

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd

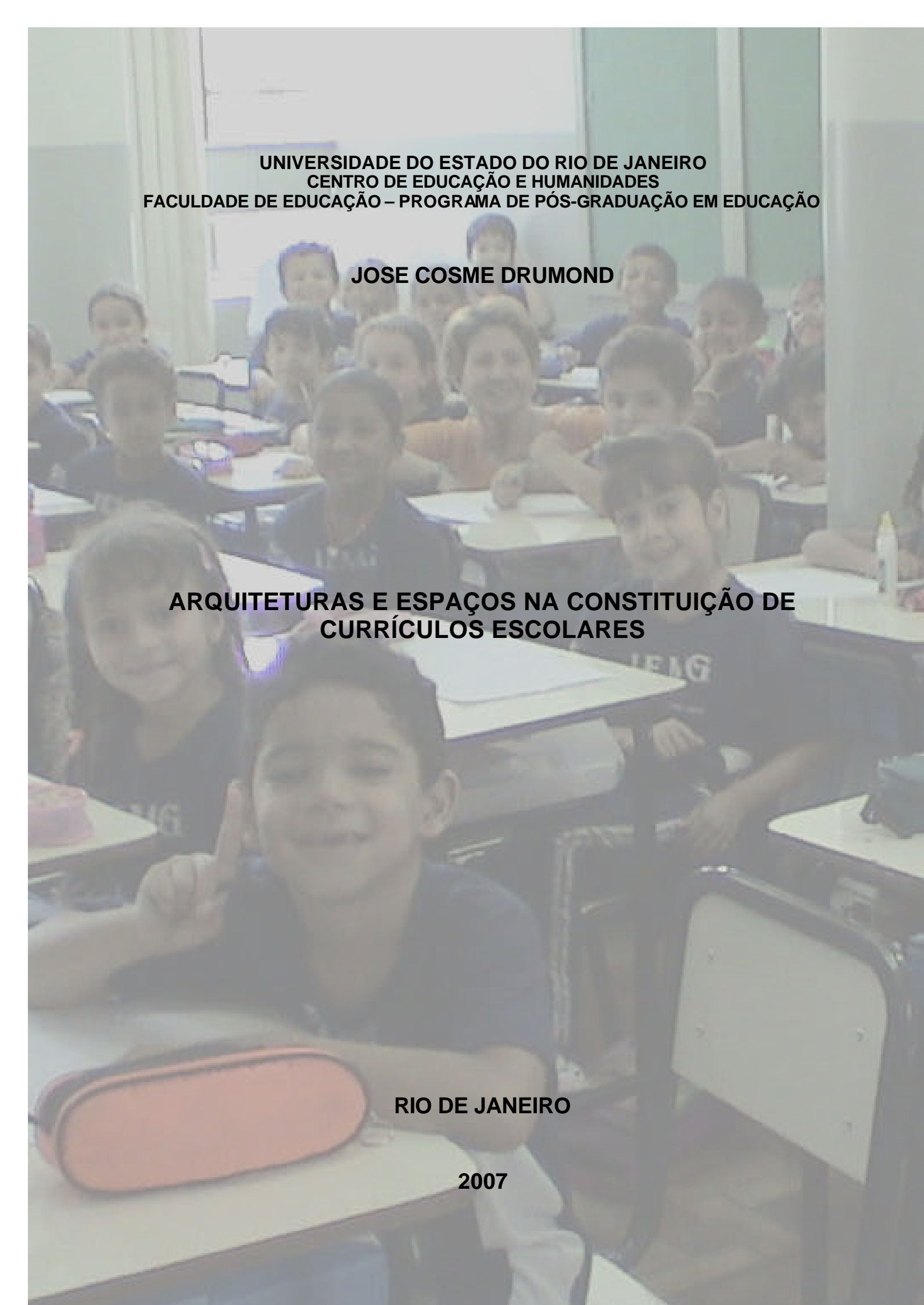
ARQUITETURAS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS ESCOLARES

Autor
José Cosme Drumond

Orientadora
Prof^a. Dr^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes



RiodeJaneiro, 17 de outubro de 2007.

A photograph of a classroom full of smiling children sitting at their desks. The children are of various ethnicities and are looking towards the camera. They are sitting at long, light-colored desks with dark frames. The background shows a classroom setting with windows and a whiteboard.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSE COSME DRUMOND

**ARQUITETURAS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE
CURRÍCULOS ESCOLARES**

RIO DE JANEIRO

2007

Ilustração da capa:
Sala de aula com alunos de classe de
alfabetização – Instituto de Educação de
Minas Gerais -Fotografada pelo autor

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSE COSME DRUMOND

**ARQUITETURAS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora:

Dr^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2007

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO:

**ARQUITETURAS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS
ESCOLARES**

ELABORADA POR: JOSÉ COSME DRUMOND

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

RIO DE JANEIRO, 17 DE OUTUBRO DE 2007.

PROF^a DR^a ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES
ORIENTADORA DA DISSERTAÇÃO

UERJ

PROF^a DR^a NILDA ALVES

UERJ

PROF^a DR^a CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

ULBRA

Aos que dedicam seu percurso na construção da história da educação brasileira e fazem disto o sentido de sua própria existência.

Aos alunos e professores que foram sujeitos desta pesquisa, que abriram seus territórios para serem investigados, com sua generosa participação.

Aos companheiros desta viagem: Ana Paula, Esperança, Frederico, Ivonice, Josemir, Lavínia, Lucileide Maria Odília, Patrícia, Renato, Saulo, Ubaldo, Vanda.

Para Carol por ter impregnado meu caminho com seu percurso.

Para Dedé porque constituímos um território juntos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Alice, pela acolhida e pela segura e competente direção na construção deste percurso.

Ao colega Tomaz pela generosidade que viabilizou este passo importante na minha vida.

À professora Edil Paiva que ajudou a criar os espaços para nossa formação.

Aos professores Luiz Alberto Gonçalves e Ângela Dalben pela criação dos caminhos iniciais para este trabalho.

Aos colegas Santuza Abras, Dolores, Cacá, Ana Amélia pelas contribuições que tornaram possível esse trabalho.

À professora Eneida Chaves pelos esforços para criar o MINTER.

Ao PROPED que possibilitou a criação de um caminho comum entre a UERJ e a UEMG e nos ofereceu, com tanta generosidade, todos os espaços de sua reconhecida produção acadêmica.

Mas quantos problemas conexos encontraremos se quisermos determinar a realidade profunda de cada um dos matizes de nossa atração por um lugar escolhido! (Bachelard)

RESUMO

DRUMOND, J. Cosme. *Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, 2007. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes -(Dissertação de Mestrado)-

Este trabalho tem como objeto de estudo os espaços escolares e suas relações com as políticas e as práticas curriculares. Esta questão é bastante periférica no campo das teorias de currículo, não estando muito presente nos estudos realizados pelos pesquisadores e teóricos, como já apontava Alves (1998). Compreender o funcionamento dos espaços materiais da escola como dispositivos curriculares e a produção dos artefatos arquitetônicos que materializam esses espaços é a preocupação central deste trabalho. Para viabilizar a investigação, é adotada a categoria *arquitetura* para traduzir a intencionalidade da produção de espaços. Assim, há a arquitetura do lugar edificado como prédio escolar, para o que é constituído um programa no qual estão configurados discursos culturais, políticos, pedagógicos, ideológicos. A segunda arquitetura refere-se a re-arquitetura dos espaços, em duas situações: nas edificações recentes, no momento de sua ocupação; nos outros momentos, os processos de rearranjo espacial, quando há induções curriculares, isto é, quando as políticas curriculares implicam em alterações espaciais. Nesses movimentos, os espaços são, também, mapeados para definir sua destinação para as práticas espaciais. A arquitetura de ambientes é um outro dispositivo curricular e refere-se à constituição dos ambientes para as práticas curriculares. A colocação do mobiliário, as demarcações com a utilização de materiais visuais, os materiais decorativos utilizados nas salas de aula são alguns dos artefatos dessa arquitetura. A compreensão do funcionamento desses dispositivos implica em considerar que as relações espaciais são presididas por relações de poder, mas neles, também, funcionam relações culturais, processos de conhecimento, enfim, processos de subjetivação em redes cotidianas complexas articuladas/desarticuladas pelos vários dispositivos individuais e coletivos. Há, nesses movimentos, territorializações dos espaços resultantes de estratégias e táticas, como as chama Certeau (1995). Ou seja, há tanto um movimento institucional para estabelecer uma estratégia espacial, produzindo demarcações territoriais e há, também, as táticas produzidas nas redes intersubjetivas cotidianas que produzem territorializações, que não tem uma demarcação temporal rígida. Assim, neste contexto compreensivo, essa investigação tem por objetivo global compreender como funcionam as relações espaços escolares e as políticas e as práticas de currículo, no cotidiano das escolas da Educação Básica. Para elucidar as questões propostas para a investigação foram realizados vários movimentos articulados, nos quais foram ouvidos professores e arquitetos, sujeitos envolvidos com os espaços escolares de forma intrínseca. Dentre esses movimentos, foram feitas interlocuções com autores e pesquisadores que têm produção reconhecida no campo dos estudos de currículo, outros que estudaram, especificamente, as questões dos espaços escolares e currículo (Alves, 1998; Escolano (1998); Frago (1998). Além desses interlocutores, a obra de Certeau (1995) é uma importante referência para o estudo. Sobre a questão da arquitetura escolar, Souza Lima (1995) e Faria Filho (2000) foram autores referenciais nas análises.

Palavras-chave :Currículo ;Espaços Escolares; Políticas Curriculares

ABSTRACT

DRUMOND, J. Cosme. *Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, 2007. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes -(Dissertação de Mestrado)-

This work has as object the school spaces and its relations with the practical policies and the curricular ones. This question is sufficiently peripheral in the field of the curricular theories, not being very present in the studies carried through for the researchers and theoreticians, as already it pointed Alves (1998). To understand the functioning of the material spaces of the school as curricular devices and the production of the devices architectural that materialize these spaces is the central concern of this work. To make possible the research the category is adopted *architecture* to translate the intentionality of the spaces' production. Thus, it has the architecture of the built place as school building, for what a program is constituted in which cultural, politicians, pedagogical, ideological speeches are configured. The second architecture mentions to re-architectures of the spaces, in two situations: in the recent constructions, in the moment of their occupation; at the other moments, the processes of space rearrangement, when it has curricular inductions, that is, when the curricular policies imply in space changes. In these movements, the spaces are, also, mapped to define its destination for space practices. The environment architecture is one another curricular device and mentions the constitution of the spaces to the curricular practicals. The arrangement of the furniture, the landmarks with the use of visual materials, the used decorative materials in the classrooms are some of the devices of this architecture. The understanding of the functioning of these devices implies in considering that the space relations are presided over by relations of power, but in them, also, work cultural relations, knowledge processes, at last, processes of subjectivation in articulated complex daily articulated/disarticulated by the various individual and collective devices. It has, in these movements, territorializations of the resultant spaces of strategies and tactics, as the Certeau named them (1995). That is, it has an institutional movement to establish a space strategy, producing landmarks territorial and has, also, the tactics produced in the intersubjectives daily nets that produce territorializations, which a rigid temporal landmark does not have. Thus, in this comprehensive context, this research has for global objective to understand as the relations pertaining to school spaces and the politics and the practical ones of curriculum function, in the daily of the schools of the Basic Education. To elucidate the questions proposals for the research articulated various movements had been carried through, in which professors and architects had been heard, involved in the school spaces of intrinsic form. Among these movements, interlocutions with authors and researchers had been made who have recognized production in the field of the curriculum studies, others that they had studied, specifically, the questions of the pertaining to school spaces and curriculum (Alves, 1998; Escolano (1998); Frago (1998). Beyond these interlocutors, the work of Certeau (1995) is an important reference for the study. On the question of the school architecture, Souza Lima (1195) and Faria Filho (2000) had been referential authors in the analyses.

Keywords: Curriculum; School Spaces; Curricular policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Saguão do Instituto de Educação em Belo Horizonte-Espaço de passagem com alunos-53
2. Mapeamento da sala de aula em escola pública estadual de Belo Horizonte-MG: momento de prova.....57
3. Cartaz presente no corredor de escola pública estadual de Belo Horizonte – MG...61
4. Fachada de Fachada da Escola Estadual Francisco Brant - Belo Horizonte –MG 62
5. Fachada de escola particular confessional: Colégio Santo Agostinho em Belo Horizonte-MG63
6. Escola Estadual Pedro II- Belo Horizonte- Escola situada na área central.....64
7. Foto sobre pintura com ilustração do Instituto de Educação de Minas Gerais em Belo Horizonte65
8. Fachada de Escola Pública Estadual em Belo Horizonte, construída na década de 1980, com arquitetura simplificada – modelo CARPE66
9. Colégio Arnaldo- escola confessional em Belo Horizonte -MG.....67
10. Centro Municipal de Educação Infantil do Bairro Jardim América - Belo Horizonte- MG.....68
11. Centro de Educação Infantil – CEIA – Escola particular em Belo Horizonte -MG.....68
12. Fachada do Instituto de Educação de Minas Gerais.....70
13. Escola Estadual governador Milton Campos – Belo Horizonte- MG.....70
14. Escola Estadual Ordem e Progresso –Belo Horizonte- MG: Modelo CARPE.....73
15. Colégio Sagrado Coração de Jesus - Conjunto convento, colégio e capela75
16. Escola Estadual Governador Milton Campos, em Belo Horizonte – MG, tem um projeto arquitetônico compõe a intervenção modernista, na cidade, comandada por Niemeyer no período do governo JK, em Minas Gerais78
17. Fachada da Escola Estadual Pedro II, em Belo Horizonte- MG- exemplo de arquitetura monumentalista.....79
18. Escola particular de construção recente em Belo Horizonte - MG em que os elementos decorativos de fachada tem um efeito visual que induz a identificação com o nível de ensino infantil83

19. Espaço adaptado para sala de aula - Escola Estadual, em que se percebe uma coluna no interior do espaço.....	91
20. Ampliação da construção original e escola pública, com inserção de elemento de cobertura de pátio-Escola Estadual Francisco Brant- Belo Horizonte- MG.....	92
21. Colocação da lousa e posicionamento dos móveis em sala de aula na Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - turma de alfabetização - Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG.....	96
22. Salas de aula de Ensino Fundamental-1ºSegmento; Ensino Fundamental-2º Segmento; Ensino Médio, onde os alunos são colocados em carteiras individuais enfileiradas. Escola Estadual em Belo Horizonte- MG	101
23. Classe de Educação Infantil Belo Horizonte –MG, onde as crianças, ainda, não estão colocadas em carteiras individuais, formando filas	103
24. Elemento religioso em escola pública de Belo Horizonte-MG – Instituto de Educação de Minas Gerais.....	106
25. Sala de aula em que se destacam elementos decorativos- Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG.....	112
26. Coroação de Nossa Senhora - Escola Pública de Belo Horizonte -MG	113
27. Sala de aula de alfabetização na Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - turma de alfabetização - Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG. Aqui, para analisar elementos decorativos como dispositivos curriculares.....	115
28. Cartaz em escola pública de Belo Horizonte- MG.....	119
29. Cartaz em Escola Pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte –MG – com materiais híbridos em que é possível apreender processos semelhantes ao kitsch	120
30. Trabalho da escultora Madame Mildred, no saguão do Instituto de Educação de Minas Gerais -Belo Horizonte	122
31. Pátio interno do Instituto de Educação de Minas Gerais – Belo Horizonte	123
32. Escadaria interna do Instituto de Educação de Minas Gerais- saída de alunos	124

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	VIII
INTRODUÇÃO	01
2- ESPAÇO CURRICULAR COMO METÁFORA DO LUGAR DA ESCOLARIZAÇÃO.....	07
2.1- As concepções tradicionais sobre a dimensão espacial no currículo.....	08
2.2- As concepções críticas e suas análises sobre a dimensão espacial no currículo.....	14
2.2.1. Dialogando com autores sobre a dimensão espacial no currículo.....	16
2.2.2- Diálogo com autores que tratam o espaço escolar / curricular como lugar constituído como arquitetura.....	33
3- A PESQUISA: PERCURSOS NA DESCRIÇÃO E NA ANÁLISE DE ESPAÇOS CONSTITUÍDOS COM PROPÓSITOS EDUCATIVOS.....	39
3.1. O campo e os sujeitos da pesquisa.....	39
3.2- Construção de dados pelas entrevistas de professores(as) e arquitetos.....	41
3.3 - Desenvolvimento da observação sistemática.....	43
3.4- O conteúdo do material fotográfico.....	45
4 - ARQUITETURAS ESCOLARES - A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO COM PROPÓSITO EDUCATIVO	47
4.1- Sobre a questão do espaço constituído com propósito educativo.....	47
4.2- Considerações em torno de algumas categorias.....	49
4.2.1 - Análise do mapeamento interno na opinião dos professores.....	54
4.3- Arquiteturas escolares - espaços escolares.....	59
4.4- Arquitetura do lugar, com a qual se constitui a delimitação dos espaços das práticas curriculares.....	61
4.4.1 As fachadas: identificadores dos prédios escolares.....	64

4.5 – O lugar da escolarização sob o ponto de vista dos sujeito da pesquisa : arquitetos e professores.....	76
4.5.1 - As posições dos arquitetos.....	76
4.5.2- As posições dos professores.....	84
4.6- Arquitetura de ocupação dos espaços - reordenação espacial a partir de projetos educativos.....	87
4.7 - Arquitetura de ambientes - ordenação mobiliária, decoração, pedagógica e representação pedagógica - a constituição dos ambientes curriculares.....	97
4.7.1- A posição dos professores sobre a decoração de ambientes escolares.....	99
4.7.2- Decoração e representações espaciais: hibridismos nas decorações de ambientes escolares.....	110
4.7.2.1- Decorações curriculares e seus discursos híbridos.....	110
4.7.2.2- Decorações curriculares nas salas de aula: variações discursivas, bricolagens e práticas de poder.....	114
4.7.2.3 - Decorações curriculares e discursos estéticos: kitsch, bricolagens e polissemia cultural.....	117
4.8- O que dizem os silêncios dos espaços.....	123
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto os espaços escolares e suas relações com as práticas curriculares. Esta é uma questão bastante periférica no campo das teorias de currículo, não estando muito presente nos estudos realizados pelos pesquisadores e teóricos, como já apontava Alves (1998) em seu livro *O Espaço Escolar e suas Marcas – O Espaço como Dimensão Material do Currículo*.

A dimensão material do espaço escolar e suas marcas constituem dispositivos curriculares e são componentes das políticas de currículo nas várias instâncias educacionais, nos sistemas educacionais e nas escolas, portanto, constitui-se também, em um campo de disputas, nas arenas políticas da educação. A partir dessa constatação, a investigação está centrada nas práticas cotidianas escolares, nas quais se incluem as práticas curriculares e as práticas espaciais e onde são estruturadas redes intersubjetivas e a produção das subjetividades de alunos, professores, funcionários e gestores escolares.

Compreender o funcionamento dos espaços materiais da escola como dispositivos curriculares e a produção dos artefatos arquitetônicos que materializam esses espaços é a preocupação central deste trabalho. Para viabilizar a investigação, é adotada a categoria *arquitetura* para traduzir a intencionalidade da produção de espaços. Assim, há a arquitetura do lugar arquitetônico edificado como prédio escolar, para o que é constituído um programa no qual estão embutidos discursos culturais, políticos, pedagógicos, ideológicos. A segunda arquitetura refere-se a re-arquitetações dos espaços, em duas situações: nas edificações recentes, no momento de sua ocupação; nos outros momentos, os processos de rearranjo espacial, quando as políticas curriculares implicam em alterações espaciais. Nesses movimentos, os espaços são, também, mapeados para definir sua destinação para as práticas espaciais. A arquitetura de ambientes é um outro dispositivo curricular e refere-se à constituição dos ambientes para as práticas curriculares. A colocação do mobiliário, as demarcações com a utilização de materiais visuais, os materiais decorativos utilizados nas salas de aula são alguns dos artefatos dessa arquitetura.

A compreensão do funcionamento desses dispositivos implica considerar que as relações espaciais são presididas por relações de poder, mas neles, também, funcionam relações culturais, processos de conhecimento, enfim, processos de subjetivação em redes cotidianas complexas articuladas/desarticuladas pelos vários dispositivos individuais e coletivos. Há, nesses movimentos, territorializações dos espaços resultantes de estratégias e táticas, como as chama Certeau (1995). Ou seja, há tanto um movimento institucional para estabelecer uma estratégia espacial, produzindo demarcações territoriais e há, também, as táticas produzidas nas redes intersubjetivas cotidianas que produzem territorializações, que não tem uma demarcação temporal rígida.

Assim, neste contexto compreensivo, essa investigação tem por objetivo global compreender como funcionam as relações espaços escolares e as práticas curriculares, no cotidiano das escolas da Educação Básica. Desdobra-se esse objetivo em outros que visam a especificar a compreensão dessa relação, no contexto das produções das arquiteturas espaciais, como já foi explicado.

Assim, torna-se necessário, compreender como as práticas espaciais cotidianas se constituem nos mapas e territórios, esclarecer o funcionamento das práticas espaciais como dispositivo curricular. É, também, importante, analisar a constituição arquitetônica dos prédios escolares e seus determinantes políticos, culturais, educacionais e seu funcionamento lugar da escola, bem como esclarecer o funcionamento da arquitetura dos prédios escolares como dispositivos curriculares. Se considerarmos a segunda arquitetura dos espaços escolares, é preciso analisar os processos de re-arquitetura das edificações dos espaços escolares e suas relações com as políticas curriculares. Finalmente, é importante analisar as decorações escolares como arquitetura e como dispositivos curriculares.

Todas as atividades de pesquisa foram realizadas em escolas das redes públicas e privada de Belo Horizonte, Minas Gerais e de cidades de seu entorno. A abordagem qualitativa foi escolhida para a realização das investigações, uma vez que essa perspectiva oferece condições adequadas para que se chegue a interpretações do campo marcadamente social no qual a questão dos espaços constituídos com

propósito educativo está inserida. Assim, o trabalho investigativo se sustenta na posição explicitada por Bogdan & Biklen:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico..(Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

As atividades de pesquisa realizadas sustentam-se, como foi dito, na perspectiva qualitativa, percorrendo o problema em seus vários focos, tanto sob o ponto de vista dos sujeitos pesquisados –professores, alunos, gestores e funcionários das escolas além dos arquitetos-, quanto dos espaços e suas demarcações operadas pelos sujeitos em redes de relações intersubjetivas. O diálogo com autores permite o confronto de idéias e a ampliação das análises.

Para elucidar as questões propostas para a investigação foram realizados vários movimentos articulados, nos quais foram ouvidos professores e arquitetos, sujeitos envolvidos com os espaços escolares de forma intrínseca. Dentre esses movimentos, foram feitas interlocuções com autores e pesquisadores que têm produção reconhecida no campo dos estudos de currículo, outros que estudaram, especificamente, as questões dos espaços escolares e currículo (Alves, 1998; Escolano (1998);Frago (1998). Além desses interlocutores, a obra de Certeau (1995) é uma importante referência para o estudo. Sobre a questão da arquitetura escolar, Souza Lima (1995) e Faria Filho (2000) foram autores referenciais nas análises.

A revisão bibliográfica abrangeu dois aspectos: a) a análise de obras sobre o assunto e b) a discussão do referencial teórico. Isso proporcionou o contato direto com o que foi produzido na literatura no campo dos estudos de currículo, arquitetura escolar, fornecendo, portanto, elementos teóricos e metodológicos sobre o tema e o problema da pesquisa e sustentando a discussão do referencial teórico, com o propósito de alargar a compreensão e elucidação do problema, além de fornecer elementos de fundamentação dos conceitos e conclusões produzidos na pesquisa.

Além da pesquisa de cunho bibliográfico foi realizada pesquisa de campo que inclui procedimentos como a observação de espaços escolares e entrevistas com professores(as) e arquitetos, como foi dito. Esses dois grupos pesquisados forneceram a sua compreensão da relação espaço e projetos educativos e como estes viabilizam as escolarizações. Os professores, como sujeitos centrais no uso prático dos espaços da escolarização, isto é, aqueles que têm nesses espaços seu lugar de trabalho, onde são realizadas as práticas curriculares. Os arquitetos como profissionais que respondem pelo projeto do lugar da escola e concebem os prédios sob critérios que, possivelmente, aliam as concepções arquitetônicas com as concepções pedagógicas, também foram ouvidos.

Outro movimento produzido na investigação buscou observar as escolas e seus espaços, as práticas espaciais e sua relação com o currículo, no cotidiano escolar. As observações foram feitas em oito escolas, durante um semestre letivo. Para sua realização foram utilizadas algumas técnicas, tomando-se o cuidado de buscar intercomplementariedade entre as entrevistas e as observações. As escolas observadas foram, para isso, as mesmas em que atuam os professores ouvidos, para que seja feita a relação entre o percebido e as opiniões dos docentes e as análises dos autores estudados.

Neste processo, também, foi utilizado o registro fotográfico dos espaços e de alguns eventos curriculares no cotidiano das mesmas. Para isso, buscou-se utilizar a fotografia como um instrumento que, “enquanto componente dessa intrincada rede de significações, revela, através da produção da imagem, uma pista(...) e a imagem que elabora, ‘existe muito mais que os olhos podem ver” .(Essus, 1996, p.,25)

Por isso buscou-se entender a fotografia, na investigação, na perspectiva colocada por Giroux & Simon:

A imagem fotográfica é aqui uma provocação para que se anote por escrito sua verdade. Isto é, a exigência de inteligibilidade requer que os signos reproduzidos na imagem se transformem nas condições limites frente às que sua estrutura contextual e associativa deve atuar para reproduzir, tanto o

significado, como a ressonância emocional do que se representa. Assim, é da maior importância a suposição de que o espectador deve tomar sua postura dentro de um marco discursivo que relaciona e explica a imagem ao mesmo tempo. (Giroux & Simon,1996 , p.158)

O contexto investigativo foi constituído, assim, para aliar a compreensão teórica consolidada com as análises de professores e arquitetos, além das observações desenvolvidas nas escolas. Desses movimentos, emergem os achados da pesquisa.

Os resultados da investigação estão consolidados nas partes seguintes que têm sua organização textual constituída de quatro partes, nas quais serão apresentadas:

1. Interlocução com os autores e analistas especializados no campo do currículo e suas posições sobre a questão dos espaços escolares como dispositivos curriculares. Nesse capítulo, há o diálogo com autores que realizam seus estudos em vários enfoques e que se filiam a correntes de pensamentos diversificadas. Há, pois, autores identificados com as tendências ditas tradicionais, autores que se inscrevem nas tendências citadas críticas e que se autodenominam ora críticos, ora pós-críticos, ora pós-estruturalistas, ora pós-modernos. Foram buscadas, em seus discursos as posições sobre a questão espaço e currículo. Outros autores analisados forneceram elementos para realização da ampliação da discussão, uma vez que tratam da temática de forma clara. A relação espaço e currículo é uma questão para eles, tal como para este estudo.
2. Na parte seguinte do trabalho, está a discussão sobre a pesquisa de campo e já são apontados alguns resultados, em que professores e arquitetos falam de sua compreensão sobre a relação espaços e currículo. Discutem, também, suas práticas espaciais e como são elaborados os artefatos espaciais de que se utilizam nas práticas curriculares, em seu cotidiano.

3. Os resultados da investigação compõem a parte 4 do trabalho e nela estão explicitados os achados que fornecem as explicações para o problema proposto. Aqui estão as análises sobre o funcionamento do espaço escolar/curricular como dispositivo das políticas e das práticas curriculares. Outro ponto é a constituição arquitetônica dos lugares da escola, os prédios escolares vistos nos seus processos de produção e os discursos que fundamentaram a sua criação. Há, também, a discussão sobre os efeitos das mudanças nas políticas curriculares sobre a produção dos espaços e desses sobre a produção das práticas curriculares, bem como as discussões sobre as possíveis rearquitetações espaciais que ocorrem no interior dos prédios, no início e no decorrer de seu uso. Finalmente, são analisadas as elaborações das decorações como uma arquitetura e dos artefatos decorativos utilizados nas práticas curriculares. Nesse capítulo são feitas considerações são feitas interlocuções com autores que se ocupam do campo de análises sobre educação, especialmente no campo do currículo, bem como outros que analisam as questões mais gerais sobre a arquitetura e as práticas espaciais na sociedade.
4. Nas conclusões finais, são feitas as observações finais sobre a questão do uso dos espaços escolares como dispositivo curricular e são apontados novos problemas que podem ser objeto de outras investigações. Considera-se, também, as possíveis contribuições da investigação para o campo dos estudos sobre currículo, especialmente, na discussão da relação espaços e currículo.

2- ESPAÇO CURRICULAR COMO METÁFORA DO LUGAR DA ESCOLARIZAÇÃO

A questão do papel do espaço nas discussões sobre currículo tem sido pouco abordada pelos autores da área. A referência à categoria espaço aparece, em vários lugares de seus textos e pode ser entendida ora como “lócus” de realização da escolarização, ora como lugar social, ora como lugar de práticas sociais gerais, ora lugar de relações sociais ou pela sua conjugação. As referências são, quase sempre, alusão genérica ao lugar da escolarização. Assim, podem estar dizendo da escola como lugar social ou a sala de aula como espaço da relação pedagógica, mas, quase nunca, tratam da dimensão espacial, propriamente dita, como edificação arquitetônica, ou dos usos práticos dos interiores das edificações e sua organização espacial para a efetivação das práticas sociais escolares. São, pois, na maioria das vezes metáforas do lugar da escolarização, tanto na perspectiva macrossocial, quanto na perspectiva microsocial da sala de aula.

Assim, a maioria dos autores trata a escola como lugar social genérico e buscam categorias de análises, como escola, currículo, aluno, conhecimento, sala de aula, saberes docentes. A dimensão espacial, propriamente dita, é preocupação de um reduzido número de autores. Diante disso, percebe-se que a escola e o currículo são considerados espaços de práticas sociais, de relações de poder e conflito, de identidades e de relações culturais. No entanto, como se constitui o lugar específico, objetivado e prático da escolarização, como e porquê se constitui, em raros casos tem sido objeto das análises dos pensadores da área de currículo.

As questões da *arquitetura* dos prédios escolares, da *arquitetura* da ocupação dos espaços e da *arquitetura* dos ambientes de escolarização não têm sido objeto muito presente nos discursos e nas teorias curriculares. Silva (1996), por exemplo, diz que a escola e o currículo só podem ser compreendidos a partir da concretude de sua realização, embora não faça alusão à dimensão espacial para essa desta realização.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se

condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p.19)

O discurso do autor é um exemplo típico do que foi analisado anteriormente. O autor identifica o currículo como um dos locais privilegiados em que se corporificam relações sociais, ou seja, lugar em que as relações sociais são práticas, embora ele se utilize da palavra lugar de forma metafórica. Um lugar cuja arquitetura material não é levada em consideração.

Para melhor explicitar esta discussão relativa à categoria *espaço escolar/curricular*, serão analisadas posições encontradas em obras de autores especialistas no campo das teorias curriculares, bem como dos raros autores que se ocupam do problema da relação entre a dimensão espacial e escolarização (Alves, 1998; Faria Filho, 2000). Para efeito explicativo, são identificados três vertentes de análises sobre currículo que incluem várias obras de vários autores, que, no seu percurso teórico, podem transitar em mais de um desses discursos. As questões relativas à dimensão espacial do currículo serão analisadas, a partir de categorização usual no campo de teorias sobre currículo. Assim, serão analisados discursos sobre espaço e currículo nas concepções tradicionais, críticas e pós-críticas no campo das teorias de currículo. Para isso são escolhidos autores, que tenham representatividade no campo dos estudos curriculares e cujo pensamento seja referência na literatura sobre currículo.

2.1- As concepções tradicionais sobre a dimensão espacial no currículo

Para estudiosos de currículo, o autor estadunidense Bobbitt é o primeiro a considerar o currículo como um campo específico de análises educacionais com seu livro *The Curriculum* (1918), embora Dewey, anteriormente, tenha se ocupado de aspectos que podem ser considerados próximos desse campo. Esses dois autores produzem discursos referenciais incorporados e desenvolvidos por outros no campo das teorias tradicionais de currículo, sendo possível analisá-los a partir de várias perspectivas. Assim, formam-se algumas correntes do pensamento educacional nas

quais está incluída a questão do currículo com bastante relevância (Kilpatrick, 1929; Tyler, 1949; Bruner, 1960; Taba, 1969, dentre outros).

Para Moreira (1995), os vários discursos presentes nas obras dos autores estadunidenses, que constituem o grupo de autores das teorias ditas tradicionais, repercutem no Brasil, através do mecanismo da transferência educacional, pelo qual são incorporados discursos educacionais, inclusive no campo do currículo, por estudiosos, gestores educacionais e professores. A importância dos autores como Dewey, Bobbitt e Tyler, dentre outros, para a educação brasileira pode ser aferida pela presença de seu pensamento nos discursos educacionais brasileiros.

Retomando o objeto desta investigação, serão analisados discursos de autores que produziram o pensamento tradicional no campo do currículo sobre a questão dos espaços e currículo. Os autores analisados serão Bobbitt e Tyler, num primeiro momento e, num segundo momento, será analisada a obra *Life in Classrooms* de Jackson (1968)¹. A escolha se deve ao fator importância atribuída a esses autores no campo das teorias tradicionais de currículo, embora outros autores possam ter grande relevância, como Bruner e Taba, por exemplo.

Segundo Kliebard (1980), Bobbitt surge no cenário educacional estadunidense incorporando as teorias da administração científica de Taylor e transpondo-as para a administração educacional. O cenário social em que é produzido seu discurso é o período da segunda década do século XX, em que nos Estados Unidos são buscadas respostas para a efetivação da educação que responda a demanda por trabalhadores qualificados para a industrialização crescente. “Os administradores de escolas tomaram como modelo seus colegas da indústria e orgulhavam-se do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar” (Kliebard, 1980(a), p.111).

Bobbitt, a partir dessa postura, adaptou técnicas para serem aplicadas nas escolas, estabelecendo quatro princípios, dentre os quais está incluída a preocupação com o

¹ Será utilizada a versão em espanhol publicada sob o título *La vida em las aulas-5ª edição*- em có-edição pela Editora Morata de Madri e Fundación Paidéia de La Coruña, na Espanha, em 1998. As possíveis citações do autor serão feitas com a tradução do espanhol para o português feita pelo autor.

uso do espaço das escolas. “O primeiro princípio da administração científica é usar toda a área durante todo o tempo disponível” dizia Bobbitt (apud Kliebard, op.cit. p.112). A preocupação do autor é a racionalização do uso dos espaços, tal como as empresas com o uso de máquinas e equipamentos. A área é o instrumento viabilizador da escolarização e deve ter seu claramente relacionado aos objetivos educacionais. Isto fica evidente quando se analisa o conjunto dos princípios que Bobbitt propõe. “Reduzir o número de trabalhadores ao mínimo, obtendo de cada um o máximo de sua eficiência no trabalho”, segundo princípio aliado ao terceiro que implica a eliminação de gastos supérfluos e ao quarto que implica educar o indivíduo segundo potencialidades (Kliebard, op.cit.) formam um todo que objetiva tornar produtiva a educação escolar.

As preocupações de Bobbitt, até então, voltadas para a administração escolar, tomam outro escopo, a partir de sua obra *The Curriculum* (1918), na qual busca aplicar os mesmos princípios da administração científica nas questões do currículo. Segundo Silva (1999), com essa obra emergem os estudos de currículo como campo especializado nos estudos educacionais. Considerando-se a influência taylorista no pensamento do autor, a escola é vista como uma empresa e, “tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter... O sistema educacional deveria começar a estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos”(Id.ib. p.23). As referências de Bobbitt ao espaço vinculam-se, pois, a sua preocupação em tornar mais racional o uso das áreas escolares, buscando sua produtividade, como já foi dito.

Na obra de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, não há referência à questão currículo e espaço. Nesse livro, o autor desenvolve o pensamento sobre currículo que tem grande influência na educação, durante grande parte do século XX, incluindo-se o Brasil. Sua obra pretende estabelecer princípios universalmente básicos para o desenvolvimento do currículo, o que seria uma chave para a efetivação da formação escolar, na sua opinião. Assim, ao estabelecer os princípios básicos de currículo e ensino, Tyler considera que há quatro perguntas centrais que devem ser respondidas, ou seja: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a

consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais serem organizadas de forma eficiente? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?(Tyler,1974).

As fases de elaboração do currículo, que esses princípios pressupõem, indicam que há a centralidade nos objetivos educacionais e que esses são determinantes, como fica claro na leitura da obra de Tyler. Nesse contexto, há algum momento em toda a sua obra em que a questão espacial é referida ou lhe é dada alguma relevância? No 2º capítulo- *Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos?*- Tyler é prescritivo quanto à forma de agir do professor para criar ambiente propício para aprendizagem: “O professor pode fornecer uma experiência educacional criando um ambiente e estruturando a situação de modo a estimular o tipo de reação desejado.”(op.cit. p.58) E prossegue:

Esta teoria da aprendizagem não diminui a responsabilidade do professor pelo fato de reconhecer que são as reações do próprio estudante que determinam o que é aprendido. Mas, por outro lado, significa que o método pelo qual o professor controla a experiência de aprendizagem é através da manipulação do ambiente de modo a criar situações estimulantes – situações que evocarão o tipo desejado de comportamento.(Id.ib. p. 58).

Estaria Tyler se referindo aos espaços da sala de aula, quando fala da manipulação de ambiente? No prosseguimento de seu texto, em que o autor prescreve os princípios de aprendizagem, fica claro que ele se refere a ambientes experienciais e comportamentais que devem ser selecionados para produzir os ambientes de aprendizagem. Não há, pois, relação com o ambiente arquitetônico ou ambiental da escola e da sala de aula e sua possível influência na aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento do currículo.

No capítulo 3, Tyler desenvolve o que chama de formas de organização das experiências para um ensino eficaz. Ele próprio diz que por organização deve ser entendida a integração vertical e horizontal dos ambientes e tempos de aprendizagem de forma a produzir a acumulação de experiências de aprendizagem. Quando se refere aos elementos a serem organizados, Tyler busca definir o que

chama de elementos organizadores, definindo-os como elementos que perpassem verticalmente uma disciplina e verticalmente as várias disciplinas de forma a produzir as condições para a eficácia das experiências de aprendizagem. Faz um extenso rol dos elementos comuns no currículo de estudos Sociais, a título de exemplo. Toda essa análise possibilita afirmar que Tyler não tem como questão a relação espaços e currículo, na sua obra mais conhecida.

Quanto a Jackson, sua obra *Life in Classrooms* publicada em 1968 traz uma novidade na abordagem do currículo. Isto é reconhecido por Santomé, no prólogo da edição espanhola do livro de Jackson, referindo-se ao foco nas variáveis menos individualistas presentes nas obras desses autores americanos, que o autor suplanta ao considerar o ambiente escolar coletivo:

É precisamente a raiz do trabalho pioneiro de Ph. W. Jackson, que utiliza para isso metodologias mais qualitativas, quando se chegam a captar outros significados de caráter mais coletivo nas causas e explicações das ações e interações das pessoas no contexto escolar. Na realidade, só contemplando o que acontece no interior de qualquer instituição educativa com instrumentos mais flexíveis, a partir de marcos que considerem as dimensões sociais, culturais, econômicas, e políticas, podemos chegar a compreender e, portanto, intervir com maior eficácia nas características dos centros de ensino e em suas aulas. (Santomé, 1998(b), p.16)

Para Santomé, Jackson é um dos autores pioneiros nos estudos que buscam os discursos dos professores sobre seu próprio trabalho profissional e o que ocorre no interior de suas salas de aula. As complexidades da aprendizagem e de sua face do ensino são, então, preocupações que suplantam as análises individualizantes anteriores. O foco da obra de Jackson faz com que a questão da relação espaço e currículo tenha uma importância subjacente, embora essa relação não seja objeto, propriamente dito, de suas análises. Um exemplo é a sua análise da escola como um lugar em que ocorrem situações as mais variadas.

A escola é um lugar onde se aprovam ou suspendem exames, onde acontecem coisas, onde se esbarram com novas perspectivas e se adquirem habilidades. Mas é também um lugar onde algumas pessoas sentam-se,

escutam, esperam, levantam a mão, entregam um papel, fazem cola e apontam lápis. Na escola temos amigos e inimigos; ali se desenvolve a imaginação e se superam os equívocos. Mas é um lugar onde se contêm bocejos e se gravam iniciais nas superfícies das mesas, onde se gasta dinheiro para alguns artigos necessários e se formam filas para o recreio. (Jackson, 1998, p. 45)

Há, em outros trechos da obra, referências a uso dos espaços da sala de aula como lugar de práticas sociais, formando contextos sociais, onde as interações entre os sujeitos se dá nas situações formais e não formais, mas sempre em ambiente caracteristicamente escolar. Como é possível constatar, suas análises incorporam elementos bastante distintos daqueles utilizados por Bobbitt e Tyler e atribuem importância ao ambiente da sala de aula e as múltiplas possibilidades de ações individuais e coletivas de alunos e professores. Fica claro que Jackson atribui especificidade à sala de aula como lugar, onde ocorrem fatos *sui-generis* que não acontecem em nenhum outro lugar. São, portanto, experiências distintivas vividas pelos alunos no lugar da escola que não se repetem em nenhum outro lugar.

Jackson considera a questão da decoração da sala de aula como elemento importante pra os professores primários, embora não atribua a elas significados propriamente curriculares:

Em seus esforços por tornar as aulas mais agradáveis, os professores primários dedicam um tempo considerável com sua decoração. Trocam-se os quadros de avisos, colocam-se novas gravuras e a disposição dos lugares muda de círculos para filas e vice –versa. Mas, no melhor dos casos, estas modificações são superficiais e se assemelham ao trabalho de uma animada dona de casa que reorganiza os móveis do quarto e troca a cor das cortinas para que a casa pareça mais interessante.(id.ib. p.47)

Em outras passagens, o autor registra os rituais escolares – sem, contudo, assim denominá-los - como marca diferenciadora da escola, embora tenha sempre uma perspectiva de ações individuais nas relações e não identifique nesses processos qualquer dimensão política ou de poder. Sua percepção das relações no que chama de ambiente social escolar é isenta de conflitos de natureza política e social, ficando

restritas às possíveis desavenças individuais sem efeito sobre a coletividade. O autor chama a atenção para a positividade social para os hábitos de obediência e docilidade adquiridos nas salas de aula, para a vida social e para o trabalho, mesmo quando há, o que chama de abuso de poder. Neste caso, é positivo que os alunos se adaptem a isso desde cedo. Para ele isso se constitui no currículo *oculto* a que ele dá tanta ênfase quanto ao currículo *oficial*:

Como indica o título deste capítulo, a multidão, o elogio, e o poder que se combinam para dar um sabor específico à vida na sala de aula formam sem eu conjunto um *currículo oculto* que cada aluno (e cada professor) deve dominar para desenvolver-se satisfatoriamente na escola. As demandas criadas por esses impulsos da vida na sala de aula podem contrastar-se com as demandas acadêmicas (*o currículo oficial* por assim dizer) às quais os educadores tradicionalmente têm prestado maior atenção. Como era de se esperar, os dois currículos se relacionam entre si de diversos e importantes modos. (id.ib.p. 73)

Considerando as posições do autor com relação ao que chama de currículo oculto, sem esquecer seu caráter funcionalista, talvez, fosse possível imaginar a inclusão dos espaços e das decorações nessa categoria e, finalmente, tornar possível registrar que, em algum momento, Jackson tenha feito alguma relação entre espaços e currículos. Os espaços são lugares pressupostos e pré-existentes ao currículo e a sala de aula sobre a qual se interessa é um lugar específico, um ambiente social próprio para as aulas e não um espaço que componha as práticas curriculares.

2.2- As concepções críticas e suas análises sobre a dimensão espacial no currículo

Para efeito desse estudo, cujo objeto é a questão da relação entre os espaços e currículo, considera-se, aqui, o grupo ou os grupos de estudiosos de currículo que, como constatam Lopes & Macedo (2002), trabalham as questões do currículo a partir do enfoque sociológico, com raiz no pensamento educacional crítico.

Os enquadramentos fixos de pensadores e estudiosos do pensamento crítico de currículo em alguma perspectiva é complicado uma vez que muitos deles transitam

por temáticas diferenciadas de acordo com o percurso de sua produção, nem sempre, linear. Assim, não é possível rotular um autor de crítico ou pós-crítico, estruturalista ou pós-estruturalista, moderno ou pós-moderno (Lopes & Macedo, 2002; Silva, 1999). Os autores especializados, também, produzem discursos híbridos construindo seu pensamento transitando por temáticas e perspectivas misturadas da mesma forma que há discursos políticos e práticas curriculares com essas características. Um autor pode desenvolver seus trabalhos com características dessas várias possibilidades isoladas ou combinadas, embora possam, também, assumir uma dessas perspectivas e se auto-rotular.

Pelo fato de que há um grande número de autores com essas características que podem ser estudados, foram escolhidos autores considerados referenciais, que compõem o grupo dos chamados teóricos críticos e pós-críticos e que, poderiam estudar a questão da relação espaço e currículo em sua obra. Dentre os vários autores, destaca-se o trabalho de Alves (1998), *O espaço escolar e suas marcas*, com o qual serão feitos diálogos centrais neste estudo, embora a obra da autora seja muito mais ampla, no do campo do currículo. A autora trata a questão de espaço na sua materialidade e indica a sua estreita relação com as práticas curriculares e será, pois, interlocutora presente nos momentos mais agudos da discussão sobre a relação espaço e currículo. Assim, também, a obra de Viñao Frago & Escolano (1998), *Currículo, Espaço e Sujetividade – a arquitetura como programa*, será importante na construção das discussões a serem empreendidas neste estudo e, como Alves, estará presente em vários momentos do mesmo.

Outros autores, como Apple, Silva, Moreira, Giroux, Sacristán, Santomé têm estado muito presentes nas discussões sobre currículo desde a década de 90 do século XX, embora Apple tenha seja uma influência mais antiga. É preciso considerar que as escolhas dentre um grupo de autores, por mais criteriosa, é sempre arbitrária e corre-se o risco de incorrer em incorreções. As análises sobre esses autores dos mais citados e publicados, partir da década de 1990, no campo dos estudos sobre currículo permite constatar que a questão do espaço escolar/curricular é tratada por eles de forma metafórica e genérica. Um bom exemplo, é a citação a seguir de Silva (1998) em que o mesmo faz considerações sobre a questão do capitalismo e currículo:

... O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, mesmo como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos preferências das atuais “ reformas “ neoliberais da educação?(Silva, 1998, p. 9) (Grifo nosso)

2.2.1. Dialogando com autores sobre a dimensão espacial no currículo

A influência dos *autores norte americanos* sobre as análises de currículo no Brasil, a partir da década de 1990, pode ser indicada pela presença constante de publicações de alguns deles e a citação de suas obras nos trabalhos brasileiros. Assim, é preciso citar, dentre os vários, a presença marcante de Michael Apple, Henri Giroux, Thomas S. Popkewitz e mais recentemente, do canadense Peter Maclaren. Dentre eles, o pensamento de Apple e de Giroux têm profundas influências sobre os trabalhos teóricos sobre o currículo, no Brasil, na década de 1980 e dão base de referência para trabalhos mais recentes.

Apple pode ser identificado como o mais influente teórico de currículo do início do neomarxismo, cujo pensamento se constitui a partir das críticas à educação liberal feitas, entre outros, por Althusser e Bourdieu, introduzindo novos elementos como a análise crítica do currículo e o conhecimento escolar (Silva, 1999).

Na obra de Apple não há, como preocupação central, a análise do espaço escolar constituído enquanto propósito, ou seja, enquanto lugar arquitetado ou refeito para as práticas de escolarização. A escola é um lugar social específico, típico para a realização da escolarização, tendo na sala de aula seu espaço prático mais usual.

Tem grande repercussão no Brasil com a publicação de *Ideologia e Currículo* (Apple, 1982) em que o autor lança os primeiros questionamentos sobre o conhecimento escolar, cujos determinantes podem ser considerados ideológicos, ou seja, nenhum conhecimento é neutro, pois está impregnado da visão do mundo de

grupos que o produzem fora da escola. A escola, entretanto, é produtora de um conhecimento próprio de sua estrutura institucional, de caráter técnico. É um dos mecanismos que liga currículo e processo de reprodução social e cultural. Nesse livro, não há nenhuma referência explícita a questão da relação espaço e currículo.

Outros trabalhos do autor publicados no Brasil avançam seu pensamento. Para a análise da categoria espaço e sua utilização pelo autor, o texto *Repensando Ideologia e Currículo* (Moreira e Silva, 1994) em que o autor enfatiza o papel do currículo na reprodução ideológica, apontando para as “Tendências Contraditórias” resistências e conflitos em torno das forças de produção e reprodução ideológicas, constata-se que espaço escolar é o pressuposto para a escolarização. A escola é o lugar (social) em que há as contradições entre a formação humana e a preparação para o mundo do trabalho capitalista, como se pode ver na citação a seguir:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades, etc, desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer. [...] Preocupar-se com questões de poder – em meu caso, com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo – é assumir o peso da responsabilidade dos muitos homens e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democratizada. (Id, 1994, p.40;41).

Finalmente, ao referir-se à sala de aula, o autor coloca a questão do lugar genérico da escolarização e do currículo, tanto o explícito, quanto o oculto, mas não se refere à questão da sala como lugar material prático:

Finalmente, senti que era necessário transportar-me para dentro da escola e escrutinar rigorosamente o verdadeiro currículo – não só o explícito, mas também o oculto – que dominava a sala de aula, e então compará-lo com os pressupostos do senso comum dos educadores. Meu objetivo era sintetizar,

reformular e ampliar investigações anteriores acerca do papel social de novas teorias e práticas educacionais amplamente aceitas.(id.ib. p.44)

Giroux é outro autor importante nas décadas de 1980 e de 1990, marcadamente, na década de 1980. Seu pensamento coloca elementos novos na leitura da educação, da escola e do currículo. Buscando entender o currículo na esfera da cultura, Giroux vê, através do processo de resistência, a possibilidade dos sujeitos buscarem a emancipação e a libertação dos controles exercidos pelas instituições. Na evolução do seu pensamento, “Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. Em síntese, como diz Silva(1999), para Giroux:

O currículo é um *local*, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estritamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.” (Op.cit.p 55)

No artigo “Por uma Pedagogia Crítica da Representação” (Giroux, Maclaren, 1995), os autores iniciam dizendo que

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes superficiais e próximos ao lugar comum.(Giroux & Maclaren , 1995, p 144)

A referência ao lugar genérico, não busca apontar a sua constituição como espaço intencional. Há o lugar, mas quem, como, quando, onde este lugar é construído, não é uma preocupação. Embora propondo uma utilização crítica das representações constituídas a partir da difusão dos meios de comunicação de massa, em nenhuma parte do texto, os autores estão preocupados em relacionar o espaço / lugar da

realização pedagógica, ou como grafam “uma pedagogia crítica da representação. Em *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*” (Giroux e Simon, 1994), os autores afirmam:

À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escola. (Giroux & Simon, 1994, p 144)

O texto fala por si do pensamento dos autores, mas não há referência ao lugar constituído, como se o lugar de fazer a pedagogia fosse pensado com as finalidades para lhe garantir a efetividade. O autor não tem preocupação em sua obra com a categoria espaço, enquanto lugar constituído e, como os autores até então, analisados estabelece uma relação genérica com o espaço e lugar da escolarização

Em artigo publicado em 1994, Moreira analisa a questão da construção do conhecimento na escola, apontando para a importância das dimensões curriculares ocultas e nulas. A categoria espaço aparece em vários momentos de seu texto, como se pode ver na citação a seguir:

em primeiro lugar insisti na importância da realização da escola como espaço de desenvolvimento das estruturas cognitivas e conceituais necessárias à preservação e à renovação da cultura ... e a sala de aula como local de crítica, confronto, criação e recriação de sabere. (*Id, lb ,p 3*)

Em outro momento o autor reitera sua posição: “... volto a refletir, então, sobre como tomar a escola e o currículo espaços de construção e reconstrução e não apenas de transmissão de saberes e conhecimento” (*Id. lb. p 4*), utilizando-se de várias metáforas semanticamente referentes ao lugar da escolarização, mas de forma

genérica, como lugar social e não, o lugar material prático das edificações e construções arquitetadas.

O autor ressalta a importância da questão do espaço e a sua associação ao currículo oculto, apontando para o espaço como lugar, embora as análises não tenham consequência sobre o restante do artigo:

Vejo-a realçando consequências, nem sempre percebidos de aspectos usualmente aceitos sem questionamento pelos atores presentes na escola, como por exemplo, as características do espaço escolar, o tipo de relacionamento entre professores e alunos, as mensagens subjacentes ao conteúdo e à forma do material escolar, etc. (Id.ib. p 5)

É possível perceber que autor se coloca a questão do espaço constituído como lugar proposital, embora suas análises sejam na perspectiva do currículo oculto, ou seja, a sua constituição e a sua compreensão não estão nos atores escolares, mas em atores das pré – relações de escolarização, arquitetos, políticos, gestores educacionais, que impregnam os espaços ideologicamente. Daí seu caráter oculto, pois os autores do espaço constituíram-no por razões e com objetivos, cuja apreensão não é acessível de forma imediata aos professores e alunos.

O autor ainda volta à questão de relação lugar de escolarização e currículo oculto nesta mesma perspectiva, quando diz que “A outra dificuldade que gostaria de apontar na noção de currículo oculto é a pouca ênfase dada às contradições presentes nas mensagens do ambiente escolar e à forma como elas são mediatizadas por professores e estudantes.”(id.ib., p6).

Em outro momento, o autor volta à questão do espaço, na mesma perspectiva, quando afirma que a escola é “espaço social de desenvolvimento das estruturas cognitivas e espaço político envolvido na luta por uma sociedade mais justa e mais democrática” (id,ib.p.6). Neste sentido, espaço é entendido como lugar social, instituição produzida para realizar objetivos sociais.

Ao referir-se à sala de aula, o autor a chama de “local de’, ou seja, lugar em que se podem fazer a crítica, confronto, criação e recreação de saberes. A sala de aula como

“lócus” genérico da escolarização, em qualquer escola, em qualquer lugar.(id.ib.p. 5)

Quando o autor analisa a concepção de currículo oculto, ele inclui as conseqüências características do espaço escolar e as restrições a ele associadas, como componente do currículo oculto.(Id.ib, p 4) E vai além, ao apontar a questão das “Contradições presentes nas mensagens do ambiente escolar e a forma com elas são mediatizadas por professores e estudantes” como parte do currículo oculto.

Presume-se, pois, que para o autor tanto espaço escolar, como ambiente escolar fazem parte do que chama de currículo oculto ou como diz: “vejo-a – concepção *de currículo oculto* – apontando para a necessidade de se ter em mente que, concomitantemente à aprendizagem de conteúdos e habilidades, necessariamente se adotam valores e normas de conduta” (id.ib.p4). Espaço e ambiente escolares estariam, pois, nesta ordem de valores e normas de conduta que a escola passa, com conseqüências, nem sempre, percebidas pelos atores envolvidos.

As análises de Silva apontam a escola e o currículo como locais onde se processa, se produz e se transmite conhecimento e reafirma a sua importância como campo de luta. Não há preocupação nítida em focar a questão do espaço prático constituído ou o lugar concreto da escolarização. Ao tornar textos do autor, podemos contatar a reiterativa perspectiva de análises sobre a questão espaço/currículo.

O autor publica, em 1992, a obra *O que produz e o que reproduz em Educação – Ensaio de Sociologia da Educação* em que faz uma revisão das correntes importantes da Sociologia de Educação. O livro é dividido em 3 partes, sendo a segunda parte o título “No recôndito da Caixa – preta: o conhecimento escolar” em que o autor analisa as questões sobre conhecimento, democracia e currículo, raça e o que ele chama de a economia política do currículo oculto, buscando relacionar a distribuição do conhecimento e reprodução social.

Dentre as várias alusões à escola e currículo como espaço ou lugar, podemos citar, especialmente, quando o autor analisa a questão do currículo em ação, o currículo real:

Uma das mais importantes contribuições para a compreensão daquilo que realmente acontece dentro das salas de aulas, isto é, para a compreensão do currículo real, tem sido dada pelas pesquisas e teorizações dos interacionistas simbólicos e dos sociológicos fenomenologistas. Seu postulado metodológico teórico de não tomar como dado aquilo que está na superfície dos fenômenos e de prestar atenção ao processo da construção social da realidade, leva-os a uma descrição sutil e sensível do que realmente se passa dentro de um espaço como o da escola ou da sala de aula. (Id, 1992 p. 86)

Faz, então, uma clara alusão à sala de aula como lugar fundamental da realização curricular, apontando para a contribuição dada pelo interacionismo simbólico e pela fenomenologia como marcos explicativos do chamado currículo real. Mais à frente, o autor faz referência à incorporação das preocupações trazidas à tona pelas pesquisas fenomenológicas e interacionistas simbólicas pelos teóricos de orientação marxista que têm orientação mais política e utilizam o conceito de resistência em suas análises sobre o currículo real, ou como ele próprio diz:

Numa primeira leitura alternativa, podemos interpretá-las como chamando a atenção para o fato que há uma grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da prática em sala de aula. Há um complexa interação entre as intenções expressas num determinado currículo e os muitos fatores presente numa situação real de sala de aula que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma longa distância daquela pretendido pelo professor ou pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da democracia estatal. (*id,ib, p87*).

Ainda, nesse mesmo artigo, o autor volta a falar da sala de aula, agora chamando a atenção para a necessidade da Sociologia da Educação em focalizar este espaço:

... Existe aí um outro lado da sala de aula e da escola, que não constitui propriamente um currículo oculto, mas que todos nós sabemos que abrange uma parte importante da vida escolar. A literatura e o cinema têm prestado muito mais atenção a isto que a Sociologia da Educação. Focalizar este espaço significa estabelecer uma via de comunicação que pode romper algumas das divisões atualmente existentes. (id.ibp 87)

No livro *Identidades Terminais – As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política* (Silva, 1996) o autor reúne vários textos já publicados e é possível, dentre os vários textos, escolher aqueles em que a questão do currículo é tratada de forma mais evidente e buscar a categoria espaço.

No texto – *O currículo como artefato social e cultural*, o autor analisa a questão do currículo como construção intencional da sociedade. Logo na parte inicial do texto, o autor recoloca a questão do currículo como lugar:

Currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, para ser vista não apenas como implicado na produção das relações assimétricas no interior da escola e da sociedade, mas também como Histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma área política. (Id, ib. p.85)

Fica patente a idéia de que escola e currículo são lugares de embate, de conflito, mas não há referência ao “lôcus” constituído para as práticas da escolarização.

Para o autor o currículo é um lugar simbólico – *territórios contestados* – em que se dão relações sociais de poder, em que produzimos e somos produzidos. Lugar em que se produzem identidades sociais. Chama a atenção para a questão dos “corpos” docentes e discentes, pelo fato de que a Teoria do Currículo não trata do corpo de sentidos, de sentimentos, corpos desejosos. Assim, ele afirma que “trazer o corpo para a Teoria do Currículo significa, talvez torná-lo mais subversivo e incontrolável, contribuindo também para solapar a direção entre trabalho mental e trabalho manual” (Id.ib. p174). À frente, o autor coloca, claramente, a questão do espaço e tempo, como categorias centrais do currículo sempre de forma metafórica:

Basta examinar as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados, os rituais e cerimônias –elementos centrais de qualquer currículo– para compreender a extensão na qual o currículo diz respeito, em grande parte, ao processo de controle físico e corporal. A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um dos efeitos mais duradouros e permanentes.(id,ib p174)

Assim o autor reafirma que, no interior da escola e nas práticas curriculares, ocorrem o disciplinamento e a moldagem de corpos, para torná-los úteis, produtivos e instrumentais, conforme diz Foucault (2000). No entanto, não se refere ao lugar para que o currículo se desenvolva e como constituí-lo ou produzi-lo. O lugar é a escola como “locus” genérico das práticas curriculares.

Em *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico*, o autor fez considerações críticas ao chamado construtivismo pedagógico, nas quais fica evidente a alusão à escola, à sala de aula e ao currículo, como espaços de, como lugares, ou nas suas palavras “a escola é uma instituição inserida numa teia de poder e controle, na qual, talvez, a aprendizagem de conceitos seja menos importante. A sala de aula – assim como a escola e o sistema educacional – não é um laboratório.”(id,ib p 219). Mais à frente faz alusão à inauguração da primeira escola com arquitetura construtivista pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre anunciou recentemente (setembro de 1992) a inauguração da primeira escola construtivista . Não importam aqui os detalhes dessa arquitetura. É fácil ver que os elementos dessa tal “arquitetura construtivista” não estão presentes, nem poderiam estar, na Psicologia (ou Epistemologia) construtivista. A arquitetura é um daqueles elementos do aparato institucional e material que constituem a educação institucionalizada e que a tornam algo mais que uma psicologia ou epistemologia.... (id,ib p221)

Fica evidente que o autor não tem como questão a correlação espaço arquitetônico e as questões das práticas curriculares, embora reconheça que a arquitetura, ou o lugar prático material da escolarização ultrapasse uma proposta pedagógica historicamente constituída, dado o fato de que as edificações arquitetônicas têm uma permanência no tempo que podem ultrapassar os possíveis modelos

pedagógicos. De qualquer forma, é preciso reconhecer que essa é uma referência do autor ao lugar prático da escolarização.

No livro *Territórios Contestados – O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*, no artigo intitulado *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*, o autor situa a questão do currículo no que ele chama de paisagem pós-moderna, destacando novas questões das quais os teóricos de currículo passam a se ocupar:

... os movimentos e teorizações feministas, as relações pós – colônias entre nações imperialistas e povos subjugados; as questões de política de identidade colocadas pelos novos movimentos sociais, com ênfase no multiculturalismo; e o impacto da colonização entre novos técnica de informação / comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identidades sociais.(Silva, 1995, p 187)

Como se vê, o autor coloca a preocupação de entender o espaço da escola e da sala de aula como problema para a Sociologia da Educação, mas não se ocupa disso, como se viu, em suas obras. O autor faz um percurso bastante sinuoso na sua produção e, como, ele próprio afirma sua produção atual tem preocupações com temáticas incluídas na perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista e pós-moderna. Assim, ao analisar o campo das teorias de currículo, hoje, o autor faz uma advertência importante, em que reafirma seu percurso teórico e deixa evidente o uso que fez, nos textos já citados, da categoria espaço e lugar. Então, utiliza metaforicamente as palavras lugar, espaço e território, para localizar o currículo, hoje.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.(id, 1999 p 150)

Finamente, pode-se reiterar que o autor, tal como outros já analisados, percorre um grande percurso analítico em que a categoria espaço/curricular, território, lugar da escolarização, é posto como um lugar metafórico.

Ao final da década do 1990, autores ibéricos da teoria curricular passam a ter uma grande penetração no Brasil, uma vez que a reforma educacional espanhola é referência para os educadores e gestores dos sistemas educacionais empenhados na discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O caso da elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* retrata bem os embates travados entre os vários grupos internos coadjuvados pelos espanhóis. Coll, Santomé, Sacristán, Hernandez são, dentre outros, muito conhecidos, no Brasil e são referenciais nas disputas no interior das discussões sobre currículo.

Os autores espanhóis têm uma preocupação central em seus escritos, qual seja a de dar respostas às necessidades por ações concretas na realização curricular. Suas obras centram-se no desenvolvimento do currículo em ação. Para isso, passam por amplas análises sobre os fundamentos das teorias de currículo, escrevendo longos textos, artigos e livros. (Santomé, 1995, Santomé, 1998; Sacristán, 1998; Coll, 1997; Hernandez e Ventura 1998).

Todos os autores hispânicos analisados, neste trabalho, trabalham na perspectiva de elaboração de projetos curriculares que respondam às necessidades práticas do currículo em ação. Hernandez & Ventura (1998) descrevem a experiência da *Escola Pompeu Fabra*, de Barcelona, em que se constituem espaços próprios para as práticas escolares, aproveitando áreas construídas, anteriormente, com outros propósitos. A arquitetura de ocupação de espaços, ou seja, a constituição de adaptações dos espaços aos projetos de escolarização, fica explicitada da seguinte forma, no texto:

quanto aos recursos materiais, partindo da perspectiva de organização geral do centro, deve ser destacada a dificuldade adicional que significa para toda a atividade escolar a dispersão da escola em cinco edificações diferentes que se organizam da seguinte maneira: um edifício de dois pisos construído para escola, mais três construções térreas, a principio destinadas a pontos comerciais, e um módulo

localizado no meio de um jardim vizinho...(Hernandez & Ventura, 1998, p 68).

Em outro trecho, os autores continuam a análise sobre os “problemas” de espaço ao referirem-se ao que chamam de Sala de Recursos”... que, a partir da elaboração dos projetos, adquire um importante papel ao converter-se numa referência indispensável para a busca de informação, tanto para os alunos como para os professores. “ (Id.ib p73). Os autores fazem referência a uma outra arquitetura de espaços ou seja a arquitetura dos ambientes de escolarização, sem entretanto nomeá-lo, ou detalhar a sua constituição, não sendo, portanto, uma preocupação central nas suas análises que se referem ao espaço viabilizador da escolarização e não ao espaço enquanto constituição proposital, arquitetura do lugar da escolarização.

Santomé (1998), por sua vez, propõe “um esquema que considero útil para as discussões práticas iniciais para o planeamento de um currículo destas características – (*currículo integrado*)) – é o que desenvolvido em 1908 pelo *Schools Council* britânico “. (p188), esquema esse que o autor inscreve num quadro, no qual o item 5 refere-se às questões relacionadas com os recursos, dentre os quais pergunta-se sobre as implicações para o uso do espaço. Embora o autor esteja ocupado com a questão das práticas educativas e onde elas ocorrem, a questão do espaço é referida de forma genérica e como elemento da discussão sobre os planeamentos, como fica demonstrado em outro momento de seu trabalho em que insere no quadro “Esquema para o projeto de uma unidade Didática” em que aponta para as:

Exigências a nível organizativo impostas pelo desenvolvimento do tópico selecionado:

- organização espacial adequada para facilitar o trabalho em grupo, a realização de debates, a consulta de audiovisuais, assistência e audição de material audiovisual

- Organização dos materiais informativos no interior das sala de aulas.

- Organização temporal, Implicações nos horários, Flexibilidade horária prévia. (Santomé, op.cit. p224)

Embora o autor mostre a necessidade de alterações espaciais para a implantação de um Projeto, não trata delas como arquitetura, não há uma relevância como se poderia prever, quando ele começa a propor novas formas de organizações das práticas escolares, o que fica evidenciado quando, no prosseguimento de seu texto, ele não se reporte mais às questões do espaço.

Em outra obra, o autor faz um amplo e profundo trabalho sobre a questão do currículo oculto (Santomé, 1995) em que, passando por vários outros autores (Althusser; Bourdieu; Bowles e Gintis; Jackson; King; Apple; Willis; Sacristan; Everhart; Lerena). Assim, o autor percorre as teorias da reprodução, as questões de ideologia e poder, analisa as questões de gênero e raça e a situação do professorado, traçando um quadro detalhado do currículo oculto, passando pela origem do termo em Jackson (1995) até os novos contornos demarcados nas décadas do 1980 e do 1990, como gênero e raça. Não faz referências a questão do lugar da escolarização. O espaço / lugar do currículo é um lugar pressuposto que não constitui preocupação, enquanto categorização.

Em artigo publicado, no Brasil, (Santomé, 1995), o autor analisa a questão de culturas não incluídas nos currículos escolares e chama de culturas negadas e silenciadas no currículo: - as culturas das nações do Estado Espanhol; - as culturas infantis, juvenis e de terceira idade; - as etnias minoritárias sem poder; - o mundo feminino; - as sexualidades lésbica e homossexual; - a classe trabalhadora e o mundo rural e litorâneo; - as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas; - as vozes do Terceiro Mundo (Santomé, 1995).

Sob o ponto de vista da questão do espaço escolar, a escola é colocada, na maioria das vezes, como lugar pressuposto da realização genérica do currículo. As citações a seguir são ilustrativas. Na primeira, o autor chama a atenção para a maneira como as culturas ditas hegemônicas são determinantes nos conteúdos escolares, sem, no entanto, referir-se ao lugar prático da escolarização. Na segunda citação, há a clara referência à escola com lugar metafórico, lugar social em que a educação anti-racista e plurilinguística – talvez preocupado com o caso da Espanha em que há várias línguas faladas em seu território - e, também, reconhecendo que a escola é lugar social de luta:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidas de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.[...] Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dois grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder?(Santomé, op.cit. p.161/165)

“E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível.”[...] “As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político – cultural.”(Id.ib p175)

Outro autor espanhol que aparece com ênfase no cenário educacional brasileiro, é Sacristán com duas extensas obras publicadas, sendo uma em co-autoria (Sacristán & Pérez Gómez,1998). Esse autor trata, em várias partes dessas obras, da questão da relação espaço e currículo, reconhecendo a importância dessa relação nas práticas curriculares, portanto não utilizando as categorias lugar e espaço, sempre, de forma metafórica. Será dada ênfase, neste estudo, aos trechos de seus textos em que isso fica mais evidenciado.

Em seu livro *“O currículo – uma reflexão sobre a prática”* (1998), o autor faz uma ampla análise sobre os fundamentos atuais da discussão sobre currículo, tendo como eixo a questão do currículo em ação, na primeira parte. Com relação à questão do espaço de escolarização o autor diz o seguinte:

“ Desde a formulação de Lewin sobre a explicação da conduta humana como uma função de interação entre personalidade e meio ambiente há uma longa tradição na pesquisa educativa relacionada, sobretudo, com ambientes de aula, em sua dimensão psicossocial fundamentalmente, com freqüência concebidos como contextos dependentes do ambiente da escola é a margem de qualquer outro contexto mais amplo...”. (Sacristán & Pérez Gómez, op.cit. p.91)

Ao se referir ao ambiente escolar, Sacristán, reconhecendo sua especificidade, sugere que o mesmo se constitua em lugar social especial e específico, ou seja:

O ambiente escolar é criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno das tarefas para desenvolver um currículo, que tem a ver com a organização da instituição escolar, refletindo outros determinantes exteriores à própria instituição.(...) Trata-se da utilização consciente do ambiente, neste caso, para que não seja uma dimensão oculta sem controle.”(Id. Ib, p 92)

Ao reconhecer a complexidade do ambiente escolar, ao distinguir seus seis aspectos, a partir do esquema proposto por Apple (1973) para analisar a sala de aula, o autor aponta para a questão do ambiente físico da escola, com relação aos aspectos básicos do ambiente escolar e da sala de aula: 1) *O conjunto arquitetônico*; 2) *os aspectos materiais tecnológicos*; 3) *os sistemas simbólicos de informação*; 4) *as habilidades do professor*; 5) *os estudantes*; 6) *componentes organizativos e de poder*.

No que se refere à questão do conjunto arquitetônico das escolas, o autor reconhece as especificidades da arquitetura das escolas atuais na Espanha, que se sustentam em critérios, dentre outros, da destinação pelo nível de ensino. Aborda a questão espacial de forma a reconhecer sua materialidade no currículo, diferentemente de se utilizar forma metafórica da categoria espaço. Nota-se a relação que autor, ainda, mantém com a idéia de currículo oculto, quando fala de espaço.

O conjunto arquitetônico das escolas, que regula por si mesmo, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior, etc. A arquitetura de uma creche moderna é um espaço muito diferente ao de qualquer aula de ensino de 2º Grau, por exemplo. A disposição do espaço para professores e para alunos expressa uma forma de entender o poder, a relação humana, os usos de comportamentos cotidianos.(Id.Ib. p 93)

Em outro momento, Sacristán cita Schubert (1986), preocupado em determinar as várias dimensões do ambiente escolar, apontando para as questões físicas, dentre outras. Para ele, as dimensões são fontes de aprendizagem, ressaltando, pois, a

importância da dimensão física a que vincula a constituição dos espaços arquitetônicos e a dimensão material que inclui os materiais didáticos e sua acessibilidade para os sujeitos sociais escolares. Seu pensamento desenvolve-se, pois, fora da metaforização comum nos outros autores do campo de currículo, quando tratam da questão de espaços.

De acordo com Schubert (1986), as dimensões do ambiente escolar são as seguintes:

Física : configurada pelos elementos materiais da aula e da escola, desde o edifício até o mobiliário, a disposição de espaços, os serviços, etc.

Materiais : Disponibilidade de materiais didáticos na escola, sua acessibilidade para os alunos, normas de uso.

Interpessoal: Relativa ao tipo de organização dos grupos humanos, critérios de agrupamento de alunos, relações entre professores etc.

Institucional: O estilo de gestão e governo que afeta o clima de trabalho e de aprendizagem.

Psicossocial: É a atmosfera psicossocial criada pelas relações sociais".(Id.Ib. p 94)

Na segunda parte do livro em pauta denominada –"O Currículo através de sua Práxis"- o autor analisa as várias dimensões do currículo em processo, desde a sua prescrição, sob a influência externa – campos político, econômico, social, cultural e administrativo, passando pelo currículo em ação e chegando ao currículo realizado em que, através do currículo avaliado, chega-se aos efeitos explícitos e ocultos sobre alunos, professores e meio exterior, buscando-se reatar o novo processo. Na dimensão currículo em ação, o autor propõe que este seja "Arquitetura da Prática", mas utiliza a expressão de forma metafórica, como se pode ver, na sua explicitação dos determinantes dessa arquitetura:

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicos, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicos existentes.

... chama-se atenção sobre situações ambientais que configuram a realidade da aula como ponto de referência para pensar e analisar não apenas a prática, como também a competência dos professores, assim como para explicar o comportamento e o resultado nos alunos... (Sacristán, 1998, p 201)

No livro “*Compreender e Transformar o Ensino*” (1998), em co-autoria com Pérez Gómez, Sacristán volta a referir-se à questão do ambiente escolar, e utiliza de uma metáfora para falar das competências dos professores para moverem-se dentro deles, quando diz que é preciso levar em conta quais competências básicas os professores devem ter para moverem-se dentro dos ambientes escolares.(Id.Ib.) Ainda na mesma publicação, o autor define os aspectos básicos nos quais o plano curricular pode intervir, no âmbito das escolas, cita dentre outros:

A “Disponibilidade de espaço” “O espaço escolar é o contexto físico da atividade de professores/as e alunos/as, a configuração de qualquer espaço arquitetônico revela as funções para as quais foi pensado e feito: uma igreja, uma sala de cinema, as termas romanas, um palácio, uma casa revelam os usos que justificaram seu planejamento. As configurações de espaço já dados são marcos para tornar possível algumas atividades mas outras não; o mesmo acontece com o espaço escolar. Geralmente, a disponibilidade e distribuição de locais nas escolas não servem para realizar proposições educativas acordo com um projeto de educação geral em que se devem realizar atividades muito diversas, mas são coerentes com a ideologia dominante sob a qual adquiriram forma: doutrinação coletiva, ensino magistral, pouco lugar para a privacidade, vigilância direta dos alunos/as classificação taylorista destes e escassa variedade de atividades comuns, como pouco espaço para o trabalho coletivo dos professores. Por outro lado, a criação sucessiva de escolas, numa etapa histórica de forte expansão da escolarização serviu fundamentalmente ao objetivo de buscar refúgio para um número elevado de alunos/as, mas não para desenvolver neles a pedagogia moderna. (Id. Ib, p264)

A leitura do texto deixa evidentes as posições do autor sobre a questão do espaço escolar, porque: são concebidos a partir de critérios educativos; têm uma dimensão ideológica; tal como são constituídos, são empecilhos para o desenvolvimento de uma pedagogia moderna; e, finalmente, os espaços escolares não são planejados pelos executivos das atividades pedagógicas, os professores.

As duas obras analisadas, deixam evidente que o autor, diferentemente dos outros analisados, atribui relevância ao espaço da escolarização, tanto quanto arquitetura do lugar, quanto “ócus” de realização prática da escolarização. Para ele, o espaço é um problema para a realização curricular. Em alguns momentos é um entrave ao desenvolvimento de práticas educativas.

2.2.2- Diálogo com autores que tratam o espaço escolar/curricular como lugar constituído como arquitetura

O tema estudado é objeto de três autores Alves(1998) e Frago e Escolano (1998) que tratam da questão do espaço escolar na perspectiva de espaço constituído com propósito. Nesta parte do trabalho, será analisado o trabalho de Alves(op.cit.), em que a autora faz interlocuções com vários autores para discutir a questão material dos espaços escolares, principalmente com Certeau (1994), com o qual dialoga para desvendar as práticas espaciais cotidianas nos ambientes escolares.

Alves, em 1998, publica o livro “*O espaço escolar e suas marcas – O espaço como Dimensão Material do Currículo*” em que analisa a questão do espaço escolar, a partir de pesquisa que coordena na Universidade Federal Fluminense – UFF – sob o título “Escola: espaço e tempo de trabalho – as dimensões materiais do currículo em um estudo diacrônico” desenvolvida entre 1990 e 1994. As razões que levam a autora ao estudo são explicitadas, na introdução do livro:

... Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, ia ficando claro, estranhamente claro, que aquele espaço – o escolar – daria pistas importantes sobre o não explícito na escola, naquilo, que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de “currículo oculto” (Apple, 1982; Giroux, 1983; Apple,1989) e também do negado, aquilo a que estamos chamando de “currículo vazio” (Cherryholmes,1993).(Alves, op. Cit. P 12)

Quando se refere à categoria espaço, ainda na introdução, a autora registra as suas preocupações pela necessidade de que sejam feitos estudos relativos à questão do espaço, especialmente o espaço escolar e curricular:

Na base da decisão de estudar o espaço escolar, considerando-o como uma das dimensões materiais do currículo, está também, inquestionavelmente, todo

um retomar, em novas bases, a questão do espaço, pela comunidade científica: seja na vertente da discussão da cidade, na qual tem um papel fundamental e fundador os estudos de Lefebvre (1976; 1991 a 1996); seja pela discussão das instituições, espaços de poder, nos estudos de Foucault (1987); seja pelo desenvolvimento de estudos sobre o espaço público, em obras como a de Sennett (1988); seja ainda, nas dimensões em torno da questão da pós – modernidade que recolocam a importância do espaço, como nos livros de Jameson (1994) e de Harvey (1993), lembrando exclusivamente obras de maior divulgação no Brasil. (id.ib. p 14) Ao lado disso, outra série de perguntas eu me fazia em relação ao poder fantástico que a construção desse espaço pelo ‘campo político’ (Bourdieu , 1989) possuía, sendo entendido quase como ‘modelo curricular’.(Id.ib.p 13)

Espaço e cotidiano é tema discutido pela autora que analisa a relação tempo e espaço, sua vinculação na vida cotidiana e se pergunta: “Antes de vermos como, recentemente, se tem percebido e criado essa relação espaço/tempo, vale a pena perguntarmo-nos porque a novidade do tema?” (Alves, op.cit. p 28). E a interrogação a persegue pelo texto quase todo. A análise é feita pelo diálogo com vários teóricos, dentre os quais estão Hegel e Marx. Após percorrer a questão a partir do ponto de vista de Hegel e Marx, a autora conclui que:

Chega-se ao tempo em que Hegel pode pensar que o tempo é a dimensão principal e Marx pode segui-lo, superando-o: Tudo já estava em seus lugares burgueses – espaço e tempo – e era o momento de se lutar contra isso, para avançar. Escolhe-se do lado dos desprovidos, a luta contra o tempo, a possibilidade de se roubar o tempo de trabalho e se buscar melhor pagar por ele, o direito à preguiça(Lafargue,1991). No entanto , chega-se ao tempo, segundo metade do século XX, em que se descobre que a luta só pelo tempo foi insuficiente, É preciso lutar pelo espaço, pois poderosos nunca deixaram isso de lado: nas incorporações entre fábricas e bancos que, para além de ganho financeiro, significavam aumento de espaço – geográfico e social; na guerras locais, regionais, mundiais, que significam anexação de territórios, domínio de minas, poços de petróleo, campos de produção. Também a luta dos dominantes contra os dominadores se deu pela negação ao direito de espaço: de morar, para se distrair, se curar, de estudar – todos estes espaços são cada vez menores, cada vez mais deteriorados.(id. lb. p. 31)

A citação extensa da autora serve para mostrar que uma de suas teses é que é preciso tornar mais clara a questão do espaço, pois houve um momento em que se privilegiou a questão do tempo, separando-o do espaço, o que obscureceu a

compreensão mais clara da inter-relação espaço / tempo, tempo / espaço. Para a autora é preciso recuperar a relação dialética tempo / espaço para melhor compreender as “... novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço na nova vida cotidiana já que todos os seres materiais estão situados em um lugar e ocupam um espaço” (p. 33).

Em seguida, a autora passa a analisar os conceitos de lugar e espaço, citando Certeau (1994), para o qual o lugar é também: “a ordem (...) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de existências”(p.201); e espaço existe “sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo (204)” (p.40).

A autora faz, a seguir, uma distinção entre lugar, como mapa e espaço como percurso. Como ela própria diz: “mapas e percursos, entendidos como ‘operações de demarcações’ e analisados, servem tanto para explicar como foram formados os mitos, como para explicar a função de se inaugurarem espaços”. As questões sobre as operações de demarcações espaciais, a territorialização no interior das escolas e suas repercussões no currículo são objeto de análise desse trabalho a ser mais detalhado em seu segundo capítulo.

A pesquisa desenvolvida sob a coordenação da autora analisa a constituição dos lugares, os prédios escolares, na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no período de 1947 – 1951, no governo Mendes de Moraes. As discussões sobre espaço são colocados como elementos cimentadores das conclusões da pesquisa e não como elementos centrais, daí, porque ao final ela registre, à guisa de conclusão:

A Necessidade da Análise do Espaço e do Tempo pelo Campo do Currículo “,(em que constata) “no estudo da literatura em português, a que se teve acesso do final da década de 1980 até o presente sobre o currículo, é flagrante a ausência do que se poderia designar por dimensões materiais do currículo o espaço e o tempo, pelo menos no que se refere ao cotidiano escolar” (Id.ib. p, 137).

E continua enfatizando que, após analisar indicações contidas em trabalhos de outros autores – (Ferreti, et al. 1980; Spósito, 1993; Valla,1993; Domingues, 1985; Moreira e Silva, 1994) -

Inquestionavelmente, a problemática espacial “caberia” em todos os temas indicados, e talvez especialmente na de currículo oculto, mas não tem sido vista como uma problemática destacável deles... A proposta embutida neste trabalho vai em sentido contrário, pois vê que o espaço deve inserir-se entre as problemáticas que estão a exigir o trabalho cuidadoso dos curriculeiros, pelo menos.(Id.ib. p 138)

A autora procura, em fim, um novo eixo de análise do espaço escolar que vai além das análises dos autores anteriormente citados e trabalha na perspectiva da arquitetura escolar, ou seja, com o fundamento de que os espaços são constituídos com propósito educativo, a partir de projetos que definem suas formas e conteúdos e possibilidades de ações educativas, no cotidiano de cada unidade escolar. Ao encerramento de seu livro, como as relações entre as práticas pedagógicas e os espaços não são tratadas no seu trabalho, a autora coloca uma provocação aos estudiosos de currículo, no Brasil, para que busquem preencher a lacuna na pesquisa e na literatura sobre currículo, na abordagem do tema dos espaços escolares.

Os outros dois autores discutem a questão no livro *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa* (Frago & Escolando, 1998) fazem um traçado da constituição de espaços escolares tanto sob o ponto de vista histórico, quanto sob o ponto de vista das determinações curriculares aproximando-se dos propósitos deste trabalho. Para eles, estudar os espaços escolares cria as possibilidades de explicar tanto a constituição do lugar da escola, como seu papel na produção da subjetividade dos sujeitos que utilizam esses espaços com propósitos educativos.

Escolano (1998) propõe-se a estudar a questão da arquitetura como programa e a relação espaço-escola e currículo. Para o autor,

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.(id.ib. p.26)

O autor considera que os espaços escolares podem receber influências pedagógicas, políticas e estéticas na sua constituição arquitetônica, embora possam ter características duradouras. Por tudo isso, para ele, o espaço escolar é um constructo cultural que reflete determinados discursos. Além disto, o espaço-escola é um mediador cultural, como ele próprio diz:

No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar, como a definiu G.Mesmin, pode ser considerada inclusive “uma forma silenciosa de ensino”.(op.cit. p.27)

O autor faz alusão aos problemas que a arquitetura escolar pode produzir para as inovações pedagógicas, pelas suas marcas espaciais históricas, pois, como ele próprio diz, referindo-se às formas arquitetônicas do início do século XX, na Espanha, “a arquitetura, como forma de escritura no espaço, expressava e instituía, assim, um discurso inovador, mas ao mesmo tempo punha em risco também os desenvolvimentos posteriores da educação formal”(id.ib.p.23.). O autor busca, então, fazer análises co caráter histórico da arquitetura e suas marcas e inscrições culturais e educacionais. Ressalta o papel da arquitetura escolar na simbolização social da escola, como uma construção diferenciada dos continentes exclusivamente práticos, como os templos, os palácios, etc.

Escolano discute, também, a relação espaço e currículo e atribui aos espaços funções culturais e pedagógicas e ressalta sua utilização com instrumento na aprendizagem, para algumas correntes pedagogias. Ressalta que, sob o ponto de vista do currículo, o espaço pode ter dimensões de caráter empírico, oculta, subliminar.

O trabalho de Frago (1998) – *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões* – aborda a questão da ocupação do espaço e sua utilização, considerando que “o salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói” (id.ib.p.61). A escola, nesta perspectiva, ocupa um espaço e um lugar. Espaço social e lugar prático da educação formal que se torna possível no processo histórico da educação.

A escola, para o autor, é um lugar situado num espaço que educa. Mas ele se pergunta de que tipo espaço ou lugar está falando. Para ele é possível uma leitura sob o ponto de Foucault(1982) que aponta para a tríplice função produtiva, simbólica e disciplinar para o trabalho, desde que seja atribuída à escola uma quarta função, a função de vigilância ou controle. O autor, no decorrer do seu trabalho, faz, ainda, considerações sobre os fundamentos higienistas da arquitetura escolar e sua extensão aos espaços , propriamente, pedagógicos, numa perspectiva histórica da produção dos lugares arquitetônicos da escola, na Espanha. Ressalta que isso, também, se aplica à sala de aula que pode ser analisada “em sua perspectiva espacial e arquitetônica, do ponto de vista higiênico –pedagógico” (id.ib.p.123).

É preciso ressaltar, finalmente, que os três autores analisados, aqui, são interlocutores privilegiados neste trabalho e que suas concepções e análises aparecem em vários momentos, como sustentação ou contraponto dos achados da investigação empreendida. Por isso, suas obras foram analisadas, apenas, com o intuito de apresentá-las como representantes da produção que se ocupam, também, das questões que relacionam espaços, escola e currículo.

3- A PESQUISA: PERCURSOS NA DESCRIÇÃO E NA ANÁLISE DE ESPAÇOS CONSTITUÍDOS COM PROPÓSITOS EDUCATIVOS

3.1. O campo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi feita com a participação de professores, como entrevistados dos quais foram observadas algumas salas de aula, com o intuito de descrever a relação entre atividades curriculares e subsídios decorativos para seu desenvolvimento, bem como a descrição que esses professores fazem desses elementos. Esses professores atuam em várias escolas das redes públicas e em três da rede privada. No desenvolvimento da pesquisa foram feitas observações sistemáticas em seis escolas públicas e duas escolas privadas, dentre elas, uma confessional. Além do trabalho nas escolas, foram entrevistados cinco arquitetos com comprovada experiência na elaboração de projetos arquitetônicos de prédios escolares.

Foi observada, então, a constituição arquitetônica desses prédios com o intuito de analisar:

- 1- Sua organização arquitetônica, como lugar da escolarização;
- 2- As modificações operadas na arquitetura original, visando a reelaboração de espaços;
- 3- O mapeamento interno e a territorialização dos espaços e seu uso pelos sujeitos sociais, na escola;
- 4- A decoração e os propósitos das peças decorativas no interior das salas de aula ou em espaços de uso comum, ou em espaços especializados, como laboratórios, biblioteca, etc.

Nas escolas foram observadas as constituições arquitetônicas dos prédios e como os atores sociais escolares lidam, no seu cotidiano, com os espaços fornecidos pelo lugar. Observaram-se, ainda, as reelaborações espaciais, com vistas à adequação do lugar às necessidades das práticas curriculares, bem como as formas decorativas. Incluiu-se, também, um trabalho fotográfico, que permitiu a leitura das fachadas de prédios escolares e dos vários espaços mapeados e, ainda, foram realizadas entrevistas com professores que atuam nestas e em outras escolas.

A amostra total de vinte e quatro professores entrevistados é composta por profissionais das três redes de ensino que atuam na região metropolitana de Belo Horizonte, na Educação Básica, configurando-se os vários níveis:

Tabela 2-Distribuição de professores por níveis de ensino e redes

Níveis de ensino	Municipal	Estadual	Particular	Total
Educação Infantil	2	2	2	6
E. Fund. 1º segmento	2	2	2	6
E. Fund. 2º segmento	2	2	2	6
Ensino Médio	2	2	2	6
Total	8	8	8	24

A igual distribuição de número de professores entrevistados, conjugada com as observações feitas nos espaços de sua atuação e de outros professores pelas três redes de ensino, visa perceber se a dependência administrativa é determinante na relação dos professores com a questão espacial. O mesmo critério foi observado na distribuição dos professores pelos níveis da Educação Básica.

Com relação à variável gênero, a amostra apresenta um acentuado desequilíbrio, como se vê nas tabelas a seguir, nas quais há a distribuição por redes de ensino – tabela 2 e por níveis de atuação – tabela 3. Na Tabela 2- fica evidenciada a maior presença de professoras nas três redes, na proporção de três por um.

Tabela 2- Professores por redes e gênero

Redes de ensino	Masculino	Feminino	Total
Rede Municipal	1	6	7
Rede Estadual	2	8	10
Rede Particular	2	5	7
Total	5	19	24

Na tabela seguinte, pode-se notar que na variável níveis de ensino, a presença feminina é exclusiva na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental. Há equilíbrio entre a 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tab. 4 – Professores por etapa de ensino e gênero

Etapas de ensino	Masculino	Feminino	Total
Educação Infantil	-	6	6
E. Fund. 1º segmento	-	6	6
E. Fund. 2º segmento	3	3	6
Ensino Médio	3	3	6
Total	6	18	24

A prevalente presença feminina na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental é histórica no magistério brasileiro e, por isso, a amostra não poderia ter outra configuração, uma vez que é atípico o caso de professores atuando nesse nível do ensino. Com relação aos outros níveis de ensino a distribuição é igual entre os gêneros.

A pesquisa foi desenvolvida nos espaços escolares, durante um período de seis meses, em oito escolas, conforme já foi dito, tanto para realização de procedimentos de observação direta, quanto para realização de entrevistas com professores. As observações em escolas em que atuam alguns professores entrevistados visaram a percepção da posição dos sujeitos pesquisados e a contraposição entre o observado, o exposto pelos pesquisados e o referencial teórico. Foram feitas, ainda, observações e registros fotográficos de fachadas de prédios escolares que, como diz Souza Lima (op.cit.), são marcos identitários das escolas, com objetivo de identificar e registrar as tendências arquitetônicas presentes na produção das edificações e sua relação com os movimentos históricos, conforme registram Escolano & Frago(1998) e Faria Filho (2000).

3.2- Construção de dados pelas entrevistas de professores(as) e arquitetos

A entrevista é uma técnica de pesquisa que permite uma aproximação com os sujeitos das pesquisas, de forma mais interativa com o pesquisador, mas permite que as posições desses sujeitos sejam apresentadas de forma mais focada nas questões pesquisadas. Foram utilizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado, em que foram enfocadas as principais questões da pesquisa, como a arquitetura dos prédios escolares e sua influência nas práticas curriculares exercidas, bem como a

relação entre os espaços utilizados pelos(as) professores(as) e as conseqüências sobre o desenvolvimento dos trabalhos, além da questão sobre as decorações e seu uso educativo. A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de que, como técnica intercomplementar as entrevistas tiveram uma dupla função: a) registrar as posições dos entrevistados sobre as questões da pesquisa e b) permitir relacionar suas percepções com os fatos observados. Isto permitiu, por exemplo, aferir suas falas sobre o uso dos espaços com suas práticas espaciais. Por outro lado deve-se levar em consideração a posição de Bogdan & Biklen (op.cit. p. 135) sobre a entrevista semiestruturada que se aplica nesse trabalho. Para eles “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. Durante a pesquisa foram realizadas entrevistas com professores, no total de vinte e quatro distribuídos igualmente entre as três redes de ensino – pública estadual, pública municipal e rede particular. Além dos professores, foram entrevistados cinco arquitetos, conforme já foi dito, anteriormente.

Foram colocadas, nas entrevistas com os professores e professoras (Anexo 1) as questões para permitir aferir suas opiniões e análises sobre alguns pontos importantes para a investigação. Assim, opinaram sobre o próprio prédio escolar e as condições oferecidas pelos espaços para o desenvolvimento do seu trabalho. Descreveram e analisaram os usos dos espaços, o mapeamento, os processos de territorialização empreendido pelos sujeitos e as redes de relações configuradas no cotidiano da escola, onde trabalham. O mapeamento e decoração dos espaços das salas de aula e as intenções dos docentes sobre sua realização, também, foram questões discutidas nas entrevistas.

Para elucidar alguns pontos sobre como os prédios escolares têm sua arquitetura concebida foram entrevistados cinco arquitetos com larga experiência na elaboração de projetos de construção de prédios escolares, sendo que dois deles trabalharam na CARPE (Comissão de Construção, Ampliação e Reforma de Prédios Escolares de Minas Gerais) onde participaram da elaboração de vários prédios escolares. A CARPE, para elucidar sua importância, era um órgão estatal que trabalhava dentro dos princípios da arquitetura funcional para a construção de

escolas, tal como registra Souza Lima (op.cit). Segundo os arquitetos consultados na pesquisa, o trabalho do órgão estatal incluía desde a elaboração dos projetos de edificação, como também, o design e fabricação e reforma de móveis e equipamentos de mobiliário das escolas estaduais, em Minas Gerais.

Além desses dois com essa experiência na arquitetura de escolas públicas da Educação Básica, destaca-se a experiência de um deles com construções de universidades, inclusive fora do país. Dos cinco, apenas, um têm participado de projetos em escolas municipais. Embora um deles tenha dedicado a maior parte de seu trabalho a projetos de escolas, todos trabalham com projetos arquitetônicos variados. Os arquitetos foram entrevistados em seus escritórios de trabalho, sendo utilizado um roteiro semi-estruturado (ANEXO 1), para que fosse possível a condução aos pontos de interesse da pesquisa.

As questões colocadas aos arquitetos, além de buscar entender sua experiência na elaboração de prédios escolares, questiona-os sobre os fundamentos e princípios que sustentam a concepção dos edifícios escolares e o papel do pensamento pedagógico. Além disso, os arquitetos opinam sobre a arquitetura atual dos prédios escolares.

A análise das respostas dos entrevistados, professores e arquitetos deu-se a partir de categorias que permitiram, por um lado, compreender seus discursos contrapô-los ao que se observou, ao que foi inferido. Assim produz-se o movimento arqueológico de desvelamento dos discursos. As inferências permitem que o analista aja como um arqueólogo, como diz Bardin(op.cit., p. 39) ou seja, “trabalha com *vestígios*: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos . Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles”.

3.3 – Desenvolvimento da Observação Sistemática

A observação dos fatos e dos sujeitos ocorreu conforme a necessidade evidenciada, ou seja, foi possível escolher momentos e lugares, fatos, pessoas e seus

comportamentos a partir dos objetivos pretendidos com as questões da pesquisa. Assim, foram observados espaços das escolas para compreender os processos de constituição das redes de relações cotidianas, com os mapeamentos, territorializações e estratégias e táticas (Certeau, 1995) dos sujeitos e como isso resulta em conseqüências no currículo.

Além da observação local dos espaços das escolas e das entrevistas realizadas com os professores, foram fotografados pelo pesquisador, tanto as fachadas, quanto os espaços de salas de aula e os lugares das escolas. A fotografia permitiu observar a fixação de elementos espaciais e relacioná-los com as anotações de campo e as impressões sobre essas demarcações, bem como reaver as opiniões dos sujeitos entrevistados. Foi possível, ainda, comparar as várias fachadas e suas marcas temporais. O uso de fotografias, durante a pesquisa de campo, teve como objetivo buscar a fixação de movimentos espaciais para compará-los aos dados registrados na observação e nas entrevistas, além de fornecer pistas para as análises sobre as fachadas arquitetônicas. As fotografias foram muito importantes, entretanto, no registro das demarcações espaciais e nas práticas de decoração no interior das escolas.

Compreender e elucidar os espaços demarcados como mapas e territórios e os atos delinqüentes (Certeau, op.cit.) no interior desses espaços, as estratégias e táticas dos sujeitos das/nas redes de subjetividade, no cotidiano das escolas, demanda que seja observado e assumido que dizem Alves & Oliveira (2002):

Dentro da idéia da *tessitura do conhecimento em rede* (Alves, 1998 a; 1998 b), podemos expressar o que aqui queremos desenvolver nos seguintes termos: se nos mantivermos excessivamente ligados a premissas pré-definidas a respeito do que pretendemos pesquisar, criamos em nossas redes “nós cegos” que subtraem dela a possibilidade de articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido.(p.90)

Com essas possibilidades de interpretação dos fatos sociais escolares, no cotidiano das escolas, é que as observações das redes cotidianas das práticas espaciais

escolares podem fornecer indícios de como se constitui a relação práticas curriculares e práticas espaciais. As categorias utilizadas no trabalho são produto de descrições deste tipo e se sustentam na postura investigativa baseada no reconhecimento dos atores sociais como produtores de práticas sociais que imprimem sentidos e significados aos espaços, nas escolas, nas redes subjetivas cotidianas.

Além disso, deve-se reconhecer que as descrições são realizadas na inter-relação entre sujeitos pesquisados e pesquisador, que, também, realiza a construção prática da pesquisa. Por outro lado, a centralidade no microsocial, não deve eliminar as possíveis integrações micro-macro na interpretação dos fatos sociais. Os dispositivos de construção dos dados são, pois, instrumentos que facilitam e não determinam a descrição. Sendo assim, as observações diretas nos espaços, as entrevistas, as fotografias são utilizadas a partir da premissa de que os sujeitos sociais escolares são atores sociais que estabelecem relações numa rede de subjetividades.

3.4- O conteúdo do material fotográfico

O material fotográfico permitiu interpretações, explicações e especificações em torno das observações diretas e entrevistas e sustentou inferências produzidas como resultado de toda a pesquisa. Foi um material complementar as observações e entrevistas e que esteve, sempre, relacionado a essas técnicas. As análises sobre as fachadas e seus significados estão sustentadas nesses materiais, uma vez que permitiram a comparação entre os elementos arquitetônicos e a referenciação com os pontos de vistas de autores usados como interlocutores. Essas possibilidades dos materiais fotográficos foram vistas assim por Von Sinson (1996, p. 97) ao analisar a utilidade da fotografia para a pesquisa de caráter histórico-sociológico.

Quanto à compreensão dos fenômenos pesquisados –(*o material fotográfico*)-auxiliou porque: -forneceu bases mais sólidas para as perguntas feitas pelo entrevistador; (...); -sugeriu novas questões, não constantes do roteiro inicial para a coleta dos depoimentos, mas que se mostraram muito úteis para a compreensão do fenômeno...(Von Sinson, 1996, p.97)

A leitura dos espaços através da fotografia foi componente das técnicas utilizadas na elucidação das questões de pesquisa, em dois movimentos articulados com o restante das atividades, observações sistemáticas e entrevistas. A descrição fotográfica permitiu que fossem feitas as análises a seguir:

1º- As fachadas das escolas registradas para serem analisadas comparativamente.

2ª- As fotografia feitas no interior das escolas possibilitaram, em conjunto com as observações feitas, captar os movimentos internos e categorizá-los como demarcações espaciais, mapeamentos, territorializações, bloqueios, caracterizando-se, assim, a arquitetura interna dos espaços escolares.

4 – ARQUITETURAS ESCOLARES – A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO COM PROPÓSITO EDUCATIVO

Para abrir um debate válido, a primeira pergunta que devemos fazer é a seguinte: podemos encontrar uma definição única dessa categoria espaço ? (Milton Santos)

4.1- Sobre a questão do espaço constituído com propósito educativo

Ao constituir lugares para realização de suas atividades, o ser humano imprime-lhes características que garantem sua viabilização, ou seja, espaços que sejam veículos de sua vida prática. Assim, ao arquitetar um espaço, coloca-o na medida das ações que se darão no seu interior. Ao isolá-lo de outros espaços, busca garantir a realização de relações sociais típicas e específicas necessárias para a consecução da vida humana. Ou como diz Brandão (1999):

...Consideramo-la (a arquitetura) como um 'pequeno mundo', onde se concretizam valores sociais os quais procuramos identificar, sem perder de vista a especificidade da linguagem artística. (...) a construção lógica interna do seu sistema de símbolos, formas, técnicas e materiais. (...) a relação entre aquele sistema de símbolos e a realidade histórica com a qual ele interage... (Brandão, 1999, p, 25)

A arquitetura dos lugares humanos é, pois, proposital e pensada a partir de critérios que permitem a realização prática da vida em determinado tempo. Todo espaço constituído enquanto lugar arquitetado, portanto, está impregnado do tempo humano, pois responde às necessidades e intenções da época de sua construção. São espaços construídos materialmente para solucionar questões das atividades humanas e variam, nas suas formas e nos seus conteúdos, no tempo e no espaço (geográfico) de sua arquitetura. A arquitetura dos espaços próprios para as várias atividades humanas permite a constituição de lugares com propósitos específicos, assim se dá com as atividades de ensinar e aprender (Frago, 1998).

As cidades e seus logradouros com suas edificações, tal como são vistas, hoje, na formação social moderna é, como diz Pechmam (1994, p 6), “o ponto de convergência de uma multiplicidade de olhares que irão fundamentar a constituição

de uma forma de dominação apoiada no conhecimento científico, na intervenção espacial e na disciplinação de mentes e corpos”. A organização urbana na época contemporânea é produto de um mapeamento e de uma territorialização que se constituem nas práticas de seus atores sociais, na vida cotidiana e inclui trabalho, vivências, o ócio e toda uma gama de edificações nas quais se tornam reais e práticas as instituições sociais. Dentre esses lugares está a escola, um dos lugares sociais onde se realiza uma determinada socialização dos sujeitos sociais, com o intuito de se constituírem em trabalhadores e cidadãos. Esta instituição é um lugar específico de práticas sociais constituídas historicamente, as quais determinam formas e conteúdos próprios para sua edificação.

A escola é, pois, um lugar arquitetado com as marcas do tempo e do espaço social e geográfico em que se dá sua construção. A escola é um espaço/tempo de vida e aprendizagem nas redes subjetivas cotidianas (Alves,1998). A relação espaço e tempo, sobre as construções escolares é visível, tanto no projeto arquitetônico de suas formas, quanto nas formas da utilização dos espaços interiores. O tempo marca as fachadas e as linhas das construções, enquanto as ações educativas imprimem nos espaços interiores marcas diferenciadas determinadas pela época da realização e pelas práticas cotidianas das atividades educativas. Há uma reordenação espacial definida pelo tempo pedagógico da atividade escolar. A ocupação dos espaços no interior do lugar escola é definida pelos projetos pedagógicos que, por sua vez, se redefinem pelos espaços constituídos pela construção original, como diz Souza Lima:

É que a escola, enquanto elemento físico, não determina o conteúdo do ensino que nela se dá, mesmo quando ela se apresenta flexível e aberta. O contrário, porém, não se verifica: quando o projeto de uma escola é fechado, isto é limitado aos dados estatísticos de uma situação transitória, ela consegue tornar-se obstáculo para o desenvolvimento do processo educativo.(...) E ao planejamento das instalações escolares cabe assegurar as condições físicas e ambientais que, qualitativa e quantitativamente, possam assegurar o atendimento pretendido (padrão educativo), no lugar certo, a custo conveniente, compatível com os recursos disponíveis e prazos vinculados ou harmonizados. (Op.cit.p, 53)

Na construção de um prédio escolar, estão o lugar (construção) e os espaços materiais da escolarização. Ou seja, lugar arquitetado, enquanto prédio, com vários espaços possíveis, territórios vividos, lugares diferenciados pela ocupação que lhes dão os vários atores nas suas relações de ensinar, aprender, exercitar-se, enquanto sujeitos sociais e culturais envolvidos em atividades propositais ou não, mas de natureza específica da educação formalizada, propositiva. Neste lugar edificado marcado pelo tempo de sua concepção e constituição arquitetônica, de uso de materiais e tecnologias de construção ocorrem movimentos vivos no transcorrer de sua existência que o demarcam, territorializam e desterritorializam, mapeiam e desmapeiam, reconfiguram e desfiguram, decoram e enfeitam, tudo definido pela moda pedagógica que se vislumbra nas representações de seus sujeitos usuários – alunos(as), professores(as), gestores(as) e funcionários(as) que nele imprimem suas marcas e significados.

4.2-Considerações em torno de algumas categorias

Para analisar a questão das arquitetadas dos espaços escolares, há algumas categorias que são fundamentais, às quais devem ser incorporados ingredientes específicos da questão da escola, enquanto lugar e espaço arquitetados, espaço /tempo, como território da educação formal, dotado de sentidos e significado próprios, na subjetivação humana.

A escola é, pois, lugar dotado de intencionalidade e constituído a partir de critérios construídos no processo histórico de sua formação institucional. É território de formação humana, lugar social específico dotado de natureza espacial própria. Os conceitos de espaço, lugar, território escolar, podem ser tomados de outras áreas de análise e imprimidos, neles, os significados próprios de um estudo sobre a escola e currículo. É necessário, pois, definir esses conceitos, para que seja possível tornar clara a compreensão da questão de espaço, quando se fala da escola.

Assim, *lugar da escola* é o espaço delimitado como escola, com espaços para ensinar e aprender e por lugar adota-se o que Certeau (1994) conceitua:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (Certeau, 1994, p.201)

A escola é um lugar social que se materializa nos prédios construídos sob a lógica arquitetônica ou a configuração arquitetônica e ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em seu âmbito (Frago, 1998). Os espaços no interior do lugar e dos lugares são definidos e redefinidos pelas relações sociais que aí ocorrem, com diferenciações vinculadas aos tempos, como diz Certeau (op.cit, p 202):

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo, e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade e nem a estabilidade de um 'próprio'. *Em suma, o espaço é um lugar praticado.*" (op.cit. p 202)

Certeau (1994,p 202), especificando a questão do conceito de lugar, reporta-se a Merleau-Ponty que distingue espaço "geométrico" ('espacialidade homogênea e isotropa', análoga de lugar) de uma outra espacialidade que denominava espaço antropológico, espaço vivido. Deste ponto de vista, segundo Merleau-Ponty, existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas. A escola, neste sentido, é um lugar de espaços vividos que se modificam pelos sujeitos sociais em seu interior e, também, pelas mudanças em seus projetos educativos, nos quais estão incluídas

propostas curriculares e pedagógicas que sustentam as suas práticas, nas quais as demarcações históricas são patentes.

As propostas curriculares e pedagógicas estão sustentadas em elementos, cuja base conceitual prática é materializada nas práticas curriculares de cada escola, mas estão impregnadas de outros elementos consubstanciados nas redes de práticas cotidianas, onde são produzidas concepções e representações dos sujeitos sociais presentes nestas redes sobre a sociedade, seus sujeitos, suas práticas, bem como os propósitos educativos desses elementos, que se materializam, tanto na organização espacial de móveis, objetos, pessoas e sua movimentação, quanto nos elementos mais ou menos fixos de decoração, como a colocação de quadro-lousa, quadros de aviso, aparelhos eletroeletrônicos, cartazes, faixas, estátuas, mapas, dentre outros.

O espaço prático do lugar da escolarização, cuja centralidade está configurada, hoje, na sala de aula, compreende, ainda, outros componentes, como laboratórios, biblioteca, salas especiais, corredores e espaços de circulação, descanso, ócio, recreação, educação física, nos quais podem estar elementos mais ou menos fixos, nos quais podem ser lidas as marcas das intencionalidades educativas desenvolvidas em seu cotidiano. O espaço escolar é, pois, concebido com propósito educativo.

Espaços vividos no cotidiano demarcados pelos grupos que os constituem e neles imprimem suas características de sujeitos dos espaços e dos lugares, os territórios são lugares constituídos na relação dos sujeitos e suas características com os espaços que lhes são atribuídos em determinado tempo e demarcados pelas circunstâncias vividas e as marcas de sua subjetividade, ou como diz Frago :

Todas essas questões podem ser referidas ao âmbito como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças,

adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram.(Frago, op.cit. p. 64)

O território é o lugar demarcado pelos sujeitos que mapeiam o espaço para que neles se situem, transitem e o tornem espaço prático vivido. Como diz Certeau:

Tudo remete, com efeito, a essa diferenciação que permite os jogos de espaços. Desde a sua distinção que separa de sua exterioridade um sujeito até os cortes que localizam objetos, desde seu habitat (que se constitui a partir da parede) até a viagem (que se constrói em cima de um 'alhores' geográfico ou de um 'além' cosmológico), e no funcionamento da rede urbana, como no da paisagem rural, não existe espacialidade que não organize a determinação de fronteiras.(id.ib. p. 209)

Em relação ao conceito aplicado à questão do território escolar, o mapeamento interno é evidente e nele é possível destacar, desde a sala de aula, em que as relações formalizadas entre professor(a) aluno(a) são demarcados por um conjunto de atitudes e elementos práticos, como a colocação de pessoas e objetos, com rituais rígidos, negociados ou impostos, bem como há o mapeamento de outros espaços, aos quais a permissão de acesso é definida por demarcações vinculadas a questões, nem sempre, claramente educativas. Além disso, as delimitações territoriais mapeadas, com objetivos para um sujeito, podem receber novos significados para outros.

Assim, o pátio de recreação pode, também, ser utilizado pelos alunos como espaço de transgressão, em que podem ser praticados atos de caráter delinqüente, ou afetivo, ou lúdico, ou qualquer outro não contabilizado no projeto educativo formalizado no currículo escrito. Acresça-se a isto, o fato de que há espaços demarcados por profissionais, no mapa, em que lhe são impingidos fins que não se coadunam com os seus propósitos definidos no projeto curricular e que podem ser, obviamente, delimitações de espaço com demarcações privativas desses sujeitos.

JCD/maio/2005

Ilustração nº 01-
Saguão do Instituto
de Educação em
Belo Horizonte-
Espaço de passagem
com alunos



Um laboratório da escola, ou uma sala de administração, ou a área livre podem ser demarcados como território de algum profissional, como áreas do espaço escolar podem ser demarcadas por grupos de alunos, com objetivos que podem tanto ser educacionais, quanto de outra ordem, como o lugar do namoro, ou de pequenos grupos realizarem determinadas tarefas, ou de realização de atos delinqüentes, como já foi dito, anteriormente. Ou espaços de passagem, como na ilustração anterior.

Há, também, bloqueios espaciais nos mapas do território escolar, espaços aos quais não é permitido acesso de grupos de sujeitos sociais determinados, principalmente ao grupo social do alunado. Nas práticas escolares essas demarcações não são expressas, compondo um implícito que só podem ser entendidas em outros contextos que ultrapassam as narrações curriculares, mas que a elas serão incorporadas.

A territorialização pode ser compreendida como o processo de organização do espaço interno de forma a mapeá-lo em lugares destinados a práticas viabilizadores da formação escolar. Há, pois, intencionalidade perspectiva, ou seja, há, aquilo que Certeau (op.cit.) denominou operações de demarcação para criar um cenário –caso da escola – de ações pedagógicas.

4.2.1 – Análise do mapeamento interno: o que dizem os professores

A questão do mapeamento interno foi analisada pelos professores entrevistados e à pergunta inicial sobre a possível existência de espaços com restrições de uso por pais, professores, funcionários e alunos, os professores responderam negativamente. No entanto, no prosseguimento das entrevistas, pode-se evidenciar, em suas falas, que há um mapeamento espacial rígido na maioria das escolas, com lugares com bloqueios de uso bem claros. Os pais, reconhecem os professores, podem entrar no interior das escolas em momentos determinados e em lugares específicos. Sempre há, como se depreende das suas falas, lugares em que os alunos não devem ir. O depoimento a seguir é ilustrativo de suas posições.

Acho necessário que a escola seja bem organizada e que a circulação dos alunos seja bem definida, para não ter problema de aluno ficar fora das aulas. Acho que isso educa para a vida lá fora. Agora, sala de direção e secretaria devem ser bem isoladas. Tem coisas lá dentro que não são para todo mundo ver. Acho, também, que os alunos não precisam ficar rodando para todo lado. Aqui, na escola, há liberdade demais e aluno e professor entra e sai de qualquer lugar. Só na secretaria é proibido. E pai só deve aparecer quando chamado e não deve ficar andando na escola. Aqui não é assim e acho que atrapalha muito. (Professora da 5ª série de escola pública)

Ao analisar a sala de aula com os professores, pode-se utilizar a imagem formulada por Jackson (1998), para descrevê-la:

Mas a sala de aula não é só um entorno físico relativamente estável; proporciona, ademais, um contexto social bastante permanente; Traz as mesmas carteiras em que se sentam os mesmos alunos à frente do quadro-negro familiar junto ao que se acha o não menos familiar professor. (op.cit.p. 45)

Há, entre os professores entrevistados, essa visão da sala de aula como lugar estável e, como tal, deve sempre estar. Pode-se constatar que os professores consideram que esta sala de aula seja seu território privativo no momento das aulas. Como diz um professor, “a sala de aula é o lugar do professor porque se não há

aprendizagem é ele o responsável. A aula é o tempo dessa aprendizagem. Todo mundo cobra da gente. Então, temos que nos virar.” – (Professor do 1º ano do Ensino Médio –escola pública). A sala de aula é território docente e os alunos são parte dessa territorialização, pois devem estar sujeitos à condução do professor. Perguntados sobre as possíveis ocorrências de transgressões dos alunos, os professores admitiram que há comportamentos dos alunos que os levam a algumas atitudes como desconhecer, reprimir, conversar para corrigir, mas que, com relação ao uso dos espaços no interior das salas de aula, o controle é docente.

Aluno indisciplinado sempre tem. O jeito é não dar confiança. O problema é aluno mais velho, como tem alguns aqui. Isso começa na 7ª série. Os menores são mais obedientes. Alguns gostam de irritar os colegas mais quietos e tirando a gente do sério. Mas dá para contornar. Até porque a escola não ajuda –referindo –se à Direção - e se professor começa a reclamar de aluno é visto como mau professor. Depois, nenhum aluno dá conta de ficar bagunçando o tempo todo. (Professora de 8ª Série)

O mapeamento dos lugares das salas de aula é tão mais rígido, quanto menores e mais jovens são os alunos. As professoras afirmaram que exercem um rígido controle sobre os lugares a serem ocupados por cada criança e utilizam-se de critérios tanto de ordem disciplinar, quanto de ordem pedagógica e cognitiva. Assim, algumas admitiram que separam meninos de meninas, ou colocam meninas inquietas com meninos quietos e vice-versa. Esse mapeamento é móvel e pode permanecer por longos períodos ou por apenas um dia, dependendo das situações de aula. Algumas professoras admitiram que os alunos, algumas vezes, transgridem esses mapeamentos trocando de lugares entre si e que elas podem tanto desfazer as trocas, como fingir que não viram, como explicitar para os alunos que viram e admitem as trocas. Com relação aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, ainda há, com alunos até a 6ª série, na opinião dos professores, “ainda muito infantis”, o que os leva a preocupação em determinar lugares, mapeando a sala, de acordo com critérios que vão da necessidade de controle disciplinar a critérios pedagógicos e de maturidade e, também, a preocupação em não permitir a formação de “grupos fechados”, como verbalizou uma professora. A explicação para essa preocupação é que “esses grupos podem ser o embrião de

influências de grupos ‘marginais’ de fora da escola”, diz a professora que trabalha em uma escola de periferia em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Essa mesma questão é abordada de forma diferente por dois outros professores que admitiram que esse controle tem função, apenas, disciplinar. Uma professora da 4ª série construiu uma estratégia, como ela própria diz:

Se a sala é organizada parece que os alunos ficam mais quietos. Eu deixo os alunos escolher os lugares na primeira aula e combino com eles que vão ficar o resto do ano no mesmo lugar. Assim eles são os donos da carteira que usam e não deixam ninguém estragar. O problema é a limpeza que troca as carteiras de posição. Então, cada aluno fica onde está sua carteira. Mas tudo é combinado, antes. Dá trabalho até eles acostumarem, depois facilita muito. E a gente ganha mais tempo. (Professora de 4ª série de escola pública)

Com relação ao mapeamento das salas com alunos das séries finais do segundo segmento do Ensino Fundamental, os professores têm uma menor preocupação com a rigidez, embora, muitos deles admitam que observam a questão da formação de grupos, já relatada, e os comportamentos vinculados à sexualidade. A preocupação com a formação de grupos é vista da mesma forma dos professores anteriores e as posições são as mesmas com relação ao assunto. Com relação aos professores do Ensino Médio, a preocupação com o mapeamento de lugares nas salas de aula é bem pequena e a justificativa é que os alunos são mais maduros, embora haja preocupação com a formação de grupos fechados, além das duas posições já relatadas, como a vinculação com grupos “marginais” de fora e a preocupação com o controle disciplinar.

O mapeamento dos lugares adquire uma importância maior, para a maioria dos professores, no momento das avaliações individuais, que são testes de aprendizagem e as provas regulares, momentos em que os alunos são submetidos rigidamente ao controle sobre a cola. Há, nesses momentos, segundo eles, a necessidade de distribuir os alunos de forma diferente para impedir que a cola aconteça. Perguntados sobre como eles vêm essas situações, quase todos disseram que se consideram “passados para trás” e sentem atingidos na sua autoridade. O mapa, então, é feito separando os “melhores alunos dos piores alunos”, como diz

um professor de História da 2ª série do Ensino Médio que atribui um objetivo para isso:

A gente não faz isso por sacanagem com o aluno, ou porque sou conservador, tradicional, como dizem. Isso é porque estou vendo lá na frente como eles vão conseguir fazer vestibular. Lá não tem cola e quero ver esses meninos todos na universidade, porque pobre também deve ter esse direito. Se deixar rolar solto, os que têm dificuldade não se esforçam. Depois perdem toda chance. Eu falo isto para eles.

JCD/junho/2005



Ilustração nº 02-
Mapeamento da sala de
aula em escola pública
estadual de Belo
Horizonte -MG:
momento de prova

Sobre a questão das possíveis transgressões do mapeamento pelos alunos, os professores têm uma visão semelhante em todos os níveis de ensino. As preocupações estão vinculadas, principalmente, a autoridade do professor, mas há outras questões vinculadas à viabilização da aprendizagem e a responsabilidade que os professores se atribuem pelos resultados e pela qualidade da educação o que é comum a todos os entrevistados. Talvez, os professores concordassem com Jackson (1998):

A diferença de autoridade entre o professor e seus alunos corresponde, claramente, com os aspectos avaliativos da vida na sala de aula. Mas pressupõe muito mais do que a distribuição de elogios e reprimendas. Esta diferença proporciona a característica mais importante da estrutura social da sala de aula e suas conseqüências se relacionam com as condições mais amplas de liberdade, privilégio e responsabilidade, tal como se manifestam nos assuntos da sala de aula. (op.cit. p.68)

A ingerência externa de gestores é vista como perda de autonomia pelos professores, embora as professoras da Educação Infantil admitam, em situações planejadas, a presença de outros profissionais, como pedagogos e psicólogos na suas salas de aula. A sala de aula é o território do professor e fica evidente, pelas suas falas, que eles sabem disso e agem no sentido de garanti-lo, como se pode depreender desse depoimento:

De forma alguma eu admito interferência na minha aula. Nem a diretora deve ter esse direito. A sala de aula é a casa do professor. Por isso eu tenho muita dificuldade de lidar com as pedagogas que gostam de ficar entrando na sala de aula sem justificativa. Às vezes, interrompem a explicação e Matemática não é fácil para a meninada que já não gosta muito. Sou educado e não falo nada, mas não dou papo. Acho que em outras salas elas até vão mais.
(Professor de Matemática - 7ª série - Escola Pública)

Com relação ao mapeamento geral da escola, os professores apontam para alguns bloqueios territoriais muito evidentes nas escolas privadas relativos aos espaços destinados aos gestores superiores, ou proprietários, além do controle sobre o uso dos espaços especializados, como laboratórios. Quanto aos espaços dos alunos, segundo os professores, seu território está vinculado às áreas de recreação, em que há um menor controle sobre seus atos. Os alunos, segundo eles, encontram lugares para namorar, para fumar escondido, para fazer coisas consideradas proibidas nesses espaços de recreação e em outros lugares. À exceção das professoras dos alunos da Educação Infantil e de parte dos professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental, eles não consideram que isto seja de sua responsabilidade que se centra na sala de aula. A possível análise que poderia vincular essa atitude à questão de gênero pode constatar que isso se aplica parcialmente, uma vez que as professoras da 2ª etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio têm posição idêntica aos colegas do sexo masculino. Essa posição pode estar mais vinculada a questões de concepção de papel do professor e sua relação com a idade e nível de escolarização de seus alunos, além da concepção de que essa responsabilidade está vinculada à sala de aula.

Ao analisar a posição dos professores, fica claro que os currículos praticados nos espaços escolares são produzidos em relações de poder e que se fundamentam na idéia de que os controles exercidos sobre o uso dos espaços são viabilizadores da efetividade curricular. A questão do espaço, portanto, está no âmbito das políticas curriculares de cada escola.

4.3- Arquiteturas Escolares – Espaços Escolares

Os prédios escolares são espaços que abrigam a realização da escolarização e sua construção expressa a funcionalidade, racionalização do uso, com objetivo de viabilizar a organização do ensino em níveis, séries e classes, bem como o controle do tempo e das ações dos alunos, coadunando-se numa unidade arquitetônica prática. A leitura dos espaços interiores de um prédio escolar permite perceber a coerência entre espaços de circulação, salas de aula, posição das salas de administração e controle de alunos, recreação, espaços cobertos e espaços livres sua funcionalidade e utilização prática.

Indiferentes aos propósitos arquitetônicos originais do prédio escolar, sua ocupação interna demanda racionalização de espaços com fundamento em critérios do momento histórico, em cada época de realização das escolarizações. A partir do momento em que a crescente demanda pela escola fica configurada, a cultura de uso dos espaços escolares modifica-se e uma certa utilitarização de espaços passa a vigorar. No Brasil, essa configuração inicia-se na década de 1960, consolidando-se na década de 1990. A transformação de ambientes de uso específicos, como bibliotecas e laboratórios, por exemplo, em salas de aula regulares, a reorganização de áreas livres com construção de salas de aula, etc, são exemplos de adaptabilidade de espaços. A reordenação do espaço físico obriga a transformações arquitetônicas e expansões de prédios em estilos diferentes. Um prédio de estilo neoclássico pode ter sua expansão em estilo funcional, por exemplo.

O interior dos prédios passa por adaptações da mesma ordem. As transformações nos prédios escolares são de duas ordens. A primeira, já referida, é o fato de que a escola passa a ser uma necessidade social global para todos e há um claro

descompasso entre lugares de escolarização e alunos. Assim, os prédios passam por uma expansão interna de salas de aula, de reordenação de uso de espaços para garantir lugar para todos. A segunda, decorrente da primeira, refere-se às formas de escolarização que se atualizam. Novos espaços para novas ações. Os currículos escolares demandam ações diferentes das existentes à época da construção dos prédios. Novas relações estabelecem – se nas escolarizações e os espaços passam a ter sua funcionalidade refeita.

A constituição da arquitetura do ambiente de escolarização está nesta lógica, também. Assim móveis e utensílios são substituídos por outros mais funcionais e que garantem a expansão dos lugares nas salas de aula e outros espaços. As salas de aula se reorganizam, os espaços de circulação, banheiros, bibliotecas e outros espaços adquirem um caráter novo, o de veiculadores de imagens, mensagens curriculares mais explícitas. O interior da sala de aula tende a conter outros de caráter diverso. É possível a convivência de estátuas de santos católicos, com budas, vasos de plantas, cartazes de campanhas oficiais, painéis com trabalhos escolares de alunos, painéis comemorativos de datas do calendário, dísticos, dentre outros. Ocorre, então, uma verdadeira bricolagem ambiental, com a utilização simultânea e integrada de elementos, de materiais e de conteúdos de natureza diversa. Misturam-se tendências e concepções antagônicas, em composições de elementos visuais com técnicas sem apuro, cujos objetivos, também, parecem pouco claros. O mural, a seguir, é um exemplo disso.

JCD/outubro/2005



Ilustração nº 03- Cartaz presente no corredor de escola pública estadual de Belo Horizonte – MG

É possível, portanto, construir categorias para analisar a arquitetura em qualquer prédio escolar, em torno das quais, este trabalho irá se focar, tendo como fundamento as questões do currículo. Essas três arquiteturas podem ser, assim, configuradas:

- 1- Arquitetura do lugar, com a qual se constitui a delimitação dos espaços da realização da escolarização e do desenvolvimento curricular.
- 2 – Arquitetura de ocupação dos espaços ou da reordenação espacial a partir de projetos educativos
- 3 – Arquitetura de ambientes ou da ordenação mobiliária, decoração pedagógica e representação pedagógica – a constituição dos ambientes curriculares.

4.4- Arquitetura do lugar, com a qual se constitui a delimitação dos espaços das práticas curriculares

O prédio escolar é o identificador da escola, do serviço escolar como diz Souza Lima:

O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. E é ainda objeto concreto que a população identifica e dá significado. (id.ib. p. 75)

JCD/novembro/2005



Ilustração nº 04- Fachada da Escola Estadual Francisco Brant - Belo Horizonte –MG

Os prédios escolares têm características arquitetônicas que lhe são próprias, características identitárias do lugar da escolarização, assim com outras construções identificam suas atividades. É possível distinguir entre as construções urbanas, os templos, os hospitais, os edifícios governamentais, pela sua arquitetura própria, específica indicadora de suas funções. Há, pois, uma dialética função e lugar arquitetônico, que, historicamente, vieram constituindo, no imaginário social, uma representação de prédios próprios para as funções e serviços. Assim, têm-se, no imaginário social representações de prédios escolares, que foram forjadas na compreensão social deste lugar vinculado a sua natureza institucional, sua dependência administrativa, o nível de ensino, a época histórica de sua construção, dentre outros fatores.

A identidade dos prédios escolares é definida pelas características arquitetônicas específicas de acordo com a sua vinculação administrativa, tornando possível identificá-los pelas redes que constituem:

- a) prédios escolares pertencentes à rede pública;
- b) prédios escolares confessionais pertencentes às igrejas cristãs;
- c) prédios escolares leigos e privados.

JCD/maio/2005



Ilustração nº 05 - Colégio Santo Agostinho em Belo Horizonte –MG
Escola Confessional Católica

Para a identificação adequada dos prédios escolares, é preciso levar em consideração, pois, os fatores natureza institucional, época histórica de sua construção e sua inserção no conjunto arquitetônico urbano da época, como diz Faria Filho (2000, p39):

Um lugar é sempre definido, ou constituído em referência a outro lugar, estabelecendo-se sempre uma relação de lugares identificados singularmente. Nesse sentido, podemos dizer que o lugar da educação escolar no centro da cidade- lugar dos palácios- não é o mesmo que nos subúrbios- lugar dos pardieiros. (op.cit. p. 39)

Embora o autor esteja referindo-se à construção de prédios escolares, em Belo Horizonte, no período da Primeira República, sua afirmação explica, ainda hoje, no século XXI, a questão da impregnância arquitetônica de elementos de origem das entidades mantenedoras e seus conceitos sobre escola, educação escolar e sujeitos em formação. De resto, um prédio construído no início do século XX possui características do seu tempo, assim como num prédio contemporâneo é possível lerem-se as concepções atuais da escolarização, arquitetura e condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos determinantes das formas de sua construção.

JCD/julho /2005



Ilustração nº 6 - Escola Estadual Pedro II – Belo Horizonte –MG –
Escola situada na área central com características da arquitetura
estatal republicana

O contexto histórico faz com que os prédios escolares tenham características diferenciadas pela época, como qualquer outra construção. As concepções arquitetônicas fazem com que sua construção seja distinguida das outras construções pela sua finalidade institucional, como já havia constatado Melo (1961, p 58):

(...) a evolução das construções para o ensino (elementar) decorreu, essencialmente, da transposição para a arquitetura dos modernos conceitos pedagógicos, traduzida, com maior evidência, pela 'humanização' das construções se nos for lícito usar tal expressão para indicar sua redução à escola infantil, e pelo abandono do formalismo meramente decorativo com que eram previamente tratadas. (Mello. Op.cit. p.58).

4.4.1 – As fachadas: Identificadores dos prédios escolares

A leitura dos espaços através da fotografia foi componente das técnicas utilizadas na elucidação das questões de pesquisa, em dois movimentos articulados com o restante das atividades, observações sistemáticas e entrevistas.

As fachadas das escolas foram registradas para serem analisadas comparativamente. Os conteúdos das fachadas traduzem as concepções

arquitetônicas de ,cada época, identificam, como já foi dito as escolas, como lugares sociais de realização de atividades educativas formais, evidenciando a posição de importância que a instituição tem para a sociedade e quais representações elas passam dos projetos de governo, nos períodos em que foram elaboradas, no caso das escolas públicas, como se pode ver na ilustração seguinte.

Acervo: Centro de Comunicação da Faculdade de Educação -UEMG



Ilustração nº 07- Foto sobre pintura com ilustração do Instituto de Educação de Minas Gerais em Belo Horizonte.

A observação das fachadas das escolas públicas permite apreender o movimento descrito por Faria Filho (op.cit), no qual são identificadas as políticas de valorização arquitetônica dos grupos escolares, em Belo Horizonte, durante a Primeira República e reafirmado por Wolf (2004) em São Paulo, cuja característica principal é a pujança dos elementos, como mostra a fotografia do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais, cuja construção data de 1906. Como diz Faria Filho, analisando o caso de Minas Gerais, há um fundamento político que preside esse movimento:

Em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, a atuação republicana não foi diferente. A escola, o prédio escolar, utilizando-se da linguagem arquitetônica, deveria inscrever-se no espaço da cidade, materializando e dando a ver as projeções político-culturais republicanas que se queria imprimir à/nova capital mineira. (Faria Filho, op.cit.)

O exemplo é importante para mostrar que a construção de prédios escolares públicos são circunstanciados em conjunturas políticas, o que produz uma variabilidade de princípios, elementos e materiais que constituem as edificações das escolas. A ilustração de escola construída na década de 1990 inserida a seguir mostra resultados distintos do movimento registrado por Faria Filho(op.cit.).

JCD/outubro/2005



Ilustração nº 08-
Fachada de Escola Publica em
Belo Horizonte-MG,
construída na década de 1980,
com arquitetura simplificada.

Essas fachadas, como a da ilustração, mostram outro movimento descrito por Souza Lima (op.cit.) que evidencia as políticas de construção das edificações escolares no modelo que, em Minas Gerais, ficou conhecido como modelo CARPE, no qual os princípios arquitetônicos são a simplicidade e a funcionalidade dos espaços, sem adereços e com mínimas áreas livres. O imaginário social, hoje, possivelmente atribua a esse modelo a representação do que seja a escola pública em Minas Gerais, pelo menos, uma vez que o modelo CARPE, ainda, é prevalente nas edificações das escolas públicas.

As fachadas permitem, ainda, a leitura de concepções educacionais que, possivelmente influíram na sua elaboração arquitetônica, embora não permitam que sejam descritas as práticas curriculares que ocorrem no seu interior. A relação entre o pensamento pedagógico da época da construção e da regulamentação legal pode oferecer indícios sobre as concepções que presidiram a elaboração das fachadas e dos edifícios escolares. No entanto, para serem evidenciadas as práticas

curriculares no seu interior, talvez seja necessário fazer um estudo arqueológico. Isso pode ser aplicado a todas as escolas atuais.

JCD/junho/2005



Ilustração nº 09- Colégio Arnaldo - Escola confessional em Belo Horizonte -MG

As fachadas das escolas particulares, também, recebem influências da mesma natureza que as escolas públicas, na elaboração de suas fachadas, como fica evidente na ilustração anterior. Outros fundamentos, entretanto, podem ser notados nessas escolas, como nas escolas católicas que têm fachadas pujantes à maneira descrita por Faria Filho (op.cit.) para as escolas públicas. Essas fachadas contêm elementos de arquitetura religiosa e lembram, em muitos casos, os mosteiros e conventos.

Outra característica identitária dessas escolas confessionais católicas construídas em Belo Horizonte, é a composição do conjunto arquitetônico com a presença de um templo. As escolas mais recentes estão sujeitas, em suas fachadas, aos movimentos arquitetônicos de cada época, embora não seja notada a adoção do modelo CARPE pelas instituições privadas de ensino.

Atualmente, é possível notar a preocupação em distinguir as fachadas das escolas infantis, tanto nas escolas particulares, quanto nas escolas públicas. Essa distinção está, em muitos casos, em apor, na parte externa, elementos pictóricos que sejam identificáveis com a infância. Ressalte-se, entretanto, que alguns centros públicos e privados de educação infantil têm fachadas mais elaboradas, embora marcadas com esses elementos que trazem as representações atuais da infância. Essa tendência de colocar elementos específicos com simbolismos infantis nas fachadas produz um movimento que poderia ser chamado de diferenciação identitária da escola infantil, distinguindo-a das outras edificações destinadas aos outros níveis de ensino.

JCD/novembro/2005



Ilustração nº 10-
Centro Municipal de
Educação Infantil do Bairro
Jardim América - Belo
Horizonte- MG

JCD/fevereiro/2006



Ilustração nº 11- Centro de Educação Infantil
CEIA -Escola Infantil particular em
Belo Horizonte

A variação arquitetônica de fachadas e formas externas bem como da organização espacial do entorno dos prédios escolares, como jardins, áreas de acesso, áreas de recreação, é visível até a década de 1970, quando passam a constituírem-se as

redes escolares públicas com modelos de prédios definidos nos órgãos centrais (Souza Lima, op.cit.), ou que foi, também, registrado por Faria Filho (op.cit.), nas análises sobre as construções de prédios escolares à época da Primeira República, em Belo Horizonte.

No caso de Belo Horizonte, o período que vai da Primeira República, até a década de 1960 traz a preocupação com a qualidade arquitetônica dos edifícios escolares públicos que trazem a marca, em alguns casos, de elementos da monumentalidade arquitetônica estatal (Frampton, 1997). O autor analisa a relação política e arquitetura com a produção de edificações em que são inscritos elementos ostentatórios para que, simbolicamente, a pujança dos prédios seja relacionada ao poder estatal. Essas características são encontradas no prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais, cujos elementos externos de fachada e internos são semelhantes aos presentes no conjunto dos edifícios da sede do governo do Estado. Outras edificações escolares públicas da época trazem elementos de fachada ou de interior semelhantes, obedecendo a critérios dos ideais republicanos, como diz Wollf (1992, p 48):

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, deveria divulgar uma imagem de estabilidade, e nobreza das administrações. O investimento para atingir esses objetivos residia na composição de sua aparência. Um dos atributos que resultam dessa busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaço da ação governamental. A busca de um “tipo” escolar também responderá, em parte, por este ideal, ainda que não resultando de uma intenção à priori..(apud Faria Filho, op.cit., p 38)



Ilustração nº 12- Instituto de Educação de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG
(Acervo: CENC/FAE/UEMG)

A presença dessa perspectiva nos programas arquitetônicos de escolas públicas, ainda, pode ser notada em edificações modernistas como no caso do Colégio Estadual Central, hoje Escola Estadual Governador Milton Campos, com projeto de Oscar Niemeyer, em que as posições de Wolff (op.cit.) são claramente vislumbradas, como a monumentalidade, agora moderna, além da localização em espaço que, pela topografia, permite seu imediato vislumbre.

JCD/ dezembro/2005



Ilustração nº 13 - Escola Estadual Governador Milton Campos – Belo Horizonte – MG

A grande pressão pela escola, a partir da década do 1960 (Arroyo, 1980 e 1986); (Campos, 1985; Campos, 1989) leva os governos estaduais a adotarem medidas de emergência para ampliar as vagas para atender as crianças em idade escolar. As alternativas encontradas foram a adaptação de espaços como galpões, construções abandonadas, construções de prédios com materiais alternativos ou a transformação de espaços internos, como áreas de recreação, bibliotecas, laboratórios em sala de aula, como relata Souza Lima (op.cit.).

A partir da década de 1960, foram constituídos grupos especiais como a CARPE – Comissão de Construção, Ampliação e Reformas de Prédios Escolares, em Minas Gerais; Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), em São Paulo, que se encarregaram de desenvolver projetos arquitetônicos para a construção de prédios escolares que pudessem atender à demanda crescente, conforme as análises de Souza Lima (op.cit.) aponta:

- a) os governos passam a relacionar ambientes e instalações como parte das reivindicações populares e chegam a seguinte equação: “... se todos têm o mesmo direito à educação, as escolas também devem ser parecidas em todos os lugares.”(Souza Lima, op.cit. p 78).
- b) a utilização racional da rede de escolas públicas, adotando mecanismos que distribuem adequadamente a população, através do planejamento do acesso, cujo mecanismo central é a prévia vinculação de níveis de escolarização a localidades definidas;
- c) pelo fato deste mecanismo não ser suficiente para atender à demanda, a construção de novos prédios segue a política de correspondência entre escola e moradores, na mesma estrutura urbana;
- d) em decorrência das novas concepções educacionais surgidas na década de 1960 e consolidadas na Lei 5.692 de 1971, fica claro que todas as experiências que uma criança do 1º grau poderia desenvolver poderiam ser feitas numa sala de aula comum;
- e) as reivindicações populares têm efeito prático sobre a escola, como diz Souza Lima :

...ao se popularizar, ou melhor dizendo, quando setores dirigentes, situados nos aparelhos de Estado, cedem à pressão das reivindicações populares e das necessidades do crescimento econômico, as escolas sofrem uma mudança qualitativa, justificada teoricamente, tanto pela ótica da pedagogia, quanto pela ótica da psicologia social como de adequação dos valores populares (op.cit. –p 78)

f) ao analisar as depredações de que são alvo os prédios escolares, os dirigentes educacionais concluem que as construções escolares são inadequadas porque a simplicidade passou a ser o padrão das construções:

ostentatórias para os padrões construtivos do bairro, resultando numa arquitetura que agride a população. Logo os prédios escolares deveriam ser muito simples, empregando materiais similares aos utilizados nas habitações dos moradores, não se indagando das razões da baixa qualidade dessas construções”.(Souza Lima, op.cit, p 80) .

g) para o atendimento à demanda e ao princípio de “educação para todos”, passam-se a adotar as medidas espaciais / temporais /pedagógicas: 35(trinta e cinco) alunos por classe em três turnos.

Assim, a localização dos prédios escolares das redes públicas dentro dos espaços comunitários, visa sustentar a constituição de programa arquitetônico, como o objetivo de produzir certa identificação com a população usuária. Busca-se aliar simplicidade dos espaços e despojamento das construções, padronização de projetos de construção, definição da sala de aula como espaço essencializado da atividade pedagógica, modelo pedagógico trinta e cinco alunos / classe, em três turnos de funcionamento. Tudo isto define padrões da concepção da arquitetura oficial para os prédios escolares públicos atuais, como reitera Souza Lima:

... interessa examinar a questão dos prédios escolares e sua arquitetura em dois níveis:

1º- o da rede de escolas, enquanto conjunto igualmente articulado de unidades que se espalha no território, obedecendo a uma certa lógica de distribuição da demanda; 2º- o da rede escolar, enquanto conjunto articulado de unidades que se corporifica num edifício e seu entorno. O primeiro nível refere-se à tipologia de escolas.É nesse nível, isto é, de rede, que se pode examinar as escolas, enquanto componentes de um sistema de serviços educativos, adotados por uma determinada sociedade. O segundo nível refere-se diretamente à arquitetura escolar, ou seja, à expressão simbólica e material de um lugar em que supostamente se desenvolverá o processo educativo de jovens e crianças. Como pressuposto desse processo, a arquitetura escolar terá organizado internamente os espaços segundo as necessidades dos

diferentes grupos que nele convivem, buscando assegurar condições para que determinadas relações e comportamentos sejam estimulados. (Souza Lima, op.cit. p. 80)

É preciso apontar a importância dos pressupostos decorrentes das decisões governamentais, a partir da década do 1970, sobre a construção dos prédios escolares, em rede e suas conseqüências atuais sobre os projetos educativos. Dentre elas está a uniformização arquitetônica, que surge como solução ao atendimento à demanda pela escolarização fundamental, nas décadas de 1960 e 1970 e se consolidam na década de 1980, como sustenta Souza Lima (op.cit.) e vem sustentada por uma visão pedagógica uniformizada, decorrente da Lei 5.692 de 1971. A partir daí, tornam-se visíveis as tendências uniformizadoras de projetos educativos, podendo ser identificados nas legislações nacionais e nas formulações de propostas pedagógicas globais que sugerem um tipo de pedagogia desenvolvida a partir da equação trinta e cinco alunos / classe por três turnos.

JCD/janeiro/2006



Ilustração nº 14 - Escola Estadual Ordem e Progresso –Belo Horizonte - MG: Modelo CARPE

A idéia da uniformização pedagógica é sustentada pelas tentativas de garantir que todas as práticas educativas sejam realizadas uniformemente em todas as escolas. A estratégia fundante dessa perspectiva é a produção de uma política curricular em que sejam uniformizados níveis, etapas e práticas curriculares em todo um sistema educacional. Essas políticas são utilizadas pelo Estado e, em alguns casos por

redes escolares particulares, buscando garantir a implementação de princípios de formação por meio de dispositivos curriculares unificados que incluem as formas e conteúdos espaciais. Os lugares produzidos para a escolarização são, também, dispositivos curriculares que compõem, articulados com outros, as políticas de currículo. Na arena política que se constitui em cada escola, são produzidas estratégias curriculares de tal forma que a uniformização pedagógica original tenha seus dispositivos alterados, inclusive na produção dos espaços.

Essas equações educativas identificam a lógica da constituição da arquitetura dos prédios escolares atuais e suas consequências sobre as tentativas de constituições de práticas educativas diferenciadas que possam ter surgido e que venham a surgir.

Outro ponto importante a identificação entre tempo histórico e arquitetura dos lugares da escolarização que se configuram, materialmente, nos prédios escolares constituídos a partir das concepções educativas e a conjugação das concepções arquitetônicas vigentes à época de sua construção, como já foi dito, no caso da Primeira República (Faria Filho; Wolff) e a partir da década de 1970 (Souza Lima). Ou seja, o lugar da escolarização que se concretiza nos prédios escolares são as expressões simbólicas e materiais de um lugar em que se desenvolve um processo educativo num dado espaço social histórico em que há sujeitos sociais, com objetivos e interesses definidos nas suas relações sociais concretas.

É possível, pois, categorizar a arquitetura do lugar da escolarização, a partir do tempo, da sua construção, da sua vinculação institucional pública ou privada e dos níveis de escolarização que realiza, ou melhor dizendo, as escolas públicas, durante grande parte do século XX, no Brasil, têm suas construções definidas a partir de critérios de ordem arquitetônica, mas sem a coerência interna constatada, a partir de 1960, com seu padrão unificador descrito por Souza Lima (1995), já descrito e consolidado na década seguinte. Embora possam ser observadas características comuns entre os prédios, não há, anteriormente, um critério político de uniformização tão permanente e duradouro para a construção dos prédios de escolas públicas. Não havia, anteriormente, definição política para a constituição de redes de edificações com características arquitetônicas ou utilização de materiais uniformes, como ocorre a partir da década de 1970, com a formatação das redes

escolares públicas. O modelo consagrado a partir da década de 1960, ou seja, a integração entre a arquitetura dos prédios escolares e o modelo pedagógico viabilizador da “lógica trinta e cinco alunos por turma” prevalece nas representações dos sistemas educacionais e tornou padrão de referência. As edificações dos prédios escolares públicos, ainda, buscam esse modelo, em Minas Gerais.

Por outro lado, as escolas confessionais que foram instaladas em Belo Horizonte, no período que vai da fundação da cidade até a década de 1970 têm em sua arquitetura formas bem semelhantes às utilizadas nas construções dos conventos, a que podem ser aplicados os mesmos princípios descritos por Wolff (apud Faria Filho, op.cit.) para os prédios escolares públicos, ou seja, a edificação “deveria divulgar uma imagem de estabilidade, e nobreza das administrações”. Essas escolas compõem, via de regra, o conjunto arquitetônico composto pelo convento e pela capela ou igreja.

JCD/janeiro/2006



Ilustração nº 15 - Colégio Sagrado Coração de Jesus - Conjunto convento, colégio e capela

A variação arquitetônica dessas edificações, tal como ocorre com as escolas públicas, a partir de 1970, como já foi dito, é muito evidente, embora mantenham os princípios descritos por Wolff (apud Faria Filho, op.cit) de serem evidentes. A influência do modelo trinta e cinco alunos por classe, por três turnos, implantado a partir de 1970, na rede pública, pelo menos sob o ponto de vista arquitetônico, não é visível, nas escolas confessionais, embora não se possa dizer o mesmo, com

relação ao possível uso de outros dispositivos do modelo com implicações nas políticas curriculares. Fato semelhante ocorre com a arquitetura das escolas vinculadas a empresas leigas, cuja presença torna-se marcante, em Belo Horizonte, como de resto no Brasil, a partir da instalação da ditadura militar, em 1964, conforme dados dos órgãos públicos do sistema educacional, tanto estadual, quanto nacional.

As edificações são o lugar prático em que a escolarização se torna prática, nas quais, também, o currículo se processa. É onde se realizam os processos formativos dos sujeitos e, evidentemente, as edificações são elementos que podem influir na constituição de sua identidade. A arquitetura fornece os lugares de produção das subjetividades dos sujeitos e, no caso da escola, nas relações escolares específicas, em redes de intersubjetividades, que se constituem nas práticas de seus atores.

4.5 – O lugar da escolarização sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa: Arquitetos e Professores

As respostas dadas pelos professores e arquitetos entrevistados permitem que sejam estabelecidas categorias de análises em torno das quais os sujeitos que concebem o lugar da escolarização e aqueles que os vivenciam fornecem suas explicações para os vários aspectos que envolvem a sua concepção, construção e uso. Os professores terão, nesta parte, inseridas suas considerações sobre o prédio em que funciona a escola em que atuam, bem como a influência da arquitetura do prédio no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola.

4.5.1– As posições dos arquitetos

As posições dos cinco arquitetos entrevistados estão organizadas em cinco categorias produzidas a partir das análises de suas posições expressas durante as entrevistas: Fundamentos da arquitetura dos prédios escolares; concepção pedagógica como fundamento da arquitetura; o lugar da sala de aula; elementos definidores de um projeto arquitetônico e caracterização da arquitetura escolar atual. As respostas dos arquitetos são uniformes, em torno das questões colocadas, podendo-se dizer que não há discordância entre eles, ocorrendo, em alguns casos, especificações ou exemplos diferenciados. Essa uniformização dos discursos dos

arquitetos, segundo Brandão (1999) pode ser explicada pela perda Arché, na Modernidade, o que significa que os arquitetos se tornem produtores de artefatos orientados pelo pragmatismo e não sejam mais orientados pelas possibilidades de produção de obras únicas diferenciadas e irrepitidas, como uma criação artística. Os discursos das produções dos artefatos arquitetônicos tornam-se discursos culturais generalizáveis.

Tema 1- Fundamentos da arquitetura dos prédios escolares.

Os arquitetos, de forma unânime, apontaram para os seguintes fundamentos:

- Adequação ao nível de atendimento: Educação Infantil com prédios diferenciados do restante da Educação Básica e Educação Superior, com características próprias. As explicações para essas diferenciações, segundo os arquitetos, baseiam-se em critérios de caracterização dos usuários aliada a possíveis diferenciações de uso espacial interno definido pelo que chamam de determinações dos clientes, sejam o poder Público ou os mantenedores privados. Essas determinações referem-se a número de alunos em cada turma, mobiliários, mapa interno e as possíveis práticas educativas. Há, pois, a preocupação com a constituição da identidade arquitetônica das edificações escolares.

- Inserção da edificação no espaço urbano em que se insere. A elaboração dos projetos das escolas pressupõe o conhecimento da localização urbana onde será edificada, para garantir que estará em harmonia com outras edificações e equipamentos urbanos, ou como se pode inferir, as escolas devem compor a paisagem urbana, não se constituindo em um apêndice evidente. As diferenciações estarão, segundo, um dos arquitetos, nas fachadas que são a sua marca identitária.

- A funcionalidade dos espaços internos é uma das características acentuadas pelos arquitetos para os espaços internos de circulação e serviços das escolas. O princípio é garantidor da viabilidade econômica da construção. Esta é uma característica que busca atender os limites de custo da obra definido pelo proprietário. Longe foi o tempo, conforme afirmou um deles, em que o arquiteto tinha a possibilidade de definição da inserção de elementos estéticos no interior das escolas, com espaços

livres, por exemplo. Atualmente, deve-se preocupar com a relação entre o volume da construção e o índice de ocupação espacial, para que não seja onerada a construção. A adequação dos espaços ao uso humano, com relação à salubridade, ao arejamento, e o uso funcional dos espaços sobrepõe-se às preocupações de cunho estético. Ao arquiteto cabe, segundo um dos entrevistados, produzir uma fachada e a conjugação entre os componentes externos da edificação com elementos estéticos mais elaborados. Segundo um dos arquitetos, é longínqua a preocupação dos governantes em construir escolas com características monumentalistas como foi registrada por Faria Filho (op.cit.). Os arquitetos destacam, também, alguns projetos atípicos, como a Escola Estadual Milton Campos, cujo conjunto arquitetônico faz parte de um grande projeto modernista marcado pela presença das obras de Oscar Niemeyer, em Belo Horizonte, que têm na Igreja de São Francisco erigida às margens da Lagoa da Pampulha a edificação mais conhecida.

JCD/ dezembro/2005



Ilustração nº 16-
Escola Estadual
Governador Milton
Campos, em Belo
Horizonte – MG, tem um
projeto arquitetônico
compõe a intervenção
modernista, na cidade,
comandada por
Niemeyer no período do
governo JK, em Minas
Gerais.

Observam, ainda, a presença de prédios de arquitetura pujante, erigidos na primeira metade do século XX, como os prédios do Instituto de Educação de Minas Gerais, o Colégio Pedro II, dentre outros cujos significados são analisados por Faria Filho (op.cit).

JCD/ dezembro/2005

Ilustração nº 17-
Fachada da Escola
Estadual Pedro II, em Belo
Horizonte - MG- exemplo
de arquitetura
monumentalista



Tema 2 – Concepção pedagógica como fundamento da arquitetura

Um dos arquitetos admite que os projetos pedagógicos não são definidores na elaboração do projeto arquitetônico de prédio escolar, embora devessem ser um dos fundamentos. Os outros consideram que, em sua experiência, os projetos pedagógicos sempre foram definidores de seus projetos arquitetônicos e apontam para a leitura de prédios e suas propostas marcadas pela história das idéias educacionais. Citam alguns edifícios, públicos, como os construídos no período da influência da CARPE, assim como alguns construídos em períodos anteriores como exemplos em que se aliam, por um lado o pensamento pedagógico e as concepções arquitetônicas e por outro lado a destinação social da escola. Prédios mais elaborados arquitetonicamente, dentro de estilos neoclássicos ou modernistas, como o do antigo Colégio Estadual Central, hoje Escola Estadual Milton Campos que foi projetado por Oscar Niemayer, ou prédios dos colégios confessionais buscam respostas arquitetônicas com elementos estéticos harmonizando-se com as respostas funcionais e destinam-se a grupos sociais privilegiados, enquanto outros, como os prédios elaborados para as escolas públicas, no modelo CARPE, destinam-se às camadas populares e têm por princípio a funcionalidade e o pragmatismo espacial.

Essas análises coincidem com as análises de Souza Lima (op.cit.) que atribui os mesmos princípios que dão fundamento à construção de prédios escolares, no

Brasil, a partir do acordo MEC-USAID². O ponto de vista expresso pelos arquitetos entrevistados, exceto no caso registrado de um deles com posição contrária, reafirma a posição de Mello em seu estudo sobre as escolas elementares:

..podemos concluir que a evolução das construções para o ensino elementar decorreu, essencialmente, da transposição para a arquitetura dos modernos conceitos pedagógicos, traduzida, com maior evidência, pela ‘humanização’ das construções se nos for lícito usar tal expressão para indicar sua redução à escala infantil, e pelo abandono do formalismo meramente decorativo com que eram previamente tratadas.(Mello, 1961, p. 58)

Tema 3 – O lugar da sala de aula

Todos os arquitetos reafirmam que a sala de aula é o espaço básico da escola em todos os níveis de escolarização e que estará presente em qualquer projeto de arquitetura. As salas de aula têm centralidade na definição do volume da construção, ou seja, todos os outros espaços são definidos na razão proporcional do número de salas de aula. Segundo os entrevistados, adota-se, atualmente a regras de um metro quadrado por aluno, para definir as dimensões das salas de aula, tal como descreve Souza Lima (op.cit.), o que permite calcular a demanda espacial para outros usos, como biblioteca, banheiros, cantina, área de circulação, etc. Pelo o que pôde inferir, a sala de aula é origem, também, do mapa que os arquitetos fazem para a edificação. Os arquitetos dizem, também, que definem previamente um mapa espacial, em que os espaços são pensados pela suas inter-relações de uso com as salas de aula. Assim, há o mapa prévio definido pelo arquiteto, no qual os atores sociais escolares, posteriormente, no seu uso vão inscrever demarcações e territorializações.

Tema 4 – Elementos definidores de um projeto arquitetônico

² MEC USAID é a fusão das siglas **Ministério da Educação (MEC)** e **United States Agency for International Development (USAID)**. Simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Esses acordos foram implementados durante o regime militar que governou o país, no período de 1964 a 1985. As políticas educacionais, o que inclui as reformas do ensino, a produção arquitetônica dos edifícios escolares, a profissionalização e a formação docente foram marcados pelo pensamento educacional produzido neste contexto.

Para os arquitetos, há três elementos vinculados ao tempo histórico que definem as bases de constituição de um projeto arquitetônico, o que inclui o caso da escola. São eles:

- Concepções arquitetônicas que estejam presentes na sociedade, em cada época nas quais o arquiteto autor do projeto seja filiado. Daí, ser possível, segundo um dos entrevistados reconhecer a presença marcante de uma concepção em lugares diferentes em tempos históricos diferentes, assim como é possível encontrarem-se, nestes lugares, presença de concepções discrepantes, na mesma época. Isto é explicado pelo fato de que, mesmo quando há predomínio de uma concepção, há a coabitação de outras idéias mais antigas ou mais novas, concomitantemente. Essa análise é válida, também, para as práticas arquitetônicas de hoje, segundo afirmam os entrevistados;

- O mesmo raciocínio cabe ao caso dos materiais e técnicas disponíveis à época da construção. Embora, segundo eles, seja preciso considerar um outro aspecto, com relação ao papel que os materiais e as técnicas construcionais exercem sobre o projeto, uma vez que são o limite para as concepções de arquitetura. Ou seja, não é possível dissociarem-se concepções arquitetônicas de materiais e técnicas construcionais disponíveis à época;

- Finalmente, as condições econômicas do proprietário da construção, sejam o Estado ou um proprietário particular, definem os limites do projeto e as técnicas e materiais a serem utilizados. Como, hoje, os arquitetos trabalham como “prestadores de serviços”, os recursos financeiros disponíveis para a construção têm uma relevância muito grande e são determinantes nas escolhas dos projetos, conforme afirmam.

Os arquitetos reconhecem, entretanto, que as concepções pedagógicas apreendidas pelos arquitetos e /ou a interpretação das concepções pedagógicas professadas pelos proprietários, também, podem definir alguma coisa na elaboração dos projetos arquitetônicos, mas não são determinantes, por si sós. Ressaltam, entretanto que, em alguns casos, certamente as concepções pedagógicas claras dos proprietários

podem ser definidoras da arquitetura e citam o caso CARPE, como um exemplo muito evidente.

Todos consideram essa questão como um problema, uma vez que as perspectivas pedagógicas podem ser muito demarcadas historicamente e como as construções arquitetônicas têm um período de vida longo pode-se incorrer em dois problemas básicos conforme aponta um deles:

- a. a minimização histórica do edifício, tornando-o impraticável para o seu fim original, o que levará a ser utilizado para os fins não originais ou a sua demolição;
- b. o aprisionamento do autor do projeto, limitando-o a dar respostas meramente funcionais, sem possíveis perspectivas estéticas. O arquiteto é, apenas, um elaborador de um *design* arquitetônico, pois todas as edificações são muito parecidas em seus elementos e no uso de materiais.

Outro problema apontado por dois arquitetos é o fato de que, em alguns momentos recentes, as técnicas e os materiais já estejam pré-determinados. Citaram o caso de pré-moldados ou de estruturas metálicas utilizados na construção de escolas pelo Poder Público, em vários lugares, em épocas recentes. E, segundo afirmam, há uma inversão na realização dos projetos, cujo processo, via de regra, prevê a escolha de técnicas e materiais para a edificação e não o contrário.

Tema 5 – Caracterização da arquitetura escolar atual

Sobre como avaliam a arquitetura atual dos prédios escolares, os arquitetos apontam para as seguintes questões:

- a. O momento econômico vivido no país aliado à adoção de princípios da arquitetura funcional, segundo um deles, faz com que a definição dos elementos de construção tenham, por um lado, a preocupação de adequação com os usuários e suas atividades no interior dos espaços e, por outro, a utilização de materiais que tornem as construções mais baratas. Isto tudo fundamentado na idéia de que os espaços sejam destinados à utilização prática. O que preside os

projetos, para eles, é o pragmatismo que conjuga maximização do recurso e utilitarismo espacial, sendo secundarizados os elementos de natureza estética.

- b. Pelas falas dos entrevistados, depreende-se que os prédios de escolas particulares feitos sob medida, por encomenda, são bastante elaborados e constituídos de elementos arquitetônicos diferenciados e reafirmam que, no caso de prédios públicos, algumas experiências recentes são extremamente desastrosas, uma vez que foram constituídos a partir do privilégio de materiais ou processos de construção em detrimento de um tratamento arquitetônico mais adequado. Por isso, eles consideram mais adequados os projetos do tipo CARPE. Os arquitetos apontam, também, para a questão da crise social e econômica como elemento importante para as experiências arquitetônicas desastrosas, já citadas. Ressaltam algumas experiências mais recentes em que algumas Prefeituras Municipais têm implantado projetos com preocupações arquitetônicas mais interessantes, tanto sob o ponto de vista de sua beleza, quanto dos materiais utilizados, além de um melhor tratamento dos espaços constituídos. Citam, o caso de alguns centros de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, como exemplo, embora um dos arquitetos considere o fato de que essas construções tenham marcas muito claras de concepções pedagógicas o que pode significar problemas futuros, no seu uso.

JCD/ dezembro/2005



Ilustração nº 18 -Escola particular de construção recente em Belo Horizonte – MG em que os elementos decorativos de fachada têm um efeito visual que induz a identificação com o nível de ensino infantil

As observações finais dos arquitetos, nas entrevistas, reportam a algumas questões analisadas, anteriormente, por eles. Um deles, entretanto, faz uma consideração diferente, quando aponta para o fato de que os prédios escolares públicos, no espaço urbano, deveriam merecer maior atenção, com relação:

1º- a harmonização com as diretrizes gerais do planejamento urbano. Os gestores públicos, na sua opinião, inserem edificações públicas, sem a devida preocupação com um plano diretor que oriente a posição dos equipamentos urbanos. É comum haver problemas de uso, com dificuldades de implantação de serviços de água, esgoto sanitário, além de problemas de barulho, iluminação e ventilação.

2º- a necessidade de melhores cuidados com o sítio de implantação, selecionando-o melhor, com relação a dimensões, topografia e ambiente.

4.5.2- As posições dos professores

Os professores, no total de vinte quatro, conforme já foi explicitado, anteriormente, foram entrevistados em vários locais diferentes, tendo prevalecido as escolas, onde trabalham, como local mais usual. Todos os professores e professoras foram cooperativos e dedicaram o tempo necessário à entrevista sem demonstrar desconforto ou impaciência durante as gravações feitas e as complementações de informações em situações menos formais. Do total da amostra de professores, dezenove são mulheres, conforme se registrou anteriormente e esta presença feminina marcante é importante para as análises categoriais de suas respostas.

As análises do conteúdo de suas respostas se constituem em categorias, como já foi explicitado, anteriormente, para permitir as descrições, explicações e especificações em torno das questões pesquisadas.

Tema 1- Análise sobre os prédios escolares

A análise das respostas dos professores e professoras suscita interpretações sobre vários ângulos:

1º- com relação ao prédio em que as escolas funcionam, pode-se constatar que vinte e uma delas ocupam prédios originariamente construídos para esse fim. Todas as escolas estaduais e municipais e três particulares estão nesta categoria e três outras particulares estão funcionando em edificações adaptadas;

2º - sobre a adequação dos espaços para uso escolar, as posições dos professores são as seguintes:

- a. três afirmam que as instalações não são adequadas para uso escolar, uma vez que esses prédios necessitam de reforma, para superar os problemas de espaços das salas de aula e outros equipamentos espaciais. São dois professores da rede estadual e um da rede municipal que afirmaram que os espaços mal conservados e, em alguns casos, mofados e sem pintura prejudicam os trabalhos realizados, afetando as crianças, provocando problemas de pele e respiratório.
- b. doze professores consideram que os espaços são, em parte, adequados, porque não são adaptados para incluir alunos e professores com problemas locomotores, ou têm algumas salas de aula pequenas, ou não possuem salas especializadas ou espaços de uso coletivo como refeitórios, cozinhas, sanitários, pátios, quadras poliesportivas, auditório;
- c. nove professores consideram os espaços de suas escolas adequados;
- d. onze dos professores consideram as condições de uso boas das instalações, embora oito considerem que há deficiências nas condições de uso e três afirmem que os prédios e as instalações necessitem de reforma para melhorar essa condição de uso. Grande parte dos professores afirma que o desenvolvimento de atividades em quadras, auditório e corredores, concomitante, com as aulas em salas de aulas afeta as condições de uso, uma vez que não possuem isolamento acústico.

Essa questão remete às considerações feitas por Santos (1996) sobre a ultrapassagem dos lugares constituídos na história humana para uma finalidade que

vai tendo suas práticas modificadas no tempo social, sendo possível até tais práticas originais serem superadas ou eliminadas, sendo que, com o tempo são atribuídas novas ocupações do lugar, com novas práticas e novas finalidades, o que confirma a possibilidade de transcendência dos lugares constituídos arquitetonicamente pelos homens nas relações sociais. Essa questão remete, também, às análises feitas por Souza Lima (op.cit.) sobre a adoção da arquitetura funcionalista na construção dos prédios escolares, bem como a busca do barateamento dos custos de edificação com a redução de espaços ditos ociosos e a economia de materiais utilizados. As posições dos professores sugerem que há escolas funcionando tanto com espaços menores para as atividades escolares do que os necessários pelas exigências pedagógicas, quanto pela demanda de vagas nas escolas, e há, também, prédios construídos a partir da década de 1970 sob a égide dos princípios apontados por Souza Lima (op.cit.). Em ambas as situações, as condições de uso ficam afetadas, uma vez que as edificações foram construídas em outras épocas, ou para outros fins.

Tema 2- Análise da arquitetura dos prédios e suas influências nas práticas curriculares

Sobre a influência dos espaços físicos no desenvolvimento das atividades curriculares, pode-se constatar que:

- a. apenas dois entrevistados disseram que não há influência. Um dos professores trabalha com turmas de Ensino Médio e o outro com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Ambos afirmam que não há influência, porque a importância do espaço está na forma como é usado pelo professor;
- b. vinte e dois professores consideram que o espaço influencia no desenvolvimento e no resultado das atividades curriculares e apontam aspectos positivos e negativos:

Como positivos estes professores consideram os fatores da adequação dos espaços aos alunos pela faixa etária e da possibilidade de diversificação de atividades em espaços mais apropriados do que a sala de aula, como laboratórios, auditórios, pátios, biblioteca e outros espaços especializados.

Para eles, os aspectos negativos na influência dos espaços ocorrem quando impossibilitam a realização de atividades diversificadas; ou quando os espaços não têm as dimensões adequadas ou são excessivamente pequenos para uso dos alunos; ou quando o uso de espaços externos às salas de aula, como pátios e corredores, atrapalha o andamento das aulas por causa do barulho.

4.6- Arquitetura de ocupação dos espaços – reordenação espacial a partir de projetos educativos

A redefinição dos espaços internos da escola obedece a critérios definidos pela necessidade histórica produzida pelo pensamento pedagógico predominante e as práticas curriculares com ele inter-relacionadas. Essas práticas podem exigir que os espaços internos sejam refeitos ou pela ação dos sujeitos sociais presentes no interior de cada escola, porque há movimentos internos de grupos que podem buscar a elaboração de novos mapas internos, como pela superação de uma territorialização definida por componentes de grupos, em fim pela correlação de forças internas. Os lugares produzidos pela arquitetura são transformados pelas relações sociais internas, nos movimentos que constituem mapeamentos e territorializações, como diz Alves:

... isso não significa – como diz Harvey (1993) – que as práticas sejam determinadas pela forma construída (por mais que se esforcem os planejadores); porque elas têm o estranho hábito de escapar de sua circunscrição, a todo esquema fixo de representação. Podem ser encontrados novos sentidos para materializações mais antigas do espaço e do tempo. Apropriamo-nos dos espaços antigos de maneiras bem modernas, tratando o tempo e a história como algo a ser criado, em vez de aceito.(Alves, op. Cit. P.35)

A vista disto, o que levaria a uma rearquitetura dos espaços nos prédios escolares é definido por algumas condições que podem assim ser alinhavadas:

1. Como já foi dito, quando um prédio escolar é construído, constitui-se um lugar apropriado para práticas curriculares pré – concebidas, até porque não seria possível construir uma escola, sem concebê-la como tal, ou seja, lugar de

realização de práticas educativas formais com características próprias. A necessidade de adequação dos espaços aos novos projetos curriculares implementados faz com que os espaços sejam revistos. Assim, mesmo que se considerem a situação do tempo histórico da construção do prédio e suas concepções arquitetônicas – pedagógicas iniciais oriundas do projeto, são feitas intervenções reorientadoras das práticas espaciais.

2. Os sujeitos sociais que ocupam o espaço e nele realizam as práticas de escolarização a partir das possibilidades de suas relações sociais escolares, por meio das quais desenvolvem um dado currículo, tecem uma rede de relações no seu cotidiano observado o fato de que, em relações sociais práticas, os atores sociais agem de acordo com suas identidades, interesses, desejos, valores a partir das posições institucionais em que se colocam (Silva, op.cit.) e buscam apropriar-se dos espaços no interior da escola e transformá-los em territórios próprios. Isto pode implicar em produção de transformações nos espaços construídos. Alie-se a isso a possibilidade de que nas práticas cotidianas possam ocorrer eventos que fogem das estratégias espaciais originais e dos mapas estabelecidos no jogo do poder interno, como diz Oliveira(2005) , produzidas pela impossibilidade de controle da rebeldia do cotidiano.

Alunos, professores, funcionários e gestores vivem no interior de cada escola e nestes espaços buscam constituir suas práticas definidas pelas características dos grupos sociais ou de sub-grupos dentro do grupo social maior e/ou de suas ligações com os grupos sociais ampliados existentes na sociedade. Identidades, valores, interesses, desejos vinculados ao interior e ao exterior destes grupos, são fatores que levam a redefinição do uso dos espaços no interior das escolas. Professores pré – definem a ocupação de salas, a partir de critérios próprios que se constituem pelas orientações exteriores ou por programas curriculares oficiais ou pelas programações dos livros didáticos, ou, também, a partir da lógica interna de cada prédio escolar e dos critérios internos de organização espacial. Professores definem os critérios de territorialidade da sala de aula. A partir das mesmas razões, os alunos ocupam o espaço da sala de aula, demarcam suas posições e constituem, por sua vez toda essa territorialidade.

O mesmo ocorre com outros espaços internos, como bibliotecas, quadras esportivas, áreas de lazer, espaços livres, saguões. Todos os atores sociais envolvidos demarcam seus territórios no interior da escola, a partir dos fatores já explicitados, ou seja, a partir de critérios interiores e exteriores que os definem como sujeitos sociais. O entrecruzamento de territórios, no interior da escola, nos quais se evidenciam as relações de poder, é um fator de reorganização de espaços e reordenação da arquitetura interior.

3. Os projetos pedagógicos desenvolvidos, a partir do primeiro momento, em que a escola se constitui e suas possíveis reorientações motivadas, tanto pelas modas e inovações pedagógicas, quanto pelas mudanças legais.
4. As construções dos prédios escolares dão-se em momentos históricos nos quais podemos apreender:
 - a. A existência de pensamentos pedagógicos que influem na concepção do prédio e orientam as arquiteturas de lugares e espaços interiores. Essas concepções pedagógicas podem ser definidas pelo mantenedor e seus prepostos, como no caso do Estado, das entidades confessionais, ordens religiosas e hierarquia das igrejas, ou proprietários particulares. É preciso considerar, entretanto, que as concepções pedagógicas não têm um centro único de produção, pois são híbridas e se constroem em um processo no qual estão presentes discursos de várias ordens.
 - b. Os arquitetos, por sua vez, realizam o movimento de concepção do prédio a partir das interpretações das concepções do mantenedor e de suas próprias concepções arquitetônicas que são influenciados por fatores como o conhecimento arquitetônico e os materiais construcionais disponíveis à época.
 - c. Em ambos os casos, o arquiteto e o mantenedor agem a partir de representações de educação, escola e ensino, de concepções da relação entre público e privado que se transformam em representações arquitetônicas nos limites de suas experiências históricas. Todo prédio escolar traz em si

representações de cunho arquitetônico, de cunho pedagógico, de cunho cultural, de cunho social e político.

- d. A delimitação, de antemão, do número de professores, alunos e funcionários, com a previsão dos possíveis movimentos desses sujeitos sociais escolares, a partir das demarcações, territorializações, enfim o mapa de espaços, nos quais devem desenrolar certos tipos de ações coletivas e individuais, em tempos definidos para a realização da escolarização. Essa pré – definição do lugar das pessoas e das coisas compõe o arcabouço pedagógico a ser desenvolvido na escola, na época de sua concepção.

A partir dessas considerações, torna-se possível entender, que o interior dos prédios escolares passam por reordenações arquitetônicas e espaciais, cujas razões podem ser delineadas:

Pelas necessidades de inserção, no interior das escolas, de número crescente de sujeitos sociais da escolarização – alunos, professores, gestores, funcionários. Isto deve-se, tanto pela expansão da demanda pela escolarização, como pela conjugação da ampliação do tempo vertical definido em anos de vida /tempo horizontal diário da escolarização. Em decorrência, a constituição das novas funções da escola, que vão além da socialização para a vida cidadã e inserção no sistema produtivo adquirem a responsabilidade pela produção de processos humanizatórios e civilizatórios que incluem a cultura , os valores e a sensibilidade humanos. Ao ampliar o número de alunos, refazem-se os espaços internos, pois é necessário que às ações desses atores conjuguem-se ações de novos professores, funcionários e gestores;

JCD/ maio/2005

Ilustração nº 19
 - Espaço adaptado para sala de aula - Escola Estadual, em que se percebe uma coluna no interior do espaço



5. Uma outra razão localiza-se nos movimentos de inovação pedagógica que redefinem as ações de sujeitos no interior da escola, reformulando espaços, móveis, movimentos e tempos. Os movimentos pedagógicos são produto de processos históricos produzidos na educação e que podem ter caráter mais duradouro – em alguns casos transformam-se até em políticas públicas – ou são modas pedagógicas que se constituem em espaços sociais de educadores e estão localizados em entidades, escolas e universidades. Esses movimentos chegam às unidades escolares e produzem reordenações internas, tanto na posição na estrutura de poder, quanto nas definições curriculares que, por sua vez, podem implicar modificações nos tempos, na decoração interna e no mapeamento e territorialização de seus espaços. Esses movimentos, no entanto, estão sujeitos às questões espaciais das escolas para sua implementação. Assim, podem passar por reorientações na sua proposta inicial. Ficam sujeitos, duplamente, aos processos políticos internos que podem apropriar-se e ressignificar as propostas e aos contingentes espaciais de cada escola.

A junção dos dois processos constitui-se numa terceira razão, como o ingresso de número crescente de alunos e movimentos pedagógicos, produzindo, conseqüentemente, a necessidade de redefinição dos espaços interiores. A arquitetura dos espaços interiores das escolas é, pois, definida pelos atores sociais escolares, conforme o tempo em que vivem e como materializam suas representações de espaço, ensino e aprendizagem, territorialidade, uso de espaços e inter-relações entre sujeitos sociais diferenciados enquanto atores sociais

concretos. Assim novos significados são dados aos espaços, novas funções são equacionadas sustentadas nessas representações. Vista de outra perspectiva, a distribuição dos espaços pode ser entendida como uma engrenagem, uma maquinaria social de controle sobre os corpos. A escola moderna é construída absorvendo um crescente número de alunos e produz mecanismos de controle, tal como o fizeram outras instituições. Como reconhece Rocha (2000)

Na escola moderna não foi nem tem sido diferente no que se refere ao exercício do controle, já que nela desde sempre disciplinamos, vigiamos e educamos. Se alguma coisa mudou foi particularmente o “como” do exercício do controle (que de formas mais rígidas e violentas passou a ser exercido a partir de formas mais brandas e “quase” imperceptíveis).(Rocha, 2000, p.7)

JCD/ dezembro/2005



Ilustração nº 20- Ampliação da construção original e escola pública, com inserção de elemento de cobertura de pátio-Escola Estadual Francisco Brant - Belo Horizonte- MG

O entrecruzamento das propostas de currículo, concepções pedagógicas, formas de gestão e das questões propriamente dos professores são, também, fatores de reordenação espacial, no interior da escola. Embora os prédios escolares públicos sejam arquitetados a partir de concepções curriculares de cada época (Mello, 1964) no momento da realização das práticas curriculares, podem ocorrer reorientações espaciais, mesmo no período inicial da ocupação da edificação, assim que a escola se instala nos novos espaços. O fato de que atores sociais, alunos, professores,

funcionários e gestores passarem a entrecruzar os mesmos espaços e a produzir territorialidades, produz, desde já, essa reorientação espacial, uma vez que são sujeitos sociais em relações.

As práticas curriculares dão-se nesses espaços e suas nuances históricas refletem-se na sua organização. A organização em níveis, os níveis definidos pela faixa etária, a organização vertical ou horizontal do ensino, a organização da escolarização em classes ou o ensino individualizado, as normas de realização, promoção, a duração em anos, meses, dias, horas, módulos, a relação área de conhecimento, disciplina científica e a identificação de temas e conteúdos e sua organização didática, bem como a relação nível de ensino, idade e conhecimentos, todas essas práticas curriculares influenciam e são influenciadas pelas questões espaciais.

Cabe aos professores e gestores escolares, a bem da verdade, a ordenação interna dos espaços para a realização curricular. É previamente concebida a constituição de um mapa (Alves,1998.) que oriente a circulação de alunos, principalmente, mas também de funcionários, de professores e de gestores, bem como a ordenação de ocupação de espaços com ações determinadas. É possível que a biblioteca seja transformada em depósito de material de merenda escolar, ou que laboratório de Ciências Naturais seja território proibido ou que a área de recreação seja dotada de barreiras de acesso. A definição prévia de uso dos espaços internos feita por gestores e/ou professores cria, então, uma reorganização espacial que nenhum projeto arquitetônico possa ter concebido. O uso desses espaços pelos atores sociais, produzirá outras reordenações e, principalmente, novos bloqueios, transgressões, enfim territorializações concretizadas nos entrecruzamentos de poder presente nas redes de intersubjetividades internas.

A organização de espaços de circulação, a colocação de barreiras à circulação tanto físicas, quanto disciplinares e as normas gerais de uso dos espaços são definições que antecedem as realizações curriculares, mas que se imbricam nas práticas curriculares e compõem o que se poderá chamar de condições espaciais do currículo.

No interior das salas de aula ou espaços didáticos – pedagógicos, como salas de audiovisuais, bibliotecas, laboratórios, jardins e quadras de jogos, a ordenação de uso dos espaços pelos alunos é feita pelos professores que constituem, assim, uma territorialização pedagógica. A organização dos espaços no interior das salas de aula, no entanto, é anterior e contém elementos fixos mais permanentes como a colocação da lousa, das mesas de alunos ou carteiras, da mesa do professor, quadros murais e é produto das concepções pedagógicas vigentes, das normas oficiais de organização de classes e são condições da realização curricular formal oficial. Assim, ao reordenar os espaços internos nas aulas, professores e alunos constituem novas territorialidades, na realização curricular. É preciso, entretanto, que, após as aulas, a organização espacial original seja refeita, para que sejam constituídas novas territorialidades, sempre que se recomeçam as aulas, no próximo dia.

Nas relações entre os sujeitos sociais na sala de aula e nos outros espaços escolares, fica evidenciado o controle no uso de espaços, em primeiro momento na criação de um mapa com a definição de seu uso ou pela colocação dos objetos no seu interior e, ainda, num segundo momento, nas realizações das práticas curriculares. Assim, “a disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e Constancia); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila” (Rocha, 2000, p.4). Em suma, a reordenação interna dos espaços constitui uma segunda arquitetura dos espaços escolares que poderia, assim, ser delineada:

1º-Quando a escola modifica seu currículo podem ocorrer mudanças de ordem física ou na forma de uso nos espaços internos das escolas. Essa reorganização interna de espaços é feita a partir da reinterpretação e ressignificação das normas oficiais de currículo, conjugada com as representações pedagógicas que gestores, e professores constituíram através de sua formação e das tradições pedagógicas. Assim, pode-se dizer que a escola produz sua política no seu contexto interno e que as questões espaciais estão inseridas na configuração dessa política.

2º- A partir da instalação da escola, é feito o mapeamento dos espaços para uso dos atores sociais escolares – alunos, professores, funcionários e gestores- com definição de finalidades de uso, barreiras de acesso e penalidades pelo uso não permitido. Esse mapeamento espacial é refeito por mudanças internas, como a troca de gestores, resistências de grupos ou necessidades dos projetos pedagógicos, além da influência de fatores externos, como as mudanças nos ordenamentos legais, por exemplo.

3º-Reordenação espacial das salas de aula, em que se realizam as práticas curriculares reais que se distingue pelo seu caráter de provisoriedade, uma vez que, após cada aula, os espaços devem ser recompostos de acordo com a configuração original. Os professores, individualmente, produzem um mapeamento interno das salas de aula, o que varia pelo nível de ensino e pelas características identitárias dos alunos, variando pelo gênero, por exemplo.

4º- A criação de territórios pelos atores sociais escolares que podem ser coletivos, grupais ou individualizados, como mecanismo de demarcação de posição e que redefinam de forma mais ou menos permanente ou de forma temporária a ordenação do poder interno. Os alunos podem, em dado momento, utilizar espaços com finalidades não previstas, como, por exemplo, criar um espaço de jogos, ou um território de namoro. As possíveis transgressões ao mapeamento produzidas pelos sujeitos sociais, alunos, funcionários, professores podem produzir a reordenação espacial e criar territórios com finalidades não previstas.

Fica clara, pois, a relação entre a forma de uso de espaços, a reordenação de espaços, o mapeamento e a produção de territorialidade com os fatores ligados aos processos produzidos no contexto escolar marcado pelo tempo histórico, pois os mesmos espaços escolares são arquitetados de forma diferenciada, em momentos distintos, tal como ocorre com a arquitetura dos prédios escolares, ou seja, dos lugares da escolarização.

É preciso considerar, também, a relação entre organização de espaços escolares e realização curricular, sendo que os espaços constituídos na produção arquitetônica original e as possíveis re-arquitetações ocorridas nos processos da história da

escola, são determinantes de um certo tipo de ações curriculares. Entretanto, os contextos que se formam, a cada momento, redefinem esses espaços para viabilizar as políticas curriculares locais.

Os níveis de escolarização são, também, fatores de reordenação espacial. A educação infantil tem formas de uso de espaços diferenciados do ensino fundamental e assim por diante. Embora seja preciso reconhecer que há algumas formas comuns de organização espacial, principalmente, na organização básica das salas de aula, em todos os níveis de escolarização. A colocação do professor à frente da lousa e de frente para a classe, a posição ordenada de mesas de alunos, a posição de janelas, locais de acesso, tudo se parece em todos os lugares de escolarização, dos prédios da educação infantil ou às universidades.

JCD/maio /2005



Ilustração nº 21- Colocação da lousa e posicionamento dos móveis em sala de aula na Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - turma de alfabetização - Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG

Concluindo, a re-arquitetura dos espaços originais dá – se pela reorganização e pelo mapeamento de uso desses espaços, pela inserção de móveis e objetos, pela criação de territorialidade pelos atores sociais escolares e é dotada de possibilidades de mudanças que ocorrem a partir das decisões oficiais sobre escolarização e suas interpretações internas, pelas mudanças nas correlações de força que se dão na dinâmica das relações sociais internas às escolas, ou pela incorporação de novas concepções pedagógicas pelos atores sociais escolares, principalmente os

professores. Tem, pois, um caráter de mutabilidade a partir de fatores históricos em que se insiram os vários atores sociais escolares.

No entanto, há fatores permanentes na organização espacial que influem tanto na reordenação, no mapeamento, na criação de territorialidade, quanto nas práticas de currículo, os quais podem ser identificadas nas formas arquitetônicas originais e suas concepções pedagógicas. Um prédio de arquitetura neoclássica, cujos princípios pedagógicos norteadores tenham sido os da pedagogia tradicional, possui traços que implicam numa aferição permanente entre as concepções originais e as novas propostas, caso contrário há dificuldades no entendimento de suas propostas para que suas possibilidades sejam mais claras. Se o caso é de um prédio construído na lógica da funcionalidade espacial, como os prédios públicos na forma de rede (Souza Lima, 1995.) e sua lógica pedagógica preveja a sala de aula como “lócus” único da realização curricular, os novos projetos terão a delimitação de suas premissas educativas.

É possível, entretanto, ocorrer uma re-interpretação espacial a partir das novas concepções curriculares que se introduzem. Essas adaptações espaciais produzem, possivelmente, uma nova arquitetura do interior dos prédios escolares, embora os limites dessa reordenação estejam na relação entre a primeira arquitetura e as novas necessidades espaciais surgidas em cada tempo em que se dá seu uso. Assim, pode-se dizer que os espaços são, também, elementos de hibridação curricular e que a forma como se constituem os mapas e as territorializações em cada contexto escolar produzem processos locais diferenciadores. Por outro lado, as políticas curriculares produzem movimentos nos espaços, re-significando-os, introduzindo novos elementos que podem significar, o que, talvez, pudesse ser uma hibridação espacial, ou uma hibridação arquitetônica.

4.7 – Arquitetura de ambientes – ordenação mobiliária, decoração, pedagógica e representação pedagógica – a constituição dos ambientes curriculares

Os prédios escolares são silenciosos, enquanto elemento arquitetônico, suas linhas, fachadas e espaços são representações materiais de possibilidade de

escolarização, de realização curricular, de relações sociais escolares. São representações pedagógicas que materializaram as concepções dos construtores, arquitetos, educadores, políticos, gestores que as construíram, nos movimentos de suas vidas sociais, e que são elementos identificadores da educação para a sociedade. O que representa um prédio escolar é a sua fala permanente que varia no tempo histórico em que estão vivendo os sujeitos sociais concretos que com ele se relacionam.

As representações que possam suscitar os prédios escolares estarão sempre baseadas no princípio da finalidade do lugar, ou seja, a escola é o lugar das relações pedagógicas, do ensinar e aprender, do desenvolvimento curricular. É preciso elucidar como professores, gestores, funcionários e alunos dispõem desse lugar. Nos espaços mapeados (Alves,1998), - isto é, a configuração estratégica constituída na distribuição dos espaços no interior de cada escola para viabilizar as praticas curriculares, conforme já foi dito antes – são inseridos mobiliários, quadros, materiais decorativos, iconográficos de várias formas e conteúdos. São dispositivos curriculares que buscam materializar as subjetividades presentes nas ações de escolarização e que possam ser elementos viabilizadores de um projeto educativo.

Responder a pergunta como, por quê, em que condições e com quais significados é constituída a arquitetura dos ambientes escolares, significa analisar o relacionamento dos projetos de formação delineados nos currículos e as ordenações internas da criação de ambientes para sua efetivação e daí saber-se como é possível a elaboração de uma arquitetura de ambientes relacionadas com os propósitos educativos das escolas. Deve, ainda, ser considerado como os elementos decorativos podem ser interpretados, sob o ponto de vista da escola como instituição de formação humana, sob o ponto de vista dos seus componentes, em que se pode vislumbrar uma concepção de sociedade, de homem, de cultura, por exemplo. Ainda, é preciso compreender como os espaços constituídos como arquitetura podem ser definidores do cotidiano da escola e como seus atores sociais, professores, alunos, gestores, funcionários demarcam seus espaços e produzem a territorialização do lugar da escola e como isso influi nos processos curriculares. Nessa perspectiva devem ser consideradas as decorações escolares.

4.7.1- A posição dos professores sobre a constituição de ambientes escolares

Cada escola reúne os espaços em que são desenvolvidos os currículos, a partir das propostas formalizadas em políticas, no seu interior, de acordo com a correlação de forças presente em seu contexto específico. Esses espaços são ordenados e reordenados, como já foi dito, através de um mapeamento e de processos de territorialização. A colocação de elementos de decoração está imbricada nesses processos espaciais e constitui uma arquitetura específica, ao se pensar a arquitetura como um processo de constituição proposital e objetiva de espaços. As decorações são dispositivos culturais e seus artefatos são componentes das práticas curriculares. A partir dessa contextualização da questão, as decorações escolares foram discutidas com os professores e as professoras entrevistados, principalmente, com relação a sala de aula que, como foi analisado, anteriormente, é território que reivindicam como seu.

A abordagem desse ponto foi feita com a colocação de três questões básicas para as análises dos professores: 1º - sobre como é feita a organização espacial da sala de aula, e quais elementos são considerados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo; 2º- Quais são os critérios para a escolha dos elementos decorativos e se, necessariamente, eles devem ter relação com as atividades educativas e, ainda, se os elementos decorativos são utilizados como suporte pedagógico; 3º- se há elementos decorativos permanentes na sala ou que ficam por longo tempo na sala e se há alguma razão para definir a duração da permanência deles.

As análises foram bastante variadas nas respostas dadas à primeira pergunta e parecem ter componentes ligadas a questões de gênero, principalmente, na negativa inicial de todos os seis professores em que haja preocupação com a organização dos espaços e muito menos, com sua decoração.

No caso dessa primeira questão sobre a organização da sala de aula em que todos os homens – professores - disseram não ter preocupação com a decoração e ambientes é possível perguntar, se a afirmação peremptória dos homens de que não

utilizam elementos decorativos nas salas de aula, não teria um fundo de natureza valorativa ligada às práticas sociais discursivas de gênero. Cabe, aqui, uma análise com duas considerações que se completam. Por um lado, deve-se entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (Louro, 1997) e por outro a questão da feminização do magistério, conforme a concebem, por exemplo, Chamon (2005) e Lopes (1991) que, a esse respeito registra a presença de discursos justificadores da presença feminina e suas inscrições culturais de gênero na escola:

A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se dedicar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente da vida amorosa (“esquecem-se de casar”). Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida. (1991, p.38)

Embora essas posições que suscitam a possibilidade de vincular a possível transposição dos processos culturais domésticos da mulher para o contexto escolar, os discursos das professoras e dos professores se aproximam sobre a utilização de artefatos decorativos e sua relação com as práticas curriculares. Assim, um possível componente cultural de gênero nos discursos dos professores, negando a utilização de elementos decorativos pode estar sustentado na ligação com a distribuição cultural dos papéis domésticos da mulher e do homem, sendo decorar atribuição feminina e não masculina. Essa possível transposição cultural pode estar presente nos discursos masculinos nas escolas, o que faz com que os professores não admitam que utilizem elementos decorativos, mas material de suporte pedagógico.

As professoras demonstram preocupação em organizar os espaços das salas de aula, mas as professoras, que lecionam no Ensino Médio e para alunos dos dois últimos anos do Ensino Fundamental, dizem não utilizar qualquer elemento decorativo nas salas de aula, por absoluta falta de necessidade, o que coincide com o discurso dos professores. Essa coincidência de posição entre os dois gêneros, talvez, se explique por outros processos relativos mais aos discursos dos

professores e professoras que receberam formação estritamente disciplinar e que tenham uma tendência a tratar de forma acadêmica dos conteúdos de escolarização, como diz Lopes (2000):

Como analisa Goodson (1983), o processo de consolidação de uma disciplina em um currículo tende a acontecer em direção ao caráter mais acadêmico do conhecimento, visando atender aos padrões exigidos pelos cursos superiores e, por conseguinte, assumindo um caráter mais excludente.(op.cit. p.158)

Ilust. nº 22 - Salas de aula de Ensino Fundamental-1ºSegmento; Foto Ensino Fundamental-2º Segmento; Ensino Médio, onde os alunos são colocados em carteiras individuais enfileiradas.



JCD/ maio/2005



JCD/ maio/2005



JCD/ maio/2005

Todos os professores – homens e mulheres – afirmaram que a posição das carteiras e seu manejo têm grande importância para as aulas e para atingir resultados de aprendizagem satisfatórios. Assim como a colocação dos quadros de giz, painéis e outros espaços para colocação de cartazes, avisos e materiais de natureza visual deve levar em conta as questões de adequação de uso espacial por alunos e professores. Ainda foram apontados os cuidados com a questão de luminosidade, sons de fora e para fora, por alguns professores.

Sobre a relação entre a disciplina e a organização dos espaços internos das salas, com a organização das carteiras, há um unânime reconhecimento da relação entre o controle de movimentos, conversas, conflitos relacionados aos alunos e que é uma

preocupação dos docentes. Há uma discrepância clara, neste ponto, com relação a etapa de atuação dos professores, ou seja, quanto mais inicial a escolarização maior é a possibilidade de flexibilizar a colocação dos móveis e, também, maior a permissão de movimentação dos alunos, que é vista como componente facilitador da aprendizagem. Essas posições parecem se sustentar no que Dewey denominou de método ativo, ou seja, que a educação deve-se fundamentar no princípio de que a aprendizagem da criança deveria se dar em ambiente estimulador, de liberdade, organizado de forma a considerar as diferenças individuais, com a preocupação de integrar-se ao desenvolvimento da sociedade.

O contrário se aplica, na medida em que a escolarização avança e os controles sobre a movimentação dos alunos vão sendo enrijecidos e sendo estabelecida uma clara relação entre aprendizagem e a controle dos movimentos dos alunos. É possível depreender nas falas dos professores que, se nas fases iniciais a movimentação das carteiras e dos alunos é componente formativo, na fase final é impeditiva da formação escolar. Sobre o possível uso de espaços na sala de aula e fora dela como instrumento de socialização, as professoras da Educação Infantil consideram que de fato elas trabalham nessa relação, pois é necessário, na sua percepção, que as crianças cheguem a outras etapas “sabendo se comportar”. Essa concepção da Educação infantil instrumentalizadora para a escolarização posterior mostra que no referencial das professoras, o controle de movimentos é necessário para escolarizar e que aprender a utilizar os espaços e mobiliários é uma necessidade para a aprendizagem.

È possível entender esse processo a do que já foi dito sobre a presença do pensamento de Dewey nos discursos dos professores – notadamente das professoras relacionando ato educativo com liberdade de movimento, portanto, o corpo do aluno compõe o processo ensino-aprendizagem, na escolarização da infância. Por outro lado, também como já foi registrado, é crescente a perspectiva de disciplinarização da escolarização nos discursos dos professores na medida em que os níveis e etapas de ensino se desenrolam. Assim, ao ensino médio deve-se aplicar a disciplinarização na forma mais acadêmica possível, portanto com a transmissão direta do conhecimento científico. A esse respeito, Lopes (2007) mostra

que os saberes escolares não são, necessariamente, coincidentes com seus saberes acadêmicos de referência:

Em síntese, um conhecimento especificamente escolar é produzido nos processos de seleção e organização do conhecimento para fins escolares, processos esses que se separam apenas para fins de análise. As práticas escolares fazem mediação entre culturas, constituindo um saber verdadeiramente “curricularizado” (Scristán,1998). Nessa ótica, assume menor interesse a noção de erro: nem toda diferença entre o saber científico e o saber escolar é um erro. Daí ser importante, sobretudo, compreender quais mediações existem entre os saberes de referência e os saberes escolares e as razões das diferenças entre ambos.(op.cit. p. 2001)

JCD/ dezembro/2005

Ilustração nº 23
Classe de Educação Infantil
Belo Horizonte –MG, onde as
crianças, ainda, não estão
colocadas em carteiras
individuais, formando filas.



Por outro lado o que poderia ser compreendido como práticas docilizadoras dos corpos, os professores entrevistados consideram uma necessidade para aprendizagem. Essas práticas docilizadoras são analisadas por Veiga-Neto, utilizando-se de referencial foucaultiano:

Vimos que o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis, Como mostram Dreyfus & Rabinow, tal fabricação se dá por um duplo movimento: sono primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos exergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural. (Veiga-Neto, 2004, p. 83/84)

Embora quase todos, exceto três professoras, concordem que as práticas espaciais escolares tenham componentes que podem levar a essa docilização, alguns dentre eles, também afirmam que não há alternativas práticas para superar essa questão. Outros dizem que é maior a sua preocupação em oferecer aos alunos uma educação de qualidade e isto não apreço ser uma preocupação importante. E para eles a educação de qualidade é a que oferece aos alunos o acesso aos conteúdos escolares, o que demanda tempo e disciplina, acrescentam alguns deles. Outros respondem com a seguinte pergunta: “E como preparar cidadãos sem os conteúdos da escolarização?” Vê-se, assim, que persistem os discursos disciplinares dos professores e sua perspectiva acadêmica, conforme já foi dito.

Sob a possibilidade de integração dos conteúdos na forma interdisciplinar, as respostas veiculam discursos distintos pelos níveis e etapas de ensino de atuação. Os fundamentos dos discursos são parecidos com os emitidos no caso da relação controle dos movimentos e conteúdo disciplinar do ensino e da aprendizagem. Quase todos afirmam ser importante buscar a integração das disciplinas. Para os professores dos níveis e etapas iniciais fica mais fácil fazer a integração de conteúdos, o que vai se tornando mais complicado na medida em que se avança para os níveis mais finais. Isto foi constatado por Lopes (2000, p. 161), quando diz que, “... não é incomum muitos professores afirmarem que defendem o currículo integrado, mas vêm problemas práticos para sua integração”

Ao serem questionados sobre esse fato, os professores reconhecem que, neste momento histórico, há, ainda, muita insegurança com relação à adequação das práticas realizadas com base nas vivências e necessidades educativas dos alunos e que isto cria um certo desconforto. A maioria perguntada não soube responder as razões das dificuldades, mas, segundo eles estão ligadas tanto a formação inicial dos professores, quanto às incertezas que estão no próprio poder público e que, a cada mudança de governo, tendem a abandonar as propostas anteriores implementadas. Isto gera a descontinuidade que reflete nas escolas, produzindo a insegurança dos professores na realização de suas práticas.

As respostas ao segundo e o terceiro ponto sobre a decoração dos espaços, também, têm em suas respostas componentes de gênero, como já foi explicado,

anteriormente. No entanto, a relação entre admitir que haja decorações no interior da sala de aula e etapas de ensino é bem mais evidente, pois tanto os professores, quanto as professoras que atuam nos anos finais da Educação Básica responderam que não decoram as salas de aula, como já foi registrado. Entretanto, é preciso voltar ao tema, para tornar claros alguns pontos referentes aos artefatos decorativos, sua inscrição espacial e seu uso nas práticas curriculares.

As professoras da Educação Infantil e da 1ª etapa do Ensino Fundamental, tal como ocorreu na questão anterior, admitem que usam decorações nas salas de aula. Como se pôde notar, essas decorações são utilizadas com propósitos variados, embora as professoras não tenham conseguido explicar dessa forma. Uma das características muito evidente é a mistura de materiais e o descuido da relação conteúdo forma. Há uma miscelânea de materiais e conteúdos culturais nas decorações e uma polissemia informativa em alguns ambientes de salas de aula, como se pode ver nas escolas. Essa questão será analisada mais detidamente à frente.

Com relação ao uso ou não de elementos decorativos fixos ou de permanência longa no interior das salas de aula, as professoras dizem que todos os materiais permanecem pelo tempo necessário, mas que não há materiais decorativos fixos permanentes. Quando questionada sobre a presença de um crucifixo na parede sobre o quadro de giz, uma professora afirmou que ele é um símbolo e não uma decoração. Mesmo em escolas públicas, é comum que nas salas de aula e em outros espaços haja elementos religiosos, como se pode ver na ilustração a seguir.

JCD/ julho/2005

Ilustração nº 24-
Elemento religioso
em escola pública
Belo Horizonte -
MG .- Instituto de
Educação de
Minas Gerais



Em alguns casos são componentes arquitetônicos ou demarcadores espaciais, que não são suscetíveis de questionamentos internos. Assim como no caso do crucifixo na sala de aula, os elementos religiosos no interior das escolas, como sugere a professora, podem ser inscrições de simbologias que ultrapassam os regulamentos legais e as análises dos observadores. Assim, os entrevistados não tiveram uma opinião formada sobre essa questão, chegando a afirmações cabais como religião não se discute, ou não sei do que se trata, pois nunca prestei atenção. De qualquer forma, a questão parece não ser uma questão entre os professores. Para encerrar, parece que os materiais decorativos e os elementos religiosos têm natureza simbólica distintas e como tal são tratados pelos professores.

Essa discussão pode ser aplicada quando são analisadas as posições dos professores da 2ª etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Uma vez que todos, professoras e professores, afirmaram que não utilizam elementos decorativos nas suas salas de aula, isto sugere a eliminação da questão de gênero como determinante dessa afirmação. Ainda que permaneçam as razões masculinas oriundas de práticas sociais de gênero, as explicações se sustentam mais nas concepções de caráter educacional, tanto as vinculadas aos alunos e sua caracterização de sujeitos, agora adolescentes, bem como a transcrição das concepções cognitivas para as explicações de cunho das práticas educativas, que já não demandam materiais auxiliares deste tipo. No entanto, ao serem perguntados

sobre a presença de mapas, cartazes com informações de natureza científica de Biologia, Química, Física, História, Geografia e, até, de um poema, são taxativos em informar que são materiais pedagógicos e não decorativos.

Fazem, portanto, uma distinção entre os materiais auxiliares da docência e elementos decorativos. Com relação aos cartazes de cunho moralizante, ou contendo regras e proibições, todos afirmam que não são colocados por eles e que consideram esses materiais inócuos para os alunos, uma vez que não têm nenhuma relação com os conteúdos das aulas. Em algumas aulas, foi possível ver professoras utilizando cartazes elaborados por elas, nos quais estavam roteiros de aulas, sendo, portanto, auxiliares discentes, como as lâminas de retro-projetores ou slides de multimídia.

Como conclusão, pode-se dizer que o uso de materiais decorativo é tão mais intenso, quanto mais inicial seja a etapa de ensino em que atuam os professores. A mesma análise se aplica à visão positiva desses materiais pelos professores, ou seja, a visão negativa de uso de decorações pelos professores do Ensino Médio e do 2º segmento do Ensino Fundamental tende a se inverter nas outras etapas, até a Educação Infantil.

A utilização de outros espaços, além da sala de aula, para desenvolvimento de atividades educativas, é comum entre os professores entrevistados e pode-se constatar que a maioria o faz. Dentre os vinte quatro entrevistados, oito o fazem, às vezes; seis regularmente; cinco, raramente, usam outros espaços e outros cinco, nunca usam espaços, além da sala de aula. Os discursos dos professores veiculam a compreensão sobre o papel das chamadas atividades extra –curriculares, nas práticas escolares. Aqui, também, os discursos se diferenciam de acordo com a etapa de atuação do professor. Nas práticas curriculares disciplinares, é comum a separação entre o considerado curricular e extra-curricular. As práticas curriculares são destinadas à realização do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos disciplinares e elas são destinados tempos e espaços de forma rígida. As atividades extra-curriculares são entendidas como práticas curriculares complementares, sem programação rígida e realizáveis esporadicamente. São atividades dispensáveis e

sua não realização não implica em problemas com o desenvolvimento do currículo obrigatório.

Há uma correspondência entre etapa de ensino de atuação e utilização de outros espaços. As professoras que atuam na Educação Infantil e nas classes de alfabetização do primeiro segmento do Ensino Fundamental utilizam mais regularmente os espaços para atividades de jogos, socialização, convivência, apreensão de regras, brincadeiras, etc. Fazem isso, em muitos casos, de forma de aula convencional e atribuem a esses usos o caráter de complementaridade pedagógica, momentos de preparação para as aulas propriamente ditas, relaxamento do tempo de concentração muito grande nas salas de aula, com jogos e brincadeiras. São atividades extra-curriculares. Apenas duas professoras atribuem relação entre jogos e brincadeiras ao desenvolvimento escolar do aluno. Para a maioria, entretanto, os jogos em sala de aula têm esse caráter porque são desenvolvidos com finalidade clara relacionada aos conteúdos de escolarização. Quanto à utilização da biblioteca, as professoras reafirmaram sua importância, embora apenas duas professoras da rede particular tenham dito que acompanham seus alunos nas atividades realizadas lá. As outras dizem que a responsabilidade é da bibliotecária. Esse discurso se sustenta na concepção de que a sala de aula é o lugar de realização curricular sobre o qual recai a responsabilidade do professor. A fundamentação disciplinar do currículo sustenta os discursos dos professores sobre essa questão e outras, como já foi dito.

Sustentados nos discursos que correlacionam qualidade da escola e a centralidade do conhecimento nas práticas curriculares, os professores do Ensino Médio e do segundo segmento do Ensino Fundamental, na sua maioria, circunscrevem suas aulas às salas de aula convencionais. Os espaços de laboratório de ciências (materiais de Física, Química e Biologia) em quatro escolas são utilizados por dois professores da área, de forma programada e complementar à sala de aula. Há uma escola particular que conta com um laboratório de ecologia em que os professores devem realizar atividades, anualmente, quando a escola realiza um projeto de educação ambiental para todos os alunos e, perguntados sobre o encadeamento com as outras atividades educativas, disseram que é mínima, embora os alunos sejam avaliados por todos os professores. Com relação às atividades realizadas em

auditórios ou quadras esportivas, quando há obrigação, todos participam, mas consideram sob o ponto de vista de suas aulas, perda de tempo. Isto se agrava, para os professores do Ensino Médio que dizem que essas atividades são prejudiciais aos alunos, pois podem significar redução do conteúdo a ser aprendido. A maioria afirma que esses eventos desconcentram e desviam os alunos daquilo que é central na sua formação, ou seja, o conteúdo das áreas curriculares.

Uma observação merece ser feita dada sua tipicidade. É o caso de uma professora de uma escola pública que leva seus alunos a culto religioso em igreja evangélica toda semana e, reafirma ela, com a presença de todos. Perguntada sobre a posição das famílias, ela disse não ter informação sobre qualquer problema, pois nunca houve reclamação. Embora o registro dessa atividade bem atípica, o que se nota, entretanto, é uma certa homogeneidade nas concepções e nas posições de professores sobre a utilização de espaços além das salas de aula.

As falas demonstram que todos atribuem centralidade à sala de aula na formação escolar e consideram aula, apenas o que se realiza em seu interior, além de atribuir baixo caráter educativo a quaisquer outras atividades realizadas de forma mais coletiva. Alguns perguntados sobre o provável caráter educativo dessas atividades fora da sala de aula, disseram que são educativos sob o ponto de vista da socialização, mas prejudiciais sobre o ponto de vista do papel central da escola de fornecer educação de qualidade, pois podem estar reduzindo o acesso do aluno ao conhecimento. Uma professora chegou a sugerir se isto não feriria o direito do aluno à educação. Outro sugeriu que essas atividades ferem o princípio da democratização do ensino, uma vez que elas não fazem parte do que se pode chamar de ensino.

Esses registros demonstram que alguns professores sentem desconforto profissional com essas situações da escolarização, o que pode sugerir a univocidade entre a educação escolar e sala de aula, para eles, bem como a sustentação dessa posição no discurso que, como já foi dito, coloca a questão da qualidade da educação relacionada à centralidade do conhecimento disciplinar na formação escolar. É preciso reconhecer que essa posição mostra-se mais arraigada entre os professores do Ensino Médio e no segundo segmento do Ensino Fundamental, tornando-se

menos rígida para as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental e entre as professoras da Educação Infantil, que atribuem uma maior integração de uso entre os espaços.

4.7.2- Decoração e representações espaciais: hibridismos nas decorações de ambientes escolares

As decorações do interior dos espaços, tanto salas de aula, quanto de espaços de circulação, bem como dos espaços especializados, suscitam interpretações de várias ordens. As decorações dos ambientes nas escolas podem estar nos vários lugares, tanto nas salas de aula, quanto nos outros espaços, móveis e motes decorativos e podem ser, também, instrumentos de territorialização e de identificação dos lugares mapeados (Certeau, 1995). Assim há indicações para a sala da direção, a biblioteca, o laboratório, os saguões, as salas de aula. Esse dispositivo busca garantir a funcionalidade do mapeamento e as diferenciações dos territórios. Além disso, as decorações têm funções estritamente curriculares, incluindo as funções formativas gerais de caráter ético e moral.

4.7.2.1- Decorações curriculares e seus discursos híbridos

Essas decorações, na maioria dos casos, constituem-se híbridos culturais em que é visível a convivência de conteúdos e materiais de variados. Há a conjugação de materiais visuais, textos, adornos que, originariamente, têm destinações diferentes de sua aplicação nos ambientes escolares. Temas leigos e mundanos podem estar compondo elementos decorativos, assim como materiais culturais estrangeiros podem estar integrando dísticos de caráter cívico. Há um processo de hibridação presente nos materiais e nos elementos decorativos que não denotam preocupação com a relação materiais, conteúdos, formas, estilos e inserção histórica das produções reutilizadas. Assim, pode-se dizer que, no caso das decorações curriculares, a hibridação:

não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governos, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. (Dussel, 2002, p 65).

São representações docentes e discentes de caráter cultural, cujas mensagens são produzidas por meios estéticos e comunicacionais, com características próprias, que podem ser, assim, caracterizadas:

- a. O uso de figurações e textos conjugados com função de contextualizações éticas, morais e políticas, como já foi dito anteriormente, e são utilizadas de forma mais ou menos permanentes, a partir de critérios de utilização ligados a momentos de práticas curriculares reais;
- b. O uso de textos formativos de cunho moral e ético. Nesse ponto, em vários dos dísticos inseridos em cartazes, há representações de crianças, jovens e adultos idealizados e certa *pieguice*, com discursos sobre relações entre gestoras(es), funcionárias(os), professoras(es) e alunas(os). Poder-se-ia dizer que se observa, então, a diferença entre as representações idealizadas nos discursos dos profissionais da escola e suas representações práticas vislumbradas no contexto curricular. E há, também, o uso de frases feitas de cunho moralista, frases de cunho religioso e político, bem como figurações de pessoas, lugares e objetos que, nem sempre, compõem uma articulação lógica entre os elementos.
- c. O uso de figurações e textos vinculados aos chamados conteúdos programáticos curriculares são materiais de uso no contexto curricular, propriamente dito, e buscam fornecer subsídios para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Cartazes de leitura, elementos textuais com formas escritas para a alfabetização, materiais para sustentar atividades específicas de conteúdos variados. Os discursos desses materiais permite compreender, dentre outras coisas, como o(a) professor(a) concebe os elementos que compõem o currículo – alunos, professor, conteúdo – e os instrumentais curriculares práticos, conforme se pode ver na fotografia a seguir em que há cartaz comemorativo da primavera, materiais de alfabetização, dentre outros.

JCD/ junho/2005



Ilustração 25- Sala de aula em que se destacam elementos decorativos - Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG

Os professores são influenciados pelos diversos discursos pedagógicos e curriculares que perpassam seu percurso profissional, nos lugares em que se formam profissionalmente, nas relações de trabalho, nas relações sociais amplas e nas mídias que acessa. Esses discursos são constituintes de seus próprios discursos sobre o aluno – em relação à idade, à capacidade cognitiva, sua origem social, questões de gênero e etnia, etc. Isso se aplica ao próprio professor como sujeito e as relações entre profissão, gênero, idade, etnia, formação e origem social, etc. Esses processos discursivos inserem-se no contexto curricular e tentam a adequação dos conteúdos aos alunos e dos instrumentais à cognição desses conteúdos. É possível, ainda, analisar seus discursos sobre ciência e saberes científicos, senso-comum e saberes práticos. Vê-se que esses materiais decorativos apresentam, não raro, uma composição híbrida, nesta perspectiva.

- d. O uso de símbolos patrióticos, religiosos e políticos, bem como o uso de estátuas, imagens, gravuras e retratos de personalidades sociais, políticas e religiosas, comum nas escolas, têm vínculo com a vida cotidiana social, tanto de caráter mais fixo, quanto de caráter mais ou menos momentâneo e veiculam discursos relacionados à vida cotidiana das escolas.

A presença de elementos religiosos, predominantemente católicos, como se vê na ilustração fotográfica a seguir, é muito comum nas escolas públicas, aliadas a práticas de orações como demarcadores rituais (Maclaren, 1991) e eventuais cultos desenvolvidos no seu interior, embora haja dispositivos constitucionais da laicidade do Estado e da liberdade de religião, o que impingiria de ilegalidade tais práticas. Os demarcadores rituais, dentre os quais se incluem os de cunho religioso, estão vinculados a alternâncias de processos desenvolvidos no contexto curricular: entrada, saída, mudança de um espaço para outro, etc.

Acervo CENC/FAE/UEMG



Ilustração nº 26 - Coroação de Nossa Senhora –Escola Pública de Belo Horizonte

É possível encontrarem-se peças artísticas apostas nos espaços da escola, desde peças autorais de artistas – esculturas, pinturas, gravuras, instalações, etc- que convivem com reproduções de obras de grandes pintores, material fotográfico e outros de cunho puramente decorativo, na sala de direção, nos saguões e espaços coletivos, por exemplo. Há, também, espaços sem nenhuma decoração, espaços de paredes vazias, convivendo com espaços multidecorados, com materiais diversos formando verdadeiras bricolagens estéticas, nos ambientes.

Esses elementos, se olhados pelo ângulo da cultura, podem ser analisados, em muitos casos, como discursos que compõem o imaginário social e seu uso pode não estar dotado de intencionalidade objetiva, porque são impregnações culturais

constituídas nos processos pelos quais todos nós passamos no transcorrer de nossa existência.

No caso de personalidades sociais, como artistas, autores de grandes feitos e políticas, tais como governantes, é possível buscar dois fundamentos, um de cunho cívico, em que as glórias e os feitos individuais são utilizados como exemplos morais que sustentam esse tipo de discurso. Esses elementos decorativos e podem ser mais ou menos fixos, nos espaços da escola, tanto em territórios de uso coletivo, como na sala de aula. Mas é possível que veiculem valores políticos, religiosos, éticos e morais, por opção de grupos ou organizações sociais, que têm penetração na escola. De qualquer forma, todos esses elementos decorativos configuram discursos presentes no contexto curricular.

4.7.2.2-Decorações curriculares nas salas de aula: variações discursivas, bricolagens e práticas de poder

As salas de aula são espaços privilegiados das decorações. Assim é possível encontrar, em seu interior, vários tipos de decoração de ambiente. Sob o ponto de vista estético, os materiais decorativos podem variar muito. As decorações das salas de aula têm processos de hibridação que podem variar do cívico ao moral, do pedagógico ao ético, do estético à higienização, podendo ser encontradas combinações indistintas e díspares em seus variados discursos.

As salas de aula são decoradas de forma diferenciada a partir de alguns fatores como níveis de escolarização, projetos curriculares, época do ano, etc. Em todas as decorações, existe uma arquitetura de ambientes curriculares que visa a propiciar o desenvolvimento das práticas curriculares. Assim, um projeto mais globalizado, com previsões de ações de escolarização mais detalhadas e inter-relacionadas, pode viabilizar a produção de ambientes decorados de forma mais coesa. Com um projeto, cujas ações sejam menos articuladas, as salas de aula têm suas ambientações instaladas a partir de critérios mais individualizados de acordo com os docentes.

Um projeto curricular integrado, que se caracteriza por ações inter-relacionadas, a partir de um projeto pedagógico globalizado, tende a proporcionar as condições para

que se pense em produção coletiva de materiais de ambientação, uma vez que esses projetos buscam um encadeamento de ações coerentes que viabilizem seus objetivos curriculares (Sacristán, 1998; Pacheco, 1996). Como as ações docentes e discentes são decididas e programadas de forma coletiva, tornando todo o processo curricular mais coeso, reduzindo-se a influência do currículo interpretado por intermediários, é possível neste contexto curricular, que a arquitetura do ambiente seja articulada com o projeto e seus materiais superem a individualização presente em projetos de tendência não integrada. De qualquer forma é preciso considerar que:

1º- A sala de aula é território constituído pelo(a) professor(a) e seus alunos, sendo marcado e demarcado pelas práticas desses sujeitos sociais. Cada professor ou professora apõe seus materiais decorativos nas salas de aula sob sua responsabilidade em que veiculam seus próprios discursos com suas representações e buscam estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da escolarização, o grupo de alunos, e o projeto curricular. E esses materiais podem ser confeccionados por eles próprios ou são escolhidos pela atribuição de pertinência aos conteúdos e ações educativas desenvolvidas.

JCD/junho/2005



Ilustração nº 27 - Sala de aula de alfabetização na Escola Estadual Dulce P. Rodrigues - turma de alfabetização – Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG. Aqui, para analisar elementos decorativos como dispositivos curriculares.

2º- A sala de aula é contexto microcurricular onde entrecruzam práticas discursivas e práticas de poder e onde, também, a questão da diferença se vislumbra, muito fortemente, compondo um cenário “sui generis” nos processos de subjetivação de professores e alunos. A sala de aula é um micromundo cultural em que se misturam todas as vivências e experiências culturais de alunos e alunas, professores e professoras, com idades diferentes, oriundos de grupos sociais diversos e com práticas sociais diferentes. A sala de aula é território histórico de produção da identidade e da diferença e onde as redes de subjetivação têm uma relevância fundamental, se levarmos em consideração o que diz Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (Hall, 2000, p. 109)

Na sala de aula, se estabelece uma rede de relações intersubjetivas, nas quais se entrecruzam poder, conhecimentos e saberes, concepções culturais, religiosas, políticas, éticas, estéticas, étnicas e nas quais ocorrem processos de subjetivação – subjetividades em fricção.

3º- A sala de aula é espaço cultural polissêmico, onde é possível a convivência intercultural, um espectro multicultural de etnias, raças, crenças religiosas e políticas, gênero, vivências sexuais, experiências políticas, etc. O jogo das diferenças entre os sujeitos sociais escolares, como denominam Gonçalves & Silva (1998), produz condições de práticas curriculares neste microcosmo cultural que a é sala de aula e suas decorações podem contê-las de alguma forma.

4º - As escolhas de materiais decorativos são parte de consenso ou dissenso entre os grupos discentes e docentes. São opções de professores, na maioria das várias vezes, sem interferência de alunos, embora em alguns trabalhos os alunos possam decorar o espaço da sala de aulas por sua iniciativa, com materiais visuais de

suporte para apresentações. Até nessa questão o que preside as ações são as práticas de poder (Foucault, 1988), que ocorrem em todos os espaços.

Assim, dependendo do tipo de prática que se constitui na escola, a escolha de uma gravura com uma família, uma frase contendo discurso comemorativo pode ser colocada na sala de aula e pressupõe certa interpretação da mesma, feita pelo professor ou pela professora, ou por grupo de professores que materializam suas representações culturais, sociais, políticas, científicas, éticas e morais. São retratos culturais de seus autores.

Embora reconhecendo a predominância das práticas de decoração como função docente, é possível que, em casos específicos, os alunos as realizem, de forma complementar e sem uma determinação pedagógica auto-definida. A esses materiais decorativos feitos pelos alunos, também, se aplicam as análises feitas sobre os professores, embora devam ser observadas questões ligadas ao que se pode chamar de práticas discursivas discentes sobre os fazeres escolares. Esses discursos veiculam representações dos alunos ao realizarem atividades típicas da docência, como apresentação de trabalhos, exposições orais, etc., e tendem a replicar as práticas docentes. É preciso não esquecer que essas replicações são práticas de poder discente na fricção com práticas de poder de professores e gestores.

4.7.2.3– Decorações curriculares e discursos estéticos: *kitsch*³, bricolagens e polissemia cultural

Uma leitura de possíveis discursos estéticos dos motes decorativos nas escolas permite constatar que as preocupações fundamentais estão ligadas ao teor das mensagens e suas finalidades formativas, tanto sob o ponto de vista da apreensão de conteúdos definidos como conhecimento da escola, quanto dos princípios de

³ O **kitsch** é um termo, de origem alemã, *verkitschen*, que é usado para categorizar objetos de valor estético distorcidos e/ou exagerados, que são considerados inferiores à sua cópia existente, frequentemente associados à predileção do gosto mediano e pela pretensão de, fazendo uso de estereótipos e chavões que não são autênticos, tomar para si valores de uma tradição cultural privilegiada. Eventualmente objetos considerados *kitsch* são também apelidados de *brega* no Brasil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kitsch>. Acessado em 30/03/07.

educação moralizadora e de educação cultural formal vinculada à produção de saberes de cunho científico. A escola reconhece formalmente essa dimensão vinculada às ciências, mas não expressa clareza com relação aos conteúdos moralizantes de suas práticas. A relação estreita que há entre os dois conteúdos nas práticas escolares pode ser apreendida, se forem observadas as utilizações das arquiteturas espaciais, dentre outras questões.

As decorações de ambiente da sala de aula buscam dar suporte aos discursos de formação previstos nos currículos, embora respondam, também, aos processos discursivos dos professores. Esses elementos são viabilizadores curriculares, dentre outros utilizados pelos professores, de tal forma que as decorações estão no contexto curricular, dando suporte a uma política de transmissão dos conteúdos programados e à viabilização da assimilação dos mesmos pelos alunos. A busca por esses materiais é mais ou menos individualizada, de acordo com a política curricular em execução.

Os discursos culturais que integram o imaginário dos docentes é a fonte privilegiada da decoração dos ambientes de sala de aula. Tanto a ausência da decoração com o vazio programado, quanto a decoração pela bricolagem de imagens e mensagens sustentam-se em discursos pedagógicos e menos em discursos sustentados em concepções de natureza estética. As práticas discursivas culturais, religiosas, políticas, familiares e a influência dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, são fatores que sustentam o conteúdo das decorações e definem suas formas estéticas. Na análise dos motes decorativos das salas de aula, é possível apreender algumas dessas características, que podem estar articuladas ou isoladas em um único material.

É possível apreender certa despreocupação com a forma, como elemento de composição do material e o predomínio da comunicação direta, ou seja, os elementos de cunho estético são instrumentos de veiculação de discursos e não têm uma finalidade em si. Um cartaz pode ser composto com elementos decorativos sem relação com o discurso escrito, por exemplo. Nem sempre é visível a preocupação com a relação entre conteúdos e formas discursivas e suas bases estéticas. As figuras utilizadas nem sempre correspondem as suas representações culturais e

de realidade social e histórica. Há, ainda, em alguns casos, a convivência de elementos com mínimas possibilidades de relações entre si, como se vê na ilustração a seguir.

JCD/setembro/2006



Ilustração nº 28 - Cartaz em Escola Pública de Belo Horizonte -MG

Assim, é possível usar uma imagem de um aborígene estadunidense num elemento decorativo relativo ao dia do índio brasileiro, como é possível uma gravura natalina com neve para decoração na sala de aula. O que parece estar em questão são os discursos evidentes e não os subjacentes de caráter cultural, histórico, por exemplo. Assim, os discursos embutidos nas mensagens e seus componentes culturais, políticos, econômicos, etc., não são levados em consideração. As práticas decorativas são, também, práticas de poder que compõem as redes de intersubjetividades que se constituem nos processos curriculares, nas escolas.

Uma outra característica importante é a ênfase conferida à emocionalidade no discurso. Há a tentativa de imediata resposta emocional ao objeto decorativo, em que a busca de resultados suplanta o seu possível fundo estético. Não há, pois, nestas decorações preocupações evidentes de seu uso para formação estética dos alunos. Os materiais são híbridos em que, em muitos casos, é possível apreender processos semelhantes ao *kitsch*, como na ilustração fotográfica a seguir. Há distorção de materiais e de conteúdos na busca pelo efeito imediatista da

mensagem emotiva, buscando seu efeito discursivo pela simplificação do conteúdo e da forma. Não é visível nesses elementos decorativos a preocupação com a estética como constituinte dos processos de subjetivação, o desenvolvimento da sensibilidade e relação sensível com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com as coisas. Os elementos decorativos nas escolas, especialmente nas salas de aula, em grande parte, se sustentam na emocionalidade.

JCD/setembro/2005



Ilustração 29- Cartaz em Escola Pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte –MG – com materiais híbridos e que é possível apreender processos semelhantes ao *kitsch*

Acrescente-se a preocupação com a forma direta dos textos, o que pode ser traduzido como a busca pela facilidade de interpretação da mensagem, sustentada na busca da obviedade e da tentativa de eliminar a ambigüidade dos discursos. Essa característica tem conseqüências sobre as concepções estéticas dos materiais decorativos veiculadores dos conteúdos de escolarização.

Uma notação importante é a criação de imagens sem contradições na forma e fundo que sustentam discursos que visam à distinção entre o bem e o mal, o feio e o belo, etc., com uma tentativa de integração de concepções éticas e estéticas no mesmo processo discursivo. A relação entre bem e mal, bonito e feio, agradável e desagradável, branco e negro estabelece, através dessas separações binárias, a integração de elementos discursivos positivizados (bom, belo, agradável, branco, etc) contrapostos a elementos discursivos negativizados (mau, feio, desagradável,

negro, etc.) com possíveis efeitos nos processos de subjetivação integrando discursos estéticos e éticos e podem incluir questões de cunho social sérios, como relacionar beleza a critérios étnicos, físicos, de gênero, de sexualidade, de moral e imoral, de riqueza e de pobreza. Isto se agrava se forem consideradas as características desses elementos descritos, anteriormente, em que fica evidenciada separação conteúdo e forma, o uso da emocionalidade em detrimento da emoção e a eliminação da ambigüidade dos discursos. A título de exemplo, podem ser vistos, nas escolas, cartazes com protótipos de crianças brancas e saudáveis representando o bom comportamento, ou modelos de família representados por pessoas brancas com pai, mãe e filho com características de grupos da elite social.

Há, como última característica, tanto sob o ponto de vista da forma, quanto do conteúdo, a presença de bricolagens caracterizadas pela presença de hibridizações de várias ordens. As misturas de materiais e técnicas, de discursos de cunho científico e moralista, cultural e religioso, por exemplo, são comuns, no contexto das práticas curriculares. É possível, também, a concomitância de usos de discursos com conteúdos considerados obsoletos e, por conseqüência, abandonados e superados, com outros atualizados e considerados avançados. Discursos científicos sobre o homem, convivem com visões do senso comum, às vezes no mesmo material decorativo.

As bricolagens estão presentes nas combinações de materiais e técnicas díspares nas composições de elementos decorativos, como cartazes, murais e materiais vinculados aos conteúdos curriculares. Outra forma de bricolagem é a utilização conjunta de estilos de técnicas e de composição plástica dos elementos decorativos, com a possibilidade de convivência concomitante de elementos barrocos, cubistas, expressionistas, impressionistas, sem que haja elucidação de seus discursos estéticos próprios. A complexidade dos materiais está ligada a sua diversidade de formas e conteúdos e sua mistura híbrida o que dificulta a interpretação de seus processos discursivos estéticos, éticos, educativos, políticos, isto é, as práticas de poder em que estão imbricados.

Os elementos decorativos produzem relações discursivas nos contextos curriculares, com conseqüências sobre os processos de subjetivação dos sujeitos, tanto alunos e

alunas, quanto professoras e professores e outros profissionais que constituem redes de intersubjetividades, em suas práticas escolares. Mesmo considerando os problemas que apresentam, é preciso relativizar os efeitos dos materiais decorativos nos processos de subjetivação que ocorrem nos contextos curriculares. Assim, uma estátua de santo entronizada no saguão de uma escola ou um retrato de um herói da pátria terá seu papel educativo efetivado de maneira mensurável tão somente a partir de seus efeitos nos processos discursivos determinados pelas suas representações para os sujeitos que se relacionam com eles. Ou seja, seus significados discursivos terão efeitos sobre esses sujeitos, na medida das relações discursivas que sejam estabelecidas nas práticas desses sujeitos nos seus territórios curriculares e escolares.

As decorações de ambiente em espaços para além das salas de aula podem ser mais permanentes, como as presentes na ilustração seguinte. São às vezes, demarcações territoriais, ou barreiras espaciais ou meros apostos às paredes e salas e produzem práticas discursivas que compõem o contexto de subjetivação escolar e curricular. Uma grande escultura no saguão, como a presente na ilustração abaixo, terá efeito nos processos de subjetivação quanto maior sejam as possibilidades de relação de sentido com os estudantes, com professores, funcionários. E assim pode ser tanto para elementos decorativos que possam ser considerados esteticamente adequados, quanto para os que contenham hibridismos culturais e estéticos.

JCD/maio/2005



Ilustração nº 30- Trabalho da escultora Mademoiselle Mildred, no saguão do Instituto de Educação de Minas Gerais -Belo Horizonte

4.8- O que dizem os silêncios dos espaços

A arquitetura dos prédios traz mensagens históricas, cujas significações são apreendidas a partir de critérios dos sujeitos sociais que com ela se relacionam. É o lugar da escola ao qual são atribuídos significados distintos por esses sujeitos sociais.

JCD/agosto/2005



Ilustração nº 31- Pátio interno do Instituto de Educação de Minas Gerais – Belo Horizonte

Os significados produzidos pelos prédios escolares ocultam questões presentes em suas concepções originais não acessíveis aos atores sociais envolvidos diretamente com eles, em cada tempo histórico, assim como no presente, quase sempre, são desconhecidos os significados, produzidos pelos atores sociais de gerações passadas, na interrelação com os mesmos. As concepções originais dos prédios guardam significados não percebidos pelos sujeitos sociais inseridos nele, mas estes produzem significações nessa interrelação, de acordo com o tempo histórico vivido. Ao interpretar os espaços e os usarem no cotidiano de suas ações, reelaborando os lugares, para desenvolver novas ações de escolarização, os atores sociais escolares impregnam-no de suas representações sociais ao mesmo tempo em que são impregnados dos significados dos próprios prédios escolares.

Os prédios escolares e seus espaços carregam significados culturais, políticos e sociais interpretados e materializados nos seus espaços de uso. As funções intelectuais, científicas, moralizadoras, culturais, éticas, estéticas originais são ressignificadas pelos sujeitos sociais que vivem o seu interior. Há, pois, um currículo a ser percebido nos silêncios dos espaços escolares, tanto no lugar da escola - prédios -, quanto nos espaços interiores que são refeitos e decorados.

O silêncio dos espaços pode ser traduzido como metáforas ideológicas, culturais, morais, éticas, estéticas, religiosas, étnicas, políticas. O silêncio é, também, portador de concepções de homem, vida social, ciência e seus possíveis resultados na escolarização. O silêncio dos espaços esconde os limites e restrições que, no percurso de seus uso, possam ter sido impingidos às ações de escolarização desenvolvidas pelos atores sociais escolares. O redesenho do interior dos prédios, a remodelação dos lugares e sua decoração, a constituição de espaços de escolarização estão carregados de significados culturais, políticos, morais, visões de ciência que estão silenciados nos currículos e deles não fazem parte, explicitamente (Santomé, 1995). São espaços dotados de uma certa polissemia cultural, que retrata as representações dos atores sociais escolares, principalmente professores e gestores que os demarcam, mapeando e territorializando, durante a sua presença no seu interior.

JCD/dezembro/05



Ilustração nº 32 - Escadaria interna do Instituto de Educação de Minas Gerais- Saída de alunos

CONCLUSÃO

A investigação sobre as práticas espaciais no interior das escolas, nas suas redes intersubjetivas cotidianas permite afirmar que essa é uma questão imbricada na questão mais ampla do currículo. As práticas espaciais constituem-se como um dos dispositivos curriculares que compõem de forma clara ou como pressuposto a construção das políticas curriculares, tanto na suas dimensões macro-sistemáticas, quando na dimensão micro-escolar. A partir desta constatação, foi adotada, na investigação, a posição que Alves (1998, p. 129) propõe como atitude frente ao problema da relação espaço e currículo, ou seja, “ao tentar discutir o espaço (tempo) como dimensão material do currículo, é necessário, antes de mais nada, assumir (ver/ler/falar/contar) a escola tanto como *lugar*, quanto como *espaço*”.

A criação arquitetônica das edificações constitui um programa (Escolano, 1998), cuja produção se sustenta nos vários discursos que podem ser extraídos de suas marcas temporais, estando evidentes seus pressupostos pedagógicos, políticos, culturais e ideológicos. Os processos discursivos produzidas pelas novas políticas curriculares que circulam no espaço/tempo no interior das edificações podem produzir um movimento de reordenação arquitetônica nos espaços escolares, assim como, os espaços podem produzir reordenações nas práticas curriculares. Há, também, a produção do ambiente curricular no interior dos espaços, com as produções das decorações desses espaços nas quais, também, circulam discursos de várias ordens. Finalmente, é preciso considerar que essas arquitetões são produções culturais sujeitas a mudanças históricas e que compõem as políticas e práticas curriculares, como já foi dito.

Assim, os espaços escolares, como dispositivos curriculares, compõem as práticas educativas no cotidiano escolar, na produção das subjetividades em seu interior. O espaço educa, como diz Faria Filho (2002), não, apenas, na sua dimensão material, mas também na sua dimensão simbólica, como produção cultural. Embora, deva-se considerar que na sua dimensão educativa a escola, - portanto seus espaços-, também, realizem segundo Frago (1998) o que Foucault atribuía como a tripla função produtiva, simbólica e disciplinar do trabalho a que deve ser acrescida uma

quarta, a função de vigilância e controle. A interpretação dos espaços escolares pode suscitar discursos de várias ordens, portanto, pode-se dizer que os espaços escolares incitam a polissemia discursiva, tal como o currículo.

A questão arquitetônica e espacial das escolas deve ser analisada, também, sob o ponto de vista da produção da subjetivação nas redes intersubjetivas em seu interior. A função dos espaços escolares, com as demarcações, mapas, territórios, transgressões, delinquências produzidas em seu interior são, ao mesmo tempo, produções subjetivas e produtoras de subjetividades consubstanciadas nas práticas de poder em redes de intersubjetividades. Os espaços são, pois, o território prático dessas redes intersubjetivas, nas quais se consubstanciam, no interior das escolas, práticas constitutivas dos sujeitos sociais.

Os sujeitos constituem redes estruturadas nas práticas cotidianas das escolas, nos mapas elaborados como estratégia espacial. Por estratégia entende-se como Certeau (1994, p. 99) “o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Aqui, a instituição é a escola que, no seu cotidiano tem seu mapeamento elaborado, espaços territorializados, uma rede de trânsitos e bloqueios estabelecida, com espaços liberados ou limitados aos sujeitos escolares. Assim, tal como vê Certeau, são produzidas táticas por aqueles que não são “o próprio” do espaço. A tática, então, é “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o lugar do outro” (Id. Ib. P.100). Alunos, por exemplo, podem produzir transgressões nos mapas, utilizando-se de táticas que permitem a apropriação de espaços e produzem territórios que podem ser efêmeros e irrepetidos ou repetíveis em situações específicas. De qualquer forma, buscam, temporariamente, o lugar do outro, de um próprio que não é ele, aluno. Outros sujeitos podem, também, produzir suas táticas, mas esse é um movimento mais estudantil, como se pode perceber, neste estudo. Esses processos, em concomitância com vários outros, estruturam o cotidiano da escola, produzindo redes de variáveis que interferem nas ações dos sujeitos e nos processos de subjetivação.

Analisando a questão dos sujeitos sob o ponto de vista da relação inclusão/exclusão e práticas espaciais, convém refletir sobre como a escola moderna está na ordem da inclusão/exclusão no contrato social da modernidade e se ela é um dispositivo de ultrapassagem ou cristalização das desigualdades conseqüentes à modernização. Os processos de inclusão no contrato social moderno (Santos, 2006) de determinados grupos sociais pressupõe a produção da exclusão de outros. Assim a escola, ao receber a tarefa legal de tornar-se espaço de equalização social, com objetivo de ser instrumento de formação de todos como cidadãos pode ficar, pela sua razão institucional, tateando entre as possibilidades e impossibilidades de se desincumbir dessa tarefa, podendo estar mergulhada nas incertezas de seus limites espaciais e institucionais, uma vez que sua ação é circunscrita e delimitada, sem a garantia de efeito imediato sobre a vida social. Os efeitos da escola podem significar incluir como excluir, sem que seja possível optar por um ou por outro resultado de sua ação.

Fica a ser respondido, em outros trabalhos, já que não era objetivo desta investigação, como os espaços escolares, tal como são constituídos, são viabilizadores ou dificultadores da inserção de todos os sujeitos nas escolas e como funcionam como dispositivos nos processos de subjetivação. Assim será possível pensar como os espaços escolares podem ser integradores ou não de grupos minoritários ou majoritários que estejam na situação, na perspectiva de Boaventura Santos, pré-contratual, ou fora do contrato social. A preocupação presente na sociedade e nas escolas e que inclui alguns autores, como Mantoan (2003), é o fato de que todos os alunos com necessidades educativas de qualquer natureza devam estar incluídos nas escolas, como direito e não como possibilidade de ter direitos garantidos, embora fique claro que “não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir” (id.ib. p. 55).

A formulação das políticas curriculares para essa complexidade de situações deve incorporar temáticas de várias ordens, o que inclui as questões dos espaços escolares, como um dispositivo curricular viabilizador/inviabilizador de práticas curriculares em que os vários sujeitos possam estar incluídos, independentemente, de sua condição subjetiva individual, cultural e social.

Concluindo, sobre a questão da relação sujeito-espaco escolar, é importante ressaltar que os usos dos espacos e suas inscrições, como já foi dito, são constitutivos de redes de subjetivação. O que se quer ressaltar, aqui, é que esses usos têm reflexos na produção das identidades dos sujeitos, considerando-se que essas identidades são constituídas nas várias redes e nos múltiplos pertencimentos desses sujeitos.

Como ficou explicitada, neste trabalho, a questão arquitetônica das escolas é um dado a ser considerado. O lugar arquitetado, produzido em épocas distintas, com ou sem marcas de modas educacionais, pode ser limitador ou viabilizador de práticas curriculares. A arquitetura é um programa no qual se inscrevem discursos curriculares, políticos, culturais. Ou como diz Escolano:

A arquitetura escolar é, também, por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (Escolano, 1998, p.26)

A partir das várias leituras dos programas arquitetônicos que, no decorrer da investigação, foram surgindo, podem ser destacadas algumas questões que ficaram muito evidentes. Uma primeira é, como constatam Faria Filho (2000) e Souza Lima (1995) que o Estado, em alguns momentos, assume uma clara opção por interferir na arquitetura escolar. Essas políticas estatais são produtoras de efeitos sobre produção arquitetônica das escolas, constituindo programas arquitetônicos com marcas bem evidentes. Faria Filho destaca a criação dos grupos escolares durante a Primeira República, em Minas Gerais, com uma proposta de programa arquitetônico que veicula o ideário republicano, sendo produzidas edificações com elementos de suntuosidade muito fortes. Souza Lima, por sua vez, destaca o programa urdido no período de governos militares, que se estabelece nas décadas de 1960 e 1970 e que tem enraizamentos, até hoje, em Minas Gerais. Esse programa tem características quase opostas ao modelo anterior e se constitui por uma arquitetura despojada e funcional, e que pode produzir conseqüências nas políticas e nas

práticas curriculares, ao propor que se destine um metro quadrado de área por aluno, em salas de aula com trinta e cinco alunos. Os espaços de circulação são exíguos e lugares de convivência coletiva parcimoniosos. Grande parte de edifícios escolares públicos de Minas Gerais, ainda hoje, é constituída com a arquitetura semelhante à descrita por Souza Lima (1995). Em outros momentos, entretanto, a presença estatal não é tão evidente.

É ponto importante a ressaltar sobre os edifícios escolares a questão apontada por Frago (1998) sobre a possível longevidade das edificações, se se considerar que muitos podem ultrapassar historicamente as práticas educacionais a que se destinavam seus espaços arquitetônicos originais. Assim, as novas políticas educacionais e as novas concepções do trabalho educativo podem ser inibidas ou determinar a rearquitetura de seus espaços originais. A investigação realizada constatou que isso ocorre tanto nestes casos, quanto nos casos da instalação das escolas recém-construídas, quando há a instalação da escola, com os sujeitos em seu interior. Os espaços originais são refeitos porque, no seu interior, os espaços são constituídos pelos atores sociais escolares, em suas redes cotidianas, a partir de critérios de um mapeamento elaborado para viabilizar a política curricular implementada na escola. Com o tempo, novas demarcações espaciais vão sendo elaboradas, em um movimento produzido nas redes cotidianas, com suas variações e imprevisibilidades.

Ressalte-se, ainda, que, embora os espaços definidos pela arquitetura do lugar possam ser limitadores, por si mesmos, de práticas curriculares diferentes daquelas que serviram de princípio para as origens das concepções arquitetônicas, novas práticas curriculares podem implicar em rearquitetura desses espaços, nos momentos de sua emergência. A ocupação desses espaços, mesmo pelos seus primeiros usuários, redefine o projeto arquitetônico inicial, como já foi dito, o que vai ocorrendo nos movimentos historicamente constituídos pelas novas necessidades espaciais que vão surgindo nesse movimento. Contrário à delimitação de práticas possíveis nos lugares possíveis, pode-se identificar o movimento sustentado pela lógica de que é possível produzir novos espaços, sempre que seja necessário.

A colocação de mobiliário e quadros nas salas de aula e em outros espaços e as decorações nas áreas de uso comum produzem outros movimentos de transmutação dos espaços internos das escolas e são produtos de concepções de várias ordens, desde a mera demarcação territorial, até ao exercício de práticas de poder. São demarcações da vida cotidiana da escola, principalmente, mas podem ser produto de movimentos mais estáveis, como a mudança de cor das paredes ou a aposição de estátuas e outros elementos dessa natureza. As decorações internas, tanto mobiliárias, como as de cunho ornamental são artefatos curriculares que viabilizam práticas de várias ordens, como práticas de poder, práticas morais e moralizantes, práticas religiosas, práticas estéticas e práticas éticas. As decorações são híbridos culturais e estéticos que constituem dispositivos curriculares, também, híbridos, como a investigação demonstra. As decorações constituem, assim, elementos de práticas curriculares que agem como artefatos subjetivadores.

As marcas espaciais - arquitetônicas, de reelaboração espacial e decorativa- são práticas metafóricas de natureza variada, pois traduzem concepções que integram outras concepções e produzem o lugar prático da escola e da realização curricular. A escola é um lugar social específico e um lugar arquitetado *sui generis* e como tal não é uma imitação de outros lugares sociais ou materializados em arquitetura. Mas pode ser lugar metafórico, relacional a outros lugares sociais, sem, entretanto, replicá-los. Assim, é o lugar arquitetônico que, variadas as épocas e as intenções sociais, imitam a casa que Bachelard chama de primeiro mundo do homem, imitam os pardieiros e os palácios, como diz Faria Filho (op.2000). A escola é uma metáfora da casa e em seu interior há práticas metafóricas do lugar da casa, mas há práticas metafóricas de lugares da religião, das artes, dentre outros. Assim cada escola constitui sua identidade individual, através de práticas metafóricas de outros lugares que se materializam nas redes intersubjetivas internas, de tal forma que não há uma escola exatamente igual a outra, embora as semelhanças sejam evidentes. Isto porque as práticas dos sujeitos nos seus espaços internos é que produzem sua marca identitária individual, em um cotidiano é tecido em redes intersubjetivas.

Ao pensar a escola como uma produção da sociedade como lugar para a conformação de subjetividades, é possível que se tenha de refletir sobre os espaços escolares para além de serem dispositivos curriculares. Se for pensada a

escola como um dispositivo de bio-poder, na perspectiva de Foucault (1999) como mecanismo moderno de conformação subjetiva, a produção do lugar arquitetônico da escola e as práticas espaciais podem ser, assim, analisadas. Os espaços são, então, dispositivos de controle, de governo do outro, dispositivos para a produção de corpos dóceis (Foucault, 1998). Deve-se reiterar, ainda, que as análises dos espaços escolares devem considerar que a escola é uma produção da modernidade e, como diz Rocha (2000), deve ser vista a partir da concepção do bio-poder como dispositivo moderno, por excelência, do poder disciplinar. Corpo docente e corpo discente, corpo administrativo são denominações utilizadas nos discursos educacionais que podem estar na mesma lógica discursiva para a idéia de população, ou seja, “novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável”(Foucault, op.cit. p 292).

Concluindo, esse trabalho teve por objetivo compreender o funcionamento dos espaços escolares como dispositivos curriculares, ou seja, como as políticas curriculares dispõem dos espaços como instrumento de viabilização das práticas curriculares. Assim, espera-se que essa investigação tenha sido uma contribuição para elucidar de certa forma a questão dos espaços escolares e que seus resultados possam possibilitar a interlocução com outros trabalhos sobre o tema. Espera-se, finalmente, que este trabalho possa tornar um pouco mais evidentes as questões dos espaços escolares, no campo dos estudos sobre currículo e, assim, nos limites que lhe são inerentes, contribuir para preencher algumas partes dessas lacunas apontadas por Aves, desde 1998, como foi dito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *O Espaço Escolar e suas Marcas - O Espaço como Dimensão Material do Currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. & OLIVEIRA, Inês B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002 – (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. IN: MOREIRA & SILVA (orgs) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ARROYO, M. G. Na Carona da Burguesia -Retalhos da História da Democratização do Ensino. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: (3), 1986.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira.: *Educação e Sociedade*. Campinas: (5), jan. 1980.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.(Os pensadores)

BOBBITT, John F. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.-(Coleção Ciências da Educação -Vol 12)

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite *A formação do Homem Moderno Vista Através da Arquitetura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CAMPOS, Maria M. Escola e Participação Popular. In: MADEIRA & MELLO (orgs). *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela Escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano - 1 Artes de Fazer* 4ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1990.

CHAMON, Magda. *Trajetórias de feminização do magistério: Ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, / FUMEC, 2005.

CORAZZA, S. M. Diferença Pura de um Pós-currículo. In: LOPES & MACEDO. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série Cultura, memória e currículo, v. 2)

DUSSEL, Inês. O Currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (Orgs) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002-(P. 55-77)- (Série cultura, memória e currículo, v.2)

ESCOLANO, A. Arquitetura como Programa. Espaço-escola e Currículo. In: FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade - A Arquitetura Como Programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESSUS, A.M.M.de S.A. Através da Imagem: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Análise de Fotografias como Fonte Histórica. In: *Anais do Seminário "Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia*. Niterói, RJ: UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996, 260 p.

FARIA, Ana Lúcia.G. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais Para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA Ana Lúcia G. & PALHARES, Marina S. (org.) *Educação Infantil pós- LDB : Rumos e Desafios*, 4ª ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados -FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.- (Coleção polêmica do nosso tempo; 62)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios - Cultura Escolar e Urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2000.

FISCHER, N. B. Tempos e Saberes: Interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, J. (org.) *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004)

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAGO, A. V. Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: Propostas e Questões. In: FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade - A Arquitetura Como Programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAMPTON, K. *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Luis Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GIROUX, Henri. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional - Novas Políticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henri. O Filme KIDS e a Política de Demonização da Juventude. IN: *Educação e Realidade* 21(1): 123 - 136, jan/jun, 1996.

_____. *Os Professores como Intelectuais - Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A Disneyzação da Cultura Infantil. IN: SILVA e MOREIRA. (orgs) *Territórios Contestados - O currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ e SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida Cotidiana como Base para o Conhecimento curricular. IN: MOREIRA e SILVA (orgs) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Pós - Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional In: SILVA, T.T.(org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, T.T. (org) *Alienígenas na Sala de Aula - Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (b).

_____. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

_____ & SIMON, Roger. Pedagogía y práctica de la fotografía. In: _____ *Placeres Inquietantes: Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996. P. 149-167.

GONÇALVES, Luis A. & SILVA, Petronília G. *O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus Contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T.(Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000 - (P.103-133)-

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA M. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho - O Conhecimento é um Caleidoscópio*, 5ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JACKSON, Philip W. *La vida em las aulas*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia: 1998. (Colección Pedagogía-Educación Crítica).

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R.G et al (orgs) *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p.39-52.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, R.G et al (orgs) *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980(a), p.39-52.

LOPES, Alice C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In ALVES-MAZZOTTI & AL. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE)*- Rio de Janeiro: DP&A, 2000, P. 147-164.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí, SC: Ed. Unijui, 2007.

_____. & MACEDO Elizabeth M. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série Cultura, memória e currículo, v. 2)

LOPES, Eliane M. T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MANTOAN, M. T. Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.-(Coleção cotidiano escolar)

McLAREN, Peter. *Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MELLO, Suzy de. *Escolas Elementares*. –(Tese a concurso de Livre Docência da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais)- Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1961.

MOLL, Jaqueline.(org.) *Ciclos na escola, tempos de vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, A.F.B. Escola, Currículo e Construção do Conhecimento - Novas Reflexões. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: V.23, nº 11, mai/jun, 1994 (3-6).
_____. *Currículos e Programas no Brasil, 2ª ed.* Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Inês B de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PACHECO, J.A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. Coleção Ciências da Educação., Vol 22.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, *Compreender e transformar o ensino*, 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. . Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação, Vol 19.

_____. Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROCHA, Cristianne M. F. Espaços Escolares: Nada fora de controle. ANPED, 23ª Reunião Anual. Caxambu, MG: 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm>

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo - Uma Reflexão sobre a Prática*, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN & PEREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e Interdisciplinariedade: o Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J.T. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece em las aulas. In: JACKSON, Philip W. *La vida em las aulas*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia: 1998(b). (Colección Pedagogía-Educación Crítica).

_____. *O Currículo Oculto*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995 (b)

_____. A Reforma Educativa e a Psicologização dos Problemas Sociais. *Educação e Realidade* V 21, no 1 -fev Porto Alegre: UFRS,1996.

_____. As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. IN: SILVA, Tomas T. da (org) *Alienígenas na Sala de Aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v.4)

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SILVA, T. T. *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação - Ensaio de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. & MOREIRA, A.F.B. (orgs) *Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. *Identidades Terminais - As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização - Uma Introdução. In: SILVA, Luiz H (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Documentos de Identidade –Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA LIMA, M.W. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel, 1995.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 –(Pensadores e Educação, 4)

VON SINSON, Olga. Som e Imagem na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Reflexões de Pesquisa. *Anais do Seminário “Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia*. Niterói, RJ: UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996, 260 p”.

YUS, Rafael. *Temas Transversais: Em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. WOLFF, Sílvia F. S. O ensino público e sua arquitetura em São Paulo: 1870-1930. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004- (Textos do VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores).

ANEXOS

Anexo 1- Roteiro de entrevista com arquitetos

Anexo 2- Roteiro de entrevista com professores

Anexo 1

Pesquisa: Arquiteturas Curriculares: Espaços Constituídos com Propósito Educativo

<i>Roteiro de entrevista com professores</i>
--

Caracterização do(a) entrevistado(a): () masc. () fem.
 Turno : M () T () N ()

Tipificação da escola: Ed.Infantil : () Estadual (X)Municipal ()Particular
 E. Fund. (1ª etapa): () Estadual ()Municipal ()Particular
 E. Fund. (2ª etapa): () Estadual ()Municipal ()Particular
 E. Médio: () Estadual ()Municipal ()Particular

Roteiro com as questões básicas da entrevista

- 1- Como você analisa o prédio da escola, sob o ponto de vista de sua arquitetura?
- 2- Há espaços, na sua escola, com restrição de utilização por pais, alunos, funcionários e professores?
- 3- Você considera que o prédio e as instalações da escola facilita ou dificulta o desenvolvimento de suas atividades ou de outros colegas seus com seus alunos?
- 4- Na sua opinião, os espaços físicos da escola têm alguma influência no desenvolvimento das atividades educativas que você desenvolve com seus alunos?
- 5- Você utiliza algum outro espaço, além da sala de aula, para desenvolver as atividades com seus alunos? Em que situação isso se dá e com que propósitos?
- 6- Como você organiza os espaços de sua sala de aula e quais elementos você indica como fundamentais para o desenvolvimento das atividades educativas realizadas por você com seus alunos?
- 7- Ao decorar sua sala de aula, você define os elementos decorativos a partir de quais motivos? Você acha que, necessariamente, eles devem ter relação com o trabalho educativo? A quais elementos do trabalho educativo eles devem dar suporte?
- 8- Há elementos decorativos permanentes ou de permanência maior na sua sala? Há alguma razão para que eles sejam conservados?

Anexo 2

PESQUISA: ARQUITETURAS CURRICULARES: ESPAÇOS CONSTITUÍDOS COM PROPÓSITO EDUCATIVO

PESQUISADOR: JOSÉ COSME DRUMOND

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ARQUITETOS

ROTEIRO DE QUESTÕES BÁSICAS

1 – O(a) senhor(a) pode descrever sua experiência com projetos arquitetônicos de prédios escolares?

2 – Na sua opinião, quais são os fundamentos que devem sustentar uma proposta de prédio escolar para a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio?

3- Na sua opinião, até que ponto o projeto pedagógico a ser implementado deve influir na arquitetura do prédio escolar?

4- O (a) senhor(a) pode fazer uma avaliação da arquitetura dos prédios escolares da educação básica, tanto estaduais, quanto municipais e particulares?

5- Há alguma outra observação que o (a) senhor(a) gostaria de fazer?