



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Karina de Oliveira

**CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS
NEVES - NATAL/RN**



NATAL – RN

2012

Karina de Oliveira

*CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E
EQUIPE GESTORA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES-NATAL/RN*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Francisco Cláudio Soares Júnior.

Natal – RN

2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Oliveira, Karina de.

Currículo e arquitetura escolar: concepções de professoras e equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal/RN / Karina de Oliveira. - Natal, RN, 2012.

151 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Currículo escolar - Dissertação. 3. Disciplina escolar - Dissertação. 4. Ensino fundamental - Dissertação. 5. Ensino médio - Dissertação. I. Soares Júnior, Francisco Cláudio. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.016

Karina de Oliveira

**CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS
NEVES-NATAL/RN**

A Dissertação intitulada “Currículo e arquitetura escolar: concepções de professoras e equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves-Natal/RN” foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Data da aprovação ___/___/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior
(Orientador – UFRN)

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento
Examinador Externo - UFPB

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes
Examinador - UFRN

Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Examinadora interna – UFRN

Dedico a minha mãe Maria das Dores de Oliveira, ao meu companheiro, sempre presente, Ernani Gomes Bezerra e a Júlia de Oliveira Bezerra, nossa tão amada filha.

AGRADECIMENTOS

A prática de agradecimentos em trabalhos científicos é ortodoxa, faz parte do ritual acadêmico, mas é, na hora de fazê-la, que a dimensão do seu significado justifica-a como algo imprescindível ao trabalho científico, pois é o registro que possibilita externar a gratidão por todos/as que contribuíram, de alguma maneira, para a realização do estudo.

À minha mãe, Maria das Dores de Oliveira, por desde sempre me ensinar que a vida, por mais turbulenta que seja, não nos impede de sorrir e sonhar.

À UFRN, por possibilitar a minha formação em Pedagogia, momento ímpar em minha vida, do qual logrei conhecimentos e amizades que mudaram a minha vida. E por possibilitar, através das condições humanas e materiais, o acesso, a permanência e a conclusão da minha pós-graduação *Stricto Sensu*.

Ao professor Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior, pelos conhecimentos compartilhados na graduação, na iniciação científica e, principalmente, na pós-graduação. Agradeço também pela compreensão, orientação e credibilidade depositada em mim que foram fundamentais nos momentos mais difíceis.

À equipe gestora, professoras e funcionários do Colégio Nossa Senhora das Neves, nosso lócus da pesquisa, por aceitarem e constituírem-se como parte imprescindível do presente estudo. A todos o meu muito obrigada!

Aos participantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento (UFPB), Prof^a Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN), e o Prof. Dr. José Evangelista (UFRN) por aceitarem participar da banca e pelas bem vindas contribuições, tendo em vista o aprimoramento teórico-metodológico da dissertação.

À Lídia, minha tão amada sobrinha, por ser meu porto-seguro, pelo amor e cuidado incondicionais dados a minha filha e a minha mãe. Fez com zelo o meu papel de mãe e de filha!!!

A José Evangelista, por dizer as palavras certas nos momentos mais necessários. Sem o seu estímulo, e a sua cobrança, provavelmente eu teria ficado no meio do caminho... Seu carinho, atenção e credibilidade me ajudaram a chegar aqui. Muito obrigada!

Ao casal Isabel e Pádua, que abriram as portas de sua biblioteca particular e, gentilmente, emprestaram diversos exemplares que compuseram as referências para o presente estudo e, principalmente, pelo apoio e incentivo nas horas mais solícitas e, sem esquecer, os sempre bem-vindos, “puxões de orelha”, meu muito obrigada!

Ao casal Ana Lúcia e Kennedy, que desde sempre me destinaram zelo, presteza e presença constante nos momentos mais necessários. A vocês o meu muito obrigada!

À amiga Isabela por tudo que representa para mim. Perto ou longe é presença constante em minha vida.

Às amigas Christiane, Elizete, Patrícia, Edvânia, Dione e Aparecida pelo apoio e incentivo.

À Kize, pela presença constante, apoio nas horas mais solícitas, pela presteza inerente a sua pessoa e por está tão perto de mim.

À Denise e Bruno pela atenção e carinho constantes, amigos que me impulsionaram a acreditar que essa realização seria possível. Meu muito obrigada!

À Dona Felisbela pela correção ortográfica e, principalmente, pelo carinho, amizade e apoio constantes.

As professoras da EaD da UFRN: Lilian, Jacylene, Rute e Cristina pessoas com as quais tive o privilégio de dividir o mesmo espaço de trabalho, na condição de tutora a distância, e de quem recebi carinho e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFRN: Alda Maria Duarte Araújo Castro, Maria das Graças Pinto Coelho, Francisco de Assis Pereira e Rosália de Fátima e Silva pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas ofertadas.

Aos colegas e professores/as da Base de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Natal e Parnamirim que possibilitaram meu afastamento das atividades docentes, no período da realização da pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do estudo, considerem-se referendados e lembrados.

A autêntica atitude científica é a que repudia os sintomas do narcisismo usando a autoconfiança inteligente própria do espírito moderno que se sabe não detentor da verdade por isso mesmo as manifesta disposto a sobrevoar-se derramando o riso sobre as suas próprias conclusões. É a convicção dialética do caráter inacabado das nossas lições, da inexistência de um ponto de chegada absoluto e da conseqüente infinitude do processo cognitivo.

Freitas Branco

RESUMO

CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES-NATAL/RN.

O presente trabalho objetiva investigar as concepções de professores e equipe de gestores do Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal/RN sobre currículo, arquitetura escolar e as possíveis relações que estabelecem entre esses componentes. Para desenvolvermos o estudo, baseamo-nos nas contribuições teóricas de Vinão Frago (2001), Escolano (2001); Benconstta (2005), entre outros, sobre a arquitetura escolar; e no que concerne ao currículo, ancoramo-nos nas reflexões teóricas de Silva (2000, 2006, 2008,). Partimos do pressuposto de que o lugar escolar é uma construção social e, como tal, traduz interesses de determinados grupos que, ao organizá-lo, instituem formas de condicionar suas funções e usos. Nesse espaço, a vida das pessoas é planejada, tanto a dos que lá trabalham, como a dos que lá estudam. Assim, a arquitetura escolar promove, através de representações, signos, símbolos e contornos, certas imposições que impactam nos modos de ser e agir dos sujeitos, ao instituir apropriações e expropriações de direitos, bem como legitimar formas de inclusão e exclusão. Desse modo, ela é expressão de poder. Um poder que se expressa na forma de conduzir o modo como às pessoas devem se portar num determinado espaço. Ter clareza sobre esses aspectos da arquitetura escolar é relevante, pois do mesmo modo que a opinião de diversos especialistas é importante para discutir a adequação da arquitetura escolar (ambientalistas, arquitetos, engenheiros, urbanistas), os/as professor/as e os/as gestores/as precisam também conhecer a natureza educativa da arquitetura escolar, para assim apresentarem sua parcela de contribuição, a fim de tornar o lugar-escolar propício ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Nessa perspectiva, analisamos as concepções de quatro professoras e oito sujeitos que fazem parte da equipe gestora do CNSN, cujas concepções foram apreendidas através de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A construção dos dados indicou níveis conceptuais de currículo variados, oscilando desde aquelas arraigadas nas teorias tradicionais de currículo como as que consideram o currículo atrelado a seus aspectos discursivos e contextuais. As concepções de arquitetura escolar, predominantemente, incidiram para os aspectos materiais da arquitetura escolar e a maioria dos sujeitos estabeleceu, de forma diferenciada, relações entre currículo e arquitetura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Arquitetura escolar. Concepção.

ABSTRACT

SCHOOL CURRICULUM AND ARCHITECTURE: CONCEPTIONS OF TEACHERS AND TEAM MANAGER OF COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES-NATAL/RN.

The present study aims to investigate the conceptions of teachers and management team of the Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal / RN about curriculum, school architecture and possible relationships established between these components. To develop the study, we rely on the theoretical contributions of Viñao Frago (2001), Escolano (2001); Benconstta (2005), among others, about the architecture school, and with regard to curriculum, ancoramo us in theoretical reflections Silva (2000, 2006, 2008). We assume that the school place is a social construct and as such, reflects the interests of certain groups, to organize, establish ways to condition their unctions and uses. In this space, people's lives is planned, both those who work there, as those who study there. Thus, the architecture school promotes, through representations, signs, symbols and shapes, certain charges that impact the ways of being and acting subjects by establishing appropriation and expropriation of rights and legitimate forms of inclusion and exclusion. Thus, it is an expression of power. A power that is expressed in the form of lead the way people should behave in a certain space. Clarity on these aspects of the architecture school is important, since in the same way that the opinion of several experts is important to discuss the adequacy of school architecture (environmentalists, architects, engineers, planners), the / the teacher / and the / as managers / must also meet the educational nature of the architecture school, so as to present its share of contribution in order to make the post-school conducive to learning multiple. From this perspective, we analyze the concepts of four teachers and eight individuals who are part of the management team of the CNSN, whose views were seized through participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis. The construction of the data indicated levels of conceptual curriculum varied, ranging from those rooted in traditional theories of curriculum as those regarding the curriculum tied to discursive and contextual aspects. The conceptions of architecture school, predominantly focused on the aspects of the architecture school materials and most established subject, differently, relations between curriculum and school architecture.

Keywords: school curriculum. Architecture school. Conception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Planta situacional do CNSN.....	34
Figura 02 – Chegada das irmãs da congregação Filhas do Amor Diviano ao Rio Grande do Sul, 1920.....	45
Figura 03 – Prédio da primeira instalação do CNSN.....	48
Figura 04 – Imagem de Nossa Senhora das Graças.....	49
Figura 05 – Prédio CENIC.....	50
Figura 06 – Átrio do Bloco Central do CNSN.....	52
Figura 07 – Pátio I do CNSN.....	55
Figura 08 – Planta Baixa do CNSN (Pátio Externo).....	56
Figura 09 – Pátio externo do CNSN.....	57
Figura 10 – Roll de entrada do CNSN.....	58
Figura 11 – Corredor esquerdo do Prédio Central do Colégio Nossa Senhora das Neves.....	60
Figura 12 – Bloco Central do CNSN.....	61
Figura 13 – Corredor direito do Bloco Central do CNSN.....	61
Figura 14 – Corredor direito do Bloco Central do CNSN.....	62
Figura 15 – Planta Baixa do Bloco central.....	64
Figura 16 – Sala de aula - Bloco Central.....	66
Figura 17 – Sala de musculação CNSN.....	94
Figura 18 – Passarela Irmã M. Hedwigs Witkoyska.....	119
Figura 19 – Fachada atual do CNSN.....	119

LISTA DE SIGLAS

CENIC- Centro Integrado de Ciências

CNSN - Colégio Nossa Senhora das Neves

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NSE – Nova Sociologia da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNP – Universidade Potiguar

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	27
1.1	DEFINIÇÃO E ESCOLHA DO PERCURSO	27
1.2	CAMPO EMPÍRICO: UM <i>LÓCUS</i> A DESVELAR	30
1.3	PLANO DE TRABALHO: A DEMARCAÇÃO DOS PRIMEIROS PASSOS	31
1.4	ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	33
1.4.1	A identificação dos sujeitos	35
1.4.2	O perfil dos sujeitos	35
1.5	AS ENTREVISTAS	38
1.6	AS FONTES DOCUMENTAIS	39
1.7	A CONFIGURAÇÃO DOS DADOS	41
2	O COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES - CNSN: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	44
2.2	VIVÊNCIAS NOS ESPAÇOS/LUGARES/ORNAMENTOS DO CNSN ..	53
3	CONSTRUTO TEÓRICO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	71
3.1	CURRÍCULO: ASSIMILAÇÕES TEÓRICAS DE TOMAZ TADEU DA SILVA	71
3.1.1	A sistematização do campo do currículo: as teorias tradicionais	72
3.1.2	As teorias críticas do currículo	78
3.1.3	As teorias pós-críticas	84
3.2	ARQUITETURA ESCOLAR: ASPECTOS CONSTITUTIVOS.....	86
3.3	CONCEPÇÃO: UMA PROEMINENTE CATEGORIA DE ANÁLISE DA PESQUISA	95
4	CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES : SOB O PRISMA DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E GESTORES DO CNSN-NATAL/RN	100
4.1	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN	100
4.2	CONCEPÇÕES DE ARQUITETURA ESCOLAR DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN	114
4.3	TECENDO RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIAS	134

REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	145



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar e as práticas educativas são recorrentes como campo empírico de pesquisas de diferentes áreas da pedagogia como também de outras áreas do saber. Com isso a produção sobre o que ocorre, como ocorre e os processos que envolvem o ensinar e o aprender ocupam lugar de destaque na pesquisa educacional, nos cenários nacionais e internacionais (VEIGA, 2000; VASCONCELLOS, 1995; COLL e SOLÉ, 1996; VYGOTSKY, 1991).

Todavia, diante do inesgotável temário que a escola - lócus de múltiplas aprendizagens – comporta, algumas questões que, aparentemente, não repercutem no processo de ensinar e aprender, ficam margeadas no campo investigativo. Isso não significa dizer que, em nenhum momento, elas são percebidas ou até mesmo discutidas.

Entretanto, entendemos que as discussões permanecem no plano do comentário sem propósito de mudança, até porque, no próprio espaço educativo, é desconhecido o cerne do qual emana toda a problemática e, em alguns casos, há no âmbito científico uma carência de estudos que elucidem essa problemática, numa maior amplitude e profundidade de reflexão crítica, e que deem suporte, para que educadores e gestores avancem, no sentido de compreenderem o fenômeno.

É, considerando esse viés, que nosso objeto da pesquisa foi construído: as concepções de professoras¹ e equipe gestora acerca da relação entre a arquitetura escolar e o currículo.

Tal problemática é relevante pelo fato de compreendermos que o espaço escolar possui uma lógica própria, uma lógica que traduz um modelo de sociedade e todo um *habitus*² educativo. Isto é, ela é parte intrínseca de um currículo vivido, que materializa as formas de organização do trabalho pedagógico, imprime símbolos, valores, que

¹ O uso do termo no feminino é em função do Grupo II ser predominantemente formado por pessoas do gênero feminino.

² “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (Bourdieu, 1983, p. 65).

revelam a identidade da instituição escolar, constituindo-se parte integrante do currículo escolar (ESCOLANO e VINÃO FRAGO, 2001; BENCOSTA, 2005).

O motivo, pois, que nos move a pesquisar tal objeto tanto é fruto de inquietações pessoais, quanto acadêmicas. Pessoais, devido à nossa afinidade teórica com as discussões advindas do campo da Geografia, desde nossa formação inicial em Pedagogia, especificamente no que concerne aos conceitos de espaço, lugar, paisagem e território. Conceitos esses presentes na arquitetura escolar, embora não sejam evidenciados em sua articulação com o currículo. Até porque as pesquisas sobre arquitetura escolar são, na maioria, originárias do âmbito da historiografia, sendo tomada, precisamente, como fonte documental e de análise da cultura escolar.

E as de questões acadêmicas decorrem da nossa compreensão de que as discussões acerca da arquitetura escolar, analisadas a partir do campo do currículo, estarão contribuindo para fomentar o debate curricular por um viés pouco explorado.

Nesse sentido, o estudo sobre a arquitetura escolar³ pode revelar o modo como os que lá habitam e se organizam, a partir de um amálgama de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Investigá-la significa deslindar sobre o que lá ocorre numa perspectiva de aprimoramento do nosso olhar sobre a escola. Assim,

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação docente do educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aulas, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. (ARROYO, 2004, p. 62)

Nessa direção, voltar o olhar para a materialidade da escola é olhar para as vivências que nela são gestadas, as experiências engendradas, nesse lugar, e as relações humanas que são determinadas e determinantes por uma dada organização espacial.

Isso tem desdobramentos no entendimento de alunos e alunas como sujeitos que possuem direitos e deveres, cujas singularidades estão postas numa prática constante de

³ Adotamos ao longo do texto as expressões: arquitetura escolar, lugar-escola, prédio escolar, edifício escolar como sinônimos que designam uma tipologia arquitetônica específica onde se processam as práticas de ensinar e aprender, de modo sistemático e intencional.

respeito. Assim, o espaço escolar pode ser considerado como parte integrante do currículo, no sentido de propiciar a docentes e gestores o entendimento de que as práticas pedagógicas tanto operam com o fator interpessoal (aluno - aluno, aluno - professor) como também com o físico, a estrutura, constituindo uma interação dialética entre ambos os fatores que, quando articulados, podem potencializar as situações educativas em prol da humanização dos indivíduos.

Contudo, essa ainda é uma discussão tímida, no interior das escolas e, também, no campo da pesquisa educacional, pois “apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana, em geral, e da educativa, em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem sistemática” (VINÃO FRAGO, 2001, p. 11). Essa ausência de aprofundamento sobre a arquitetura escolar acaba por negligenciar sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o autor supracitado, o espaço escolar, enquanto fonte de discussão, foi abordado por diferentes especialistas (médico-higienista, arquiteto, pedagogo, administrador), o que acabou gerando, dado o caráter peculiar de cada área, enfoques específicos em que determinados aspectos eram considerados em detrimento de outros, não promovendo integração entre essas diferentes áreas.

No entanto, isso não é um dado particular da produção do conhecimento sobre arquitetura escolar. É um reflexo da própria hiper-especialização do conhecimento, pois:

Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto (MORIN, 2011, p. 2).

Superar essa visão fragmentada do conhecimento é uma necessidade premente. No âmbito da reflexão sobre a arquitetura escolar, geralmente, as questões que perpassam essa temática surgem mediante certas restrições do espaço que impactam, de forma prejudicial, o processo de ensino aprendizagem e são desprovidas de uma análise mais apurada das causas que subjazem determinada construção espacial do lugar-escola, uma vez que o que é posto em evidências são as conseqüências da falta de integração

entre os elementos técnicos que envolvem a construção dos prédios escolares e os vários usos e funções assumidos por eles no âmbito pedagógico.

Nesse sentido, Esquirol (2008, p. 23) esclarece que: “o primeiro passo para se mudar uma situação consiste em compreendê-la e, conseqüentemente, o mais escravo de todos os homens sempre é o que nem sequer sabe o que é”.

Rumo ao aprofundamento dessa temática, a leitura especializada (ANTONIO VIÑAO 2001; BENCOSTTA, 2005; LIMA, 1998), nos informa que a arquitetura escolar é a base material e humana em que o processo de ensino-aprendizagem se dá. Ela é pensada, planejada para atender determinados fins educacionais e representa as múltiplas determinações da sociedade onde está inserida.

Tanto é assim que, em 1980, o livro *L'école primaire française*, de autoria de Guy Vicent, traz a lume os componentes constitutivos da organização escolar, a saber: o tempo, o espaço e as relações pedagógicas, argumentando que esses elementos dão unidade à instituição escolar (VIDAL, 2005).

No entanto, há um dissenso que persiste por meio da predominância da concepção da arquitetura escolar como suporte meramente físico, neutra e desvinculada do processo de ensino-aprendizagem.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos pioneiros da Escola Nova⁴ no Brasil, já endossava o pensamento de que a educação não era meramente um fenômeno escolar, ela é também um fenômeno social e, sendo assim, processa-se em diferentes lócus de aprendizagem, todavia, é a escola, “a instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255). Esse caráter peculiar da escola resguarda também sua forma característica de se materializar. Porém,

Lamentavelmente, poucas são as publicações sobre o tema arquitetura escolar, como também são raros os pesquisadores que estabelecem interlocução entre a arquitetura e a educação. Escassos os programas de governo que articulam as polêmicas de educação com a organização dos espaços físicos escolares. (GONÇALVES, 1999, p. 47)

⁴ O movimento da Escola Nova baseava-se na ideias e experiências de Jonh Dewey e foi divulgada fervorosamente por Anísio Teixeira. Esse movimento “[...] pregava a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pela coerção da velha pedagogia dos jesuítas” (LEMME, 2005,p.167).

Isso obstaculiza a compreensão de que o espaço escolar, em sua materialidade, resguarda significados que vão sendo construídos, ressignificados nas vivências do cotidiano. Cada sujeito que convive no lugar-escola, mesmo que em um tempo restrito, constrói concepções sobre essa espacialidade que, mediante construções de vidas, possibilita o avanço qualitativo do espaço para o lugar, o qual apresenta vestígios, símbolos, valores da subjetividade de seus usuários como também incutem neles seus preceitos, em um movimento dialético.

No entanto, discussões sobre as concepções da materialidade da escola ainda são escassas e pouco valorizadas no âmbito educacional. Isso faz com que professores e gestores desconheçam a compreensão das implicações gestadas nas relações sujeito-meio material e destes entre si, uma vez que as ações educativas se processam em um determinado lugar, que assume territorialidades a partir das relações de poder engendradas no espaço-tempo.

Nessa perspectiva, refletir sobre a relação: arquitetura escolar e currículo é assumir uma postura de educação que vise propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e atuantes na sociedade, em que estão inseridos, e considerar que a organização espacial interfere nas relações que são produzidas no espaço educativo e revela como elas se dão.

É considerar, também, que essas concepções trazem as marcas de um currículo. Um currículo oculto, mas que opera de forma significativa nas práticas vivenciadas no espaço escolar, o que fica evidenciado na materialidade que a escola foi assumindo, já que esta, com o afã de acompanhar ou de se inserir num contexto moderno⁵, acabou por incorporar ou indexar vários espaços que, em alguns casos, acabam sendo mais de caráter perceptível do que funcional, acarretando o mau uso desses novos espaços e não promovendo a tão esperada qualidade na educação.

Na escola, criam-se vários espaços educativos: bibliotecas, sala de informática, de recursos audiovisuais, como promessas de que esses recursos possam garantir a aprendizagem e a formação de sujeitos ativos.

⁵ Segundo Habermas (1992, p.100), “a palavra ‘moderno’ foi empregada pela primeira vez em fins do século V, para marca o limite entre o presente que há pouco se tornara cristão e o passado pagão. Com conteúdos variáveis, a ‘modernidade’ sempre volta a expressar a consciência de uma época que a posiciona em uma relação ao passado da antiguidade, a fim de compreender a si mesma como resultado do antigo para o novo”.

Não obstante, o fazer do ensinar e aprender exige uma articulação material e humana, numa sinergia. Todavia, as pesquisas que tomam a arquitetura escolar como mote enfocam, geralmente, seus usos e funções, como também os problemas decorrentes da má qualidade apresentada pela infraestrutura dos prédios escolares (AZEVEDO E BASTOS, 2002; ELALI, 2003, AQUINO, 2009); outras têm como objeto as marcas da espacialidade como elemento que materializam a cultura escolar (SOUZA,1998), (FARIA FILHO, 1999), (VIDAL, 2005) e algumas mais específicas sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais (GONÇALVES,1999). Há, ainda, as que abordam a escola vista em sua espacialidade como dispositivo de controle, vigilância e disciplina (FOLCAULT, 2006), (VEIGA-NETO, 2002).

Já a nossa contribuição, centra-se na concepção das professoras e gestoras, acerca da relação entre a arquitetura escolar e o currículo, pois consideramos pertinente saber como esses sujeitos concebem, ou não, essa relação. É importante ressaltar que não é nossa intenção discutir de forma ampla o currículo e a arquitetura escolar, mas a interface desses elementos pelo prisma dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, partimos da compreensão de que a escola tal qual a conhecemos hoje, em sua materialidade, nem sempre teve o formato e a especificidade assumidos no alvorecer do século XIX. Isso porque as práticas de ensinar e aprender ocorria em diferentes espaços, como: pátios das igrejas, cemitérios, casebres, entre outros. Assim, o lugar do ensino, historicamente, foi assumindo contornos resultantes do pensamento pedagógico de uma determinada época. Os estudos revelam que, na Grécia Antiga, era nas praças e jardins que o ensino se dava, depois passou para a casa do mestre e apenas no final do século XIX é que surge o prédio escolar como lugar *ad hoc* do ensino.

Aqui no Brasil, o lugar do ensino era, muitas vezes, na casa do professor ou em prédios alugados, os quais não dispunham de condições materiais mínimas, eram verdadeiras escolas-pardieiros⁶. Essa situação traduzia o grau de importância que o Império atribuía à educação (SOUZA, 1998).

Nessas escolas, as aulas ocorriam de improviso em lugares próximos às igrejas ou outras instituições da esfera pública. Todavia, vai ser com a criação dos Grupos Escolares, já no período republicano, precisamente em São Paulo no ano de 1893, que o

⁶ A expressão escolas-pardieiros foi cunhada pelo arquiteto Nereu de Sampaio, chefe do Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares, no mandato de Anísio Teixeira, o qual o assumiu em 1932 a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, na época, sediada, no Rio de Janeiro.

prédio escolar terá um formato específico com o fim de ostentação e símbolo do novo regime que se iniciava.

Para Souza (1998, p.123):

[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis, ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. [...] O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos.

Nesse contexto, a imponência dos prédios escolares acabou convertendo-se num dos símbolos nacionais, tais como: bandeira, escudo e hino (VIDAL, 2005). Essa representação dos Grupos Escolares - enquanto templo de saber - estava arraigada num ideal republicano que atribuía à escola o papel de regeneração da nação e o professor seria um discípulo, assim, esses prédios revelavam o “[...] aspecto magnificante e frequentemente representavam o melhor edifício de uma determinada região da capital ou cidade do interior” (MONARCHA, 1999, p.230).

Esses lugares tomavam, pois, a configuração de grandes monumentos que deveriam se destacar no tecido urbano, como forma de ostentação da cultura, do novo regime, de uma nova sociedade. Dessa maneira, fica evidente como a arquitetura escolar não é apenas um continente onde as práticas educativas ocorrem (VIÑAO FRAGO, 2001). Ela mostra toda uma simbologia dos valores apregoados por aqueles que habitam a escola, como também dos que constituem a esfera mais ampla responsáveis pelos direcionamentos do ensino. Assim, a intencionalidade é um traço marcante nessa arquitetura escolar.

Tanto é assim que Souza (1998, p. 20), em sua pesquisa sobre o primeiro Grupo Escolar no Brasil, nos informa que o Grupo Escolar:

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e à necessidade da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos e intelectuais e educadores paulistas almejavam

modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países desenvolvidos.

Esse tipo de organização escolar estava pautado numa racionalidade científica e na divisão social do trabalho, com isso, a educação primária buscava a padronização e a homogeneização dos alunos, estipulando os níveis, os programas. Tudo em prol de um ensino que atendessem os ideais republicanos. Assim:

[...] essa modalidade de escola primária implicou uma nova concepção arquitetônica. Pela primeira vez surge a escola como lugar. A exigência do lugar-escola como um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade. A espacialização dos espaços ocorreu de acordo com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação dos sexos e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios. A composição material dessa escola moderna e renovada pressupôs, também, o uso de novos materiais escolares, outro tipo de mobília escolar e abundante material escolar. (SOUZA, 1998, p.16).

Nessa perspectiva, o prédio escolar foi assumindo uma tipologia arquitetônica que ostentava os ideais da época através de prédios suntuosos. Faria Filho e Vidal (2000) denominaram essa fase da história da educação de escolas-monumentos.

No entanto, perduram, desde esse período até os dias atuais, lacunas entre as propostas pedagógicas e o desenho arquitetônico, pois “o que observamos são possibilidades de interação entre a forma arquitetônica e a função pedagógica, e não condicionamentos” (Gonçalves, 1999, p.34).

Diante do exposto, algumas questões foram suscitadas, a saber:

- Quais as concepções de professores e gestores do Colégio Nossa Senhora das Neves- Natal/RN sobre currículo e arquitetura escolar?
- Quais as relações estabelecidas pelos professores e gestores entre a arquitetura escolar e o currículo?

E, a fim de persegui-las, privilegiamos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Investigar as concepções de arquitetura escolar e currículo das professoras e gestoras do Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal-RN.

- Refletir as relações estabelecidas pelas professoras e equipe gestora entre a arquitetura escolar e o currículo.

O interesse em realizar a referida investigação repousa na nossa compreensão de que o lugar escolar é uma construção social e, como tal, traduz interesses de determinados grupos que, ao organizá-lo, institui formas de condicionar suas funções e usos. Ao mesmo tempo, nesse espaço a vida das pessoas é planejada, seja na condição de trabalhadores, seja na de estudante.

Nisso a arquitetura escolar promove, através de representações, signos, símbolos e contornos, certas imposições que impactam nos modos de ser e agir, ao instituir apropriações e expropriações de direitos, bem como legitimar formas de inclusão e exclusão. Assim, ela é expressão de poder. Um poder que se expressa na forma de conduzir o modo como as pessoas devem se portar num determinado espaço.

Ter clareza sobre esses aspectos da arquitetura escolar é relevante, pois do mesmo modo que a opinião de diversos especialistas é importante para discutir a adequação da arquitetura escolar (ambientalistas, arquitetos, urbanistas), os/as professor/as e os/as gestores/as precisam também conhecer a natureza educativa da arquitetura escolar, para assim apresentarem sua parcela de contribuição, a fim de tornar o lugar-escolar propício ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Dito de outra forma, não basta oferecer e disponibilizar as condições materiais para o trabalho pedagógico; é necessário articulá-las com os fazeres, com os desdobramentos do processo educativo e, se vislumbrarmos a formação de sujeitos ativos, atuantes em sua sociedade, o primeiro espaço para isso é a escola e que o seu todo conjugue um pensar o aluno na sua capacidade ativa, atuante e, nisso, a arquitetura escolar pode oferecer sua parcela de contribuição.

Por outro lado, se a escola inibe, domestica, no sentido da formação de sujeitos dóceis⁷, ela subtrai dos alunos/as a possibilidade de eles/as se perceberem como sujeitos de mudança, em prol da emancipação social.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, é que nos entregamos a essa pesquisa, cujo texto está organizado em quatro capítulos, seguidos das considerações finais.

⁷ De acordo com Foucault (2006, p. 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Na *INTRODUÇÃO* apresentamos os motivos que nos conduziram a investigar nosso objeto de estudo e os objetivos traçados.

No primeiro capítulo, discutimos a *METODOLOGIA*, ancorada nas contribuições teórico-metodológicas de André (1995), Lüdke e André (1986), Laville e Dione (1999), entre outros. Nele traçamos o caminho percorrido, a fim de apreender o objeto de estudo, destacando os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de construção dos dados.

No segundo capítulo, intitulado *Colégio Nossa Senhora das Neves: uma breve perspectiva histórica e vivências nos seus espaços/lugares* e ornamentos onde realizamos uma exposição de uma perspectiva histórica do CNSN-Natal/RN, na forma de síntese.

No terceiro capítulo, *ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: explicitando nosso aporte teórico*, discorremos sobre arquitetura escolar a partir de teóricos como: Viñao Frago e Escolano (2001), Bencostta (2005), Lima (1998), Sales (2000), dentre outros. Para discutir sobre o currículo recorreremos a Silva (2000, 2006), Moreira e Silva (2008), Sacristán (2000a, 2000b) e para elucidar nossa compreensão sobre o conceito de concepção, tomamos como base as contribuições de Ferreira (2007) e Morin (2002).

No quarto e último capítulo – *CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN* expomos as análises das falas dos sujeitos, observações e fontes documentais entremeadas com os aportes teóricos que embasaram a investigação.



CAPÍTULO 01

1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

São as perguntas que nos fazemos que determinam nossa atividade mental em uma certa direção. Só buscamos respostas quando temos uma pergunta, só procuramos alguma coisa quando sentimos necessidade e temos uma ideia acerca do que queremos encontrar. É a natureza da questão que levantamos que determina o que precisamos buscar, investigar ou aprender.

Magdalena e Costa

Considerando que a natureza da questão, dado o senso questionador que guia o pesquisador na empreitada a que se propõe elucidar, e que essa mesma questão, juntamente com os pressupostos embasadores do pensamento desse sujeito, delineia um tipo de orientação metodológica que melhor possa apreender o fenômeno investigativo, é que o presente capítulo objetiva explicitar a orientação metodológica norteadora da pesquisa e das técnicas adotadas para investigarmos o nosso objeto de estudo, as concepções das professoras e da equipe gestora do CNSN-Natal/RN acerca da relação currículo e arquitetura escolar.

1.1 DEFINIÇÃO E ESCOLHA DO PERCURSO

Inevitavelmente, nossas escolhas denotam nossa forma de conceber o nosso entorno, nossas aspirações, posições políticas e ideológicas, pois o pesquisador, como os demais sujeitos sociais, está imerso em uma dada cultura e seu pensamento e pressupostos estão atrelados ao que é vivido em uma dada sociedade em um determinado contexto histórico, o que põe por terra uma suposta neutralidade científica, pois “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.2).

Do mesmo modo, a escolha metodológica de uma pesquisa não está isenta dessas implicações e, no caso de pesquisa no âmbito educacional, dada a sua relevância indubitável para deslindar sobre os processos que transcorrem na escola, o discernimento sobre os porquês de uma escolha metodológica é revelador não apenas de

procedimentos e técnicas utilizadas, mas também do balanceamento entre reflexão teórica e a pesquisa propriamente dita (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Nessa perspectiva, elencamos alguns elementos característicos da abordagem qualitativa, nossa opção metodológica, que justificam essa abordagem como orientação para a apreensão do nosso objeto de estudo, pois desvendá-lo requer reflexões analíticas da subjetividade dos sujeitos envolvidos, como também do campo simbólico e imagético que perpassa o lócus da pesquisa.

Essa abordagem, em oposição à tradicional de cunho positivista que privilegia dados mensuráveis e comprováveis, possibilita o estudo de fenômenos complexos que, dada à dificuldade de mensurá-los e isolá-los enquanto variáveis independentes acabam sendo ignorados (Lüdke e André, 1996). Assim, por mais recortado e delimitado que seja um objeto de estudo, ele está inserido num contexto em que as relações, interdependências e circunstâncias são fundamentais para compreendê-lo.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa oferece elementos teórico-metodológicos que viabilizam o pesquisador compreender o fenômeno em suas relações com o todo, isso porque essa abordagem preconiza “apreender o caráter complexo e multidimensional do fenômeno em sua manifestação natural” (TIKUNOFF e WARD, 1980 apud ANDRÉ, 1983, p. 66).

Outro aspecto fundamental que nos conduziu a utilizar a abordagem qualitativa deve-se ao fato de que, nessa abordagem, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1996, p.12). Desse modo, a própria especificidade do objeto de nosso estudo, as concepções acerca das relações entre currículo e arquitetura escolar de professoras e equipe gestora do CNSN-Natal/RN, demanda uma orientação metodológica que dê conta de apreender elementos da subjetividade dos sujeitos do nosso estudo.

É importante considerar que, nessa abordagem, a análise dos dados não se restringe a refletir apenas o momento específico de apreciação meticulosa desses dados, mas é construída a partir de todo o percurso investigativo. Assim:

Em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma sequência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e interpretação dos dados vão

sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo investigativo. (ALVES-MAZZOTTI e EWANDSZNAJDER, 1998, apud FAGUNDES, 2006, p. 26).

Compreendemos, também, que a abordagem qualitativa nos oferece orientações filosóficas e epistemológicas sobre a prática da pesquisa numa perspectiva de superar o uso da técnica *per se*, para fundamentar a construção investigativa a partir de um amálgama de fatores que consubstanciam o fazer da pesquisa educacional atrelado ao que se constituíram como paradigma educacional, valores compartilhados e subjetividade.

Precisamos familiarizar-nos com os novos caminhos na busca de conhecimento e ser coerente com ela. Mais do que nunca nós pesquisadores necessitamos de uma reflexão maior sobre o sentido do que fazemos, os procedimentos que utilizamos e a utilidade que nos oferece. (DE MIGUEL, 1999 apud SANDÍN ESTEBAM, 2010, p. 48).

Dentre os tipos de pesquisa da abordagem qualitativa, utilizamos procedimentos da pesquisa etnográfica. Conforme André (2004, p. 28), a etnografia possui três características fundamentais: “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”, o que constitui o primeiro requisito para os estudos etnográficos.

Essas estratégias foram elencadas por entendermos que

Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são usadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p. 21).

O segundo requisito, conforme as autoras citadas, refere-se ao fato de o pesquisador ser o próprio instrumento de construção dos dados. Isso decorre porque a pessoa humana é quem medeia e articula o observado, o vivido. Nesse processo, o pesquisador cria seus próprios instrumentos de acordo com a especificidade do objeto

investigado, da evolução do fenômeno, ou seja, a ênfase é no processo, não no produto final. E captar essa dinâmica, demanda rigor científico e toda uma postura que o pesquisador constrói a partir de seu entendimento político, ideológico e cultural.

A construção desses instrumentos vai se dando a partir das próprias necessidades que vão emergindo no campo. Por exemplo, a forma de fazer o registro no caderno de campo, foi sendo aperfeiçoada, à medida que fazíamos a releitura das observações, da necessidade de contextualizar informações que, num primeiro momento, pareciam corriqueiras, mas que resguardavam elementos importantes para compreender nosso objeto de estudo.

Também é válido salientar que a etnografia surge no campo da Antropologia e da Sociologia com características peculiares a essas áreas do conhecimento. Por esse motivo, André (2004), nos alerta que não fazemos etnografia no seu sentido amplo em educação, mas sim pesquisa de natureza etnográfica.

Essa opção metodológica foi germinada em nossa experiência como aluna bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/PIBIC vinculada à Base de Pesquisa Formação de Conceitos na Escola Elementar-DEPED/UFRN, cuja orientação metodológica adotada pelos professores-pesquisadores da referida base, da qual fazíamos parte, era de natureza etnográfica em educação. Essa orientação teórico-metodológica também esteve presente em nosso trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, no ano de 2003.

Agora, com esse novo objeto de estudo, baseamo-nos nos fundamentos e em algumas técnicas dessa linha de pesquisa, para melhor compreender o objeto de estudo, uma vez que essa forma de pesquisa busca captar as concepções, valores dos sujeitos pesquisados através de um leque de procedimentos que leva o pesquisador a compreender o fenômeno em seu estado natural, sendo, portanto, o pesquisador o principal instrumento desse processo investigativo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1996).

1.2 CAMPO EMPÍRICO: UM *LÓCUS* A DESVELAR

Nosso campo empírico é o Colégio Nossa Senhora das Neves-Natal/RN. Um Colégio confessional de médio porte, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior à população natalense e do interior do estado do RN.

A escolha por essa instituição deu-se por duas razões: primeiro por ser um colégio de tradição que preserva, de modo geral, a arquitetura original, mesmo que se adequando, através de reformas periódicas, para atender exigências legais que visam garantir a acessibilidade de todos os alunos e alunas, como também para garantir a sua expansão, o que requer a construção de novos espaços. Essas características expansionistas do colégio, como serão percebidas no item que tratará sobre os aspectos históricos da referida instituição, é um aspecto sempre presente e bem marcante. Em segundo lugar, nem por isso menos importante, em função da facilidade de acesso para a pesquisadora devido à proximidade geográfica entre sua residência e o CNSN e à boa receptividade apresentada por essa instituição no momento da apresentação da proposta de pesquisa.

Essa boa aceitação por parte da equipe gestora e também dos docentes participantes possibilitou diversos momentos de conversas informais com os sujeitos da pesquisa, como também com outros sujeitos que compõem o quadro de funcionários do CNSN, o que foi bastante válido, pois recebemos várias orientações e informações sobre determinadas adaptações que vinham se dando na arquitetura do prédio e seus arredores, precisamente para a implementação do projeto de acessibilidade.

Eram conversas informais que se remetiam à relevância que a comunidade escolar atribuía às modificações que vinham/vem se processando na espacialidade do colégio, ao zelo pelos artefatos e à preocupação em preservar o patrimônio arquitetônico original.

Além de conversas dessa natureza, os sujeitos se mostraram bastante acessíveis, inclusive para prestarem informações complementares que se fizeram necessárias após a nossa saída do campo.

1.3 PLANO DE TRABALHO: A DEMARCAÇÃO DOS PRIMEIROS PASSOS

“O caminho se faz ao andar” (ESCOLANO, 2001, p.16). É no processo e pelo processo de produção da pesquisa que o investigador vai se percebendo e “sentindo o trabalho”, que vai assumindo contornos, avanços e recuos, e suscitando a necessidade de revisitar teóricos, de buscar novas fontes. Até porque, de acordo com a perspectiva qualitativa, dado o seu caráter flexível, a realidade não pode ser aprisionada a partir de concepções a priori, mas entendida como uma construção social contextualizada

mediada pelas múltiplas determinações sociais e pelos significados que os sujeitos lhe atribuem, decorrentes de suas experiências, vivências e concepções.

Entretanto, o próprio processo de seleção para desenvolver pesquisas na pós-graduação *Stricto Sensu* tem como pré-requisito a elaboração de um projeto de pesquisa. Assim, inicialmente tínhamos traçado um objeto que foi sendo redimensionado a partir do aprofundamento de leituras (especificamente das obras de Viñao Frago e Escolano, 2001; Bencostta, 2005) e em nossos momentos de orientação de pesquisa em interface com o lócus da pesquisa.

Nesse sentido, nosso percurso investigativo foi se dando entre a teoria que nos conduzia a incógnitas, como também a possibilidades de compreensão acerca do lugar-escola, sua especificidade, disposição e organização espacial e, principalmente, dos elementos argumentativos em prol da arquitetura escolar como parte integrante do currículo.

Por isso, a elaboração de um plano de trabalho era urgente, uma vez que, para ingressar no campo de pesquisa, também nos foi solicitado explicitar nosso plano de trabalho. Assim, tendo o objeto de estudo redefinido - as concepções de professoras e equipe gestora do CNSN-Natal/RN acerca da relação currículo e arquitetura escolar-fomos para o campo, o próprio Colégio, cuja escolha justificamos anteriormente.

Inicialmente, fizemos um contato por telefone e explicitamos o nosso interesse em desenvolver uma pesquisa nesse espaço escolar. No ensejo, ficou agendada uma entrevista com a vice-diretora, com o objetivo de que apresentássemos nosso projeto de pesquisa e uma declaração que, ratificasse nosso vínculo, na condição de pós-graduanda, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Diante desses trâmites, seria averiguada a aceitação ou não da nossa pesquisa a ser desenvolvida na referida instituição de ensino.

A aceitação foi imediata. Coube à coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental indicar as docentes que iriam participar da pesquisa. Elas foram comunicadas previamente da nossa inserção enquanto pesquisadora em suas salas de aulas. Tomadas as decisões, demos início a nossa atuação no lócus da pesquisa.

Realizamos, durante uma semana, observações do colégio de forma genérica, a fim de nos situarmos na dinâmica organizacional desse espaço. Atréadas às observações, fotografamos diferentes espaços, e agendamos as sessões de entrevista com a equipe gestora. Cumprida essa etapa, passamos a realizar as observações, durante

três dias por semana, nas salas de aula das professoras indicadas. Tínhamos como previsão o período de dois meses: maio e junho de 2010 para realizá-las, concomitante à realização das entrevistas semiestruturadas.

No entanto, dada a própria dinamicidade da vida, a complexidade do objeto, a organização do calendário escolar, assim como a ampliação dos sujeitos da pesquisa, fato que explicitaremos mais adiante, o período de construção dos dados estendeu-se, de forma intercalada, até maio de 2011.

1.4 ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são compostos por membros da equipe gestora do CNSN-Natal/RN: a diretora geral, uma diretora financeira, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma arquiteta, um administrador financeiro, uma auxiliar de disciplina, uma administradora de serviços gerais; e por quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

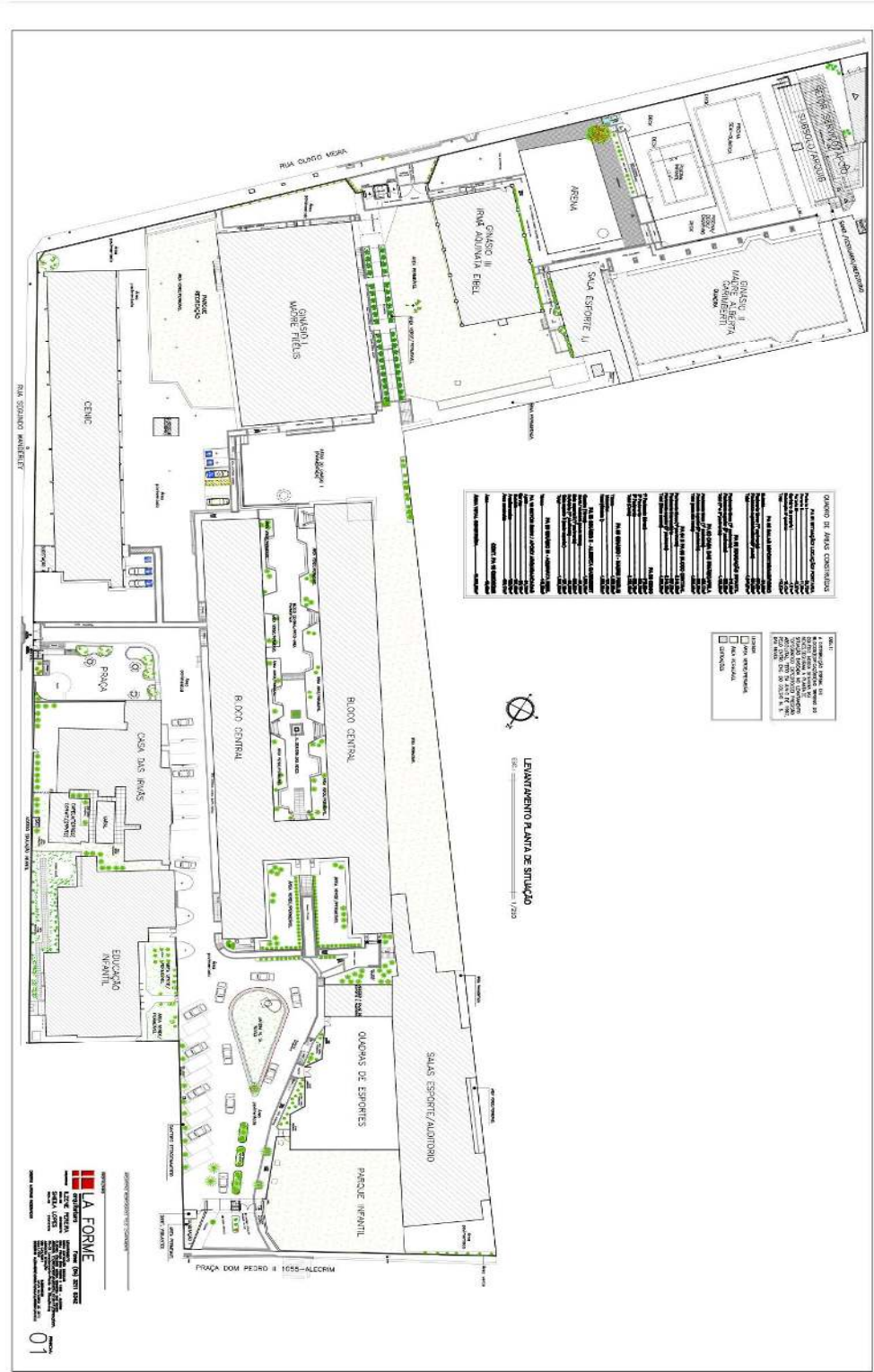
Vale salientar que, a princípio, tínhamos a intenção de entrevistar cinco professoras: uma de cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, ao invés de cinco, optamos em observar e entrevistar apenas quatro professoras: as titulares das seguintes turmas: 2º ano A, 3º ano A, 4º ano A, e uma professora de língua portuguesa dos 5º anos A e B, do turno matutino no ano letivo de 2010. A professora polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental não participou de nossa investigação, em função de esse segmento funcionar num espaço físico reservado às turmas da Educação Infantil.

Isso ocorre em função das necessidades e características peculiares do desenvolvimento das crianças desse segmento de escolaridade. Assim, o arranjo espacial também assume as singularidades daqueles que vivenciam esse espaço. Além do mais, na Educação Infantil, a preocupação da adequação do espaço escolar às necessidades educativas das crianças é posto bem mais em evidência do que no Ensino Fundamental.

Na planta baixa, a seguir, figura 01, é possível identificarmos essa divisão da espacialidade do CNSN-Natal/RN: no Bloco Central funcionam as turmas do Ensino Fundamental e Médio, cujo arranjo espacial é o mais antigo, os demais foram sendo anexados como uma estratégia e necessidade de expansão do colégio. Desse modo

foram construídos prédios reservados para a Educação Infantil e, por último para o Ensino Superior, cuja denominação é CENIC- Centro de Ciências Integradas.

Figura 01 – Planta situacional do CNSN



Fonte: Acervo particular da arquiteta

No que concerne à escolha da modalidade de ensino ser o Ensino Fundamental se justifica pelo fato de a nossa formação acadêmica em Pedagogia nos habilitar para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, pelo fato de os anos iniciais se constituírem como determinantes para as construções dos primeiros esquemas corporais e das identidades individuais e sociais, tornando-se um meio fecundo para suscitar a discussão da integração currículo e arquitetura escolar. Nas palavras de Escolano (2001, p. 22): “A escola, seu desenho espacial, acaba por ser, depois da casa das crianças, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação do próprio esquema corporal das crianças”

Em relação à equipe gestora da instituição, a qual possivelmente seria composta por direção, vice-direção e coordenação, nos deparamos com um número maior de pessoas exercendo funções de caráter administrativo-pedagógicas ou diretamente relacionados à administração geral, como o caso da arquiteta, o que acarretou o aumentando de três sujeitos para oito.

1.4.1 A identificação dos sujeitos

Essa ampliação no número de sujeitos também repercutiu em relações diferenciadas, pois os primeiros entrevistados quando questionávamos por qual pseudônimo gostariam de ser identificados no texto, fizeram suas escolhas; enquanto os que foram entrevistados por último frisaram e argumentaram em prol de seus nomes serem revelados, desse modo, em relação à identificação dos sujeitos alguns são nomes fictícios e outros verídicos.

1.4.2 O perfil dos sujeitos

Para fins didáticos, dividimos os sujeitos em dois grupos: o grupo I composto pela equipe gestora, e o grupo II formado por quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O perfil dos sujeitos será apresentado a partir da formação acadêmica, da função exercida e do tempo de serviço.

Irmã Marli Araújo é a diretora geral do CNSN. Graduada em Pedagogia pela UFRN, com habilitação em administração escolar, ela tem especialização em

Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Patos/ PB e exerce a função de diretora na referida instituição desde 2006.

Irmã Beatriz é graduada em Administração pela UNP e exerce a função de diretora administrativa e financeira há 16 anos no CNSN.

AZ é graduada em Pedagogia pela UFRN (1985), com especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Estácio de Sá-RJ (1993). Em 2002, concluiu o curso de Psicologia pela UFRN e, dando continuidade a sua trajetória acadêmica, em 2004 recebeu o título de mestre em Psicologia pela UFRN. No CNSN ela exerce a função de vice-diretora há três anos e, no Instituto Kennedy, leciona a disciplina de Sociologia da Educação. AZ atua na docência há trinta (30) anos.

Sílvia graduou-se em Pedagogia no ano de 1989 pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Possui especialização em Gestão e Organização Escolar pela UnP (2002) e pós-graduação *Lato Sensu* MBA em Gestão de Pessoas pela Faculdade Natalense para o Desenvolvimento-FARN (2009). Atualmente é coordenadora pedagógica (dos 2º ao 6º anos do Ensino Fundamental) do CNSN.

Antônio GE o é administrador financeiro do CNSN. Com formação técnica em administração e formação superior em Direito pela UnP.

IL é graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFRN, desde 1983. Realizou curso de especialização em Arquitetura Hospitalar e Hoteleira pela Universidade Castelo Branco, em 2010 e, periodicamente, participa de cursos e eventos científicos no âmbito da arquitetura e urbanismo, principalmente, os que abordam a temática da acessibilidade. No CNSN **IL** é responsável por projetos arquitetônico de reforma, interiores e de acessibilidade.

Fátima Santos graduou-se em pedagogia pela UFRN em 1983, com habilitação em administração e supervisão escolar. Em 1987, concluiu uma especialização voltada para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3, ofertada pela Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas - ELBRAP/RJ. De 1973 a 1997, Fátima atuou como coordenadora da Educação Infantil; de 1998 a 2000, como coordenadora do semi-internato e em 2000, já aposentada, passou exercer a coordenação administrativa de serviços gerais. Assim, ela oferece seus serviços ao CNSN desde 1973 aos dias atuais.

Gabriela concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Anísio Teixeira no ano de 2007. Em 2008, concomitantemente à realização do Curso de Assistente

Administrativo pela Casa do Menor Trabalhador, iniciou suas atividades como Auxiliar de Disciplina do CNSN.

Quadro 01: Colaboradores da investigação - Grupo I

Função	Nome/pseudônimo
Diretora Geral	Irmã Marli
Diretora Financeira	Irmã Beatriz
Vice-diretora	AZ
Coordenadora Pedagógica	Sílvia
Administrador financeiro	GE
Arquiteta	IL
Coordenadora administrativa de serviços gerais	Fátima
Auxiliar de disciplina	Gabriela

O grupo formado pelas professoras constitui o grupo II, que assim ficou configurado:

Professora Suely iniciou sua formação docente no Curso de Magistério do Instituto Kennedy, concluído em 1994. No ano de 2001, graduou-se no curso de História pela UNP e exerce a docência no CNSN desde 1995.

JA possui o curso do Magistério e é graduada em Letras pela UFRN, no período da pesquisa estava cursando a pós-graduação lato *Sensu* em Linguística pela UFRN. Ela exerce a docência no CNSN há 25 anos.

Etheu é graduada em Matemática pela UNP, em 2001. Concluiu a especialização em Ensino Fundamental pela mesma instituição em 2008 e atua como professora polivalente no CNSN há 22 anos.

Ceição é graduada em letras pela UFRN, com especializações em Linguística e Psicopedagogia. Leciona no CSNN há 25 anos.

Quadro 02: Colaboradores da investigação - Grupo II

Função	Nome /pseudônimo
Professora do 2º ano	Suely
Professora do 3º ano	JÁ
Professora do 4º ano	Etheu
Professora dos 5ºanos A e B	Ceição

Assim, os sujeitos da pesquisa são constituídos por quatro professoras os anos iniciais do Ensino Fundamental e oito pessoas que integram equipe gestora do CNSN-Natal/RN.

1.5 AS ENTREVISTAS

Como nossos sujeitos exercem funções diferenciadas no CNSN, as entrevistas também tiveram sistemáticas diferenciadas. Com a equipe de gestores, ocorreram em dias e horários previamente agendados; e com os professores, nos dias em que ocorreram as últimas observações em sua sala de aula. Para este grupo, as entrevistas intercalavam-se entre a observação de uma sala e outra. Dado o caráter da orientação, a entrevista enquadra-se na do tipo semi-estruturada e foram eleitos três eixos norteadores para a entrevista:

1º A função que exerciam no colégio. Esse primeiro eixo foi pensado como forma de uma primeira aproximação com os sujeitos, com o intuito de deixá-los bem à vontade, pois estariam falando de algo, que melhor do que ninguém, tinham propriedade para fazê-lo, e isto favoreceria para a quebra de uma possível tensão, no sentido de uma preocupação acerca das perguntas e resposta.

2º A descrição espacial do CNSN. Antes de abordar a concepção de currículo, arquitetura escolar e a relação entre os dois, julgamos pertinente, que os sujeitos revelassem suas concepções sobre a espacialidade do colégio, uma vez que evidenciamos certo “desconhecimento” acerca do termo arquitetura escolar. Inicialmente, solicitávamos que os sujeitos descrevessem como concebiam a organização espacial do colégio, os fatores intervenientes no seu fazer, como era a organização espacial, os espaços mais utilizados e como era estar nesse lugar.

3º A concepção de currículo, arquitetura escolar e a relação entre arquitetura escolar e o currículo. Com o intuito de capturar as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da relação arquitetura escolar e currículo, sentimos a necessidade de que eles externassem o que entendiam por arquitetura escolar e currículo para que assim desnudassem suas concepções sobre esses termos.

Em nossas sessões de entrevistas a primazia era no ouvir o que elas sabiam sobre, currículo, arquitetura escolar e a relação entre ambos os termos. Contudo, um fato nos surpreendeu: o termo arquitetura escolar, num primeiro momento era alheio ao

pensamento dos sujeitos entrevistados. Então, como fazer relações diante do “desconhecido”, do “estranho”? Contraditoriamente, essa arquitetura está próxima, é a base material onde os professores e gestores operacionam suas práticas.

Então, agora era necessário fazer com que a equipe gestora e as professoras falassem sobre os componentes dessa arquitetura e, à medida que falavam, elas iam percebendo o quanto sabiam sobre o assunto. E foi seguindo nessa sistemática que as entrevistas individualmente foram ocorrendo.

Dessa forma, como cada entrevista se constituiu em um momento único, irrepetível, as questões de cada entrevista acabaram tendo um desenvolvimento peculiar, embora o foco permanecesse: as concepções dos sujeitos acerca da relação arquitetura escolar e currículo. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, para assim, fazermos uso de alguns fragmentos das falas dos sujeitos em interface com os teóricos que embasam nossa investigação.

Assim, é importante frisar que diferente de técnicas tradicionais, a entrevista semi-estruturada não segue um roteiro de questões previamente definidas. Toda a narrativa emerge mediante a habilidade do entrevistador em possibilitar que seus depoentes falem livremente sobre o que sabem, o que vivem, o que faz parte de seu entorno. Isso significa considerar a fala do outro, suas posições, ideias e pensamentos. O que requer do pesquisador se desprender o máximo de seus pré-julgamentos, seus pré-conceitos em um exercício de vigilância constante para ser ético e evitar qualquer forma leviana na construção e no uso dos dados.

Portanto, nessa construção metodológica não há um passo a passo a ser seguido, um manual de como fazer, pois a forma de construção dos dados é personalizada, em função das particularidades do campo e do objeto de estudo. Requerendo do pesquisador conhecimentos sobre as bases que fundamentam o método etnográfico, criatividade para saber atuar de forma cordial e flexível mediante toda a dinamicidade que perpassa as relações humanas, habilidade para refazer “caminhos” e, por fim, o entendimento de que o pesquisador nessa metodologia assume o papel de intérprete do que o “outro” entende.

1.6 AS FONTES DOCUMENTAIS

Considerar além das entrevistas e observações, outras fontes de análise, como os documentos, justifica-se por compreendermos que ao ampliarmos as fontes, também ampliamos a possibilidade de investigar nosso objeto de estudos através de diferentes ângulos.

Nessa perspectiva, como fontes documentais privilegiamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CNSN-Natal/RN, no que concerne ao nosso objeto de estudo, e fotografias. Esses documentos foram privilegiados “[...] no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Assim, dentre os documentos escolares, privilegiamos o PPP como documento expressivo da escola por compreendê-lo, assim, como está expresso no próprio PPP do CSNN como um: “canal de diálogo com outros setores da sociedade” (PPP, 2008, p. 11).

É importante ressaltar que, em uma análise documental, o pesquisador deve ter o cuidado em compreender que: “o documento é uma coisa que fica, que dura, o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhes o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Já quanto à análise fotográfica que ora operamos, partimos do entendimento da fotografia enquanto documentação e representação visual (KOSSOY, 2007). Para o referido autor, a fotografia aglutina realidade e ficção, em uma relação ambígua, pois no momento da construção da foto, é feita uma seleção dentre os aspectos da realidade que queira evidenciar, assim, sua análise não deve figurar a imagem pela imagem, pois elas “nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética, ideologicamente) congeladas num dado momento de sua existência/ocorrência” (KOSSOY, 2007, p. 21).

Nessa direção, o uso das fotografias como material de análise se fez necessário dado ao caráter perceptível e simbólico assumido pelo objeto em estudo, pois nas imagens, adereços, painéis, cartazes, mobílias que revestem ou incrementam a arquitetura escolar é possível encontrar formas de ensinamentos que são continuamente reiterados para os alunos, professores, funcionários e visitantes, esperando que esses elementos sejam olhados, percebidos e ressignificados.

Nesse sentido, através das fotografias, construímos uma fonte para analisarmos os elementos postos em evidência e outros, menos visíveis, que fazem parte da organização espacial da escola na forma de símbolos, signos que veiculam, ensinamentos compartilhados, preceitos almejados, isto é, toda uma semiologia incrustada na arquitetura escolar.

Nessa perspectiva, como as fotografias expostas no trabalho, na sua maioria, foram produzidas durante o processo investigativo, elas têm as marcas do nosso olhar sobre essa arquitetura, consciente de que

A tarefa de olhar o espaço escolar exige olhar clínico, sensibilidade para o pouco aparente e atenção ao diverso. As várias dimensões implícitas no espaço escolar permitem compreendê-lo como uma linguagem a ser decifrada (SOUZA, 2005, p.8).

Vale considerar também que a fotografia, conforme afirma Miguel (apud RODRIGUES, 2007, p.124)

[...] precisa ser decodificada e apreendida em sua conotação. É preciso romper com as pesquisas que se orientam a partir da “teoria do espelho,” isto é, aquelas que encaram a fotografia como reflexo da realidade e tentam compreendê-la através de suas proposições evidentes. Considerando a fotografia como corpo de signos e todo signo como constituinte ideológico, a questão do sentido que o permeia somente pode ser formulada a partir do estudo das relações dos signos com aqueles que o emitem.

Portanto, concebida nessa perspectiva, a fotografia é tomada em nossa pesquisa como possibilidade de estabelecer relações, de decodificar símbolos, signos num exercício analítico que busca capturar parcialidades da realidade como também viabilizar ao leitor que elabore suas próprias interpretações.

1.7 A CONFIGURAÇÃO DOS DADOS

Dada a nossa orientação metodológica, a análise dos dados foi se dando concomitantemente aos demais momentos da pesquisa. Contudo, para fins de

sistematização da pesquisa, algo que exige toda uma articulação entre os dados da realidade com a produção teórica acumulada sobre o objeto de estudo, voltamos nossa atenção para uma análise exaustiva do material construído (as observações, entrevistas, documentos).

Essa análise foi ancorada nas contribuições de teóricos do campo do currículo (SILVA 2000; SILVA E MORREIRA, 2008; SACRISATÁN, 1998), em especial, um grupo específico que considera a arquitetura escolar como parte integrante do currículo (GONÇALVES, 1999; VINÃO FRAGO, 2001; ESCOLANO, 2001). Para categorizarmos as concepções dos sujeitos da pesquisa, adotamos a classificação apresentada por Ferreira (2007), a saber: concepção descritiva, circunscrita e transformadora como forma de traduzir, ainda que parcialmente, de forma inteligível a realidade que nos foi apresentada.

Nova instalação do Colégio Nossa Senhora das Neves, 1935.



CAPÍTULO 02

2. O COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES - CNSN: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Hino do CNSN

Estudando e brilhando todo o ano
Sem sair só um dia da trilha
O Colégio das Neves, ufano
AGRADECE, RECORDA, REBRILHA.

AGRADECE ao Senhor dos Senhores
Num tributo de amor filial
Os carinhos, os dons, os favores
Inclusive o de ser do Natal

E RECORDA, saudoso nessa hora
Na homenagem do seu pensamento
As figuras que foram, outrora
As estrelas do seu firmamento.

E REBRILHA, no ardor da porfia
Que à virtude e a cultura conduz
Para honrar o Brasil, todo dia
E louvar todo dia a Jesus

Pensar na história do Colégio Nossa Senhora das Neves é pensar na Congregação Filhas do Amor Divino e, por conseguinte, na imagem da sua fundadora, Madre Francisca Lechner (1833 - 1894). Essa religiosa de nacionalidade alemã, especificamente de Edling, na Baviera, desde a tenra idade, demonstrava vontade e vocação para seguir a vida religiosa. Porém, em função dos pais acreditarem que ela ainda era muito jovem para tomar tal decisão, não pôde realizar esse intento. Sendo assim, impedida de ir habitar o convento na condição de noviça, vontade que expressivamente teve que sucumbir até os treze anos, quando o pai convencido de sua vocação para a vida religiosa, levou-a.

Essa mulher-religiosa dedicou sua vida ao próximo, através de seus ensinamentos e práticas evangelizadoras, em uma constância de altruísmo, o que resultou, dentre outras benesses, na fundação da Congregação Filhas do Amor Divino, em Viena-Áustria, no dia 21 de novembro de 1868, congregação esta que se definia como:

[...] uma associação de mulheres dedicadas à educação de mulheres, preferencialmente ao atendimento e a formação de empregadas domésticas. Dedicando principalmente à assistência e educação da mulher, os membros da sociedade querendo servir de instrumento ao Amor Divino, cooperando para que a mulher seja conduzida ao destino eterno. (HETZEL e HENDGES p.86, 2008).

A congregação está presente hoje em dezoito países distribuídos nos continentes europeu, americano (America do Norte e Sul) e africano (SILVA, 2009). Integrando-se às ações de expansão da Congregação, as primeiras Filhas do Amor Divino vieram para o Brasil em 1920, especificamente, para o Rio Grande do Sul, onde desempenharam sua missão religiosa por meio da atuação de Irmã Teresina Werner, a qual se sentia chamada para a causa da evangelização e educação feminina no Brasil, como a mesma alegava.

Figura 02. Chegada das irmãs da congregação Filhas do Amor Divino ao Rio Grande do Sul, 1920



Fonte: <http://proneves-fdc.blogspot.com/2010/10/as-primeiras-filhas-do-amor-divino.html>

Contudo, a vinda de congregações estrangeiras para o Brasil, como constata Chornobai (2005) está vinculada a busca da Igreja Católica de retomada dos preceitos da Igreja Católica na condução das consciências e dos povos.

Nas circunstâncias em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que em todas as paróquias, haja escolas primárias católicas, a que chamamos de paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã, e de outros conhecimentos, que envidem todos os esforços para fundá-las o quanto antes, onde as não houver e não descansem enquanto não conseguirem, por si ou por outrem, a realização desse ideal, em suas paróquias, custe o que custar (LIMA apud CHORNOBAI, 2005, p. 195).

A convite do Bispo Dom José Pereira Alves, no dia 11 de outubro de 1925, desembarcam em Natal, um conjunto de irmãs comandadas pela austríaca Ir. Teresina Werner, após a recepção pelas autoridades diocesanas locais, partiram para Caicó-RN, com o propósito de iniciarem os primeiros trabalhos de evangelização na província do Nordeste. Lá, fundaram a Escola Santa Terezinha de Jesus destinada à formação de “moças para o bem casar”. (OLIVEIRA, 1999).

No decorrer de pouco tempo, as recém-chegadas educadoras depararam-se com uma realidade marcada pelo embate de idéias entre correntes opositoras, decorrentes dos movimentos europeus que provocaram a crise econômica mundial, a qual eclodiu com a queda da bolsa de valores de Nova York, em 1929, e recebeu a denominação de Grande Depressão (HOBSBAWM, 1995). Esta crise impactou sobre os meios de produção do campo que acabaram por perder os recursos subsidiados pelo governo para a produção agrícola, o que agravou a situação econômica dos municípios com base na agricultura, como no caso, Caicó.

E com o advento da Revolução de 1930⁸, o Brasil começou a se inserir no processo de industrialização, saindo da condição de eminentemente agro-exportador, o que demandava a formação de mão de obra especializada e barata. Neste contexto, a

⁸ De acordo com Romanelli (1984, p. 47), “[...] o que se convencionou chamar Revolução de 30 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam concretizar a Revolução Brasileira, cuja a meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil”.

educação foi convocada a formar pessoas como promessa de regeneração e progresso do País. Isso ensejou a criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931 de leis e decretos, os quais pretendiam organizar o ensino primário e secundário e as universidades até então inexistentes. Essas leis e decretos ficaram conhecidas como “Lei Francisco Campos”⁹.

Tratar dessas questões é importante para entender que, para historiar uma instituição educacional, mesmo de forma sucinta, é mister situá-la em seu contexto micro e macro, não como uma descrição desses contextos, mas em suas múltiplas relações e interdependências. Corroborando esse pensamento, Oliveira e Gatti Junior (2002, p. 74) afirmam que:

Como se pode perceber, historiar uma instituição educacional, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo educativo de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e recriar seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorreram em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores.

Desse modo, a década de 1930 foi abalada por mudanças no cenário nacional que repercutiram inevitavelmente na educação, tais como o Tenentismo, o Estado Novo, Era Vargas e, aqui no Rio Grande do Norte, combinadas com uma estiagem que consternou a população.

Assim, diante das dificuldades de se manterem em Caicó-RN, em 1932 as irmãs entraram em contato com o Bispo D. Marculino Dantas, com o intuito de obterem orientações e alguma ajuda, as quais vieram num prazo de 14 dias. Chegou um telegrama do Bispo convidando-as a se instalarem em Natal e prestarem seus serviços educativos. Como era véspera da festa em homenagem a Nossa Senhora das Neves (5 de agosto), ficou determinado que a futura fundação assim seria chamada.

⁹ Segundo Moreira (1990, p. 89): “Essa reforma, que procurou reorganizar os ensinos elementar e normal, é considerada por Nagle (1974) como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela também que percebemos, pela primeira vez, a utilidade de princípios definidos de elaboração de currículo e programas”.

Em 6 de agosto de 1932, com a devida autorização da madre Superiora Geral, Madre Kostka Bauer, as irmãs Alberta Garimberti e Imaculada Widder vieram para Natal, capital do Rio Grande do Norte. No dia seguinte, juntamente com o Padre Frederico Pastor foram ter uma audiência com o Bispo e depois foram ao encontro do Padre Algustinus no Bairro do Alecrim que mostrou a futura residência das irmãs, localizada na rua Fonseca e Silva, 1088. E, vizinho a essa casa, alugaram um prédio comprado pelos padres da Congregação Sagrada Família. Nessa época, era comum que os prédios utilizados pelas escolas particulares fossem originários de adaptações de residências (SALES, 2000).

Figura 03. Prédio da primeira instalação do CNSN



Fonte: Furtado (2010, p.202).

Em 1933, o colégio totalizava 92 alunas externas e 14 alunas internas. Dada a crescente procura por parte das famílias para a educação de suas filhas, o espaço físico tornou-se insuficiente. Assim, em 17 de janeiro de 1935, foi dado início a construção do prédio atual, localizado na Praça Pedro II, 1055, no Bairro do Alecrim e em 05 de fevereiro de 1935 foi colocada a imagem de Nossa Senhora das Graças no Pátio do Bloco Central (figura 04).

Figura 04 - Imagem de Nossa Senhora das Graças



Fonte: Oliveira, 2011.

Na ocasião da inauguração da Capela, pessoas ilustres da sociedade norterio-grandense se fizeram presentes, como o historiador Luís da Câmara Cascudo, como forma de prestigiar o reconhecimento do CNSN como um ícone da educação norterio-grandense.

O novo prédio foi projetado pelo arquiteto potiguar Ubirajara Galvão. Nessa época, o colégio CNSN oferecia em seu currículo cursos primário, ginásial, comercial e cursos extras como: piano, acordeon, datilografia e de línguas (inglês, francês e alemão).

Com o passar dos tempos, o colégio foi sendo bem reconhecido pelos serviços prestados, fato que atraiu alunas para além das fronteiras do estado do Rio Grande do Norte. Dois anos depois, precisamente no dia 7 de março de 1937, iniciaram-se as atividades pedagógicas na nova instalação. Nesse período, o colégio passou a oferecer, também, o curso científico, o que ampliou mais ainda a oferta e a procura pela instituição, resultando numa constante expansão das instalações do colégio.

A partir do dia 05 de fevereiro de 1975 o Colégio passou a oferecer educação também para o sexo masculino e, no mesmo ano, tornou-se o primeiro colégio a introduzir um circuito de TV privado, o Circuito da TV Neves. Este Circuito é composto por equipamentos adquiridos pela escola com a finalidade de registrar as experiências de aprendizagens ocorridas na escola, analogamente a um estúdio de TV.

Essa inovadora prática comunicativa serve de palco para a aprendizagem de um recurso até então novo no cenário norterriograndense. Exemplo notório de que a instituição escolar busca acompanhar o processo de comunicação e tecnológico em constante expansão e aprimoramento.

Em 1985, foi concluído e inaugurado o Prédio do Centro Integrado de Ciências - CENIC. Assim, como está exposto no prédio do CENIC, “evoluir faz parte da nossa tradição”, conforme podemos observar na figura 06. Assim, o CNSN foi ampliando sua estrutura arquitetônica para melhor atender as demandas que foram emergindo na sociedade.

Figura 05 - Prédio CENIC



Fonte: Oliveira, 2012

Atualmente, o CNSN possui uma divisão de acordo com os níveis de ensino, sendo fragmentado em especialidades específicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. Para manter uma estrutura de tamanha dimensão, com vinte dois mil metros quadrados (22.000 m²), o colégio possui uma equipe especializada, conforme o relato escrito da arquiteta **IL**:

A escola estruturou uma equipe de funcionários, destinada à manutenção e conservação de suas edificações; do mobiliário e dos

equipamentos. Integra esse grupo uma agrônoma, responsável pela arborização e o paisagismo que sombreiam e embelezam os espaços, além da equipe de serviços gerais que mantém as áreas limpas e conservadas. Quanto às reformas, o colégio tem procurado adequar-se às exigências do mercado, da tecnologia e da legislação.

Nisso são incorporadas em sua arquitetura mudanças decorrentes das necessidades de expansão em função da crescente demanda ao longo dos seus 79 anos de fundação, mudanças essas reveladas em seu currículo. Essas constantes adaptações e/ou expansões do colégio são dinâmicas incorporadas na arquitetura escolar que refletem as necessidades educativas de natureza tanto micro como macro, que inevitavelmente refletem nos conhecimentos curriculares.

Desse modo, em solo natalense há 79 anos, o CNSN “... tornou-se referência na formação de valores das famílias, possibilitando a educação de várias gerações” (SILVA, 2009, p. 257). E um fato que chamou nossa atenção é que, em meio as suas características expansionistas, há uma preocupação em manter sua arquitetura original.

Assim, a configuração espacial da escola, no que se convencionou chamar de pós-modernidade, trouxe, em seu bojo, um arsenal tecnológico que exige um aparato de equipamentos, instalações específicas que inevitavelmente vão sendo incorporados na dimensão simbólica da arquitetura escolar, pois essa dimensão “[...] contribui fortemente para valorizar ou estigmatizar a escola que ali se efetiva” (TEVES, 2000, p. 8).

No caso de uma construção antiga que, de modo geral, preserva seu modelo arquitetônico original, estas mudanças e adaptações constituem o esforço constante de articular o novo e o velho. Em uma das nossas observações, registramos o exato momento em que esses ajustes da arquitetura prenunciam o empenho do CNSN em acompanhar os avanços tecnológicos, ao disponibilizar para a comunidade escolar a internet wi-fi. Como podemos observar na figura 06.

Figura 06– Átrio do Bloco Central do CNSN



Fonte: Oliveira, 2011

Desse modo, com o advento e expansão tecnológica, vários setores da sociedade tiveram que redimensionar suas práticas para se inserirem neste contexto contínuo de modernização. A escola, como uma instância social e formadora, também é convocada a se inserir nos moldes da tecnologia como forma de se adequar as inovações pedagógicas, incorporando em sua arquitetura ícones que evidencie essa adequação, constituir-se como um diferencial, haja vista que

O culto ao efêmero conota ideologicamente o privilégio da vanguarda: como a lógica da distinção cultural, apenas uma fração privilegiada saboreia a instantaneidade e a mobilidade das criações arquitetônicas. Só as classes privilegiadas têm direitos à atualidade dos modelos. Os outros têm direito a ela quando os modelos já mudaram. BAUDRILLARD apud SALES (2000, p.29)

Com esse intento, a arquitetura escolar vai incorporando os avanços materiais e tecnológicos de cada época, mas isso não significa o abandono total do antigo; e sim uma articulação entre o que foi constituído historicamente e que se apresenta como “novo”. É o caso do quadro negro e o giz, hoje, em nosso campo empírico substituídos pela lousa branca e o piloto, respectivamente.

Do mesmo modo, a tradição educacional não é simplesmente abandonada, mas redimensionada por novos recursos para velhos usos (ou vice-versa), isto é, essas

adequações acontecem não porque as tradições tornaram-se antiquadas ou por seu caráter ortodoxo e autoritário das mesmas, ocorrendo mais para “conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins” (COELHO, 2000, p. 67).

Assim, a modernidade é premente, a busca para acompanhá-la também. Assim, nos espaços, são incorporados elementos novos, resultado tanto de aspectos legais como de demandas das novas tendências pedagógicas em que a tecnologia se instaura.

Entretanto, o “velho” não desaparece, ele toma uma nova dimensão, há a busca de preservação, uma coexistência de marcas, ou seja, uma herança, um legado é instaurado, havendo no espaço uma “acumulação desigual de tempo” (SANTOS, 1992).

2.2 VIVÊNCIAS NOS ESPAÇOS/LUGARES/ORNAMENTOS DO CNSN

Uma etapa fundamental de qualquer investigação científica se refere à observação. Em função de o nosso objeto de estudo ser de natureza subjetiva – as concepções de professoras e equipe gestora acerca da relação currículo e arquitetura escolar – julgamos pertinente ao presente estudo fazermos algumas observações participantes¹⁰ para vivenciarmos os espaços/lugares/ornamentos do CNSN.

Essa preferência decorre de nossa compreensão de que, à medida que o sujeito estabelece um laço de confiança com o pesquisador, um contrato é instaurado, e o respeito pelo grupo investigado vai se construindo gradativamente.

De acordo com Denzin (1978), *apud* Lüdke e André (1986, p.28), a observação participante é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

Nessa perspectiva, a observação participante engloba um conjunto de procedimentos técnico-metodológicos favoráveis ao envolvimento do pesquisador com o contexto da pesquisa. Isso porque os fatos se desenvolvem em contextos específicos e aproximar-se desses contextos é fundamental para melhor compreender os fenômenos em estudo.

¹⁰ Ver a classificação dos graus de participação do pesquisador em LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Assim, as observações viabilizam uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (ANDRÉ, 1998, p. 26).

Outro aspecto relevante, no que tange a observação, refere-se ao grau de envolvimento do pesquisador. Essa definição, a priori, não elimina a possibilidade de variações do grau estabelecido, pois as particularidades do campo, dos sujeitos envolvidos, as relações estabelecidas entre o observador e os sujeitos constituem um *continuum* que pode variar de uma imersão total a uma condição de expectador.

Considerando os aspectos mencionados, a nossa primeira ida ao colégio na condição de pesquisadora ocorreu em maio de 2010. O espaço do CNSN-Natal/RN não era novo para nós, porém o olhar investigativo sobre esse espaço era novo, o que demandou um novo olhar, um olhar na busca pelo detalhe que revelasse indícios de como a arquitetura escolar se faz presente no currículo. Isso demandou “[...] uma educação do olhar em um insistente exercício de busca do visível no invisível” (MIGNOT, 2000, p. 129). Um visível que salta aos olhos e um invisível que marca as vidas, a condiciona, um invisível que se consolidou como um currículo oculto¹¹.

Logo na parte externa, antes de adentrarmos, como é de praxe, o porteiro solicitou nossa identificação, depois de confirmadas nossas informações junto à recepção do CNSN, nos foi permitida a entrada. Ao passarmos pela guarita, observamos a receptividade das câmaras e o aviso: “Você está sendo filmado!” assim, elas representam a vigília, um olho invisível, mas que tudo vê e congela imagens. E é justamente por não sabermos quando estamos sendo vigiados ou não, que ela opera de forma preventiva de modo a impedir ou minimizar a subversão (figura 07).

Nesse sentido, esse dispositivo é incorporado às várias espacialidades da sociedade atual em prol da segurança. A modernidade tem suas consequências

¹¹ A denominação currículo oculto é tomada como uma forma silenciosa de ensinamentos corporificada nas escolas, contudo não constam em currículos oficiais, mas operam através “[...] das características estruturais da sala de aula e da situação de ensino certas coisas: as relações de autoridade, organização espacial, a organização do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2000, p. 82).

[...] pois não só os benefícios, são também os males especificamente modernos (excesso populacional, poluição, degradação ecológica, crescimento das desigualdades no mundo, ameaça termonuclear) que [...] são inseparáveis dos progressos do conhecimento científico (MORIN, 1996, p.17).

Assim, ficamos tão sofisticados em aparatos eletrônicos, avanços na genética, robótica e carecemos de soluções para problemas cruciais da sociedade: a convivência, o humano. E na arquitetura escolar é possível encontrar esses determinantes sociais, pois:

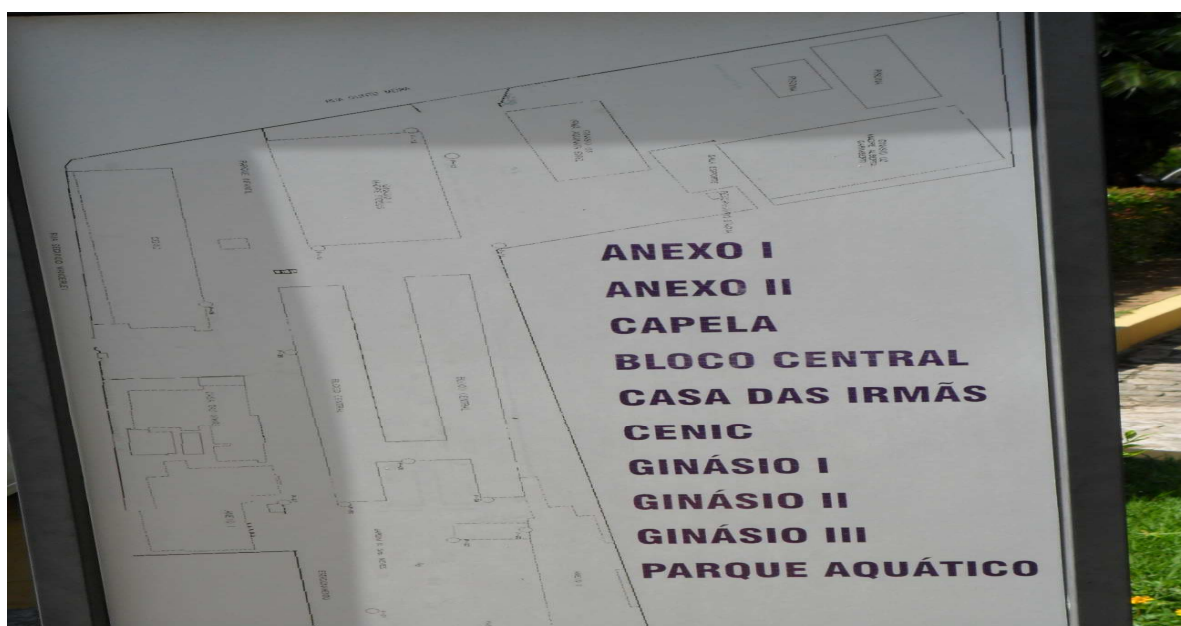
[...] o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos [...] (SANTOS, 1985, p. 49).

Assim, para minimizar essa situação de perigo iminente, a sociedade utiliza estratégias para se resguardar das diferentes formas de reações daqueles que ficam à margem dessa sociedade. A marginalidade não fica na periferia, ela vai ao centro. Assim, a instituição escolar também se vê impingida a adotar mecanismos para resguardar-se e proteger-se dos perigos. No caso do nosso campo empírico, o CNSN, utiliza-se de sensoriamento remoto, cerca elétrica, guaritas, vigilantes e coordenadores de disciplina.

Figura 07 – Pátio I do CNSN

Fonte: Oliveira, 2012

Na sequência da espacialidade do CNSN, encontramos demarcações de territórios, pois existem espaços reservados para a clientela infantil, casa das irmãs, capela, um microcosmo, onde cada segmento ocupa um lugar determinado, em um tempo pré-determinado. E devido sua extensão e os diferentes segmentos que oferece, no próprio colégio, é exposta uma planta-baixa como forma de orientar a circulação dos alunos, professores, funcionários e visitantes. Veja figura 08:

Figura 08 – Planta Baixa do CNSN (Pátio Externo)

Fonte: Oliveira, 2012

Para promover a organização dos espaços, harmonia visual, sonora, estética e disciplinar cada momento é pensado, planejado¹² sob a responsabilidade de diferentes coordenações, subordinadas à direção geral e/ou à direção administrativo-financeira.

Assim, a arquitetura escolar de uma forma insinuativa dita os ritos e ritmos dos que lá adentram, seja ao utilizar placas de advertência, seja através do uso de lombadas. Assim, a arquitetura escolar é um elemento importante na organização da vida dos que coabitam esse lugar. Como podemos observar na figura 09.

Figura 09 - Pátio externo do CNSN



Foto: Oliveira, 2012.

Desse modo, nas primeiras observações, fomos nos situando nesse espaço, para registramos sua organização física, os intervalos, a mobília, os espaços coletivos, esportivos e a identificação das entradas do colégio.

Fazendo parte desse primeiro momento, passamos, então, a descrição dos espaços comuns¹³, pois o colégio possui parque aquático, ginásio, quadras de esportes,

¹² O planejamento está para além das atividades pedagógicas, ele envolve desde os pequenos detalhes (desde uma simples lâmpada que deve ser trocada ao planejamento das entradas e saídas de pedestres e motoristas).

¹³ O CNSN é um colégio confessional de médio porte que oferece da Educação Infantil ao Ensino Superior, em função da diversidade de modalidade de ensino, sua organização espacial também foi sendo ampliada e diversificada para melhor oferecer as condições materiais. Desse modo, há espaços restritos a essas modalidades, como o caso do parque infantil. O que acarreta a divisão dos espaços e

auditórios, grandes pátios, pracinhas, lanchonete, biblioteca enfim, áreas que proporcionam uma maior circulação de alunos. Na ocasião, verificamos que, em função da quantidade de alunos por turno (ver anexo A) e a dificuldade em atendê-los no que tange aos serviços da lanchonete, o colégio optou pela criação de três horários distintos para o intervalo, acarretando que nem todos os alunos e alunas se encontram nesse momento dividindo os lugares reservados para o intervalo.

Nas especialidades comuns, de maior circulação, como a recepção do Colégio é possível observar (ver figura abaixo) o destaque simbolizado pelos troféus que ao longo das suas décadas o CNSN-Natal/RN conquistou. Este tipo de exposição exalta o caráter esportivo e competitivo assumido pela instituição.

Figura 10 - Roll de entrada do CNSN



Fonte: Oliveira, 2012.

Outro aspecto fundamental é a sua característica como instituição católica, ou seja, os símbolos da religiosidade explicitam para os que adentram na recepção que se trata de uma instituição orientada pelos preceitos da Igreja Católica, referendados por dois quadros: um do Papa João Paulo II e outro da Madre Francisca Lechner, fundadora da Congregação Filhas do Amor Divino mantenedora do referido Colégio.

E não por acaso, no mesmo recinto, temos um banner contendo as orientações para o professor que a instituição almeja. Esse local fica próximo a uma das escadas que

consequentemente à separação dos alunos. Contudo, existe o que denominamos de espaços comuns, ou seja, espaços que mesmo em momentos diferenciados são usados por todos os níveis de ensino, como o ginásio poliesportiva, o auditório, a biblioteca, a lanchonete, etc.

dá acesso ao primeiro andar, no qual, dentre várias salas (sala da direção, coordenação pedagógica, salas de aula), localiza-se a sala dos professores. São detalhes como esses que foram evidenciando que toda a organização escolar não é neutra, tem uma objetividade, uma intencionalidade, pois:

[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais - distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas - à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 2001, p.64)

Desse modo, essa organização espacial reflete muito de como a instituição se percebe como também o que deseja transmitir, inculcar para os que lá convivem ou para os seus visitantes. E para isso incorpora símbolos, signos que enaltecem uma determinada mensagem educativa.

De acordo com Escolano (1990, p. 7) os materiais são vestígios e registros das finalidades culturais da escola em um dado contexto histórico, pois

los textos, el mobiliário, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistemas de valores que informan que la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta com la sociedad de cada época.

Seguindo esse pensamento, compreendemos que a arquitetura escolar reveste-se de símbolos que reforçam seus valores, princípios como uma forma de ensinamento. Um ensinamento silencioso que institui os preceitos da educação almejada. Os sujeitos do processo educativo o vivem; porém, geralmente, não refletem sobre suas causas, centram-se nos efeitos mais perceptíveis, como na acústica, iluminação, ventilação, ou seja, nos aspectos físicos em detrimento dos de ordem simbólica e social.

Não obstante, os locais de disposição desses símbolos ocupam os lugares de fácil visualização e que abrangem maior fluxo de pessoas. Isso porque precisam ser vistos, olhados, interpretados. Uma vez que:

A obra, como individualidade que, supostamente, deve conservar sua fisionomia através dos tempos, não existe (só existe sua relação com cada um dos intérpretes), mas ela é algo: ela é determinada em cada relação, a significação que teve em seu tempo, por exemplo, pode ser objeto de discussões positivas. O que existe, em compensação, é a matéria da obra, mas essa matéria não é nada enquanto a relação não faz dela isso ou aquilo. (VEYNE, 1982, p. 159).

Assim, textos como os que podemos observar abaixo, ficam, ano após ano, expostos; são reforçados em diferentes portadores de texto (agenda escolar, PPP, meio midiático, camisetas) e só de fato adquirem sentidos quando interpretados, operando para a construção de sentidos pelos/as alunos/as, professores/as funcionários/as e visitantes.

Figura 11 - Corredor esquerdo do Prédio Central do Colégio Nossa Senhora das Neves



Foto: Oliveira, 2011.

Nesse sentido, no CNSN, encontramos em cada parede dos corredores¹⁴ textos, mensagens educativas, avisos, em que além do revestimento cerâmico, ocorre um revestimento de preceitos, de ensinamentos religiosos e curriculares, ou seja, os conhecimentos privilegiados se fazem presentes nas espacialidades, irradiados das salas de aulas e produzindo ecos nas diferentes espacialidades do colégio, seja através de cartazes, maquetes; seja ocupando o palco do auditório e/ou transpondo os limites dos muros escolares para aprofundamento nas aulas de campo ou estudo do meio.

Um exemplo, dentre vários, que podemos enfatizar refere-se ao mês da Bíblia Sagrada e por ser um conhecimento que perpassa a filosofia do colégio, acaba sendo um destaque que a instituição faz questão de enaltecer, como podemos observar na ornamentação utilizada e na produção dos alunos, bem explicitados a seguir:

Figura 12 – Bloco Central do CNSN



Fonte: Oliveira, 2012.

Figura 13 - Corredor direito do Bloco Central do CNSN

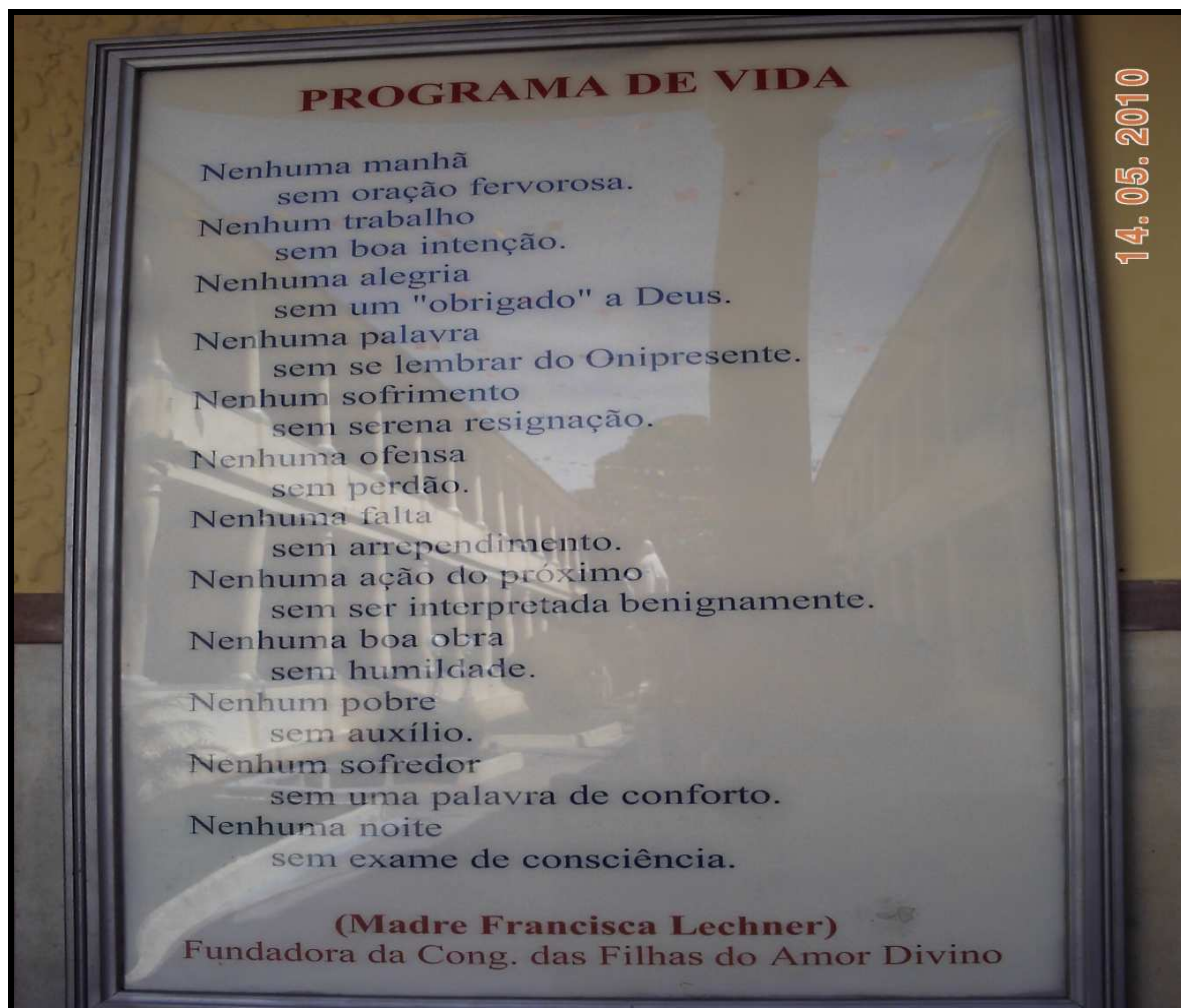
¹⁴ As paredes, de acordo com os temas que estejam sendo trabalhado nas salas de aula, acabam sendo uma extensão da sala de aula, ou seja, um espaço de exposição dos trabalhos dos alunos.



Foto: Oliveira, 2011

A doutrina religiosa ocupa lugar de destaque no cenário do CNSN. Esse tipo de ensinamento é referendado através das atitudes e valores que o Colégio comunga e propaga, dentre outras formas, através de textos, principalmente, os de autoria da Madre Francisca Lechner, como podemos observar na figura 14 abaixo:

Figura 14 - Corredor direito do Bloco Central do CNSN



Fonte: Oliveira, 2012.

Nesses espaços, precisamente no início de cada corredor, também há a presença do auxiliar de disciplina. Como a escola possui dois pavimentos em cada lado, (um superior e um inferior), em cada um há a presença de um auxiliar de disciplina. Sua posição propicia que tenha uma visão panorâmica do pavimento de aula no qual se encontra, assim, há um controle dos movimentos dos/as alunos/as, por ocasião das saídas para beber água e das idas ao banheiro. Como também, evita-se a saída do professor de sala, uma vez que, para atender determinadas necessidades, o auxiliar de disciplina está sempre ali, disponível e vigilante, como podemos perceber na fala da auxiliar de disciplina **Gabriela** ao tratar da função que exerce no CNSN:

Bem, a minha função é atender a toda precisão dos alunos. Eu fico no corredor para o que eles precisarem. Tanto eles, como os professores, como os pais também que chegam pedindo a nossa ajuda, então, eu

atendo os alunos quando eles se machucam, eu atendo para anotar os atrasos, quando eles chegam atrasados, porque isso faz parte da disciplina, já pra eles se acostumarem a chegar no horário certo, quando já estiver grandinhos. Eu atendo os professores quando esquecem o material, pra ficar dentro da sala quando eles precisam sair. Essa é a minha função. Eu passo o dia todo aqui fazendo isto.

Cabe ao auxiliar de disciplina o papel de garantir a ordem nos múltiplos espaços do colégio. Esse tipo de função, dada a extensão do colégio, vinte dois mil metros quadrados (22.000 m²), possui uma logística organizacional. Durante o horário das aulas, eles ficam em pontos estratégicos do CNSN.

E como o momento que requer maior controle e vigilância é o horário do intervalo, esse é fracionado em três momentos, organizados de acordo com as modalidades de ensino (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Para cada segmento, há um horário específico¹⁵, como também, auxiliares de disciplina responsáveis por cada segmento e localizados nos pavimentos ocupados pelos respectivos segmentos. Isso é, a própria organização na gradação dos níveis de ensino acaba por repercutir na forma como alunos e alunas se distribuem nas espacialidades do colégio, e para otimizar o controle dos corpos dispositivos de vigilância são acionados, a fim de evitar ou conter qualquer tipo de subversão. Isso nos faz lembrar Foucault quando diz que:

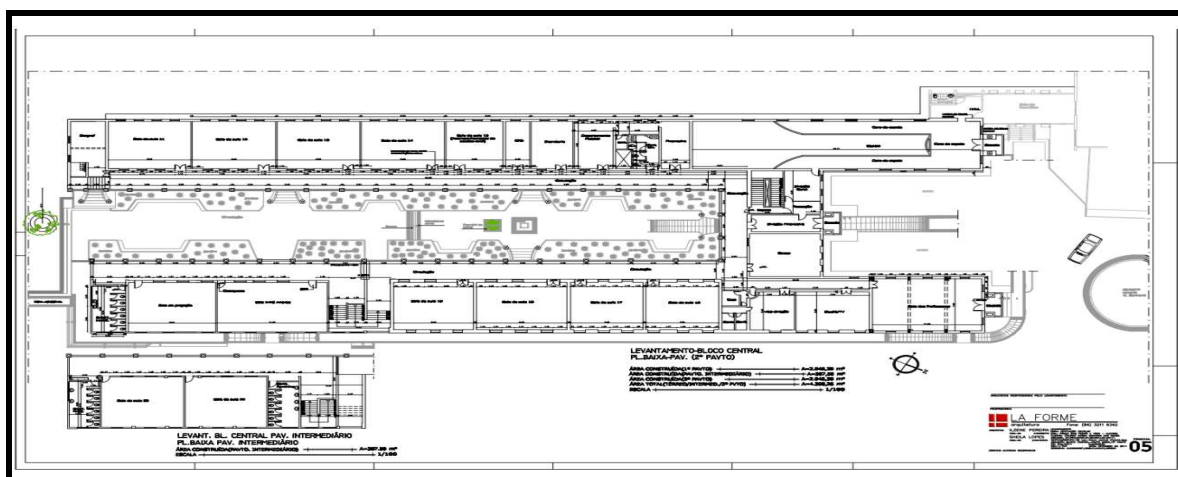
Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar comportamentos de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1997, p.123).

¹⁵ O início do horário do intervalo no turno matutino é organizado da seguinte forma: as 8h40min turmas dos 2º anos ao 5º anos. As 9h40min para as turmas dos 6º anos aos 8º anos e as 10h30min para as turmas dos 9º anos e as do Ensino Médio.

Para isso, os auxiliares de disciplina contam como os seguintes aparatos para melhor exercerem suas funções: câmeras, rádios e telefone celular (apenas uma auxiliar de disciplina utiliza esse recurso).

Após esse primeiro momento de observação macro do Colégio Nossa Senhora das Neves, iniciamos as observações em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As observações ocorreram em cinco (5) turmas: 2º ano A, 3º A, 4º A e nas de 5º A e B¹⁶ no turno matutino localizadas no Bloco Central, edificação mais antiga, a qual tem formato de H na horizontal, composto por pavimentos inferiores e superiores sobrepostos.

Figura 10 - Planta Baixa do Bloco central



Fonte: Acervo Particular da Arquiteta do CNSN

A primeira parte do H na horizontal, no sentido externo, é ocupada pela Capela, recepção, biblioteca, (no pavimento inferior). Na interseção do H, através do acesso por escadas, temos a direção, diversas salas, sala dos professores, banheiros dos professores. Na segunda parte do H, nos pavimentos inferiores e superiores temos salas de aula, banheiros para os/as alunos/as e salas de aulas.

Além das salas de aula no pavimento inferior, temos a livraria (esse espaço se diferencia da biblioteca por ser um espaço mais lúdico, destinado à leitura livre pelos /as

¹⁶ Diferentemente das demais turmas observadas, as dos 5º anos não são regidas por professores polivalentes, mas por professores de disciplinas específicas. Desse modo, como o foco da observação estava atrelado às professoras, fizemos o acompanhamento do deslocamento da professora de língua portuguesa em ambas as turmas: A e B. A opção por esta professora foi em virtude do encaminhamento da coordenação pedagógica.

alunos/as), um laboratório de informática e a lanchonete. No pavimento superior, temos o setor administrativo da escola e sala para trabalhar as necessidades.

Para o registro das observações utilizamos o recurso da câmera digital e, em nosso caderno de campo, fazíamos nota da data da observação, nome da professora titular, número de alunos presentes, área do conhecimento em estudo. Nessas observações, fizemos inicialmente a descrição da organização espacial das salas, da mobília, disposição das carteiras, os lugares ocupados por alunos e professoras na cena escolar.

Na sequência, a descrição reflexiva do transcorrer da aula articulada à organização espacial da sala, a dinâmica dos movimentos dos alunos nesse espaço, as interações aluno-aluno, aluno- professor, tendo como foco a base material em que essa dinâmica se processava. Nessas observações, foi possível constatar a uniformidade da mobília, dos utensílios disponíveis, da organização da sala de aula.

Desse modo, o mobiliário de todas as salas segue uma mesma padronização: carteiras, quadro branco, armários, ventiladores, aparelho de TV, caixa de som, crucifixo e a fotografia da Madre Francisca Lechner.

A disposição das carteiras, majoritariamente é enfileirada. Embora as professoras argumentem, nos momentos de entrevistas e nas conversas informais, que a disposição das carteiras é compatível com o tipo de atividade de cada dia, o que sugere que essa organização não é fixa, varia conforme a sistemática de cada aula. Contudo, como nossas observações ocorreram em cada turma, durante três dias consecutivos, na maioria das turmas presenciamos situações em que as carteiras estavam organizadas de forma enfileirada.

Como já foi dito, nas salas de aula um artefato se fazia presente em todas as turmas: o retrato da Madre Francisca Lechner. Essa é uma presença recorrente também em diferentes espaços, na biblioteca, na livraria, sala de atendimento das necessidades, sala dos professores. Sua disposição nos cenários ocupa lugar central de modo a obter visibilidade, servindo como um reforço de sua presença *in memoriam* e de seus ensinamentos. Nesse sentido:

Dependendo do que está a nossa volta obliquamente para personificar os estados de espírito e os ideais que respeitamos e, então, lembrar deles. Nós queremos que nossas construções nos mantenham fiés,

como uma espécie de molde psicológico, a uma visão benéfica de nós mesmos. Colocamos ao nosso redor formas que nos comunicam aquilo de que precisamos interiormente – mas estamos sempre correndo o risco de esquecer. (BOTONN, 2007, p. 107).

Figura 16 Sala de aula - Bloco Central



Fonte: Oliveira, 2011.

Vale salientar que no momento de nossa inserção em sala, a preocupação de mudanças no ambiente de sala de aula, em função da nossa presença, foi sentida e externada apenas por uma das docentes. Esse pensamento foi explicitado apenas no momento em que esta tomou conhecimento que sua sala de aula seria observada.

Contudo, nossa imersão nessa sala de aula se deu de forma tranqüila: apresentamo-nos para os alunos, explicamos o objetivo de nossa presença e procuramos sentar sempre nas últimas carteiras, sem causar alterações em nosso campo de investigação.

Isso ratifica o que Lüdke e André (1986, p.27), com base nos argumentos de Guba e Lincoln, afirmam sobre a presença do pesquisador *in loco*: “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar”.

Para que pudéssemos vivenciar uma diversidade de situações de ensino em espaços diferentes do da sala de aula, fazíamos o acompanhamento, quando as

professoras estudadas realizavam as aulas em outros espaços, ou quando a própria sala de aula tinha que se adequar ao momento, como nos dias de prova.

Como já foi dito anteriormente, nossa permanência no campo, gradativamente, foi se intensificando, pois éramos convidados a participar de diversos momentos comemorativos organizados na escola, prática esta constante, que implicava numa organização espacial específica. Dado o nosso interesse em compartilharmos desses momentos, nossa permanência no campo foi sendo prolongada para além do que tínhamos previsto.

Assim fomos sentindo a necessidade de vivenciar as diferentes organizações assumidas pela arquitetura escolar decorrente de festividades em referência a determinadas datas comemorativas (São João, aniversário do colégio, mês da bíblia, etc.) que impactavam na organização geral da escola e, em particular, na arquitetura escolar, como também na feição das pessoas, no próprio “clima” que se instaurava no CNSN, causando verdadeiro entusiasmo por parte daqueles que participavam desses diferentes momentos.

Atrelada a essa observação, podemos melhor explicitar essa articulação a partir da fala do administrador financeiro, Senhor **GE**, quando ele diz que:

As festividades, festa junina, tem uma adaptação desde energia elétrica, desde a construção de algumas coisas provisórias pra o evento, a festa junina é um destaque, mas tem outros eventos no decorrer do ano porque todas as datas aqui elas são valorizadas. De mensagens pedagógicas para os alunos para valorizarem cada data, cada período do ano.

Nesse sentido, vivenciar diferentes momentos do ano letivo acabou por ampliar nossa apreensão acerca das configurações e ornamentos que vão se moldando na arquitetura escolar do CNSN e seu diálogo com o currículo vivido e o oficial, pois é recorrente as escolas orientarem seu currículo a partir de datas comemorativas ou integrá-las aos seus currículos. Isto como uma tentativa de garantir que determinadas práticas não caiam no esquecimento ou de retomada do que se perdeu no tempo. Desse modo, a memória não é algo natural, ela repousa em uma base material. Assim:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, por que essas operações não são naturais. (NORA, 1981, p. 13).



CAPÍTULO 03

3 CONSTRUTO TEÓRICO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

No presente capítulo objetivamos fazer uma tessitura dos aportes teóricos que orientaram e embasaram a compreensão acerca da arquitetura escolar, currículo e concepção presente neste estudo. A fim de alcançar esse escopo, estruturamos o capítulo em três partes: na primeira, para elucidar nossa compreensão sobre currículo nos ancoramos em Silva (2000, 2006), Silva e Moreira (2008), Sacristán (1998); para a discussão de arquitetura escolar trazemos as contribuições teóricas de Vinão Frago (2001); Escolano (2001); Bencostta (2005), Lima (1989), Sales (2000), entre outros; na segunda, e; na terceira e última, para elucidar o que estamos entendendo acerca do termo concepção, recorreremos a Morin (1996) e Ferreira (2007).

3.1 CURRÍCULO: ASSIMILAÇÕES TEÓRICAS DE TOMAZ TADEU DA SILVA

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva

Quando traçamos como objetivo da presente pesquisa investigar a concepção e a relação entre currículo e arquitetura escolar, sentimos a necessidade de que os sujeitos da pesquisa também explicitassem suas concepções sobre arquitetura escolar e currículo para que, assim, pudessem externar nas suas concepções a existência de relações, ou não, entre esses componentes.

E para maior segurança em nosso caminhar investigativo, foi necessário o acesso à teorização existente sobre currículo e arquitetura escolar, para assim, elegermos um corpus teórico que desse respaldo as nossas análises.

Tratar de um campo amplo e complexo como o do currículo requer localizar tempos e espaços que forjaram seu sentido e significados atrelados a determinantes

sociais, econômicos, políticos e ideológicos em um dado contexto histórico, ou seja, pensar no currículo demanda considerar que esse não é um termo atemporal. Ele traz as marcas, contornos dos momentos e das tensões em que foi/é engendrado.

Considerar esses aspectos não significa, necessariamente, uma teorização exaustiva dos estudos do currículo. Apenas demarca nosso entendimento, de uma forma sucinta, da necessidade da retomada da constituição histórica do currículo de modo a ter clareza de que o surgimento e o desenvolvimento desse campo se deram atrelados à busca por respostas que a sociedade infligiu à educação e que - para compreender os diferentes significados atribuídos ao currículo - é mister considerar a teia imbricada que se estabeleceu entre currículo, cultura e sociedade, numa perspectiva histórica.

De acordo como MOREIRA e SILVA, (2002, p. 31):

É central na [...] tarefa de investigação do currículo [...] uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postos em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se naturais.

Para tanto, perfazemos uma breve retrospectiva histórica do currículo a partir do seu surgimento como campo especializado, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, não em um sentido linear, mas na tentativa de explicitar as rupturas, continuidades e ambigüidades que foram se constituindo ao longo da história social do currículo.

3.1.1 A sistematização do campo do currículo: as teorias tradicionais

Segundo Tomás Tadeu da Silva e Antônio Moreira (2008), historicamente o termo currículo surgiu no século XVI, tendo atribuições na organização dos cursos e na graduação do ensino. Esse período coincide também, numa perspectiva macro, com o processo de transição da sociedade feudal para capitalista, período esse denominado de Mercantilismo.

A mudança estrutural na economia ressoou em diferentes âmbitos sociais, inclusive na educação, a qual era regida, predominantemente, por um preceptor que oferecia seus ensinamentos para um único aluno, passando a atuar em classes.

E com isso uma economia de tempo foi efetuada, conforme esclarece Foucault (2006, p.127)

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinados lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, recompensar.

Nisso entre outras implicações, era urgente um ensino que assegurasse a todos que passassem por essas classes saberes comuns necessários à formação de sujeitos para atuarem em uma nova configuração do mundo do trabalho.

Já em relação a sua origem etimológica, Goodson (1995, p. 7) informa que o termo *currículo* procede da palavra latina *Scurrere* que significa correr, sendo tomado em menção a curso, à carreira, ou trajeto que deveria ser objetivado.

Hamilton (1992), em seus estudos, indica que há uma relação entre o Calvinismo¹⁷ e a ideia de currículo como estrutura e sequência, isso porque em 1582, na Universidade de Leidem, instituição criada em 1575 com a missão de preparar pregadores protestantes, foi encontrado em diplomas o registro de passagens utilizando o termo currículo com o significado de completude de um curso, do qual o aluno lograva um diploma.

Assim, o termo currículo era a usado para designar um curso geral e não apenas uma unidade de ensino, sendo aferida a tal termo a ideia de conclusão. A obtenção de um diploma significava dizer que o/a aluno/a havia passado por um percurso,

¹⁷ Com a invenção da imprensa no século XV, o acesso as escrituras sagradas possibilitou outras interpretações para a Bíblia fazendo com que uma facção de fiéis da Igreja católica elaborassem uma crítica consistente ao catolicismo de modo a propor e divulgar as catorze teses de Lutero.

semelhante a um circuito atlético e ao emitir esse diploma a instituição educacional ratificava o cumprimento dos objetivos educacionais alcançados com base em parâmetros avaliativos pré-estabelecidos, os quais deveriam está coerentes com que estava sendo constituído como eficiência (MORREIRA e SILVA, 2008).

Isto é, o currículo passou também a significar uma cadeia de “obstáculos” pela qual os sujeitos deveriam passar. A aprovação revelava a sua aptidão para atuar na sociedade em consonância com as aspirações da época.

Assim, falar de um 'curriculum' pós-Reforma [protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um curriculum deveria também ser completado enquanto duração, sequência e completude dos cursos medievais tinham relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo em Bolonha) e/ou a uso por parte de professores (por exemplo, Paris), a emergência de curriculum trouxe [...] um sentimento maior de controle tanto do ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992, p.43).

Esse pensamento guarda estreita relação com a afirmativa de Goodson (1995, p. 43) ao considerar que:

O conceito de currículo como sequência, estrutura ou disciplina provém, em grande parte, da ascensão política do Calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, aliando o currículo a uma ordem social, onde alguns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo conservador

A partir de então, currículo e controle passam a constituírem-se como termos inseparáveis. Nisso o currículo acaba por configurar-se como mecanismo de diferenciação social, pois diferentes tipos de currículos eram pensados em consonância com as condições sócio-econômicas de crianças e adolescentes. Assim, para os de condições econômicas privilegiadas, currículos clássicos; para os filhos da classe de mercantis, currículos menos rebuscados e de natureza prática; já para os filhos de

pequenos proprietários e comerciantes, o currículo se baseava nas habilidades de ler, escrever e contar.

Sendo assim, o currículo assumiu o predicado de diferenciação social e seleção de determinados saberes. Surge aí outro termo muito bem amparado pelo currículo: seleção. Até aqui o conceito de currículo apesar de fazer parte de discussões mais amplas da esfera educacional ainda não era objeto de um campo especializado.

O surgimento do currículo como campo de estudos educacionais, de acordo com Silva (2000), deu-se, possivelmente, no contexto histórico-social e econômico dos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, os Estados Unidos saiu da Guerra Civil e via o alvorecer de uma economia industrial e com ela mudanças comportamentais, um intenso movimento imigratório, que não apenas incrementou a demanda educacional, mas também diversificou culturalmente a estrutura social e econômica. Apple (1982, p. 108) salienta que:

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crença e atitudes de classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes de classe média lavraram de um deserto parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão.

Isso porque a economia monopolista de outrora, de base rural, demandava valores culturais e, condutas coerentes com o estilo de vida e dinâmica de trabalho próprias do campo. Já com o advento da industrialização e da urbanização, a população americana conservadora e protestante, vê-se diante do êxodo rural, e com ela a necessidade de padrões nacionais que unificassem a educação e castrassem qualquer possibilidade de condutas sociais indesejáveis, nessa perspectiva o currículo surge como mecanismo de controle social.

É nesse contexto que surge o interesse de equipes relacionadas a setores da administração educacional, ancoradas nos desdobramentos da administração científica proposta por Frederik Wimslow Taylor (1856-1915), que ocorre o interesse de especialistas em tratar e sistematizar aspectos do currículo, o que configurou o surgimento de um novo campo de investigação e debate em que o foco era: “[...] a

preocupação com os processos de racionalização, sistematização, e controle da escola e do currículo” (SILVA E MOREIRA, 2008, p. 9).

Continuando, os referidos autores acrescentam:

O propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos. (Idem).

Desse modo, um fator primordial para a sistematização do campo do currículo foi a influência da gerência científica desenvolvida por Taylor transmutada para a educação, imperando no discurso educativo termos como eficiência e eficácia. Nesse processo o aluno é equiparado a uma matéria-prima que deverá sofrer um processo educacional em que o resultado final deverá ser coerente com os objetivos que são traçados, comparando o processo educativo a um processo fabril (SILVA, 2000).

Esse pensamento foi sistematizado no livro “*The curriculum*” datado de 1918, de autoria de Bobbit em que o currículo passou a ser um processo de máxima racionalização de objetivos e resultados mensurados. Isto é, foi a partir dessa obra que os especialistas em educação encontraram os princípios para o entendimento do currículo:

[...] como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica a sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbit, os alunos devem ser processados como um produto fabril. (SILVA, 2000, p. 11)

Nessa perspectiva, Bobbit vislumbrava que, assim como nas fábricas havia padrões a serem alcançados, no âmbito educacional poderia ocorrer o mesmo. E para isso, sua ênfase era no que ensinar, o qual está implicado na seleção de conteúdos, isto é, na seleção dos conhecimentos. Nesse sentido, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2000, p.13).

E será em 1949, no livro de Ralph Tyler que o pensamento de Bobbit irá se consolidar, pois as ideias de organização e desenvolvimento curricular são postas em maior evidência e, mesmo considerando que disciplinas como filosofia e sociedade como fontes para os objetivos para o currículo, sua abordagem é muito mais técnica.

Em sua explicitação de currículo, Tyler considera quatro aspectos que o currículo deverá responder: o primeiro é referente aos objetivos educacionais; o segundo corresponde a quais experiências educacionais atendem aos objetivos educacionais, o terceiro é como operacionalizar essas experiências educacionais e o quarto e último é como avaliar esse processo. De acordo com Silva (2000), apenas o primeiro aspecto corresponde ao currículo propriamente. E é a esse aspecto que Tyler dá maior importância.

Nesse sentido, Tyler considera três procedimentos como imprescindíveis para se traçar os objetivos educacionais do currículo: “1. estudos sobre os próprios aprendizes, 2. estudo sobre a vida contemporânea fora da educação. 3. Sugestão de especialistas de diferentes disciplinas.” (SILVA, 2000, p. 22).

Ao considerar esse último procedimento, dada a multiplicidade de disciplinas, indubitavelmente, suscitaria um número considerável de proposições sobre os objetivos educacionais e para evitar embates e contradições, Tyler propôs duas disciplinas que iriam servir como “filtros” desses objetivos: A filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem (SILVA, 2000).

A partir dessa conjectura, Tyler considera primordial o estabelecimento de objetivos educacionais que incidissem na mudança de comportamento do/a aluno/a, caracterizando a educação estadunidense nos moldes do tecnicismo.

Não obstante, esse modelo de currículo não era monolítico. Existiam pensadores que o vislumbrava a partir de perspectivas diferentes. Como Dewey, precursor do escolanovismo, o qual acreditava que o currículo deveria desenvolver aspectos considerados “desejáveis” na personalidade dos indivíduos, sem desconsiderar as necessidades do educando.

Contudo, suas ideias não repercutiram tanto quando as de Bobbit e Tyler. É importante considerar também que tanto os modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler, como as ideias progressistas de Dewey representaram uma reação opostora ao modelo clássico de currículo, que perdurou desde a institucionalização da educação secundária até o século XX.

Esse currículo era arraigado no,

[...] currículo das chamadas “artes liberais” que vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média, e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética) (SILVA, 2000, p. 23)

Nesse sentido o campo do currículo se consolida como saber sistematizado por torna-se alvo de estudos de especialistas vinculados à burocracia estatal, sendo colocado no centro de debates acadêmicos e de revistas especializadas. Arelado a tudo isso, segundo Moreira e Silva (2008) é instaurado na sociedade americana o sentimento de insatisfação em relação à qualidade da educação oferecida nas escolas e esse sentimento se intensificou após a superação dos estudos técnico-científicos empreendidos pela Rússia que resultaram no lançamento do Sputnik. Assim, os educadores acabaram sendo acusados pelo fracasso na corrida espacial e sendo alvo de controle, como destaca Goodson (2007, p. 3):

[...] o currículo foi basicamente inventado como conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Nessa perspectiva, era urgente repensar os currículos escolares. Não é por acaso, que toda vez que a sociedade encontra-se em crise, a educação é convocada a assumir sua responsabilidade. Assim, “[...] a intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir dos estudos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas (SILVA e MORREIRA, 2008).

Nesse sentido, é pertinente compreendermos o currículo enquanto manifestação de interesses sociais de um grupo que forja formas para a manutenção do *status quo*,

uma vez que, inicial e posteriormente à implementação desse novo campo, esse se insere no contexto de consolidação do capitalismo industrial, e com o tal era necessária a formação de sujeitos que se enquadrassem nos moldes do que se privilegiava como conhecimento necessário, como forma de preparação para o mundo do trabalho.

Portanto, para a decisão de um tipo de currículo é necessário compreender o contexto histórico de sua gestação, a concepção de sociedade e de homem que é preconizada, e, principalmente, os interesses subjacentes. É justamente a partir desse entendimento, que se desenvolvem as teorias críticas do currículo.

3.1.2 As teorias críticas do currículo

As teorias críticas do currículo são assim denominadas por comporem em seu conjunto críticas ao modelo técnico-burocrático assumido pelo currículo, a partir das teorizações de Bobbit e Tyner. Essas críticas foram gestadas num momento de efervescência teórica do campo curricular nos anos 60 do século XX.

Momento esse caracterizado por vários movimentos sociais, em diferentes lugares, que contestavam o modelo social hegemônico, dentre esses, destacamos: “os movimentos de independência de antigas colônias européias, os protestos estudantis na França e em vários países, [...] protestos contra a Guerra do Vietnã, [...] ditadura militar no Brasil” (SILVA, 2000, p. 26), fortalecimento dos movimentos pacifistas, fortalecimento do movimento hippie, feminismo, contracultura.

Nesse cenário, as produções de livros e ensaios incidiram para questionar o papel da educação em voga, tanto no seu sentido mais amplo, e do currículo, de forma particular, na manutenção do *status quo*, considerando esse como o provedor das injustiças e desigualdades sociais. Nessa perspectiva, desloca-se a ênfase do “como” preconizada pelas teorias tradicionais do currículo, para o “que o currículo faz” (idem, p.27)

Essas teorizações assumem a forma de “denúncia” e partiram de autores de diferentes países: nos Estados Unidos ficaram a cargo das contribuições do movimento de reconceptualização, das críticas de Michel Apple e Giroux; na Inglaterra com a Nova Sociologia do Currículo tendo como expoente Michael Young; na França com Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet; e no Brasil com Paulo Freire.

O Movimento dos Reconceptualistas surgiu nos finais da década de 1960, nos Estados Unidos da América e Canadá, tendo como seu expoente Willian Pinar. Sua teorização correspondeu a uma reação à hegemonia do modelo técnico de currículo, focado precisamente no “como” fazer o currículo. Esse movimento se origina do campo dos estudos diretamente educacionais. E foi através de Willian Pinar, ao organizar a I conferência sobre currículo, na Universidade de Rochester, Nova Iorque em 1973, que esse movimento sistematizou as suas críticas.

Tal movimento buscava condensar diferentes vertentes teóricas: fenomenologia, marxismo, hermenêutica e autobiografia. Contudo, em função dos marxistas consideraram esse movimento centrado muito mais em aspectos da subjetividade do que os de caráter político, acabaram por se afastarem desse, como explica Silva (2007, p. 38):

Na verdade, procuraram até distanciar-se de um movimento que viam como excessivamente centrado em questões subjetivas, como um movimento muito pouco político. Para autores de inspiração marxista, como Apple, o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjectivo.

Em contrapartida, os reconceptualistas “acusavam os [neomarxistas] de subordinar a experiência humana à estrutura de classe, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem com a capacidade de resistência e a transcendência” (SILVA e MOREIRA, 2008, p. 15)

Althusser, no ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, subsidiou os fundamentos para a elaboração da crítica marxista à educação, ao estabelecer a relação educação e ideologia. Em sua teorização, ele defende a tese de que para a sociedade capitalista permanecer existindo ela precisa de determinadas condições materiais e mecanismos ideológicos que a retroalimentem, na perspectiva de evitar qualquer tipo de contestação do modelo social instituído, ou seja, do *status quo*.

Para isso, existem os aparelhos repressivos do Estado, composto pelo judiciário e a polícia, e os aparelhos ideológicos formado pela igreja, *os mass media* e a escola (SILVA, 2000).

Dentre os aparelhos ideológicos, Althusser advoga que a escola ocupa lugar central, uma vez que ela abrange a maioria da população por um longo período de

tempo e que é através do currículo, precisamente, por meio de disciplinas de enfoque sociais e políticos mais explícitos - como a geografia e história - e de forma implícita - nas de disciplinas como matemática e ciências - que é transmitida a ideologia da classe dominante.

Assim, existe um currículo dual: para a classe menos favorecida são veiculados situações de aprendizagem que exaltam atitudes e valores complacentes com a formação de um sujeito obediente, pontual, assíduo para a constituição de mão - de - obra dentro desses padrões. Cumprida essa etapa, dada a seletividade da escola e seu caráter excludente, a criança dessa classe quando vai se aproximando de níveis de ensino que lhe possibilitaria ampliar seus conhecimentos de forma autônoma, crítica e criativa é impingida a sair da escola. Já os da classe dominante, geralmente, prosseguem até aos mais altos patamares da escolaridade, logrando saberes que lhes possibilitem ocupar altos cargos hierárquicos, perpetuando o *status quo*.

Baudelot e Establet ao escreverem o livro *A escola capitalista na França* desenvolveram a tese de Althusser, mas foram os estadunidenses Samuel Bowles e Herbert Gintis, no livro *Escola capitalista na América* que forneceram uma explicação um tanto diferente para o processo de reprodução da ideologia capitalista.

Para eles, a escola através das relações instituídas no espaço escolar, favorece para que a psique do/a aluno/a incorpore modelos de trabalhadores desejáveis às relações de produção capitalista, “não propriamente através do conteúdo explícito do seu currículo, mas as espelha, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”, o que resultou na elaboração do conceito de correspondência. (SILVA 2000, p.30)

Já a argumentação de Bourdieu e Passeron centra-se no conceito de *reprodução*, mas assumem um afastamento da teoria marxista sobre a escola, pois não a associam apenas à economia. E consideram que a reprodução social está articulada com a reprodução cultural. Isso porque a cultura da classe dominante é concebida numa perspectiva etnocêntrica como a única cultura, e as demais seriam tudo, menos cultura. Nessa análise, a cultura não depende da economia, funcionando como um tipo de economia, isto é um “capital cultural”.

O processo de reprodução social e cultural, nessa perspectiva, dá-se por meio da imposição ou ocultação, constituindo em uma dupla violência do processo de dominação cultural. E como a escola age nesse processo?

Na visão de Bourdieu e Passeron, a criança pertencente à classe dominante chega à escola e depara-se com um sistema de signos, códigos, normas, valores sociais e culturais que já lhe são familiares, pois a cultura instituída é a mesma da sua classe social, ou seja, a dominante. O que torna esse ambiente “natural” para a criança desse segmento social, fazendo com que as crianças advindas da classe dominante obtenham maiores possibilidades de obter sucesso em sua vida escolar.

Em contra partida, a criança oriunda das classes populares depara-se com um ambiente totalmente alheio em que seu modo de ser, hábitos e linguagem são desconsiderados e estereotipados como indesejáveis e incultos. Ao renegar a cultura primeira das crianças das classes populares, a escola opera de modo a contribuir para a exclusão dessas crianças, obstaculizando que cheguem a galgar níveis mais elevados de escolaridade. Nessa perspectiva, é por meio da reprodução da cultura da classe dominante que a escola reproduz o sistema social desigual e excludente.

Coube a Michael Apple (1982), elaborar uma crítica neomarxista ao currículo e ao conhecimento escolar. Isso porque a base estrutural da sociedade capitalista consiste no fato que existam os proprietários dos meios de produção- os capitalistas- e a grande legião dos que vendem sua força de trabalho.

Essa divisão de classe tem implicações na educação, ou seja, há uma relação entre estrutura econômica e educação. Nas teorizações de Bourdieu o vínculo estrutural entre educação e economia também constitui a base de sua crítica. Não obstante, para Apple (1992, p.8) essa relação não é determinista nem simples, passa pelas diferentes formas de ação humana, e sendo assim,

[...] é preciso complementar-se uma análise econômica com uma abordagem que se apóie solidamente numa orientação cultural e ideológica, se estamos realmente dispostos a entender as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores no desempenho de suas atividades na escola.

Assim, para discorrer sobre a complexa relação implicada na dominação econômica e cultural, Apple (1982, p. 12) recorre ao conceito de hegemonia elaborado por Gramsci e discutido por Raymond Williams:

A grande contribuição de Gramsci está em ter dado importância à hegemonia e também em tê-la compreendido a uma profundidade que julgo rara. A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade que, conforme propõe Gramsci, constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social de modo muito nítido do que quaisquer outras noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia fosse meramente uma noção abstrata imposta, se nossas ideias e suposições, e hábitos sociais e políticos e culturais fossem apenas o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de treinamento aberto que pudesse ser simplesmente encerrado e destruído, então seria muito mais fácil agir e mudar a sociedade do que vem sendo na prática. Essa noção de hegemonia como se saturando profundamente a consciência de uma sociedade mostra-se fundamenta. (...) Ela ressalta os fatos da dominação.

Ao questionar o processo de seleção do conhecimento escolar e a serviço de quem e de quem estaria o currículo, Apple (idem, p. 9) contribui para fomentar o debate sobre o currículo numa perspectiva política, por defender que “[...] a educação não era um empreendimento neutro, que pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político”.

Desse modo, ele trouxe para o campo curricular conceitos importantes como o de resistência, que seriam, posteriormente, aprofundados por Paull Willis (SILVA, 2000).

Em quanto às críticas do currículo nos Estados Unidos e na França advinham do próprio campo curricular ou da educação, de modo geral; na Inglaterra a crítica recaía sobre a sociologia da educação, pois

[...] apesar da variedade de influências teóricas existentes já nessa época, a tendência dominante era claramente o marxismo e a disciplina mestra era a sociologia. Fazer teoria do currículo nessa época era sinônimo de fazer sociologia do currículo ou, mais precisamente, era sinônimo de fazer sociologia marxista do currículo (SILVA, 2002, p.6).

A crítica advinda da Nova Sociologia da Educação - NSE se originou do Departamento de Sociologia da Educação da Universidade de Londres, Inglaterra, tendo em Michel Young como seu expoente. E foi no livro *Knowledge and control* (Conhecimento e Controle), datado de 1971 que Young organizou os ensaios de Michael Apple, Basil Bernstein e outros teóricos e inclusive um de sua autoria em forma de crítica à antiga sociologia da educação em que o tema fulcral era análise sobre a organização e seleção dos conhecimentos veiculados na escola (SILVA, 2000; SILVA e MOREIRA, 2008).

Coube a Paulo Freire (1987), considerar como a base da construção do currículo a condição de existência do/a aluno/a, de modo a defender a relação currículo e conhecimento como possibilidades de emancipação social.

O contexto educacional da década de 1980, no Brasil, é marcado pelas chamadas pedagogias críticas, as quais abarcavam as tendências pedagógicas ancoradas na compreensão de que a educação está implicada nas relações políticas, econômicas e sociais que podem tanto legitimar o *status quo* quanto acenar outra realidade, outro caminho possível que promova a emancipação dos sujeitos sociais. São elas: a libertadora, libertária e crítica social dos conteúdos. Dentre essas, destacam-se a libertadora e a crítica social dos conteúdos. A primeira, idealizada por Paulo Freire, considera a necessidade de a escola trabalhar com a cultura das classes populares, pois os conteúdos curriculares oficiais eram desprovidos de significados para a vida desses sujeitos.

De acordo com o Silva (2000), é em seu conjunto que as teorizações descritas acima constituem as teorias críticas do currículo. Elas foram amplamente criticadas pelo seu caráter denunciador do determinismo econômico, a partir das décadas de 1970 e 1980.

Contudo, é inquestionável considerá-las como a “água da fonte” das teorias subseqüentes do campo curricular, haja vista que seus enfoques eram coerentes com o contexto histórico em que surgiram, e que não estão anuladas enquanto possibilidade de contribuição para as análises atuais.

3.1.3 As teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas têm suas bases filosóficas no pós-estruturalismo e pós-modernismo. Na década de 1990, a teorização curricular incorpora o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze e Morim o que repercutiu em mudanças no campo curricular. Em Foucault (2006), ao discorrer sobre a relação saber/poder, não vamos encontrar como o currículo deve ser, ele incita o pensar sobre os discursos envolta das relação de saber/poder e partir de uma perspectiva inquiridora, amplia a perspectiva política do campo.

Nesse contexto, o currículo centrou-se em outras questões, como explicita Paraíso (2005, p. 10):

Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação. Importa descrever como funciona e como veio a funcionar de determinados modos. Em suas diferentes linhas, há encontros e traçados que destacam o caráter artificial das verdades e dos valores curriculares e explicitam os *processos* pelos quais as verdades são produzidas e os valores inventados. Suas linhas e seus traçados problematizam, de diferentes modos, os conhecimentos curriculares “legítimos” e questionam os processos que nos levam a considerar certos tipos de conhecimentos mais desejáveis que outros e alguns valores preferíveis a outros.

Vivemos o tempo das incertezas, do caos. Isso porque o que se entendia por conhecimentos cristalizados se desmanchou no ar, no pós-modernismo as meta narrativas chegam ao seu colapso e os conhecimentos são colocados em suspense, em questionamento. Esse contexto recebe várias denominações, dentre elas a de

Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2001, p.7).

Se os enfoques tradicionais de currículo recaíam sobre o “quê”, o “como” ensinar e desconsiderava “o porquê” ensinar. Com as teorias críticas e pós-críticas do currículo essas questões, no plano teórico, foram superadas, deixando margem para outras proposições sobre o currículo, incorporando questões que transitam entre o multiculturalismo, relações de gênero, étnicas e raciais, feminismo, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, ou seja, num emaranhado de discursos e vertentes que constituem processos de hibridização de perspectivas teóricas.

Nesse contexto das teorizações, como salienta Silva (2001) não temos ainda respostas que dê conta de todos os movimentos que perpassam o currículo, numa era mutante, mais já sabemos alguns de seus efeitos, pois

O projeto homogêneo, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregularização, consumidor, mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. Sabemos o que essa educação vai produzir, o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência dos mecanismos de mercado; do outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fila, cada vez maior de desempregados (SILVA, 2001: 28).

Então, qual será a concepção de arquitetura escolar? Currículo? E qual a concepção da relação entre arquitetura escolar e currículo por parte da equipe gestora e das professoras do CNSN? Antes de adentrarmos nessas discussões, vamos tecer algumas considerações sobre o que estamos entendendo como concepção à luz das contribuições de Morin (1996) e Ferreira (2007).

3.2 ARQUITETURA ESCOLAR: ASPECTOS CONSTITUTIVOS

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Agustín Escolano

Quando nos reportamos à palavra escola ou a ouvimos, logo vem a mente uma representação¹⁸ material desse lugar, o mesmo ocorre com a igreja, a praça, isso porque essas espacialidades constituem signos, sendo assim, emitem uma mensagem para os sujeitos. Esses signos, ao longo dos tempos, foram sendo codificados e adquiriram certa autonomia em relação a outras espacialidades. Sabemos o que encontraremos, por mais que incorporem novos *designs* em um prédio escolar, numa praça, numa igreja e, por conseguinte, as práticas que lá se dão. Esse saber é ancorado numa base cultural construída historicamente. No caso da escola, seu prédio se confunde com o que ocorre nesse lugar, conforme defende Lima (1998, p. 75):

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. É ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado.

Assim, atentar para a materialidade da escola e as práticas que lá se dão nos conduziu a refletir sobre arquitetura escolar. Nessa busca, deparamo-nos com os achados de Escolano (2001, p. 26) ao argumentar que

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 a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

¹⁸ Representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferi-lhe o *status* de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significante. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazemo-lo nosso. É verdadeiramente um modo particular, porque culmina em que todas as coisas são representações de alguma coisa. (MOSCOVICI, 1978 *apud* SALES, 2000, p. 26)

Considerar esses aspectos da arquitetura escolar viabiliza o entendimento que - em sua materialidade - intenções pedagógicas, simbólicas, culturais, políticas e ideológicas são reveladas, implícita e/ou explicitamente. Nisso são instituídos certos conhecimentos a serem transmitidos, coerentes com os anseios e preceitos compartilhados por determinados grupos.

Aqui no Brasil, no Período Imperial, ainda não tínhamos uma tradição em arquitetura escolar, fato esse que fez com que as primeiras construções constituíssem basicamente réplicas de modelos europeus.

Nesse contexto, a primeira construção de edifício *ad hoc* escolar foi o da escola São Sebastião, no ano de 1870. Essa construção e as demais que foram surgindo nesse período estabeleceram uma resposta à necessidade de ampliação da rede pública, haja vista que a crise do modelo agrário comercial exportador dependente e o início da industrialização impulsionaram o processo de urbanização e, por conseguinte, a necessidade de ampliação da demanda educacional.

Esse período (do Império até os primeiros anos da República) é marcado por uma produção eclética e pela experimentação. São típicos dessa fase os edifícios de dois pavimentos, caracterizados por apresentar em suas fachadas ornamentos alegóricos e por se destacar pela imponência dos prédios. (WOLFF, 1992 apud SALES, 2000, p.50)

De acordo com Sales (2000), a arquitetura escolar foi uma referência para os primeiros anos da República, pois as escolas construídas eram fotografadas e veiculadas de forma propagandistas do novo regime, com o intuito de enaltecer e simbolizar a presença do governo naquela construção. Ou seja:

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 desta 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. (Idem, p. 51)

Nessa perspectiva, o prédio escolar assume um valor simbólico codificado numa configuração arquitetônica coerente com o seu tempo e com os valores que emanam da sociedade, atrelados aos ideais de homem¹⁹ que se almeja formar. Com esse intuito, os primeiros prédios escolares deveriam inculcar nos alunos/as e comunidade escolar a ideia de um ambiente higienizado, imponente, porque era preciso a formação de um novo homem para atuar em um novo projeto de sociedade que visava o progresso. Nessa perspectiva,

O espaço construído tem a ver com tudo aquilo que os homens de um tempo desejam para o seu tempo, e o que aspiram para o futuro, para seus filhos. Neste particular, a casa da escola, onde acontece a educação que foi concebida, desde o senso comum até os mais elaborados pensamentos, como uma esperança de “futuro”, de ascensão social, guarda sempre lembranças muito fortes. Guarda marcas de um tempo, de projetos de vida (GONÇALVES, 1999, p. 49).

Nesse sentido, o espaço ocupado e desenhado que assume a configuração escolar, é um lugar de onde emanam vidas e relações afetivas são estabelecidas entre os que lá habitam e desses com o lugar. Na interação entre a subjetividade dos sujeitos e espaços habitados significados e concepções são elaborados, numa articulação entre o visível e o sensível, isto de acordo com uma perspectiva fenomenológica²⁰ (MERLEAU-PONTY, 2006).

Já na perspectiva de Certeau (1984, p. 117), “O espaço é um lugar praticado”. Nessa condição, é no lugar que experimentamos as nossas vivências, que as relações são

¹⁹ O termo homem está sendo utilizado em referência à humanidade.

²⁰ A fenomenologia é uma corrente filosófica que surgiu nos fins do século XVIII e início do século XIX em meio à crise do subjetivismo e o irracionalismo. Essa teoria foi idealizada por Husserl, mas é na figura de Schutz que a fenomenologia irá encontrar as bases para “[...] explicitar a constituição do sentido no mundo social e, por conseguinte como compreender a realidade processual do sentido comum na que se move a actor social” (WILIME apud CASAL, 1984, p.39) Para isto, Schutz se apropria e amplia conceitos elaborados por Husserl, como por exemplo os de intencionalidade, subjetividade, mundo vivido, adaptando-os a realidade social a qual se propôs estudar.

gestadas. Ele é a base material e cultural em que toda atividade humana repousa. Seguindo essa linha de raciocínio, compreendemos que a arquitetura escolar reflete os ideais de educação e suas concepções materializando os anseios que subjazem e justificam a sua organização espacial.

Há toda uma maestria que identifica a escola como casa da instrução, do saber, do ensinar e aprender. Nesse sentido, é importante considerar que “a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (VIÑAO FRAGO, 2001).

Nesse sentido, trazer a temática da arquitetura escolar para o campo educacional, especificamente do currículo, é uma possibilidade de dar vazão ao discurso que desconsidera os nexos entre arquitetura escolar e as práticas que lá ocorrem, no sentido que essas sejam potencializadas através de estruturas arquitetônicas propícias ao ensinar e aprender.

Isto não significa negar que a aprendizagem pode se dá em diferentes espaços e condições materiais adversas, porém compartilhamos do entendimento de que escola é o lócus por excelência do processo e produção/apropriação do conhecimento e, sendo assim, as condições materiais e interativas coadunam para promover e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Buffa (2011, p.64), nesse sentido, argumenta que:

Sabemos que é possível ensinar em qualquer lugar, até mesmo em chão batido, sem cobertura e sem móveis. Mas, uma escola é muito mais que isso e o edifício escolar, sabemos todos, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, a convivência, o crescimento dos alunos. Ninguém confunde conseguir comunicar-se (o que pode ser feito de várias formas, até com gestos) com o conhecimento de uma língua.

Contudo, o tempo de vida útil dessa construção arquitetônica é duradouro em relação ao caráter mutante do espaço-tempo que ora vivenciamos, ou seja, num contexto marcado pelo efêmero, em que a aparência, aquilo que é visível, torna-se fator desencadeador de gostos, preferências e escolhas - no caso do prédio escola - desde a fachada, os contornos, a exuberância, a apologia à monumentalidade, todos esses aspectos acabam por endossar no imaginário das pessoas uma correspondência entre o que se vê e a qualidade do ensino conjecturado.

E quanto mais é atribuído o *status* de moderno, mais intensifica-se a buscar para se renovar, pois “[...] a nossa realidade impede que façamos a modificação da escola no mesmo ritmo dos acontecimentos. Além disso, os edifícios tendem a durar mais que os processos que lhes dão origem (IBAM, 1996, p. 11)”.

Disso resulta a busca para manter-se atual, moderno em uma conjuntura global atrelada à compreensão de que o desenho espacial da escola exerce influência sobre o julgamento que a sociedade faz sobre essa, seu ensino e seus egressos, como constatou Carvalho *apud* Sales (2000).

Paradoxalmente, as modernizações incorporadas às escolas, de modo geral, não chegam a causar impactos radicais em suas estruturas arquitetônicas. Além do mais, como Buffa (2010, p.69) explicita:

Na verdade, o projeto e a construção de espaços especificamente destinados a escolas é historicamente recente. Isso aconteceu a partir do momento em que a escola passou a ser o que conhecemos hoje, com seu início nos colégios do século XVI (ensino secundário humanista), que lhe deram estrutura e organização: seriação, salas de aula, programas, currículos, horários, exames, recursos pedagógicos etc. Hoje, nossas escolas ainda que com grandes diferenças, constituem, no fundamental, uma continuidade dos colégios jesuítas, protestantes e mesmo leigos criados no alvorecer dos tempos modernos. Ou, em outras palavras, os colégios do século XVI constituíram a matriz pedagógico-espacial de nossas escolas.

Isso significa que ao longo dos séculos, nas configurações dos prédios escolares, com exceções de algumas iniciativas isoladas, não houve impactos radicais que acompanhassem os avanços teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a aparência de uma sala de aula de séculos anteriores, a disposição dos alunos, mobília não é tão diferente dos tempos de hoje.

As mudanças foram ocorrendo numa perspectiva de co-existência entre algumas inovações e os modelos originários. Isso porque não houve grandes rupturas e os prédios escolares acabaram por incorporar diferentes recursos, usos e funções coerentes com cada momento histórico, nas palavras de Escolano (2001, p.47):

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes em cada época. Pode ser inclusive que a escola, do mesmo modo que a casa, conserve cumulativamente todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente. Não é em vão que nossa escola atual, presente sem dúvida características “domésticas”, clichês panópticos, padrões higiênicos, signos românticos e elementos tecnológicos, expressivos cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporado em sua evolução secular.

Desse modo, as implicações recíprocas da educação e da arquitetura escolar precisam ser pensadas a fim de que os espaços escolares não sejam meras “vitrines”, mas espaços funcionais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem,

Uma vez que a análise sendo intrinsecamente relacional põe em destaque a internalidade da gramática escolar articulada com a construção da escola como processo histórico, cultural e social (SOUZA, 2005, p.8).

Uma reflexão apurada desses aspectos acarreta, num primeiro momento, a indagação acerca da localização da escola, pois a definição de um determinado lugar para vivenciar as práticas de ensinar e aprender é um produto/processo que revela as implicações históricas, sociais, políticas, econômicas e pedagógicas dessa escolha, pois ela não é aleatória.

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral. (ESCOLANO, 2001, p. 32)

Isso porque a higiene do lugar-escola não é apenas física, é moral também. O entorno dialoga muito bem com isso. Quanto mais longe de lugares perniciosos, insalubres a escola se localizar, mais desejáveis serão os “ensinamentos”.

Segundo Vinão Frago (2001), Rousseau defendia que as cidades eram “abismos” para a espécie humana e sugeriu o deslocamento da escola dos centros urbanos para as áreas livres, sob a justificativa da necessidade de um espaço puro, pois este seria melhor para os alunos.

Isso em referência a um projeto de cidade educativa, onde os jovens e crianças teriam maior possibilidade de vivenciarem, em diferentes dimensões, os preceitos educacionais e estarem livres de certos perigos.

Assim, perfazendo um breve recuo no tempo, reportamos às escolas itinerantes e nômades em que o mestre ao abrigo da copa de árvores vivenciava junto aos discípulos as práticas educativas, ou quando o aluno ia até a casa do preceptor receber os ensinamentos, ou do discurso pedagógico romântico que preconizava que a melhor escola é a natureza.

Assim, como forma de se evitar os lugares fechados, como o gabinete de historiadores, servindo esses mais para sistematizar o aprendizado, uma vez que a fonte do conhecimento seria capturada nas vivências, ao ar livre, ou seja, na própria realidade fonte inesgotável de conhecimentos.

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinado como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano, determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (ESCOLANO, 2001, p. 28)

Contudo, em seu percurso rumo a uma estabilidade de um lugar fixo, ocupado e demarcado, a escola no século XXI ainda é encontrada funcionando em espaços que não foram projetados para as práticas que lá ocorrem, utilizando-se de prédios alugados.

Esse fato é recorrente nas áreas mais longínquas ou rurais e até mesmo nas áreas urbanas, sendo assim, ainda é uma realidade premente que revela as iníquas relações da

educação e seu público alvo, demonstrando o descaso dos governantes com a educação pública (Apple, 1989).

Isso demonstra que não são apenas os usos e funções que definem a tipologia arquitetônica, mas também aspectos relacionados aos códigos e mensagens forjados por aqueles que as projetam e por seus usuários. Isto pode ser evidenciado no pensamento de Sales (2000, p.44) quando este afirma que:

Os indivíduos percebem pela forma arquitetônica, as diferenças entre uma igreja e uma escola. Nesse caso, a função codifica a forma, gerando signos arquitetônicos característicos a cada uma destas edificações. Todavia, percebem-se, também, diferenças entre edificações que desempenham função semelhante. A exemplo da escola. Nesse caso, não é a função que as diferencia, e sim os códigos peculiares a cada tipo de edificação escolar que orientam a sociedade a distinguir, por exemplo, um prédio de uma escola pública de uma escola particular.

Outro aspecto importante é referente ao território ocupado e a distribuição do espaço escolar, que se organiza de acordo com a gradação dos conhecimentos fracionados em anos de escolaridade e nas disciplinas escolares, pois a própria organização do currículo em anos designa a divisão espacial ocupada pelos alunos e professores.

Essa organização espacial operacionaliza uma organização curricular que por sua vez, de acordo com as disciplinas escolares também tem seus espaços demarcados, tais como os laboratórios para as aulas das ciências naturais e físicas, o pátio para a recreação, a biblioteca para práticas de leitura e pesquisa. Nisso o espaço interage com o fazer educativo que cada espacialidade escolar assumiu designando usos e funções, como também moldando a forma de uso, disciplinando os corpos e as mentes dos sujeitos.

Isso porque a escola é o lugar onde se ensina as disciplinas. Disciplina é uma palavra polissêmica muito bem amparada pela escola. Segundo Chavel apud Sousa e Valdemarim (2005, p.8) “o estudo das disciplinas despertava para o duplo papel social da escola: formar indivíduo, mas também uma cultura ‘que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global’.

As práticas que ocorrem na sala de aula são amparadas por determinados materiais, que podem ditar posturas, atitudes, modos de uso que convergem para um pensar disciplinar ou pode despontar também atitudes subversivas, como salienta Sousa e Valdemarim (2005, p.17):

Esses objetos culturais e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observadas na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar vestígios de como os usuários lidavam inevitavelmente com a profusão material da escola e das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nessas mesmas práticas escolares.

Assim sendo, a escola busca homogeneizar, uniformizar as formas de aprender. Com esse intento ela impõe que o aluno permaneça sentado, parado, olhando e ouvindo. Porém, há aqueles que burlam o instituído, que encontram formas para transgredir, subverter-se, pois, lá na escola também há

A aventura do incontrolável, a “verdade” que se escapa por entre os dedos. Aí está o terror para a escola-máquina-de-Estado: pois por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, há poderes contrários, há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga (GALLO, 2006, p. 214).

Assim, a arquitetura escolar condiciona movimentos, preenche o tempo do professor e do aluno e este sempre terá o que fazer, pois existem lugares pensados para cada momento do tempo escolar, de modo a aglutinar uma diversidade de atividades que ocorriam em outros espaços com caráter muito mais de entretenimento do que pedagógico, em que o foco é bem mais centrado nas convivências em detrimento do conhecimento.

Um fato que complementa essa compreensão pode ser apreendido nas fotografias abaixo, que configuram usos e funções das espacialidades escolares distintas do que há um tempo relativamente recente encontraríamos no âmbito escolar.

Figura 17: Sala de musculação CNSN



Fonte: Oliveira, 2001.

Nesse sentido, a arquitetura vai tomando a forma dos significados sociais que circulam entorno da escola, por isso a escola-pardieiro, a escola-monumento, a escola-templo do saber e agora uma escola de entretenimentos? Refletir sobre esse movimento do significado da escola é também refletir sobre a arquitetura escolar e o currículo subjacente a esse movimento.

Essas concepções da materialidade da escola são construções sociais e culturais importantes que podem constituir-se como possibilidade de reflexão crítica no interior das escolas acerca da arquitetura escolar e da própria simbolização assumida em sua estrutura e as práticas que lá ocorrem. Isto por que:

O ensino como atividade desperta em todos nós uma série de imagens bastante comuns, pois está enraizado na linguagem e na experiência cotidiana e não é apenas objeto dos especialistas ou dos professores/as. Todos têm experiência prática sobre o mesmo: conhecemos os ambientes escolares característicos, sabemos, grosso modo, o que são e o que fazem os professores/as que “ensinam”, experimentamos o que é ser aluno/a em situação escolar etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 119).

Esses aspectos na contemporaneidade legitimam o fato de que, em quase todas as culturas, as crianças são orientadas a ir à escola. Além do interesse das famílias, pois

se constituiu historicamente uma cultura que é através da escola que o sujeito adquire possibilidades de ascensão social e de civilidade, essa orientação também tem o respaldo legal, o qual preconiza que as crianças devem obrigatoriamente frequentar os bancos escolares.

Nesses espaços, representações, simbologias e concepções são corporificadas sobre a função desse lugar, que objetivos pretende atingir, que conhecimentos inculcar, constituindo o que os autores do campo do currículo denominam de currículo oculto.

Esse currículo opera práticas, dita e/ou inibe gestos, condiciona comportamentos, ou seja, forja um modelo disciplinar. Nessa perspectiva, surge o nosso interesse em pesquisar as concepções das professoras e da equipe gestora acerca da relação currículo e arquitetura escolar.

3.3 CONCEPÇÃO: UMA PROEMINENTE CATEGORIA DE ANÁLISE DA PESQUISA

O termo concepção é de uso corriqueiro em textos científicos, pois estudos referentes à concepções de diferentes objetos de estudo são desenvolvidos. No entanto, conforme nos diz Ferreira (2007), em muitos casos, esse termo acaba sendo desprovido de uma análise mais acurada, dando a impressão de que não há necessidade de defini-lo, dado o sentido consensual assumido nas produções científicas.

Não obstante, quando nos deparamos com a incumbência de precisar o significado desse termo, fica notório que, para isso, demanda um esforço muito além de uma explicação do senso comum, uma que vez requer um exercício analítico e complexo.

Em sua origem etimológica concepção vem do latim *conceptone* que significa conceber. No dicionário Houaiss (2001, p.784), encontramos as seguintes acepções para esse termo: “trabalho da criação, projeto, plano, idéia, opinião, noção, entendimento”.

A partir de uma análise mais acurada, as concepções são modalidades do conhecimento e do conhecer, por mais que nos pareça algo familiar, resguarda o desconhecido, como explica Morin (1996, p. 15):

O nosso conhecimento, todavia tão íntimo e familiar em nós mesmos, torna-se nos estrangeiro e estranho quando queremos conhecer. Eis-nos colocados logo à partida diante desse paradoxo de um conhecimento que não só se desfaz em migalhas à primeira interrogação, mas que também descobre o desconhecido em si mesmo, e ignora até o que é conhecer.

O conceber enquanto uma ação engendrada pelo cérebro humano está em conexão com as múltiplas modalidades do conhecimento, organizando-o. Segundo Morin, “a concepção transforma o conhecido em concebido, isto é, em pensamento” (1996, p.174). Explicando melhor, ele afirma que:

O pensamento, no seu movimento organizador/criador, é uma dialética complexa de actividades e de operações que se servem das competências complementares/antagonistas do espírito/cérebro e, nesse sentido, o pensamento é o pleno emprego dialógico das aptidões cogitantes do espírito humano. Esta dialógica elabora, organiza, desenvolve, no modo da *concepção* uma esfera das múltiplas competências, especulativas, práticas e de técnicas, que é justamente a do pensamento.

Dessa forma, as concepções estão presentes em todos os âmbitos das atividades humanas: política, economia, cultura, artes. Quando o sujeito, a partir de uma indagação, externaliza uma concepção esta, por mais que seja subjetiva, resguarda também um saber compartilhado, pois para conceber o espírito humano recorre a ideias, teoria, paradigma, e essas são explicações provisórias que os homens constroem com o a fã de superar o não saber. E para que essas concepções sejam construídas é necessário mobilizar o pensamento sobre o que desejamos conceber, isto é, evocar o pensar. Rubinstein (1972, p.140) explica que:

O pensar começa normalmente com um problema ou com uma questão, com algo que despertou a admiração ou a confusão, ou ainda uma contradição. Todas essas situações problemáticas levam a iniciar um processo mental e este sempre está orientado para a solução de um problema.

Assim, o conceber mobiliza diferentes modalidades do conhecimento, resulta disso que a concepção refere-se a algo que o sujeito sabe e que organiza em seu pensar, resultado tanto de aspectos de índole pessoal, social e cultural. Isto porque o conhecimento de seu entorno, ou seja, do mundo circundante não se dá no vazio, mas dentro de uma cultura²¹, mediado pelo “outro” social, signos e símbolos construídos historicamente.

De acordo com Ferreira (2007), quando o ser humano está inserido em situações propícias ao aprendizado, desenvolve processos psíquicos que viabilizam o estabelecimento de relações, nexos, discernimento de propriedades, atributos de um dado fenômeno, engendrando modalidades de aprendizagem, tais como, a formação de conceitos, representações, concepções, as quais são construídas em um dado contexto cultural através de processos interativos em que significados e sentidos são construídos.

Assim, a concepção é resultante da atividade do pensamento, ela está relacionada às representações e conceitos. Por outro lado, diferencia-se destes, pois as representações estão vinculadas ao imediatamente perceptível e os conceitos são abstrações e generalizações mais complexas, em que o sujeito através de atributos essenciais e múltiplos atribui significados e sentidos ao fenômeno em um movimento ascendente e descendente.

A concepção, mesmo estando atrelada à singularidade subjetiva, ela ultrapassa a apreensão imediatista, para articular aspectos essenciais em sua recíproca vinculação, contudo, não chega a apreender sua especificidade, o que torna o fenômeno particular, “isto é, a relação – singularidade/particularidade/generalidade (FERREIRA, 2007, p. 13)”.

A autora, ainda, complementa dizendo que: “A concepção é o produto da atividade cognoscitiva do pensamento humano que explica e interpreta os fenômenos a partir de todas as propriedades que lhe são peculiares e inerentes” (FERREIRA, 2007, p. 15). A referida teórica, em sua empreitada de compreender a atividade cognoscível do ato de conceber, elege a seguinte classificação para as concepções:

²¹ O termo cultura, dado o caráter polissêmico da palavra, será adotado no presente estudo como o define Geertz (1973, p. 15): O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Concepção descritiva - neste nível conceptual o sujeito se restringe a elencar as características do fenômeno concebido, tanto num plano de abordar os aspetos pertinentes ou suas possibilidades.

Concepção Circunscrita – neste nível conceptual o sujeito recorre a elementos teóricos para reelaborar sua concepção sobre o fenômeno de modo articulado e pertinente.

Concepção transformadora - é o nível mais complexo das concepções, pois consiste no questionamento da teoria. Sendo denominada por Morim da “concepção da concepção”.

É importante ressaltar que não é intenção do estudo enquadrar as concepções dos sujeitos em modelos conceituais de concepção, mas a partir das características apresentadas nas concepções dos sujeitos da pesquisa elaborar aproximações com esses níveis de concepções proposto por Ferreira (2007), de modo a considerar, dentro de cada nível das concepções, as apresentadas pelo sujeito, ou seja, o fato de as concepções dos sujeitos pertencerem a um mesmo nível de concepção não as identifica, pois existem particularidades em cada concepção do sujeito.



CAPÍTULO 04

4 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: ANÁLISES SOB O PRISMA DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORES DO CNSN-NATAL/RN

O presente capítulo objetiva explicitar as concepções de currículo, arquitetura escolar e as possíveis relações entre esses componentes pela ótica dos sujeitos da pesquisa. Entremeadas às concepções apresentadas, trazemos colaborações acerca do referencial teórico-epistemológico. Como também, em interface às falas – e em casos específicos - trazemos fragmentos das observações de campo e do Projeto Político Pedagógico do CNSN, especificamente em relação aos aspectos de interesse do presente estudo.

4.1- CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN

Nas análises das concepções de currículo apresentadas pelas professoras e equipe gestora do CNSN não partimos de uma conceituação fixa de currículo para “enquadrar” as concepções dos sujeitos da pesquisa. Procuramos, sim, localizar, nas falas dos sujeitos, suas concepções acerca do currículo e, a partir disso, analisar o nível de conceptualização dessas concepções. Toma-se como parâmetro de análise a classificação proposta por Ferreira (2007), num movimento de aproximações e distanciamentos dos referenciais teórico-epistemológicos que orientam nosso entendimento acerca do currículo.

Para realizar esta tarefa é importante ressaltar que esses referidos níveis apresentam características singulares. As concepções podem ser próximas, ou não, dentro de uma mesma classificação conceptual. Dessa forma, cada concepção é articulada com os conhecimentos e teorias que os sujeitos recorrem para explicar suas concepções em interconexão com suas próprias subjetividades e como os saberes construídos no exercício da profissão que exercem (PIMENTA, 2007). Nesse sentido, a depender da concepção elaborada pelo sujeito e de como ele organiza e sistematiza seu pensamento, ao ser indagado sobre sua concepção em relação a um determinado objeto de conhecimento, revela uma parcialidade do seu entendimento sobre esse objeto.

As primeiras falas transcritas que apresentamos trazem concepções de currículo que assumem acepções distintas do campo especializado do currículo, conforme será explicitado a seguir.

Para **GE**:

Currículo é uma forma de... da pessoa dizer a sua história, de... não exatamente de vida, mas a sua história em termos de educação, em termos de formação para o trabalho, onde destaca bem suas qualificações educacionais e profissionais.

A concepção de currículo apresentada por **GE** perpassa uma visão de currículo voltada para a carreira profissional. Isso ocorre em função da própria polissemia que o termo currículo comporta (FERREIRA, 2007). Desse modo, o que aparentemente pode indicar uma visão restrita do senso comum, resguarda conexões com uma concepção de currículo arraigada a um contexto longínquo quando esse termo ainda não era objeto de um campo especializado. Naquele contexto, tal termo era empregado como sinônimo de cursos de modo geral, ou seja, o que implicava, de certa forma, uma ‘biografia profissional’ dos sujeitos.

Por isso ouvimos com frequência expressões como: ‘fulaninho tem um currículo bom’ ou mesmo ‘preciso melhorar meu currículo’. Para especificar esse tipo de currículo é introduzido um substantivo *vitae* (vida), escrito em latim, formando o verbete *curriculum vitae*. Nesse caso está sendo vislumbrado outro tipo de currículo, diferente do que é posto nas discussões do campo especializado, isto é, outra acepção do termo.

Ressaltamos que, mesmo quando esclarecendo para **GE** que se tratava do currículo escolar, expressivamente, ele ratificou a vinculação do currículo escolar a uma carreira profissional em educação:

[...] O currículo escolar ele vai falar das qualificações da pessoa para o ensino, voltadas para o ensino, seus conhecimentos pedagógicos sua atuação, geralmente, se procura retratar no currículo as suas experiências vividas na área de educação.

Nesse norte, a concepção de currículo de **GE** permaneceu atrelada a elementos pertencentes à formação profissional, voltados para uma profissionalização em educação.

Essa visão voltada para a carreira profissional também se fez presente na concepção de currículo expressa pela professora **Suely**:

Pra mim currículo é, assim, uma relação de dados pessoais, né? De uma determinada pessoa. Onde ali ela registra todas as suas informações. É... sobre sua vida profissional.

A transcrição acima nos mostra que a concepção de **Suely** está assentada numa das acepções da palavra currículo enquanto trajetória do indivíduo, especificamente, referente à evolução profissional.

Já em outra oportunidade, a referida professora externou a seguinte concepção:

“É o conjunto de matérias, disciplinas de uma instituição, de um curso, né? No caso é... São as disciplinas ministradas num curso, na escola, né verdade?”

Essa concepção de currículo apontada por **Suely**, muito mais na forma de indagação que afirmativa, é uma das mais recorrentes apresentadas por docentes e encontra-se fundamentada na existência de múltiplas disciplinas escolares e com elas os conhecimentos fragmentados. Nessa direção, Ferreira (2007, p.10) argumenta que “[...] de modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se centra, na maioria dos casos, nas definições decoradas de forma mecânica, dos manuais escolares”.

Em consonância com esse pensar, **Fátima Santos** diz:

Eu sei os componentes curriculares, é isso que você fala? São os componentes curriculares, as disciplinas.

Esses componentes curriculares correspondem ao que se constituíram historicamente como as disciplinas de ensino, pois a ciência com o objetivo de aprofundar e especificar os campos de conhecimento fragmentou-os cada vez mais em

áreas específicas, promovendo o que Morin (2000, p. 17) denomina de hiperespecialização, ou seja,

A tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a esoterização do saber científico tem como consequência a tendência para o anonimato. A especialização generaliza-se: atinge não somente as ciências naturais como também as antropossociais, trazendo um vazio de subjetividade inerentes a esta área do conhecimento.

Assim, a incessante busca pela validação do conhecimento científico e a primazia no sujeito da razão preconizada pelos iluministas, fez com que, progressivamente, os conhecimentos se esmigalhassem de tal modo que aprendemos conhecimentos cada vez mais específicos, inviabilizando a construção de relações com o todo.

Desse modo, tivemos acesso a tudo de conhecimento sem conectá-lo com o todo. Isso acarreta a estagnação, a especialização desenfreada, gestada junto ao projeto da modernidade²². Esse projeto, longe de promover o sonho de emancipação dos sujeitos e por buscar ‘livrá-los’ dos dogmas da religião e do mito, lançou-os rumo às alienantes e alienadas formas do saber científico, compartimentalizadas em disciplinas estanques que pouco interagem entre si ou se relacionam. Para Pereira (2003, p.129):

O paradigma que embasou o progresso das ciências e das técnicas levou ao atual desenvolvimento sócio-político, econômico, cultural e social onde o saber científico se tornou tão alienante quanto o saber medieval que veio substituir.

Tomamos como origem da fragmentação do conhecimento os princípios orientadores da Revolução Científica ocorrida no século XVI, que impactaram, inicialmente, nas ciências naturais e depois nas ciências humanas e como

²² De acordo com Harvey (1992, p. 23), “[...] embora o termo ‘moderno’ tenha uma história bem mais antiga, o que Habermas chama de projeto de modernidade entrou em foco durante o século XVIII. Esse projeto equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a modernidade e a lei universal e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” Com isso prevalecia “a ideia de usar o termo acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e autonomamente em busca da emancipação humana e enriquecimento da vida diária”

desdobramentos dos achados de estudos no âmbito da física, desenvolvidos por Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1624), Francis Bacon (1521-1626), Descartes (1596-1651) e Isaac Newton (1642-1727). Com essa evolução da ciência, o conhecimento para ser validado entre os pares dos centros de pesquisa e academias deveria atender a requisitos comprobatórios, como por exemplo, ser mensuráveis, observáveis e dispostos numa lógica matemática.

Contraditoriamente, vivenciamos a emergência da ‘era do conhecimento’, em que várias formas de organização e distribuição do conhecimento se instauram no discurso educacional, como interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pensamento complexo, conhecimento em rede (ZABALA, 2002; FERREIRA, 2007; MORIN, 1996). Assim, diferentes formas de pensar e organizar o conhecimento escolar, fundadas nas subjacentes concepções de conhecimento que impactam na organização do currículo, demonstram que as questões curriculares se comunicam tanto com os aspectos macros como micros dos diferentes âmbitos sociais.

Na elaboração das concepções de currículo também podemos encontrar a inventividade. Os sujeitos da pesquisa apresentam novas formas de dizer o que entendem por currículo, entrecruzadas com as formas e os discursos que usualmente circulam no espaço escolar.

Bem, o currículo é tudo aquilo que a gente faz com as pessoas, para as pessoas, aquilo que nós trabalhamos o ano todo. É isso o currículo.
(Gabriela).

Podemos observar na fala de **Gabriela**, de uma forma implícita, tanto elementos dessa inventividade, ao referenciar um currículo de feições habituais, ou seja, como ‘ações pedagógicas’ e conteúdo, quanto ao fazer referência a ações resultantes do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Nesse sentido, **Gabriela** permite-nos inferir que sua concepção de currículo centra-se nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, materializadas no trabalho escolar.

Em convergência com essa forma de pensar, também encontramos, na concepção de **Ceição**, a mesma conotação de currículo como ‘ação pedagógica’, aquilo

que é feito na escola. Entretanto, ela comenta sobre uma suposta ausência do termo currículo no âmbito do CNSN:

Porque a gente nunca fala de currículo escolar. A gente fala mais de planejamento, da proposta pedagógica do colégio, currículo escolar... Assim, a gente não fala aqui no Colégio, entendeu? Quando a gente vai planejar, a gente vai sentar pra ver isso... Currículo escolar... Eu acho que é tudo que a gente trabalha na escola, durante o ano todo, não é? O que a gente vai propor... Os projetos.

Assim, ao mesmo tempo em que **Ceição** considera o currículo como uma ação de seu trabalho docente, ela enfatiza que esse currículo não é falado. Sendo por ela, equiparado à proposta pedagógica, planejamento e projetos. Todavia, paradoxalmente, encontramos expresso no Projeto Político Pedagógico do CNSN uma concepção de currículo:

O currículo se consolida numa trajetória que pressupõe etapas em que os saberes e fazeres dos sujeitos são planejados de diferentes modos e em múltiplos espaços. Ele não é estático. Ocorre num rico processo, visto que o saber escolar é construído numa constante relação com as experiências do cotidiano (CNSN - PPP, 2008, p.60).

Tal concepção de currículo veiculada no PPP do CNSN remonta a noção de currículo enquanto trajetória, percurso, como uma forma de assegurar a aprendizagem de determinados saberes e fazeres vinculados nas experiências cotidianas. O que pressupõe a busca por romper com os currículos prescritivos, elegendo os saberes construídos no cotidiano como elementos norteadores do currículo escolar. Tanto é que, já há algum tempo, não são adotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental os manuais didáticos de disciplinas como Geografia e História. Essas disciplinas escolares no CNSN são trabalhadas a partir de projetos pedagógicos eleitos em cada ano letivo em que o aluno vai construindo um portfólio de sua aprendizagem. Em uma das observações realizadas foi possível vivenciarmos o momento de construção parcial de

um portfólio em que os alunos registravam, passo a passo, a seqüência das suas aprendizagens e suas elaborações em forma de sínteses de aprendizagens.

Assim, a perspectiva de considerar o cotidiano escolar como elemento intrínseco do currículo escolar demanda

O entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores, professoras e problemas reais, exige que enfrentamos, o desafio de mergulhar no cotidiano, buscando nele mais do que normas estabelecidas precedidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas no acaso e situações que compõem a história da vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

Ao fazermos um contraponto com as concepções de currículo expressas por **Ceiza** e pelo PPP, percebemos nexos que convergem para a condução do fazer pedagógico pautado na elaboração de projetos pedagógicos. Isso pressupõe articulações com a realidade dos alunos, isto é, epistemologicamente os projetos pedagógicos são articulados com interesses potenciais dos alunos, com as suas vivências e múltiplas realidades, desdobrando-se em uma organização do conhecimento numa perspectiva globalizada em que os projetos têm a função de

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em reação a: 1) o tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos; 2) a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61)

Contudo, um fato nos chamou atenção: a suposta ausência do termo currículo, comentada por **Ceiza**, principalmente por estar exposto, no PPP do CNSN, uma concepção de currículo. Esse fato nos faz inferir que existem os que pensam o currículo e aqueles que o executam, numa acentuada distinção entre trabalho intelectual e o

manual. Essa forma de pensar o currículo encontra ressonância na gerência científica (BRAVERMAN, 1987), pois o que é pensado e o que é executado são elementos dissociados e realizados por pessoas distintas.

[...] nos seres humanos, diferentemente dos animais, não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restauradas no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo (BRAVERMAN, 1987, p. 53-54).

Com base nessa compreensão, a distinção entre conceber e executar o currículo é uma prática recorrente nas escolas, visto que há uma divisão entre determinadas tarefas, inclusive a de elaboração do currículo. Esta última acaba sendo feita de um grupo para que um outro grupo a execute.

Em sua análise, Sacristán (1998, p. 246) explica, recorrendo a Louis e Smith, que:

A prática de planejar os currículos nas escolas não tem história entre nós, nem tampouco em países de tradição centralizadora. Nos sistemas educativos existe uma espécie de entendimento ou pacto tácito que consiste em deixar para os professores/as o controle das atividades dos alunos/as em classe, enquanto outros decidem sobre o funcionamento da escola e da administração geral à qual deverão de se submeter.

Em acréscimo, esse teórico adverte que a elaboração do currículo “deveria envolver o todo da escola, pais, alunos, professores, gestores, mas o que se observa é uma estagnação”. Nesse sentido, o referido autor complementa: “O projeto educativo ou curricular das escolas deve ser discutido, decidido, gerenciado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino” (SACRISTÁN, 1998, p. 247).

Ainda na fala de **Ceiza**, outro aspecto a ser destacado é a equivalência que ela estabelece entre currículo e projetos. Os projetos escolares começaram a fazer parte do

cenário educacional brasileiro por volta da década de 1990. Essa estratégia vem, gradativamente, se legitimando como estratégias metodológicas bem quistas pelas instâncias governamentais e encontrou ressonância no professorado.

Contudo, é importante considerar que o fato do termo projeto ser bem amparado pelas escolas, não significa que ele ocorra de forma coerente com os pressupostos epistemológicos que o sustenta. Os projetos de trabalho pedagógico pressupõem uma participação ativa do/a aluno/a e dos/as professores/as na busca pela construção do conhecimento que supere a visão de disciplinas estanques e que promova a conexão entre as áreas do saber.

Adquirindo maior consistência, é importante ressaltar que os trabalhos pedagógicos orientados por projetos inserem-se nas metodologias adotadas pelos docentes . Dada a relação objetivo-conteúdo-método (LIBÂNEO, 1994) que se estabelecem, perpassa-se pelas questões curriculares. Entretanto, o currículo está para além de metodologias. Ele entremeia questões do tipo ‘quais conhecimentos são veiculados pela escola’, ‘o que legitima esses conhecimentos’, ‘porque privilegiamos determinados conhecimentos em detrimento de outros. Dizendo de outra maneira, indaga-se sobre quais os sistemas de verdade veiculados e suas razões e interesses subjacentes.

Encontramos também concepções dos sujeitos que expressam o entendimento do currículo como algo mais amplo do que grade curricular, de modo a envolver o todo da escola, articulado com as necessidades dos/as alunos/as, aportes legais e os contextos histórico, social, econômico e cultural, como podemos observar nas seguintes concepções:

Olhe, o currículo, para mim, é tudo aquilo que, vamos dizer assim, acontece dentro da escola e que não é uma coisa assim do meu pensar, do meu querer, mas é vendo, principalmente a necessidade do nosso aluno, a necessidade do nosso educando, então o currículo ele não é uma coisa estática, mas ele está em constante atualização, sem perder de vista, como eu já dizia antes, o que a escola vem mostrando ao longo dos tempos, mas fazendo as atualizações necessárias, decorrentes não só das exigências legais, mas também daquilo que se observa no tempo presente (**Irmã Marli**).

Currículo, você sabe, é uma coisa mais abrangente, né? Que não é aquele currículo de uma grade curricular, né? Que normalmente as pessoas têm essa ideia. É tudo o que acontece. Gira em torno da

escola, para as coisas acontecerem... O processo de ensino e aprendizagem, então, é o recreio, é o horário, é a distribuição das aulas, é a organização dos alunos, né? São as festividades... Tudo o que acontece, né? Na minha concepção isso é currículo. (**SILVIA**).

Nas concepções de **Marli** e **Sílvia** há a referência a um currículo atrelado às múltiplas vivências e atividades escolares, englobando-se, assim, tudo o que acontece e é vivenciado pelos estudantes. Isso corresponde ao “conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares” (SACRISTÁN, 1998, p. 132).

Outro aspecto que fica explícito, especificamente na fala de **Marli**, é que no currículo devem-se considerar as necessidades do educando. Estas não são definidas a partir de sua vontade em particular, mas demarcada tanto por direcionamentos de ordem “legal” como também pelo “*que se observa no tempo presente*”.

Esse entendimento de que o currículo deve considerar as necessidades do educando, encontra-se arraigado nas ideias proposta por Dewey (1967, p. 37). Este teórico defendia que a “educação é vida, não preparação para a vida”, não se restringindo a uma formação para o futuro. Destarte, preconiza-se a importância dos interesses emanados da vida dos alunos em detrimento de conhecimentos abstratos, longe da realidade dos educandos e desprovidos de aplicabilidade na vida prática.

A aquisição isolada do saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor. (idem, p.27)

A consideração das marcas do tempo presente no currículo, como enfatizou **Marli**, decorre da busca de entender que a escola deve estar em consonância com os objetivos e interesses da sociedade atual, ou seja, uma ideia de que o currículo não é estático. A partir da concepção de educação produzida pela sociedade, é possível pensá-lo como uma produção social dinâmica. Nas palavras de Moreira e Silva (2008, p.07) “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção

contextual”. Assim compreendido, o currículo é guiado pelos interesses sociais, políticos e econômicos de uma dada sociedade.

Goodson (2006, p.7), ancorado nas ideias de Bauman, explica que habilidades apregoadas em um currículo prescritivo de outrora, na sociedade contemporânea torna-se estéril porque

De modo geral, os tipos de habilidades exigidas para desempenhar ocupação flexível não requerem uma aprendizagem longa e sistemática. Mas, frequentemente, eles transformam um conjunto de habilidades e hábitos coerentemente definidos, do triunfo que costuma ser, nas desvantagens que são hoje.

Desse modo, o currículo escolar dialoga com os ideais de educação de cada época e contextos social, econômico e cultural. Na contemporaneidade, busca-se articulá-lo à organização do mundo do trabalho e aos desdobramentos das novas formas de acumulação de capital. Para tanto, veiculam-se discursos envoltos de termos como competências e flexibilidade, os quais ecoam de diferentes âmbitos sociais e são amparados pelas escolas. Esse fato exige uma visão crítica e politizada do currículo e das relações de poder que lhe são inerentes.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações de poder. Grande parte da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. (SILVA e MOREIRA, 2008 p. 29).

Além dos aspectos discutidos sobre concepção de currículo a partir da fala de **Marli**, convém destacar o que ela complementou.

Percebendo essas necessidades da educação atual e [o colégio] vai fazendo as adaptações necessárias para o currículo... para que a gente possa oferecer uma educação boa, uma educação de qualidade, que possa atender as necessidades dos educandos, sem perder de vista

aquilo que é assim, vamos dizer, o foco do nosso trabalho, que é uma escola em pastoral, já que nós somos uma escola católica e nós não podemos perder de vista isso aí, porque essa é a razão da nossa existência, mas temos que fazer todas as adequações necessárias dentro das necessidades dessa demanda.

E para resguardar que os preceitos religiosos estejam garantidos em seu currículo escolar, cotidianamente o CNSN opera, rituais do tipo: rigorosamente, a realização dos momentos de oração transmitidos pela TV Neves, comemorações de datas em homenagem a determinados santos, exposição de mensagens de cunho religioso e através dos próprios símbolos exibidos em sua espacialidade. Isto é, através de um currículo oculto.

JA também atribui considerações, mas deixa explicitamente o entendimento de uma orientação curricular voltada para a formação do cidadão e sua atuação futura na sociedade. Destaca, também, o PPP como elemento integrador desse currículo:

Eu entendo que o currículo não representa apenas a grade curricular e as disciplinas que trabalhamos em sala de aula. O currículo vai mais além disso. Ele tá ligado, assim, principalmente, às ações que a gente desenvolve, juntamente com o conjunto da escola. O todo através do Projeto Político Pedagógico, e que essas ações, assim, voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades desse ser, desse cidadão que a gente vai formar e que esse cidadão vai ser formado em diferentes áreas de conhecimento para que ele seja inserido na sociedade. O currículo vai tratar disso: da formação do cidadão enquanto ser social.

A concepção expressa por **JA** demarca o currículo escolar como meio de formação de sujeitos, de suas subjetividades e que através do acesso aos conhecimentos das diferentes disciplinas esse sujeito se tornará apto a se inserir na sociedade. Tal pensamento encontra forte relação com as teorias tradicionais de currículo, no sentido de endossar a ideia disseminada desde o surgimento da escola voltada para as massas, gestada no desenvolvimento do moderno Estado-Nação. Esse modelo preconizava uma formação de sujeitos que se adequassem aos ideais de uma sociedade homogênea, justa e que promovesse o bem estar social. Para isso, seria necessário acionar mecanismos de controle e regulação social que assegurasse essa finalidade da educação.

Dessa forma, cabe-nos questionar qual formação almejamos para nossas crianças e adolescentes: se pretendemos uma formação do sujeito para uma inserção futura ou se consideramos que nossos/as alunos/as são cidadãos/ãs de direitos e que já estão inseridos em uma sociedade, na perspectiva de que a cidadania transcende o aspecto individual, envolve o social e materializa-se nas relações de respeito à pessoa humana, nas ações cidadãs. Nesse sentido, Elias (1996, p.140) afirma: “a cidadania não se experimenta conceitualmente, ela é uma práxis”. E como práxis implica em reflexão na ação, não numa ação futura, mas concomitante ao movimento do real.

Dentre as concepções dos sujeitos da pesquisa encontramos, também, uma visão de um currículo subordinada às instâncias burocráticas de um currículo oficial:

O Currículo brasileiro segue o eixo básico do Ministério da Educação, com conteúdos de abrangência nacional, tendo o objetivo de unificar o ensino. Porém deve ser ajustado de acordo com as especificidades de cada escola, levando em conta os aspectos sócio-culturais de cada região do país. (II)

Esse currículo que II fez referência se assenta no que Sacristán (2000, p.104) denomina de currículo prescrito. Equivale dizer que “[...] em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistemas, etc”

No Art. 26 da nova LDB é posto que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Dessa forma, preconiza-se uma base nacional comum do currículo, constituída por conhecimentos considerados mínimos para cada segmento do ensino. Uma tentativa de viabilizar esse intento são os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1996 em consonância com a LDB 9694/96.

Na concepção de AZ:

Currículo é... a partir do desenvolvimento da minha prática, assim, desde quando eu comecei a me interessar pela pedagogia, né? Eu tenho passado por uma certa modificação com relação a concepção que eu tenho do que venha ser o currículo. Eu sou fruto de uma formação que via o currículo como algo muito estático. Muito é... é muito estruturado, no sentido de disciplinarização, né? Dos conhecimentos que tem que ser vistos na escola. Mas com o decorrer do tempo, essa minha concepção ela foi mudando, né? A partir da minha prática, assim, que eu comecei a vivenciar os processos na escola. Comecei a compreender o currículo como algo muito mais amplo que isso aí. E assim, os estudos ultimamente têm avançado no sentido de ter ampliado essa discussão em torno do que vem a ser currículo. E hoje a minha concepção de currículo... é muito diferente.[...] O currículo pra mim é algo muito mais abrangente. O currículo pra mim é muito dinâmico. Envolve as questões culturais, envolve as questões das relações. Envolve é tudo que vai além do que na concepção anterior a gente tinha. É todo o conhecimento. É o que a gente faz com esse conhecimento. Ele se estende as ações na sociedade. É o currículo é um discurso. O currículo também tem uma arquitetura. Ele tem uma linguagem de convencimento. Os textos curriculares eles trazem é uma noção de currículo hoje bem mais poetizada do que antes, antes a gente não via poesia no currículo, hoje a gente tem um desdobramento dos conceitos entorno do currículo. Além dos conteúdos, perpassa pelos procedimentos, perpassa pelas atitudes dos sujeitos e se comunica com a cultura, com as relações dos sujeitos. Tudo isso é currículo. Pra mim currículo é tudo isso aí.

O trecho em análise demonstrou que **AZ** articula momentos de sua formação inicial, e por sua vez, o sentido de currículo prevalecente está voltado para a ação de ensinar. E esse ensinar era pautado em conhecimentos fixos e acabados, como bem ela destaca “*o que tinha que ser visto na escola*”. Contudo, no percurso de sua prática cotidiana na escola, a concepção de currículo de **AZ** foi sendo ampliada, modificada, contestada. Isso decorre do próprio movimento do real cujas teorizações do currículo buscam acompanhar, revelando assim que o campo curricular está longe de ser estático e imutável, sendo alvo de constantes análises e reformulações (MOREIRA e SILVA, 2008).

Arelada aos fatores formação inicial e prática docente, ela apresentou, em sua concepção, elementos das teorizações pós-críticas do currículo. Portanto, podemos inferir que esses elementos impactaram na sua visão de currículo, de modo a englobar questões que até então não eram o foco das teorizações curriculares tradicionais nem críticas, principalmente as discursivas. Como a própria **AZ** destaca, o currículo tem

“*uma linguagem de convencimento*”. Esse aspecto do currículo despontou-se a partir das contribuições do movimento advindos do pós-estruturalismo, uma das bases filosóficas das teorias pós-críticas.

Outro aspecto destacado na concepção de currículo de **AZ** é a relação currículo e cultura, currículo e conhecimento, do ponto de vista do uso que dele fazemos. Nesse sentido, ela traz elementos implicados nas atuais teorizações do currículo. Demonstra uma concepção que incorpora e supera a visão tradicional, articulada com a cultura, com os sujeitos e com o conhecimento. Transita, assim, entre elementos contemplados pelas teorias pós-críticas do currículo, principalmente nos seus aspectos textuais e discursivos, quando destaca que: “*o currículo é um discurso. O currículo também tem uma arquitetura. Ele tem uma linguagem de convencimento*”.

Tal concepção de currículo ressoa no pensamento de Silva (2000) quando argumenta, a partir de uma visão pós-estruturalista, que a teoria não é um reflexo da realidade, mas está implicada nela, ou seja, sua produção forja uma dada realidade. Desse modo,

[...] a ‘teoria’ não se limitaria pois, a descobrir, a descrever, explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’ a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria descreve, é efetivamente um produto de sua criação (SILVA, 2000, p.10).

Para esclarecer essa argumentação, o referido autor exemplifica que quando Bobitt escreveu o livro *The curriculum* e nele defendeu o currículo como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (idem, p. 11), através do seu discurso, o currículo tomou a feição do que havia sido posto. Nisso, na teoria que elaboramos, as “realidades” postas tornam-se verdades até que outros criem outras realidades.

E nesses discursos está implícita a vontade de verdade que converge para vontade de poder. Desse modo, é importante considerar, como nos explica Foucault (1996, p. 20), que a verdade resguarda um sistema de exclusão, auxiliada por instituições e práticas sociais, entre essas, a da pedagogia.

4.2 CONCEPÇÕES DE ARQUITETURA ESCOLAR DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN

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

Augustín Escolano

Do ponto de vista da terminologia, a arquitetura escolar não é um termo reconhecido no espaço escolar. Essa constatação pode ser justificada a partir das afirmações que seguem:

Eu nunca ouvi especificamente assim [a expressão arquitetura escolar] **(GE)**.

Bem, é a primeira vez que escuto... Que eu ouço, né? Essa palavra: arquitetura escolar a partir da sua entrevista. Eu nunca tinha escutado arquitetura escolar **(Ceixa)**.

Não obstante, as professoras e a equipe gestora convivem nesse espaço, agem a partir dele, sobre ele e sofrem os impactos de sua organização. É oportuno afirmar, então, que não há ausência de concepções de arquitetura escolar por parte dos atores sociais da pesquisa, até porque “[...] toda concepção pressupõe um conhecimento preexistente, supõe que se saiba o que se quer dizer” (FERREIRA, 2007, p. 14). Isso reforça que a ausência é da terminologia arquitetura escolar. À medida que esses sujeitos foram falando acerca do que sabiam sobre essa arquitetura, suas concepções foram emergindo com base nas suas vivências no lugar-escola, ou seja, a partir do concreto, como podemos constatar ao longo da presente seção.

Encontramos, por exemplo, concepções reveladas da arquitetura escolar como suporte material do fazer pedagógico:

Ela [a arquitetura escolar] é... Tem que tá sempre...nós que estamos nessa função, é estamos sempre preocupados que isso venha a atender, né? Que a gente chama aqui na prática, dando um exemplo, ao pedagógico, para que o professor chegue ao aluno, então, a gente tem que ter a parte de luminosidade, isso tem que ser importante, de ventilação, do ambiente, eu tô falando da manutenção, tem que isso tá tudo isso tem que tá tudo bem, para que o processo ocorra da melhor forma, né? (**Irmã Beatriz**).

Eu entendo o espaço da escola, né? A construção da escola, como é que ela tá dividida: a sala de aula, auditório, parte do serviço pessoal, secretaria. A estrutura. Eu vejo o próprio ambiente, né? A entrada da escola, o espaço onde ele [o aluno] frequenta. A sala de aula... Eu vejo a estrutura, o espaço geral, o ambiente (**Etheu**).

Acho que arquitetura escolar é um conjunto de construções que são voltadas e adequadas, um espaço adequado para que se desenvolva um... Um trabalho dependendo da área que seja, por exemplo, na área da escola esse espaço, essa estrutura ela tem que atender essa demanda, né? Essas necessidades para desenvolver o trabalho (**JA**).

Para **Imã Beatriz**, **Etheu** e **JÁ**, prevaleceu a concepção de arquitetura escolar atrelada aos seus aspectos materiais e físicos, em que a arquitetura escolar assume o caráter de suporte pedagógico, de modo a oferecer as condições apropriadas para o desenvolvimento do processo educativo. Assim, essa arquitetura é vista como meio para atender as necessidades e demandas da realidade educacional em estudo, revelando assim, a funcionalidade da arquitetura escolar para os referidos sujeitos.

Na concepção de **Fátima Santos** a arquitetura escolar assume, implicitamente, um aspecto valorativo do belo, do organizado, haja vista os recursos materiais e humanos disponibilizado no CNSN atenderem a diversas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Para ela, arquitetura escolar

É tudo dentro da escola. Aqui temos bastante estrutura, locais para a gente fazer essa estrutura bem feita. Agora a arquitetura dentro da escola é primordial (**Fátima Santos**).

Para **GE** e **Irmã Beatriz**, o espírito humano faz parte da arquitetura escolar

Para estudar precisa haver um ambiente educacional: o ambiente escolar é... A escola é um ambiente escolar que deve ser o mais favorável a isso, a essa atividade e ela passa pela arquitetura física,

naturalmente. A escola ela tem suas divisões as mais adequadas possíveis e tem a estrutura pessoal, de formação, recursos humanos voltadas pra o ambiente educacional que a gente pode adequar o termo arquitetura também de valores humanos voltadas para o ambiente educacional, então, a arquitetura física, quando se fala em arquitetura física, mas há a estrutura de valores humanos, recursos pessoais adequados e que funcione, tenha a sua funcionalidade dentro de estimular o ambiente educacional e tem mais: esse é um ambiente que não é só da escola, se não houver esse ambiente educacional em casa, dificulta pra o menino só querer pensar em educação nos muros escolares. (GE).

Eu costumo dizer que escola sem alunos é um ambiente muito triste, não tem sentido, por quê? Eu acho que a presença do aluno, das crianças dos adolescentes, dos jovens, eles completam a arquitetura, digamos assim, da escola. (Irmã Marli).

Nas concepções de GE e Irmã Marli, recursos humanos e estudantes, respectivamente, são tomados como componente da arquitetura escolar. Nesse entendimento, à medida que os sujeitos se apropriam das espacialidades, dos seus usos e funções, eles também interagem dialeticamente com a arquitetura escolar. Corroborando com esse pensamento, Gonçalves (1999, p. 47) concebe a

Arquitetura como sendo tanto o projeto desenhado pelo arquiteto, como a obra construída com seus espaços naturais e artificiais, abertos e fechados, planos e curvos e, sua utilização e apropriação social pelos usuários. Assim compreendida, a Arquitetura Escolar se constitui no espaço físico onde a educação formal acontece; o espaço que abriga uma determinada relação social e humana: uma relação pedagógica.

Desse modo, as concepções de arquitetura escolar de GE e Irmã Marli são reveladoras do espaço enquanto fluxo de energia, de vida, visto que “A escola é espaço e lugar: algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera fluxos energéticos. [...]” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 77).

Nessa linha de raciocínio, na escola emana-se a vida. E o lugar

[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e indagação sobre o presente e o futuro. A

existência naquele espaço exerce um papel revelador do mundo (SANTOS, 2008, p. 114).

Nessa visão, o lugar dialoga com o global. O lugar assume a condição de ser uno, dada a sua singularidade, identidade própria, como também é múltiplo, tendo em vista resguardar a multiplicidade de outros lugares, ou seja, ele é uno e múltiplo. “os lugares, são, pois, o mundo, que eles produzem de modo específico, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também globais, manifestação de totalidade-mundo, da qual são formas particulares (idem, p. 112).

A arquitetura escolar é uma tipologia arquitetônica própria dos estabelecimentos de ensino que comporta, em sua materialidade, signos, símbolos e valores de uma determinada concepção de educação. Faz parte da arquitetura escolar tanto os aspectos físicos (com suas retas, curvas, átrios, assoalhos, interiores e exteriores) quanto os da dimensão humana na apropriação e nos usos desses lugares.

A arquitetura escolar se constitui, também, como um indicador da evolução dos materiais arquitetônicos que dão novas configurações e funcionalidades aos espaços. Esse aspecto pode ser revelado na materialidade assumida pela arquitetura escolar, como podemos constatar em outra passagem da entrevista de **GE**

O colégio [...] tem uma estrutura central construída há bastante tempo, a própria arquitetura mostra como é diferente da arquitetura atual, ou seja, ele[o colégio] revela algo antigo e o tipo do material é diferente e se destaca pela forma como foi construído e o espaço, em torno do prédio antigo, ele foi sendo construído posteriormente. Já em um período mais recente, fica um destaque enorme [as novas construções], porém, o colégio sempre teve o zelo de ser acompanhado por profissional da arquitetura para separar bem os seus espaços, espaço de recepção, espaços da entrada, espaços do recreio escolar, espaços na área do esporte tudo, aproveitando os espaços livres, mas dando uma utilidade muito prática a cada tipo de atividade que a escola tem, que são muitos

No *locus* investigado, como mencionamos no percurso metodológico, há uma constância nos reparos simples, desde a manutenção de lâmpadas até a construção de novas espacialidades e, com menos frequência, as reformas que não afetam o modelo original do prédio escolar. Essas reformas, do ponto de vista dos materiais utilizados,

acabam também refletindo o próprio processo de mudança²³ que as especialidades vêm sofrendo em determinados períodos.

Sendo assim, no Bloco Central do CNSN vamos encontrar a predominância da construção de alvenaria convencional e preservada sua estrutura arquitetônica original. Já na atualidade, as construções (espaços destinados à Educação Infantil e Ensino Superior - CENIC) são de concreto armado, acoplado materiais como: alumínio, aço e vidro que dão outro *design* e aparência de sofisticação.

O discurso subjacente e propulsor das reformas arquitetônicas ancora-se no entendimento de que “[...] o espaço educativo reflete obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos técnicos”. (ESCOLANO, 2001, p. 26)

Nos últimos anos, em termos arquitetônicos, o CNSN vem empreendendo esforços e investimentos para cumprir com seu projeto de acessibilidade, de modo a realizar reformas arquitetônicas para assegurar, assim, o cumprimento do direito de ir e vir da pessoa com necessidades especiais, apregoado pelas exigências legais. Foram dadas como prioridades as instalações de rampas de acesso às salas de aula e a adaptação de pisos tácticos ao redor das calçadas. Por último, observamos modificações nas entradas e fachadas do colégio.

Em forma de síntese, **II** comenta que esse projeto de acessibilidade criou

[...] uma rota acessível partindo do portão principal (Praça Pedro II), margeando o parque infantil, o acesso a Capela, passando pelo Bloco Central, se interligando ao CENIC com saída pela Rua Segundo Wanderley e continuando em direção ao Ginásio I (Madre Fidélis), que também passou por adaptações para tornar-se acessível. Seguindo o percurso, podemos chegar ao portão da Avenida Olinto Meira ou ainda, às quadras de esportes e ao parque aquático. Foram eliminadas barreiras de acesso as salas de aula como também foram criados sanitários acessíveis. No CENIC foi colocado um elevador para o transporte vertical aos dois pavimentos superiores. Outras intervenções estão em andamento.

²³Para Santos (2008, p. 15), o termo mudança significa “[...] inovação, alteração, transformação, conversão, modificação. Em outras palavras, significa que alguma coisa, um fato, uma pessoa, uma instituição, etc., deixa de ser o que era e assume, qualitativa e/ou quantitativamente, outro caráter, outra identidade e, até mesmo, outra forma ou conteúdo.

Dessa forma, ostenta-se a ideia de uma escola que possui uma tradição, mas que dialoga com o tempo presente. Com base nesse entendimento, a arquitetura constitui uma estratégia para atrair a ‘clientela’, na maioria das vezes pelo que é perceptível: uma boa estrutura física traz prestígio e veicula organização, higienização, ventilação, luminosidade e inclusão, o que demanda uma racionalidade do próprio espaço (SALES, 2000).

Figura 18: Passarela Irmã M. Hedwigs Witkoyska



Fonte: Oliveira, 2012

Figura 19: Fachada atual do CNSN



Fonte: Oliveira, 2012

Nesse sentido, escolas com *designs* modernos se constituem como verdadeiros atrativos. Bencostta (2005, p. 112), ao discorrer sobre o desenho arquitetônico dos grupos escolares do Paraná no período do Novo Regime, expressa:

[...] para que, pois a escola seja atraente mister é que além do prédio, de sua posição topológica, das linhas da sua compostura arquitetônica, ela se revista interiormente de tal aparato decorativo que o seu aspecto constitua fonte segura de ensinamento, não sendo esse referido aparato meramente cenográfico, estéril e improfícuo, mas inteligentemente disposto para despertar na criança a cultura do belo.

Podemos perceber, na concepção de **Ceíça**, que a arquitetura escolar assume, dentre outras funções, a de moldar um determinado tipo de formação:

Bem, assim... Eu acho que arquitetura escolar é como a escola está planejada ou arquitetonicamente formada para você trabalhar nela, acho que é isso! Como é que a escola está para você poder trabalhar, fazer um bom trabalho nessa escola? Se ela está organizada, o que ela propõe o que ela pretende com os alunos? Qual o objetivo dessa escola de trabalhar com esses alunos? Que formação pretende dar a esses alunos dessa instituição?

Quando trata da concepção de arquitetura escolar, a professora **Ceïça** revela - mesmo na forma de indagação bem mais que de respostas - características importantes dessa arquitetura escolar: o seu caráter intencional, formativo e, principalmente, pedagógico. E mais uma vez isso demonstra que, mesmo não sendo um termo amplamente reconhecido no espaço escolar e nem comumente abordado no âmbito científico como uma dimensão do trabalho educativo, a arquitetura escolar, por constituir-se como a configuração material da escola, dialoga diariamente com o fazer docente. Isso se faz presente desde as entradas planejadas para acesso a escola, passando pela organização e disposição das turmas, em razão dos variados níveis de ensino ofertados, até o interior de cada sala de aula.

A provocação de pensar sobre a arquitetura escolar pode despontar, na mentalidade do professorado e de todos os que fazem parte da escola, algo que a professora **Ceïça** questionou em relação à arquitetura escolar: “*Que formação pretende dar a esses alunos dessa instituição?*” Contudo, essa não é uma questão simples de responder, Segundo Apple (1982, p. 10)

[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e como seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pela escola, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada.

Desde os seus primórdios, as práticas educativas têm o caráter de moldar os sujeitos a partir de modelos pré-estabelecidos e de práticas instituídas, a fim de atender a interesses de determinados grupos. A compreensão do impacto da arquitetura na formação do sujeito assume um papel relevante, uma vez que

A organização do espaço escolar, como expressão de uma concepção de homem e de mundo, tanto pode contribuir para a manutenção e reprodução do imaginário social legitimando uma “ordem”, cuja raiz se baseia em uma relação de dominação, como pode suscitar a reação e a construção de uma alternativa de sociedade. (GONÇALVES, 1999, p.48)

A visão apresentada por **Gabriela** demonstrou uma concepção de arquitetura escolar como identidade:

Eu entendo que a arquitetura escolar mostra aquilo que somos né? O que nós pensamos, o nosso modo é... de lidar com as pessoas, né? . Por exemplo, tudo que está exposto aqui mostra aquilo que o Colégio quer passar pra gente, por exemplo, nesse mês da bíblia mostra que a gente dá importância a bíblia. Tudo aqui tem a nossa cara, a cara do colégio. (**Gabriela**)

No tocante à concepção de arquitetura escolar revelada por **AZ**, ela considera que

Quando a gente pensa em arquitetura a gente se remete a arte. A gente, eu.. pelo menos eu.. Na minha concepção. Quando você fala assim: arquitetura. Eu não vejo a arquitetura como uma engenharia de concreto, entende? Eu vejo algo sensível por trás, de sensibilidade. O conceito de arquitetura em si já carrega a dimensão estética, mas uma dimensão estética que está relacionada com sentimentos. A arte não mexe com sentimentos? A arquitetura pra mim é arte. Então, a arquitetura tem que tá ligada com os afetos. À forma como a escola é construída ela precisa ser pensada, é os sujeitos tem que tá aí no pensamento dessa arquitetura. Essa arquitetura tem que vir recheada de subjetividade. Se não ela não tem sentido. Porque arte não tem que ter sentido? Então, assim, pra mim a arquitetura de uma escola ela tem que pensar na questão das relações que vão ser travadas ali, naquele espaço ali pensado no que ela pode proporcionar para viabilizar. é o melhor contato entre as pessoas para que haja trocas... Eu vejo a arquitetura pensada assim. O que ele tem porque arte né pra ter sentido? Não é somente divisão de quantidade de salas, não é só de design, não vejo só isso, vejo a questão do sentimento, aí dentro. Eu vejo isso. Assim, uma arquitetura recheada de subjetividade, de presença de sujeito, que ela seja pensada para o sujeito. (**AZ**)

A forma de pensar dela engloba, na arquitetura, tanto os aspectos estéticos como os de ordem subjetiva do sujeito. Implica considerar que a arquitetura, em sua construção, precisa ser planejada considerando os usuários desse lugar. Nesse norte, não podemos esquecer que no interior ou no exterior da arquitetura escolar há um corpo que se movimenta, que se expressa e incorpora essa própria dinâmica espacial. Isso supõe superar uma visão de corpo restrita para entender que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos, sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limites de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que se atribuem. (GOELLNER apud COUTO, 2005, p.25)

Nessa perspectiva, na arquitetura escolar vamos encontrar indícios que orientam os sujeitos que lá habitam, de uma forma sutil e silêncio, a assumirem determinadas posturas e atitudes preconizadas por aqueles que organizam não só as espacialidades da escola, mas as vidas de seus habitantes.

Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica (ESCOLANO, 2001, p. 39).

Encontramos ainda uma concepção de arquitetura que considera os aspectos legais como orientadores da construção dos prédios escolares e os objetivos pedagógicos subjacente a essas construções.

Compreendo essa área da Arquitetura como a responsável por projetar espaços de acordo com as normas e critérios estabelecidos pela legislação vigente, proporcionando aos usuários o conforto, a segurança e a autonomia, necessárias ao desenvolvimento de boas práticas pedagógicas (II).

IL vislumbra uma visão de arquitetura escolar que supera os aspectos estritamente materiais do prédio escolar, para envolver as necessidades dos usuários implicadas nesse lugar como elementos interativos que devem ser considerados nas construções dos prédios escolares. Tal concepção ressoa no que Azevedo (2002, p. 23) afirma:

A produção de uma arquitetura de qualidade vai depender do nível de adequação e desempenho de seus ambientes – considerando aspectos ambientais, de ordem técnica, funcional e estética - e conseqüentemente, como esses aspectos afetam o bem estar do usuário. Essa relação do edifício com aqueles o utilizam está diretamente relacionada ao seu grau de interação e resposta às atividades ali realizadas.

Já para expressar a sua concepção de arquitetura escolar, **Sílvia** se remete a construção dos Grupos Escolares de maneira a fazer referência ao seu caráter monumental e memorialista das representações sociais que essas construções impingiram no imaginário social, no contexto da modernidade.

A gente percebe e entende um pouco, assim, da história da evolução, desde da construção da escola, né? Que hoje ela dentro de um período, né? As escolas elas tomaram outra proporção quando saíram dos Grupos Escolares, né? Então houve todo um olhar diferenciado para uma escola moderna, vamos dizer assim, né? Que atendia a uma, uma tendência não sei precisar do que era, mais as escolas começaram a ter outro padrão arquitetônico, né? E não eram só as escolas particulares, né? Escolas públicas também, né? Eu vim de São Paulo e tenho na minha memória escolas grandes, gigantes. Tanto municipal quanto estadual, né? Esse olhar diferenciado, arquitetônico, né? Ele fez parte de um contexto socioeconômico e político, né? (**Sílvia**)

Para explicar a construção histórica do lugar-escola na Espanha, Escolano (2001) também faz menção aos ideais de modernidade e austeridade dos prédios escolares. Para tanto, o referido autor recorre ao pensamento de Torres Balbás, um renomado arquiteto especialista na construção de prédios escolares, que ressalta a relação entre a modernidade e os prédios escolares. Torres Balbás entendia o edifício-escola como um elemento “modernizador da Espanha Rural” (2001, p. 37).

No caso do Brasil, algo semelhante se repete. A escola dos fins do século XIX era concebida como signo da modernidade e da República. Sendo assim, sua edificação material deveria refletir os ideais de modernidade, como também as práticas do cotidiano deveriam concretizar as inovações pedagógicas acenadas nesse contexto.

De acordo com Escolano (2001), a escola deveria assimilar as normas de austeridade, visto favorecer a dignificação da arquitetura escolar, o prestígio do professor e elevaria a estima dos alunos pela educação.

Desse modo, o pensamento subjacente a essa justificativa de austeridade é que os prédios escolares deveriam considerar que “o prestígio da escola dependerá, pois, de como essa esteja instalada, de seu tamanho, limpeza, orientação (ESCOLANO, 2001, p. 37), Nesse sentido, é possível perceber que, na arquitetura escolar, são incorporados padrões culturais e pedagógicos.

De acordo com o PPP do CNSN (2008, p.22)

Vive-se numa sociedade burocrática, massificada pelo seu elevado fluxo de informações (muitas das quais enganosas), em que o espaço educativo procura readquirir centralidade e importância recriando-se como espaço aberto de comunicação, participação, criatividade, visão e atitudes críticas diante da vida.

Nesse documento não encontramos, portanto, uma concepção explícita da arquitetura escolar, mas uma referência ao espaço escolar, haja vista que em determinados fragmentos do PPP (2008) estão expressos aspectos físicos a serem objetivados, como forma de oferecer melhores condições estruturais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a arquitetura escolar é contemplada, implicitamente, em referência ao atendimento de metas educativas e para viabilizar a execução do projeto de acessibilidade em andamento.

4.3 TECENDO RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN

[...] a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do

currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso.

VINÃO FRAGO

A discussão sobre a relação currículo e arquitetura escolar, vem tomando visibilidade em produções nacionais e internacionais (VEIGA-NETO, 2002; VINÃO FRAGO E ESCOLANO, 2001;). Contudo, esse alcance das teorizações, de forma substancial e sistemática, ainda não vem sendo amplamente divulgado nem é acolhido por docentes e gestores no cotidiano escolar.

Contraditoriamente, isso não impede que os sujeitos elaborem suas concepções. Assim, nas relações entre currículo e arquitetura escolar conjecturadas pelos sujeitos da pesquisa encontramos formas diversas que adquirem certa regularidade entre as concepções apontadas pelos sujeitos da pesquisa. Desse modo, agrupamos essas concepções em categorias reveladas por essas regularidades.

Ao serem questionados sobre a existência da relação/relações entre currículo e arquitetura escolar, foi unânime a afirmativa positiva dos atores sociais da pesquisa. A partir das concepções subjacentes às afirmativas, elegemos quatro categorias analíticas, a saber: elementos distintos, mas que coadunam para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem; elementos que convergem para promover a disciplina; elementos reveladores da filosofia pedagógica; e, por últimos, a arquitetura escolar como componente do currículo escolar.

Kátia, Etheu, Irmã Beatriz, Gabriela e Fátima Santos apresentam as seguintes concepções subjacentes às relações entre currículo e arquitetura escolar:

Em todas as disciplinas nós temos facilidades de ministrar essas aulas. [...] nós temos um espaço tanto no laboratório de ciências, a trás [referindo-se aos ginásio e áreas livres], nós temos um espaço também, né? E temos um pátio... Nós temos uma escola, assim, bastante arborizada, que facilita também essas aulas, né? E acredito que nós fazemos um diferencial muito grande é porque [...] trabalhando com filosofia, que algumas escolas não têm, então nós temos condições, temos espaço. Para isso nós temos locais para facilitar as aulas, né? Então a escola toda dispõe de muitos ambientes, na questão da arquitetura, para facilitar isso e essas aulas, não só de ciências, não só de filosofia, não só de matemática, não só de educação física ela, ela é uma escola bastante grande e ela tem esse espaço na parte de, de dramatização na parte de arte, ela tem um auditório riquíssimo a que

nós temos professores também de dramaturgia então nós temos um espaço muito lindo dentro, nessa escola onde a gente tem condições de desenvolver esse, essa, essa grade curricular vamos dizer assim que nós temos. (**Suely**).

Eu vejo o seguinte: a escola ela tem que proporcionar para o aluno momentos, lugares onde ele possa realmente é fazer uso do seu aprendizado, né? Então eu acho que quando você tem uma sala de aula onde o aluno se sente bem, onde ela... o aluno possa, não se sentir... digamos, a acústica da escola, se e eu falo e ele não escuta direito, se o calor ou alguma coisa assim...isso pra mim dificulta muito o aprendizado, então a escola ela também tem que prestar atenção, observar exatamente o espaço onde o aluno vai fazer a sua aprendizagem. (**Etheu**).

[...] da entrada do aluno que passa pela segurança, do chegar ao pai. [...] Então o ambiente contribui muito de todas as formas, é está limpo, está de boa conservação, é os equipamentos, então, por exemplo, a gente tem laboratórios, salas de projeção, isso tem que tá em consonância, está de bom estado, e faz parte dessa minha função fazer com que isso esteja pronto em todos os momentos para que aula tenha um bom resultado. (**Irmã Beatriz**).

Sim, tem tudo haver, porque é isso que fazemos, que nós mostramos é o que a gente passa todos os anos, então Quando você entra aqui vê alguma coisa exposta, você sabe que no próximo ano aquilo vai acontecer de novo, os alunos vão trabalhar com aquilo, os professores vão passar aquilo. Tudo tem projeto, as professoras com as coordenadoras se reúnem. É tudo pensado, tudo planejado, a gente manda para os pais, eles vem assistir. A apresentação que o professor quiser fazer. Quanto a espaço a gente não tem o que reclamar. Tem espaço para tudo. Ela recebe o que for de ideias dá para fazer, dá pra colocar em prática. (**Gabriela**).

Tem sim. Por exemplo, tem uma avaliação aí a coordenadora diz como elas [professoras] querem que organizem as salas. Toda a escola já está preparada para isso, pra gente ver essa parte do currículo com a arquitetura. A arquitetura da escola é antiga, ela tá se adequando a toda proposta de inclusão, como tudo inclusive assim, essa parte do corredor tá feita, e toda a escola, todo funcionário é preparado pra, um exemplo, preparada para a limpeza, para preservar aquilo, pra gente, por exemplo, em julho e em janeiro é manutenção, a gente tira toda essa parte para ver a manutenção, para pintar. Vai fazer toda essa história. (**Fátima Santos**).

Nas concepções apresentadas acima, evidenciamos que os sujeitos estabelecem a relação entre currículo e arquitetura escolar, considerando que as ações pedagógicas se processam no lugar-escola. À medida que o arranjo espacial da escola oferece as

condições materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, este já traz implícitas as relações entre arquitetura escolar e currículo.

Nessa direção, assim se manifestam Escolano (2001, p. 47)

A arquitetura escolar [...] pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Para **Irmã Marli e GE**, currículo e arquitetura escolar têm como ponto de convergência a filosofia pedagógica presente tanto no currículo como na arquitetura escolar.

Se você entra no Colégio das Neves, pelo próprio ambiente você vai sentir aquilo que nós dizíamos no nosso Projeto Político Pedagógico que nós procuramos oferecer uma educação não somente para o vestibular, mas uma educação de valores, inclusive um slogan que a gente havia usado há alguns anos era que aqui não se aprende só disciplinas, aqui se aprende valores, então isso é ensinado, isso é mostrado às pessoas que nos visitam é ensinado aos nossos alunos e é apresentado aos nossos pais, não somente pela nossa fala ou pelos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, mas desde o portão de entrada até o portão de saída o ambiente, ele é pensado para revelar isso. (**Marli**).

O ambiente escolar, todo ele, embora algumas pessoas possam não perceber, mas ele tem uma visão pedagógica, digamos assim, um ambiente militar ele é adequado para a mensagem militar, o ambiente religioso voltado para aquele clima, ou seja, a arquitetura participa muito bem de todas essas atividades se adequando e reforçando sempre a mensagem da atividade dentro daquele ambiente arquitetônico. (**GE**)

Ao longo das entrevistas, em casos específicos, aconteceu de alguns sujeitos estabelecerem mais de uma relação entre arquitetura escolar e currículo. Esses foram os casos de **Suely, Etheu e Gabriela**, pois, além da exposição das relações por elas conjecturadas, ainda apresentaram, implicitamente, relações a partir dos elementos da disciplinarização presente no currículo e na arquitetura escolar. Ao externarem a

preocupação da definição do lugar que os sujeitos devem ocupar na trama espacial do CNSN, os aspectos disciplinares do currículo e da arquitetura escolar foram desvelados.

Em **Suely**, esse viés da arquitetura escolar e do currículo emergiu ao narrar as dificuldades na aprendizagem de determinados estudantes que ocupam lugares fixos na sala de aula bem próximos a ela para que possa agir pedagogicamente, a fim de reparar as dificuldades por ela detectadas.

[...] tenho na frente aqueles alunos com mais dificuldades, entendeu? Então aqueles alunos que estão ali na frente... Ele tem, ela tá com alguma dificuldade e eu sempre ali, mais próxima, não que eu não vá aos outros, mas eu percebo que tenho que está mais próxima [...].

Dessa maneira, o aluno identificado com problemas de aprendizagem não é identificado apenas pela professora, mas espacialmente também, pela localização que ele ocupa na sala de aula. Com isso, os demais colegas sabem as razões que o justificam ocupar sempre o mesmo lugar, até que avance em sua aprendizagem. Isso corrobora, de certa forma, para a construção de estigmas pelo próprio aluno de se perceber como aquele que tem dificuldades na aprendizagem, tendo em vista que sua autoimagem é construída mediada pela interação que estabelece com o outro social, via processos interativos. Percebemos, assim que “[...] a distribuição espacial permite realizar uma série de distinções entre os alunos de acordo com os seus temperamentos, aplicação nos estudos, condição econômica dos pais.” (GUIMARÃES, 1985, p.31)

A arquitetura escolar, em seus espaços externos e internos, assume a condição de mediadora cultural, pois

[...] os espaços educativos como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2001, p.27).

Além de **Suely** utilizar-se da estratégia de fixar os estudantes com dificuldades próximos a ela, também argumenta que o uso das carteiras em fileiras é um meio de

possibilitar que a aula ocorra num fluxo tranqüilo. De acordo com as ideias expostas por ela, outras formas de disposição só ocorrem em dias de pouca freqüência de aluno. A professora justifica essa organização como a melhor forma que encontrou para desenvolver o trabalho pedagógico. Ela comenta que

Só trabalho assim, na forma de quadrado, se for um dia assim...que tenha poucos alunos, porque eles costumam ficar muito próximos daqueles amigos e aí fica difícil...Porque na sala a gente tem que tá sempre separando uma criança daquela outra que gosta de brincar, porque se você deixa não consegue dá aula.

Essa disposição espacial do aluno na arquitetura da sala de aula possibilita que

Através do arranjo dos estudantes em fileiras, todos os olhos voltados para a frente, confrontando diretamente a nuca do colega, encontrando apenas o olhar da professora, a disciplina da sala de aula contemporânea coloca em ação o olhar (a observação) como uma estratégia de dominação (GRUMET, 1988, p. 111 *apud* GORE, 2002, p. 16).

No geral, no CNSN as carteiras são dispostas em três fileiras: na primeira, composta por duas fileiras juntas; na segunda, são agrupadas em seis fileiras e a terceira fila também é formada por duas fileiras juntas. Esses lugares são ocupados na forma de rodízio, com exceção para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Então, no próprio espaço da sala, esses alunos com dificuldade de aprendizagem têm um lugar fixo. Para organizar a disposição dos alunos e alunas no espaço da sala de aula é adotado o mapa de sala. Nele é definida a posição de cada aluno em cada dia da semana.

Esse contexto nos remete a Foucault (2006, p.123), ao afirmar que

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo; decompor as implicações coletivas; analisar as realidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de

repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Michel Foucault (1926-1984), ao discutir sobre a arte das distribuições em sua memorável obra *Vigiar e Punir*, nos informa que o espaço precede a disciplina, ou seja, a organização espacial emana para os corpos onde estes devem se localizar como forma de determinar as presenças e ausências. Uma localização precisa de cada sujeito. Essa organização é funcional: “lugares determinados se definem para satisfazer não só necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também para criar um espaço útil”. (FOUCAULT, p. 123).

Com isso, o espaço escolar é planejado para atender as finalidades cuja escolarização se propõe a atingir e “[...] em toda essa planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes (ESCOLANO, 2001, p. 27). Portanto,

A espacialização disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores, coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo. essa espacialização organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um continente de poder (VINÃO FRAGO, 2001, p.27).

Nesse sentido, o espaço escolar comunica para seus usuários modos de se portarem, através da minúcia do detalhe, da ritualização dos gestos, dos movimentos, disciplina os corpos de acordo com a lógica de organização e harmonia que se deseja instituir. O que significa que há uma retórica expressada pelos símbolos e signos incrustados na arquitetura escolar.

Já a concepção de arquitetura escolar como parte integrante do currículo foi evidenciada nas concepções dos seguintes sujeitos:

A arquitetura precisa ser pensada de forma que os espaços atendam às necessidades da equipe pedagógica e dos alunos no cumprimento de suas atividades em sala de aula e em espaços de vivência, de modo que o conforto, a segurança e a autonomia proporcionem a todos o prazer de transmitir e receber os ensinamentos em espaços inclusivos. A arquitetura do espaço escolar surge como elemento propiciador, ou não, de boas práticas pedagógicas, podendo apenas sob este aspecto, ser considerada como parte integrante do currículo da escola. **(IL)**

A arquitetura escolar está dentro do currículo. Eu vejo assim, a arquitetura escolar é para ela fazer parte do currículo. Ela é parte do currículo, porque se eu penso o currículo enquanto é possibilidade de transitar saberes e socialização de saberes. A socialização de saberes elas se fazem dentro de espaços, os espaços pensados para esses sujeitos que se relacionam. Então, arquitetura escolar ela faz parte, porque até mesmo o aluno pode se debruçar sobre os espaços por onde ele circula e onde ele troca conhecimentos. Ele cria...uma....Eu não sei se você percebe na escola existe um carinho muito grande pelos espaços escolares. As pessoas se afeiçoam aos espaços. Aquele átrio ali é um espaço arquitetônico, ele é de acolhimento de relações, onde a gente promove as nossas festas, um lugar onde a gente promove... É o lugar onde a gente se sente melhor. É como se você sala de nossa casa da nossa casa. Essa sua questão... eu nunca tinha pensado nisso. Vou me lembrando de como eu transito ali, de como eu vejo as pessoas transitando ali, as tarefas escolares que as crianças fazem, as atividades explorando os próprios espaços, reflexão do espaço geográfico, do está ali, as fotografias que a gente tira recheadas de atividades, que a gente põe no site onde tá ali junto, tudo junto: sentimento, arquitetura, atividade curricular, tudinho ali registrado. Eu Nunca tinha pensado nessa relação não! Só você com esse trabalho me fez pensar...[...]Quando a gente é convocada a pensar sobre a gente começa a estabelecer as relações, né? Mas dizer assim, a gente dizer assim se debruçar em fazer uma atividade lembrando-se dessas relações, a gente nunca vai fazer, muito embora... a gente possa perceber que há relação nisso tudo aí, né verdade? **(AZ)**

Hoje dentro da minha concepção se eu entendo que a escola é tudo o que ocorre dentro dela. Ela precisaria ser bem grande para atender a todos os sonhos que são realizados aqui. Se fosse pequenina esse currículo ficaria estrangulado, né? Porque a gente usa corredores, essas pilastras, a gente enfeita, a gente tem dramatizações, né? E os alunos ...a quantidades de alunos que a gente tem,né? Medir, assim, os vários espaços de aprendizagem, né? Que atende as necessidade de hoje, do currículo enquanto tudo isso que ocorre.**(Sívia)**

Assim, Eu acho que a relação que tem do currículo com a estrutura da escola é que se a gente que formar cidadão conscientes de seus direitos e deveres uma pessoa que saiba é viver em sociedade que respeite o outro ele também precisa ser

formado num lugar adequado, num lugar onde ele tenha oportunidade, onde ele tenha espaços para desenvolver suas atividades, um lugar onde ele sinta prazer de, de se formar como um cidadão, que ele não perca nenhum dos seus direitos e deveres e que ele se sinta bem nesse ambiente que ele vai estar convivendo e se relacionando com outras pessoas, que também quando ele for inserido na sociedade ele também vai ficar em outros ambientes.(JA)

Na concepção de **IL** é o caráter propiciador da aprendizagem que dar unidade ao currículo e arquitetura escolar.

E **AZ**, mesmo relatando que nunca havia pensado nas relações entre arquitetura escolar e currículo, expressou uma concepção bem elaborada, no sentido de apontar elementos congruentes, e nesse movimento, a partir de situações concretas do seu cotidiano ela elaborou suas reflexões entremeadas com elementos teóricos, pois

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade produzem, não somente os bens materiais, coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 2005, p. 106).

Nas concepções de **AZ** e **Silvia** é no espaço escolar que as aprendizagens são socializadas, assim, ele é o *locus* onde as relações pedagógicas ocorrem, os sujeitos interagem entre si e com o meio, através das vivências gestadas e dos conhecimentos socializados.

Nesse sentido, Ferreira (2007, p. 18), ao tratar dos aspectos topológicos do currículo, considera que “o currículo se efetiva num espaço/tempo das ações nele implicadas onde se estreitam o conhecimento, os sentidos/significados, os valores, as atitudes, as competências”.

Considerar esse aspecto do currículo, apesar de se dá no plano teórico, é na prática que se consolida e, sendo assim, suscitar essa discussão é no âmbito educacional é fecunda ao passo que “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 2001, p.45)

Portanto, a articulação currículo e arquitetura escolar pode ser construída, a partir dos elementos que lhes são congruentes, muito embora se apresentem de forma,

aparentemente, estaque, abordam elementos que convergem para o entendimento do fenômeno educativo, atendendo as suas especificidades

Nesse sentido, pensar a educação é pensar num modelo curricular que atente para refletir criticamente sobre o movimento do real e, conseqüentemente, apreender os determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais que o engendram. Nesse contexto, concebemos a relação currículo e arquitetura escolar como programa resultado do produto/processo da intervenção de fatores sócio-culturais na elaboração das práticas curriculares e produções espaciais das instituições escolares.



**CONSIDERAÇÕES
FINAIS: SEMPRE
PROVISÓRIAS**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIAS

Uma pesquisa qualitativa é, sobretudo, uma construção teórico-metodológica, um processo no qual nada é definitivo, porém passível de modificações, mesmo no instante em que põe o ponto final no seu relatório ali está começando uma nova pesquisa sua ou de outrem.

Bogdan e Biklen

Recuperando os objetivos da pesquisa: investigar e refletir as concepções de professoras e equipe gestora do CNSN-Natal/RN acerca da relação currículo e arquitetura escolar, podemos afirmar que eles foram pensados para o presente estudo na tentativa de lançar luz sobre as relações existentes entre esses componentes e, se necessário, refazê-las para atender as necessidades dos sujeitos que participam das ações educativas, como forma de superar concepções que não associam arquitetura escolar e currículo, tratando-os como componentes neutros e independentes.

Para tanto, o fazer da pesquisa, o contato com o campo e os atores sociais envolvidos no estudo nos possibilitou a apreensão de relações entre currículo e arquitetura escolar que refletiam como também, em alguns casos, estavam para além dos elementos que nossos referenciais apontavam, demonstrando assim que a pesquisa acadêmica tanto pode contribuir para ampliar os conhecimentos necessários para a efetivação de práticas educativas, como também ainda tem muito que investigar sobre os saberes construídos e vivenciados pelos atores do processo educativo.

Assim, em nosso lócus da pesquisa, encontramos uma arquitetura “recheada de sujeitos”, de exaltação ao belo, à higienização, em que o verde “saltava aos olhos” e o prédio escolar expressava, em sua materialidade, símbolos, ritos, mensagens educativas, preceitos religiosos que traduzem a arquitetura como um lugar pensado, planejado, funcional para atender a filosofia educativa subjacente as práticas cotidianas vivencias pelas professoras e equipe gestora do CNSN.

Desse modo, a arquitetura escolar tanto é o palco das relações pedagógicas, como está implicada nos desdobramentos dessas relações, possibilitando situações de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços educativos que o CNSN comporta. E ao proporcionar e ampliar essas possibilidades, o prédio escolar traduz-se, também, como ícone de status social (SALES, 2000).

O processo de captura das concepções dos atores sociais da pesquisa concorreu para que elas fossem sendo reveladas, paulatinamente, em diferentes momentos formais: nas observações *in loco* e entrevistas. Inevitavelmente laços foram sendo construídos, receptividades nos olhares... e os sujeitos nos foram revelando suas concepções de currículo, arquitetura escolar, bem como a relação entre esses componentes.

A análise dos dados revelou que, dentre as concepções conjecturadas pelos sujeitos da pesquisa, a maior dificuldade ou fragilidade epistemológica recaiu sobre a concepção de currículo, predominantemente, as manifestadas pelas professoras.

Dessa forma, nas concepções de currículo apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, percebemos que a função que exercem, hierarquicamente, na instituição escolar, também reflete, de forma analógica, o nível de aprofundamento conceitual e teórico apresentado por esses sujeitos.

Nessa direção, os sujeitos pertencentes à equipe gestora manifestaram concepções de currículo fundamentadas em referenciais teóricos, principalmente Sacristán e Silva, muito embora esses referenciais não tenham sido explicitados verbalmente, mas implicitamente pudemos perceber as marcas das influências desses teóricos nos discursos da equipe gestora.

As docentes, na sua maioria, apresentaram uma visão de currículo como correspondência dos componentes curriculares, organizados em seqüência linear, o que demonstrou uma fragilidade na compreensão do currículo como movimento, não considerando sua mutabilidade e suas relações com o contexto social mais amplo. Pairando uma concepção de currículo estático e fragmentado, como Ferreira (2007) deflagra em suas pesquisas.

Em termos gerais, a análise dos dados indicou níveis conceptuais de currículo variados, oscilando desde aquelas arraigadas nas teorias tradicionais de currículo como as que consideram o currículo atrelado a seus aspectos discursivos e contextuais.

As concepções de arquitetura escolar, predominantemente, incidiram para os aspectos materiais da arquitetura escolar, sendo concebida como suporte pedagógico. Contudo, encontramos sujeitos que, em suas concepções, avançaram na discussão sobre a arquitetura escolar de modo a englobar os aspectos humanos, históricos e simbólicos implicados na materialidade do prédio escolar.

Nisso, o próprio lócus da pesquisa contribui para que arquitetura do Colégio Nossa Senhora das Neves revele um cuidado na preservação dos seus espaços, mobília,

artefatos que, ao mesmo tempo, é um cuidar da memória dos alunos que estudaram, das freiras que contribuíram para o bom trabalho de formação cristã, dos funcionários, professores, frades, capelães. Isso é presente na conservação da mobília, na exposição dos quadros das turmas concluintes, das referências às fundadoras, na titulação dos espaços. E para que haja esse cuidado, o zelo em cada detalhe é uma constância, pois a arquitetura escolar também é suporte de memória.

Em termos das relações entre currículo e arquitetura escolar a maioria dos sujeitos estabeleceu, de forma diferenciada, relações entre currículo e arquitetura escolar e, três dos sujeitos da pesquisa, conceberam a arquitetura escolar como parte integrante do currículo.

Portanto, a articulação currículo e arquitetura escolar pode ser construída, a partir dos elementos que lhes são congruentes, muito embora se apresentem de forma, aparentemente, estanque, abordam elementos que convergem para o entendimento do fenômeno educativo, atendendo as suas especificidades.

Nessa perspectiva, o presente estudo é audacioso no sentido de buscar contribuir com uma teoria que acene para a possibilidade de articular currículo e arquitetura escolar como componentes indissociáveis da prática escolar, que prime pela formação de educandos críticos, capazes de se perceberem como sujeitos ativos e atuarem nos diferentes setores da sociedade, em prol da justiça social, da promoção do homem enquanto ser integral e na construção de uma sociedade que efetue políticas de inclusão e emancipação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. Ed., Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1983.

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

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

APPLE, M. **Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista**. Teoria e educação, 1992.

AQUINO, E. C. G. A. **Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos**. Campinas: PUC, 2009. Dissertação de Mestrado. 157p.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. Qualidade de vida nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. In: DEL RIO, V. et al. (Org.). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

BOTTON, A. de. **A arquitetura da felicidade**. São Paulo: Rocco, 2007.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006.**

BRAVERMAM, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BUFFA, E. **Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos**. Disponível em:

<http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq5/5_pesquisas_cp5.pdf>. Acesso em 28 set. 2010.

CASAL, A. Y. Da explicação à compreensão. In: _____. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1984, p. 23-46.

CLAVAL, P. **Geografia do homem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

CHARNOBAI, G. Q. L. Respirando a fragrância da sociedade cristã: considerações sobre o espaço católico: a escola normal de Sant'na. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **História da Educação**, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-210.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000. – (Série nova consciência)

COLL, C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação**: psicologia da educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 281-297.

COUTO, Edvaldo Souza. Ilusões do corpo sem limites. In: **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 25-36

DEWEY, J. Vida e Educação. 6 ed. São Paulo: Melhoramento, 1967.

ELALI, G. V. M. A. **O ambiente da escola – o ambiente na escola**: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia* (Natal), Natal, RN, v.8(2), n,1, p. 309-319. 2003.

ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet** :teoria e prática. Campinas: Papyrus, 1996.

ESCOLANO, A. Presentación. In: **Cien Años de Escuela em España (1875-1975)**. Salamanca: Kadmos, 1990.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço - escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19- 57.

Esquirol, J. M. **O respeito ou o olhar atento**: uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- FAGUNDES, J. E. **A história local e seu lugar na história**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- FARIA F; L. de. O Processo de escolarização em Minas Gerais: questão teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. de L. (orgs.) **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p. 77-97.
- FERREIRA, M. S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? Revista **Linguagem, educação e sociedade**. Teresina: Revista do Programa de Pós-Graduação da UFPI, ano 12, n. 17, 2007. p .9-19.
- FORQUIN, J.C. A Nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. .
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- 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, 2001. p. 59 -139.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURTADO, E. **Nas veredas do tempo**. Natal: Matriz Design e Editora, 2010. p. 192-207.
- GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 211-223.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ, Zahar, 1973.
- GONÇALVES, R. de C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. In: **Ponto de Vista**. V. 1. n. 1 julho/dezembro, 1999. p. 47-57.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.35, maio/agosto, 2007.
- GOODSON, I. F. **Currículo em Mudança**: estudos na construção social do currículo, Portugal:Porto Editora, 2001.
- GONÇALVES, R. C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**. V. 1. n. 1 julho/dezembro, 1999. p. 47-57.
- GORE, J. M. **Foucault e Educação**: fascinantes desafios. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação**, 2002, p. 9-20.

GUIMARÃES, M. Áurea. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar** - Campinas: Papirus, 1985.

HAMILTON, D. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e educação, n. 6, 1992.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1992.

HETZEL, I. M. T; HENDGES, I. N. **Madre Francisca Lechner: mulher fundadora**. Santa Maria: Pallotti, 2008.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad.: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL- IBAM. **Manual para elaboração de projetos de edifícios escolares na cidade de Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBAM/CPU, PCRJ/SMU, 1996.

KOSSOY, B. **Construção e Desmontagem da Imagem Fotográfica: Relembrando Influências, Revisitando Conceitos**. In: **Os Tempos da Fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cótia: Ateliê Editorial, 2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: EDUFMG/ARTMED, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et. al.* 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. W. S. **A cidade da criança**. São Paulo: Nobel, 1998.

LUKDE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, L. S. do. **Discurso e poder em pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas no GT de currículo da ANPED no período de 2000 a 2005**, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1637>>. Acesso em: 12/10/11.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIGNOT, A. C. V. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, A. C. V. et al. **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Santa Catarina: Mulheres, 2000.

MONARCHA, C. **A escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Edunicamp, 1999.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade** (Org.). Trad. Maria Aparecida Baptista, 10 ed, São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História, 1981.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículo praticado**: entre a regulação e a emancipação. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 03 dez. 2011.

OLIVEIRA, L. H. M.M.; GATTI JR, D.. **História das Instituições Educativas**: um novo olhar historiográfico. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v.1, n. 1, jan/dez.2002, p.74.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. “**Puras, educadas e disciplinadas para o bem casar**”: a Congregação Filhas do Amor Divino e a educação feminina no Seridó (1925-19620), 1999. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/410.pdf>. Acessado em 24/10/11.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES. Natal-RN, 2008.

PARAÍSO, M. A. Currículo-Mapa: Linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **26. Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/marlucyalvesparaiso.rtf>> Acesso em: 02 dez. **2005**.

PEREIRA, E. M. A. A universidade no paradigma da modernidade e da pós-modernidade. In: **Temas de pesquisa em educação**. LOMBARDI, J.C. (Org.). Campinas, SP:Autores Associados, 2003.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.
- Rodrigues, A. G. F. **Educar para o lar, educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1972. v.5.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p 119-147.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.
- SACRISTÁN, J. G. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 2000b.
- SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS, B. Z. **Um discurso sobre a ciência**. 12 ed. Porto: Afrontamento, 2001.
- SILVA, T. T da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2000a.
- _____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. In: **Currículo sem fronteiras**, V.2, n. 1, p. 5-14, jan/jun/2000b.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche** : a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, S. R. F. da. O portão de seu Rafael. In: **Revista FARN**. V. 8, n.1/2, p. 255-268, Jan. /dez., 2009.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998a.

- SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodologia e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro:Editora UFRJ, 1997.
- TEVES, 2000. Prefácio. In: SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 11 ed. Campinas: SP, Papirus, 2006. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**. v. 2, nº 4, jan-abr, 2002. p. 43-51
- VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília, DF: UnB, 1982.
- VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- VINÃO FRAGO, A. Espaços, uso e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.
- VINÃO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: proposta e questões. In: VINÃO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 60-139.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANEXOS

Anexo A

Quadro da quantidades de alunos matriculados, por turma, em 2010.



COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES
Praça Pedro II - 1055 - Alencim - NATAL - RN - 59030-400
CNPJ: 07.293.814/0001-00 Reconhecido - Portaria 562/80 de 20.05.80
www.colegiodasneves.com.br e-mail: cnsn@colegiodasneves.com.br
Fone: (084) 3215-7100



RESUMO DE ALUNOS POR TURMA

Opção de agrupamento: Resumo geral. Período: 2010. Situações do aluno: Cursando, Cursando Esporte, Aprovado, Concluído, Aprovado P. Parcial e Reprovado.

Agrupamento	-	A	B	C	D	E	N	Total
Curso: Educação Infantil								
Nível 2	-	11	-	-	-	-	-	11
Nível 3	-	15	17	-	-	-	-	32
Nível 4	-	12	12	-	-	-	-	24
Nível 5	-	20	19	-	-	-	-	39
Total do curso Educação Infantil	0	58	48	0	0	0	0	106
Curso: Ensino Fundamental								
1º Ano	-	23	20	-	-	-	-	43
2º Ano	-	30	28	17	-	-	-	75
3º Ano	-	26	28	18	-	-	-	72
4º Ano	-	27	24	29	-	-	-	80
5º Ano	-	35	36	30	-	-	-	101
6º Ano	-	32	32	31	26	-	-	121
7º Ano	-	37	37	38	39	-	-	151
8º Ano	-	44	43	25	42	-	-	154
9º Ano	-	41	42	40	39	-	-	162
Total do curso Ensino Fundamental	0	295	290	228	146	0	0	959
Curso: Ensino Médio								
1ª Série	-	36	44	38	42	44	-	204
2ª Série	-	42	46	45	38	40	-	211
3ª Série	-	49	43	47	48	41	-	228
Total do curso Ensino Médio	0	127	133	130	128	125	0	643
Total geral	0	480	471	358	274	125	0	1708