação dos sujeitos.

“Onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2014b, p. 138), isso porque, para Foucault (2014b, p.133), o poder se constitui nas relações sociais, no processo de “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras”. “O poder é um jogo estratégico” (FOUCAULT, 2017, p. 284) de produção de possibilidades de ações. Desse modo, poder e resistências não estão dissociados e “não há relações de poder sem resistência, sem escapatória, ou fuga, ou reviravolta eventual”, (FOUCAULT, 2014b, p. 138). Assim, “pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder”, (FOUCAULT, 2014a, p. 104).

As relações de poder são práticas, “o que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 2011, p. XIV). E argumentamos que as relações de poder funcionam na objetivação de sujeitos de certo tipo, ou seja, posições de sujeito são forjadas em meio as relações de poder. A relação de poder “facilita, do mesmo modo que dificulta, limita, torna mais ou menos difícil uma ação ou um discurso” (PARAÍSO, 2007, p. 54) e, assim, faz circular determinadas posições de sujeito. Sendo assim, posições de sujeito são demandadas e forjadas em meio às formações históricas e a partir dos sistemas de significação social, tudo isso envolvidos em uma trama de poder-saber.

Assim, posições de sujeito são disponibilizadas nos discursos em meio as relações de poder-saber na escola. No caso, nomeamos como **posições de sujeito insurgentes** aquelas que são divulgadas, disponibilizadas, demandadas e produzidas no currículo, acionadas por discursos sobre temas “proibidos”, que exaltam práticas e modos de ser desviantes modelo disciplinar, que grafam o espaço da escola e assumem práticas que colocam em risco a vida escolar. Paraíso (2006, p. 101), afirma que “os indivíduos são subjetivados de diferentes modos e passam a constituir a si mesmos como sujeitos”, (PARAÍSO, 2006, p. 101). O discurso produz sujeito e “posições que tornam possíveis nomeá-lo, categorizá-lo, atribuir-lhe uma função, restringir e incentivar suas práticas, seus discursos e suas ações”, (PARAÍSO, 2007, p. 68).

Nas análises dos discursos disponibilizados nas grafias que demandam e concorrem para produzir **posições de sujeitos insurgentes**, foi importante estar atenta aos “mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores

de poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 30). A relação produtiva do discurso se “exerce nas práticas sociais, na produção de verdades” (PARAÍSO, 2007, p. 68) e na constituição de sujeitos de certo tipo.

O currículo das grafias também constitui espacialidades porque “a noção de espacialidade traz consigo a ideia de processo em constante movimento, ou seja, não se trata de um espaço em si [...], mas do espaço na história, pensado como processo histórico”, (COLUCCI; SOUTO, 2011, p. 117). Assim, as **posições de sujeito insurgentes** são divulgadas no espaço da escola, constituindo espacialidades em um constante produto-processo nunca fechado. As **posições de sujeito insurgentes** são constitutivas da relação intrínseca entre espaço e currículo porque dão forma às espacialidades como produto das relações de existência, padrões culturais, conflitos e hierarquias sociais e sistema de poder.

As espacialidades constituídas a partir das grafias explicitam as **posições de sujeito insurgentes** porque, de acordo com Massey (2004), o espaço é a esfera das múltiplas existências. O espaço da escola estudada mostra que existem diversos sujeitos sendo formados, demandados e subjetivados na trama múltipla dos discursos acionados na instituição. Os grifos, riscos, frases, desenhos, que produzem espacialidades, evidenciam a diversidade, multiplicidade e heterogeneidade dos (as) estudantes. Conflitos, assimetrias sociais e uma trama de relações de poder que se expressam através de grafias produzidas por estudantes.

**Posições de sujeito insurgentes** que constituem espacialidades mostram que novas configurações espaciais se formam a partir dos desejos, denúncias e saberes projetados nas paredes e mesas da sala de aula. A cada grafia realizada, espacialidades são reconfiguradas em intrínseca relação com os modos de ser, sentir e existir atuantes. A relação das grafias, com as posições de sujeito insurgentes e as espacialidades produzidas, explicitam o caráter aberto, inacabado e processual do espaço escolar. Elucidar essa complexa relação produtiva da diversidade na escola é um passo para a transformações geo-históricas e para o exercício político.

#### 4. Considerações Finais

O argumento desenvolvido diz que currículo das grafias constitui espacialidades e disponibiliza discursivamente a **posições de sujeito insurgentes** em meio as relações de poder-saber na escola. Tensionamentos e conflitos são importantes para o processo de

aprendizagem, no entanto, para que a aprendizagem seja efetiva é importante saber operar pedagogicamente com as dimensões que emergem de maneira conflitante no espaço escolar. O tensionamento presente na escola pesquisada se constitui pela existência de modos de ser e existir de estudantes que não se identificam com os modos de subjetividade autorizados e demandados pela instituição escolar. A forma de expressar descontentamento, revolta e rupturas é através do ato de escrever, desenhar, rabiscar a parede da escola com ditos sobre sexualidades, e desse modo, recriando espacialidades.

Sendo assim, as grafias são vistas neste trabalho como um construto analítico de relevância social e pedagógica para pensar as produtividades curriculares e subjetivas na escola. O currículo insurgente multiplica os sentidos de aprendizagem e das produções dos modos de existência o que implica em um movimento constante de compreender o currículo como invenção, que neste caso, recria o espaço escolar. O ato de escrever em diferentes espaços da escola modifica o espaço, que ao ser grafado com assuntos proibidos, “tabus”, e moralmente complexos, como uso de maconha e organizações criminosas, está explicitando modos e sentidos subjetivos que produzem espacialidades que expressam conflitos, dúvidas, revoltas, desajustes sociais.

Conectar as bases epistemológicas da geografia cultural ao referencial pós-crítico educacional possibilita articular o fenômeno da produção de espacialidades na relação com os modos de subjetividade disponibilizados pelo currículo das grafias. Escritos que poderiam estar apenas nos cadernos, tomam as paredes, portas e carteiras, se tornando explicitamente visíveis na sala de aula. Compreendemos as instituições escolares modernas como espaços de produção de múltiplos modos de ser, espaço de exercício da insubmissão, da revolta, da ruptura que constituem modos produção de si. O desafio nos parece ser produzir olhares analíticos sobre os fenômenos que transgridem a norma disciplinar e questionar as bases do que parece moralmente inaceitáveis na escola. A escola pode ser um espaço do exercício da liberdade, da resistência, o espaço outro, dos modos subjetivos outros. Portanto, esses ditos extrapolam limites espaciais de modo a criar espacialidades outras que tornam visíveis assuntos que são empreendidos para a punição e a repressão.

### **Referências**

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 jul. 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina. **Dispositivo da Infância na Antecipação da Alfabetização no Currículo do 1º ano do Ensino Fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COLLUCI, Danielle; SOUTO, Marcus. Espacialidades e Territorialidades: conceituações e exemplificações. **Revista Geografias**, Belo Horizonte, 07(1), p. 114-127, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 39- 61, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. FOUCAULT. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-153.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 20. ed. 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense. 7. ed. 2008a.

FOUCAULT, Michel. De Espaços Outros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.27, n.79, p. 113 – 122, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Edição Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1984

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, IX**. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 118-141.

FOUCAULT, Michel. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, V**. Ética, Sexualidade, Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 187-212, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, V**. Ética, Sexualidade, Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017, p. 55-776.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

GALLO, Sílvio. Insurreições Escolares? In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio. **Michel Foucault e as Insurreições**: É inútil revoltar-se?. São Paulo: Editora Intermeios, Fapesp. 1. ed, 2016. (2017)

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p 208-248.

- HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LEAL, Rafaela. **Dispositivo de Inovação no Ensino Superior:** produção do docentisinovatus e do discipulusiacto. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?lang=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2023.
- MASSEY, Doreen. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano 6, n. 12, p. 7- 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13477/8677>. Acesso em: 04 de maio de 2023.
- MASSEY, Dorren. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MEIRELES, Gabriela Silveira. **Tecnologia da Formação Docente no Currículo dos Blogs sobre Alfabetização criados por Professoras-alfabetizadoras:** saberes divulgados, relações de poder acionada e sujeitos demandados. 2017. 256 f. Tese (Doutorado Educação) – Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.
- PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e Mídia Educativa Brasileira:** poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 30(1), p. 67-82, jan./jun., 2005.
- PARAÍSO, Marlucy. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr., 2006.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas para o Método Cartográfico:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Território Contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3ªed, 2015.
- TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



VASCONCELOS, Heber; MAKNAMARA, Marlécio. Arquitetura e Educação: arquitetura escolar como elemento dos espaços escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-17, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL23\\_N79/EDS\\_23N79\\_9.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N79/EDS_23N79_9.PDF). Acesso em: 4 maio 2023.

## Sobre os autores

### Luíza Cristina Silva Silva

Professora Adjunta na Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE /UFMG). Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (licenciatura e bacharelado). Graduação em Pedagogia. Especialista em Ensino de Geografia. Pesquisadora interessada nos estudos de Currículo, Ensino de Geografia, Relações de Gênero e Sexualidade, relações Étnico-raciais. E-mail: [luizacsilvaa@gmail.com](mailto:luizacsilvaa@gmail.com). Orcid: 0000-0002-2486-3375

### Marlécio Maknamara

Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professor do PPGEd/UFRN (2014-2019), do PGEDU/UFBA (desde fev/2017) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (desde ago/2022). Líder dos grupos ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação/UFPA/CNPq e ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/UFPA/CNPq. Pesquisador Produtividade em Pesquisa da UFPA 2021-2022 (Chamadas Internas PROPESQ/PRPG/UFPA 03/2020 e 06/2021) e Pesquisador Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq/PQ-2. E-mail: [maknamaravilhas@gmail.com](mailto:maknamaravilhas@gmail.com). ORCID: 0000-0003-0424-5657.

Recebido em: 21/09/2023

Aceito para publicação em: 02/12/2023