

APRENDIZ, DOCÊNCIA E ESCOLA

novas perspectivas

Paulo Meireles Barguil
(Organizador)

In: _____. (Org.). **AprenDiz, Docência e Escola: novas perspectivas.** Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231.

APRENDIZES EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS-TEMPOS

Paulo Meireles Barguil

Cada pessoa desenvolve na sua história olhares, sentimentos, movimentos, pensamentos, crenças, que influenciam e se manifestam em toda sua vida. Reconhecer a complexidade, portanto, é essencial por vários motivos, dentre os quais destaco a aceitação de que nenhuma interpretação consegue identificar todos os aspectos e suas relações de um fenômeno, daí resultando a necessidade de humildade e persistência no sentido de ampliá-la, o que contribui para um existir mais conectado com o Cosmos.

Exponho, neste artigo, sucintas reflexões sobre as palavras-chaves que compõem o eixo Aprendiz, Docência e Escola, do qual participo no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. São inúmeros os desafios atuais da Educação – seja ela escolar ou não! – alguns são novos, outro nem tanto, alguns decorrem da sua especificidade, outros se originam da sociedade. Espero que esse texto lhe ajude a melhor entendê-los e, assim, empreender as transformações.

No que se refere à Educação escolar, defendo ser cada vez necessária a dedicação do profissional que nela atua para identificar características e vínculos entre as mesmas no sentido de trilhar veredas que contemplem a complexidade do Homem, o qual só pode ser entendido na sua inserção social.

Sangrando

Luís Gonzaga Júnior

Quando eu soltar a minha voz por favor entenda
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando

Quando eu abrir minha garganta essa força tanta
Tudo que você ouvir esteja certa que estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos e o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado transbordando toda raça e emoção

E se eu chorar e o sol molhar o meu sorriso não se espante
Cante que o teu canto é minha força pra cantar
Quando eu soltar a minha voz por favor entenda
É apenas o meu jeito de viver o que é amar

Partilharei interpretações sobre a relação Homem–Mundo, condição indispensável para qualquer fenômeno educativo. Aprender e ensinar ocorrem em múltiplos espaços-tempos, sendo imprescindível investigar particularidades e finitudes do que acontece fora e dentro da escola.

A docência é a profissão que se dedica a contribuir para que todo ser humano materialize sua aspiração ontológica – transforme em realidade o seu potencial – sendo, por isso, necessário aprender, ou seja, expandir-se em todas as dimensões.

Entendo que a Humanidade e, por conseguinte, a Educação estão em momentos tribulados, os quais exprimem que os seus métodos e produtos, de modo geral, não são mais adequados, mormente em virtude de várias desigualdades, algumas seculares. Escapa do propósito desta redação contemplar diretamente os aspectos sociais, motivo pelo qual me debruçarei nos aspectos educacionais, que precisam ser considerados na sua intensa relação com a realidade mais ampla.

É prerrogativa do professor investigar, individual e coletivamente, os fatores que contribuem para esse panorama, com o objetivo de elaborar diagnóstico e esboçar opções, mediante planejamento, para mudá-lo, ciente de que a incerteza é uma das características da natureza... Este artigo apresenta alguns de meus achados, os quais espero que contribuam com a nossa caminhada!

HOMEM: APRENDIZ DA VIDA EM VÁRIOS ESPAÇOS-TEMPOS

Proponho-me, nessa seção, a investigar sutis ligações que o ser humano estabelece com o meio-ambiente, produzindo, assim, cultura. Acredito ser necessária uma perspectiva mais ampla para que se compreenda a dinâmica ocorrente no espaço escolar, o que abordarei mais na frente.

A etimologia do vocábulo Educação está vinculada a dois vocábulos latinos: *educare* – orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar – e *educere* – conduzir, promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui (TELES; MENDONÇA, 2006, p. 160).

Cada uma dessas concepções leva a itinerários, proezas recheados de sentimentos, pensamentos, agimentos¹ e descobertas bem distintos... Haverá quem defenda que essas noções são excludentes, bem como existirá quem diga que elas são conciliáveis, que se pode aproveitar o que de bom existe numa e noutra...

1 Neologismo criado por mim. É um substantivo do verbo agir.

Enquanto *educare* pressupõe a necessidade de o Homem ser guiado por uma força externa, *educere* sugere que ele já nasce com o que precisa para se desenvolver. Ambas reconhecem os dois elementos constituintes – o Homem e o ambiente – sendo a equação entre eles a brincadeira de artistas, cientistas, filósofos e religiosos...

Esse mundo

Vange Leonel e Cilmará Bedaque

*Bem-vindos, bem-vindos aqui
O trem já vai partir*

Desarmem suas tendas
Temos muito a descobrir
Não há um lugar no mundo
Onde não podemos ir

Peguem suas máscaras
Nós vamos por aí
Mostrar como somos tolos
E como podemos nos divertir

Não vamos ter medo
Só porque podemos pintar o rosto

*Esse mundo vai nos ver brincar
Esse mundo vai nos ver sorrir
Esse mundo vai nos ver cantar
Esse mundo vai ouvir dizer*

Bem-vindos, bem-vindos aqui
Esqueçam suas mágoas
E tudo que não vai servir
Não importa se somos poucos
Não precisamos mentir, não

Esse mundo vai nos ver brincar
Esse mundo vai nos ver sorrir
Esse mundo vai nos ver cantar
Esse mundo, esse mundo

O mundo é repleto de mistérios, à espera de serem descobertos... Ao aceitar o convite da vida para desvelar segredos, a pessoa se torna cada vez mais próxima, íntima daquela. Por mais paradoxal que possa ser, quanto mais a Humanidade conhece algo, mais percebe que existem outros segredos... Essa jornada em busca da compreensão só é possível para quem admite que ignora, não sabe. A aprendizagem, por conseguinte, só acontece para quem é humilde, está aberto ao Universo.

Para aprender sobre o mundo – externo e interno, material e imaterial – a Humanidade, há milênios, dispõe de múltiplos espaços-tempos. As lições variam: algumas são mais fáceis e rápidas, outras são mais demoradas, seja em virtude da complexidade das mesmas, seja em virtude da recusa do aprendiz em abandonar um saber, mesmo quando esse se revela superado.

Na nossa alvorada histórica, todas as pessoas da comunidade eram envolvidas nos processos de aprendizagem e de ensino, que contemplavam principalmente aspectos relacionados à sobrevivência: comida, moradia e proteção. Aprender e ensinar, portanto, aconteciam na vida, mediante variadas ações humanas: vendo, fazendo, explicando, perguntando, avaliando... Os sentidos – visão, olfato, tato, audição e paladar – eram essenciais, pois conectavam o indivíduo ao mundo.

Durante a sua jornada, a Humanidade, interagindo em distintos espaços-tempos, únicos em virtude de suas características, desenvolveu diversos conhecimentos – Arte, Ciência, Filosofia e Religião (entendida, aqui, como Espiritualidade) – que se caracterizam pela singularidade de concepções, instrumentos e finalidades.

O Homem, um dos seres mais complexos da natureza, tem desenvolvido, ao longo da sua breve existência, uma série de ações educativas, as quais se caracterizam pela dilatação da sua capacidade de interagir com o ambiente, aqui entendido como tudo o que nele há. Ampliar a consciência de si, distinto, mas profundamente ligado à natureza, é o maior desafio de cada pessoa.

A agricultura possibilitou aos nossos ancestrais fixarem residência, modificando, dentre outros aspectos, as suas interações sociais. Em múltiplos espaços-tempos (Grécia, Roma, Índia, China...), sistemas escolares foram criados, com o objetivo de preparar as novas gerações para determinadas áreas, de modo especial, para a guerra, a política e a religião.

A ampliação das informações sensoriais e da capacidade de interpretá-las demandou a criação de estratégias de propagar o conhecido escolhido e, às vezes, de silenciar o conhecido renegado... Cada pessoa é um espécime extremamente

complexo, fruto de bilhões de anos de incremento das suas estruturas biológicas e respectivos vínculos, que têm sido mais compreendidos nas últimas décadas.

A interação Homem-ambiente acontece em três níveis, que se expressa em distintas regiões do cérebro – sensorial, motora e associativa (HERCULANO-HOUZEL, 2010). As peculiaridades de cada uma dessas regiões e os emaranhados vínculos entre elas estão sendo, aos poucos, decifrados, permitindo que o Homem estabeleça relações intra e interpessoais mais harmônica, mais amorosas. Impressiona-me o fato de que a palavra amor seja um vocábulo raro nas publicações sobre Educação, as quais, infelizmente, privilegiam a dimensão racional.

Avalio que essa omissão revela quão distante a Humanidade está da sua fonte perene, apontando-nos o desafio que cada pessoa precisa aceitar para promover as mudanças que tanto anseia. A compreensão gradual desses enigmas a conduz à ampliação da sua consciência cósmica e, assim, ao desenvolvimento espiritual.

O que temos assistido nas sociedades modernas é o excesso de atividades referentes às regiões motora e associativa – notadamente essa última impulsionada pelos avanços tecnológicos. Esse tipo de comportamento compulsivo conduz o ser humano à exaustão e aprofunda a sensação de falta de sentido na vida, afastando-o do seu equilíbrio, que se revela no sentimento de abandono e carência.

No início da década de 1990, o neurocientista Paul MacLean (1913-2007) postulou que o cérebro humano é dividido em 3 unidades distintas – reptiliano, límbico e neocórtex – sendo que cada uma delas representa um momento da evolução dos vertebrados. A primeira camada, a reptiliana, está associada à sobrevivência (lutar ou fugir), auto-preservação. É a porção instintiva do cérebro, responsável por reflexos primários, os quais estão relacionados às necessidades primitivas: comida, descanso, proteção e sexo. A segunda camada, a límbica, está ligada às emoções (ira, pavor, paixão, amor, ódio, alegria e tristeza). É a parcela emocional do cérebro, responsável pelo sentir. A terceira camada, o neocórtex, está relacionada à abstração, à linguagem simbólica, à invenção. É o pedaço racional do cérebro, responsável pelo pensar. Essa teoria de MacLean é conhecida como cérebro trino.

No âmbito social, as relações baseadas na luta desenfreada pelo poder e o consumismo expressam essa desarmonia. Romper esse círculo vicioso é um grande desafio por dois motivos: i) o Homem ignora as causas do desequilíbrio; e ii) é mais fácil para ele fazer o que já sabe do que desenvolver novas habilidades, ou seja, aprender!

Tais considerações revelam um pouco da complexa organização biológica humana e indicam quão fascinante é a aventura de conhecer e modificar o mundo, individual e social, que não pode ser visto como um objeto, um brinquedo que pode se desmontado de acordo com os desejos, caprichos de cada pessoa.

A **corporalidade** e a **oralidade** – enquanto manifestação sonora – mediante a escuta e a fala, se constituíram, durante milênios, nos processos básicos de socialização do conhecimento. A criação da prensa móvel, em 1439, por Johannes Gutenberg permitiu que a Humanidade registrasse e divulgasse, com maior eficiência e rapidez, o saber por ela construído, ampliando de forma inacreditável as capacidades de leitura e escrita, com o uso da língua materna e demais linguagens.

Até essa época, a escrita de livros, em virtude do seu processo artesanal, era demorada, implicando no seu alto custo, tornando-os raros. A leitura, nesse contexto, era uma habilidade desnecessária e inócua para quase todo mundo, motivo pelo qual a grande maioria da população era analfabeta. A reprodução em série de livros possibilitou, destarte, um grande salto na história da humanidade, com a explosão na divulgação do conhecimento em níveis nunca vivenciados.² A internet, no meu entendimento, constitui-se, em uma onda similar a aquela de quase 700 anos atrás.

Vivemos num mundo repleto de signos. Um signo é composto de **significante** – de domínio social (por exemplo, o nome das letras, dos algarismos, das formas geométricas, das notas musicais...) e pode ser ensinado, em virtude da sua natureza arbitrária – e **significado** – é constituído por cada pessoa (a compreensão e a degustação da sonoridade e do registro da Língua Materna, da Matemática, da Música...), num processo de mediação social, onde a atividade do sujeito, sobre variados significantes do mesmo significado, é fundamental.

O Homem aprende para melhorar a sua vida, torná-la mais satisfatória, em todos os aspectos. **Aprender é mudar!** Tendo em vista os desafios de se instaurar práticas significativas para os agentes pedagógicos, entendo que a vivência desse lema é urgente. Necessário, pois, que se promova uma transmutação na docência, a qual tem a responsabilidade de promover situações de ensino.

2 Sugiro o vídeo Suporte técnico na Idade Média, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ducYY-XbYJk>>.

DOCÊNCIA: DO DISCURSO AO PERCURSO

No silêncio da sala de aula ecoa a voz do mestre. Alunos calados escutam e copiam suas palavras. Pausadamente, o professor dita a sua versão da matéria com o estatuto de verdade absoluta. Alguns dos alunos permanecem com os olhos fixos no ambiente da sala, mas o pensamento viaja. Estão espacialmente presentes, mas mentalmente ausentes, distantes, embalados pelo som constante e monotônico da preleção. A hora e vez desses alunos nos espaços pedagógicos são restritas e definidas. Reproduzir nos exercícios, trabalhos e provas o pensamento do professor que “ensina”. Para esquecê-los depois. (KENSKI, 2000, p. 136).

O professor é um profissional cujo trabalho é ajudar estudantes (crianças, adolescentes e adultos) no seu processo de crescimento pessoal, o qual contempla múltiplas dimensões: física, afetiva, cognitiva e espiritual.

Considerando que os estudantes brasileiros vivem num país de seculares injustiças, é fundamental que o cotidiano escolar (conteúdos, práticas...) favoreça a compreensão discente quanto aos fatores que perpetuam tal dinâmica, bem como na instauração de renovadas relações, pautadas em valores éticos.

Bruner (2001, p. 15-19) postula serem duas as explicações quanto ao funcionamento do cérebro: o **“computacionalismo”** – o ser humano, assim como um computador, processa informações que lhe são apresentadas num código linguístico compreensível – e **“culturalismo”** – o ser humano é capaz de simbolizar, interpretar o mundo em que vive, motivo pelo qual produz cultura.

As conseqüências dessas concepções nas práticas docentes são poderosas e engendram cenários díspares. No **“computacionalismo”**, compete ao professor fornecer, aos estudantes, dados, informações – significantes – para que esses executem os comandos cerebrais pertinentes e, assim, aprendam. No **“culturalismo”**, é responsabilidade do professor contribuir e acompanhar, mediante atividades diversas, o desenvolvimento integral de cada estudante, pois o entendimento, a interpretação – significado – de um mesmo acontecimento é singular.

Acredito que boa parte dos conflitos naquele ambiente estão relacionados à inadequação da dinâmica proposta pelo docente, que, inspirado no **“computacionalismo”**, acredita que o domínio do conteúdo específico e de algumas técnicas é suficiente para proporcionar a aprendizagem discente. Essas práticas docentes se originam na crença de que as pessoas são tábulas rasas, ou seja, desprovidas de sentimentos, experiências e saberes.

Ensinar e aprender são dois processos distintos, específicos e que requerem articulação. Professor e estudante, portanto, precisam se empenhar para que, nos seus tempos e modos, possam, ambos, ensinar e aprender. A Educação escolar esteve, durante séculos, muito atenta ao ensino, acreditando que a aprendizagem é decorrência natural desse.

No entendimento de Barguil (2016a, p. 184), a expressão “processo ensino-aprendizagem” insinua que o ensino antecede a aprendizagem e que professor e estudante são responsáveis exclusivos de cada metade: o professor pelo ensino, o estudante pela aprendizagem. Para afastar tal equívoco, esse autor sugere a expressão processos de ensino e de aprendizagem, explicitando que professor e estudante vivenciam ambos os processos. Proponho, atualmente, a denominação processos de aprendizagem e de ensino, para enfatizar a primazia daquela sobre esse.

Defendo, dessa forma, que o estudante e a sua realidade sejam o centro do currículo escolar contemporâneo e não o conhecimento instituído – Arte, Ciência, Filosofia ou Religião – considerando que o objetivo ontológico do Homem é interpretar-se no mundo e nele se expressar mediante que ampliam aqueles milenares mosaicos.

[...] a falta dos sentidos, evidenciada na repressão de corpos e mentes de professores e estudantes, leva, inexoravelmente, à falta de sentido dos ritos escolares, manifestada, na maioria das vezes, na apatia, no silêncio ou na violência dos agentes pedagógicos. (BARGUIL, 2006, p. 15).

Durante séculos, a maioria das práticas escolares expressa a convicção de que o conhecimento pode e deve ser transmitido, cabendo ao professor falar e demonstrar (ensinar) e ao estudante ouvir e repetir (aprender)... Essa metodologia – nomeada por Barguil (2015, 2016b) de **Pedagogia do Discurso** – privilegia a mecanização do Homem e ignora a sua natureza, igualando-o aos demais seres da natureza no que se refere à sua capacidade de transformar a realidade.

Na Educação Tradicional, batizada de Educação Bancária por Paulo Freire, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1988, p. 58). No entendimento desse educador pernambucano, a Educação Bancária apresenta o saber numa narrativa acrítica, como algo natural. Tal prática contribui para a passividade, a heteronomia, a inércia e impede o estudante de entender – cognitiva, corporal e afetivamente –

que o conhecimento, tal qual a realidade, é fruto de um processo histórico. A Educação Bancária, desta maneira, contribui para a domesticação e a manutenção do instituído, levando à desumanização.

Rechaçando a Educação Bancária, Freire (1988) postula uma Educação Problematizadora, que, comprometida com a humanização, a autonomia e a modificação da realidade, favorece e instaura o diálogo entre os agentes pedagógicos. Na perspectiva freireana, conhecer, para o Homem, é compreender e significar o mundo, aceitando os desafios que a vida, ininterruptamente, o oferece, bem como resolvê-los, incrementando sua conexão com o Cosmos.

A aprendizagem é possível à Humanidade porque ela, a partir da realidade, questiona e procura, em grupo, a resposta. O conhecimento, destarte, é fruto da ação do ser humano diante de um problema, desafio, o qual dedica o tempo necessário para encontrar uma solução avaliada como satisfatória, podendo ser reiniciada quando os seus limites forem identificados.

O professor, na maioria das vezes, inicia o ensino apresentando o produto final construído, durante séculos, pela Humanidade – definições, conceitos, regras... – como algo que caiu do céu pronto e sem qualquer vínculo com a realidade. Os exercícios, as atividades servem, de modo geral, para verificar se os estudantes guardaram, decoraram a informação. Essa metodologia impede que o estudante elabore interpretações, significados e, assim, apre(e)nda conteúdo, pois ela possibilita apenas que o aprendiz o memorize, por pouco tempo, quando é bem sucedido...

Indispensável, portanto, que o docente abandone a Educação Bancária – na qual o conhecimento, após a transmissão acrítica dos conteúdos pelo professor, é “guardado” em gavetas pelo estudante – e abrace a Educação Libertadora/Problematizadora – o conceito é entendido pelo aprendiz, que conhece a sua dimensão histórica e identifica a sua importância – no passado, no presente e no futuro – condição necessária para que a pessoa elabore sentido.

Barguil (2016b) argumenta que o Homem é feliz quando as dimensões motora, afetiva e cognitiva estão integradas. Ou seja, ele é feliz quando está fazendo algo que deseja e utiliza as suas funções intelectuais. Nesse sentido, Barguil (2015, 2016b) propõe uma **Pedagogia do Percorso**, em que a ação educativa, seja escolar ou não, acontece, com a transformação, em ritmos ímpares, de todos os envolvidos, que se percebem aprendizes e, também, ensinantes.

Creio que a Educação escolar tem ignorado as dimensões motora e afetiva, focalizando apenas os conteúdos conceituais. As práticas docentes, sob a égide do “**computacionalismo**” e da **Educação Bancária**, que visam à transmissão do conhecimento, necessitam de quietude e silêncio dos estudantes, cabendo aos mesmos apenas preservá-lo.

Uma Educação escolar, que materializa o **culturalismo** e a **Educação Problematicadora**, considera as dimensões afetiva e física de estudantes e professor, convocando-os a utilizar todo o seu ser na constituição de sentido à informação, não apenas o seu cérebro, para ser transformada em conhecimento.

Por que se ensina algo que foi útil no passado? A razão de se socializar as conquistas da Ciência não é para adorá-las, nem por mero deleite, mas porque suas respostas podem ser úteis na solução dos desafios do presente e, muito provavelmente, do futuro. A Ciência é a materialização de que no Universo, para quem tem um olhar atento, há sempre algo novo! (BARGUIL, 2000).

O professor que ignora a gênese, a História dos conteúdos que ensina, dificilmente conseguirá propor situações que possibilitem aos estudantes elaborarem os conceitos, e, assim, auxiliá-los a, numa jornada permeada de hipóteses, equívocos e superação de obstáculos afetivo-epistemológicos, avançarem no seu desenvolvimento integral.

Os conteúdos não se limitam à dimensão cognitiva, como muitas vezes se acredita, mas se dividem, conforme Zabala (1998, p. 32) em: i) conceituais (saber científico); ii) procedimentais (saber fazer); e iii) atitudinais (saber ser e conviver). É responsabilidade docente planejar, selecionar, organizar, a partir dos objetivos, estratégias – metodologia, recursos materiais, espaço-tempo... – que favoreçam o alcance desses pelos discentes.

A prática docente materializa a resposta desse profissional à pergunta: “O que pretendo com a minha ação?”. O currículo é um conjunto de escolhas, expressas em ações, movimentos, cursos – corporais (percursos) e verbais (discursos) – que tem uma meta, que pode ser diferente da enunciada, individual ou coletivamente...

Vislumbro a possibilidade e a necessidade de que os processos de ensino e de aprendizagem permitam aos agentes pedagógicos se movimentarem nos polos dos seguintes pares: observar-mover, escutar-falar e ler-escrever. Cada uma dessas ações mobiliza diferentes regiões do cérebro humano, o que significa dizer que o conjunto delas desenvolve e fortalece as conexões sinápticas, que se expressam na aprendizagem.

Para que isso aconteça, o docente necessita quebrar o currículo que tem como finalidade desencarnar as pessoas (BARGUIL, 2006, p. 341). Como fazê-lo? Acredito que o primeiro passo para se modificar algo é buscar entendê-lo. O fato de a compreensão absoluta não ser alcançável não nos exime de se aceitar o desafio, mas nos lembra do caráter sempre parcial do conhecimento.

O segundo passo deriva do anterior: embora eu nunca vá alcançar o ideal, posso, a cada dia, me aproximar mais dele e usufruir das respectivas benesses, o que me anima a prosseguir, num ritmo crescente, encarando os obstáculos, externos e internos, que aparecerão: às vezes, terei êxito, outras vezes, não...

É indispensável que, durante a sua jornada, o professor entenda a sua vida – pessoal e profissional – como possibilidades e, dessa forma, esteja disponível a mudar. Ciente do caráter efêmero, da impermanência da natureza, ele mergulha no desconhecido e convoca os estudantes a fazerem o mesmo.

Conforme Barguil (2014, 2016b), os saberes docentes se dividem em: conteúdo, pedagógico e existencial. O saber conteúdo abrange os conceitos que serão lecionados pelo docente, incluindo o seu caráter histórico, ou seja, as condições sociais, o contexto que permitiram o seu desenvolvimento, favorecendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. O saber pedagógico contempla teorias da aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e transposição didática: ele se expressa na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais didáticos e na dinâmica da sala de aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem). O saber existencial congrega crenças, sentimentos, valores e percepções, ou seja, é a subjetividade do professor: o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação. A vitalidade da prática docente emerge desse último saber, motivo pelo qual ele precisa ser melhor compreendido e vivenciado durante a formação – inicial e continuada – do professor.

Diversos pesquisadores, dentre os quais cito Fontanella (1995), Foucault (2002), Gonçalves (1994) e González Rey (2009), nos ajudam a entender que as vivências acadêmicas – na Educação Básica e Educação Superior – têm, muitas vezes, como principal característica a repressão, o sufocamento de qualidades intrinsecamente humanas: sensibilidade, criticidade, solidariedade, movimento, criatividade...

Muitas das práticas vivenciadas nos espaços-tempos escolares têm como meta ensinar às novas gerações a aceitar que a padronização – de forma e conteúdo – é a maneira “natural” de existir. Conforme Foucault, a docilização de corpos favorece

o maior controle e produtividade, ao mesmo tempo em que evita ao indivíduo o direito de idear, questionar e gladiar por um mundo diferente.

González Rey (2009, p. 145), na citação a seguir, aponta o quanto a epistemologia dominante favorece a negação da subjetividade:

O desenvolvimento da teoria histórico-cultural, fundamentada na obra de Vigotski e outros importantes autores soviéticos, abre a possibilidade de compreender a aprendizagem como um processo de construção, assim como de superar os reducionismos cognitivos, lógicos e operacionais desse campo. A compreensão do pensamento como um processo de sentido subjetivo, envolvido intrinsecamente com a geração de emoções, permite atribuir relevância à imaginação, à fantasia e às emoções no processo de aprender, as quais não foram reconhecidas nas teorias clássicas da aprendizagem.

A convicção de que às gerações adultas compete a responsabilidade pelo desenvolvimento das gerações mais novas pode implicar na perda de um aspecto indispensável na constituição da subjetividade: a escolha. Questiono a asserção de que o estudante não dispõe de atributos para escolher o que irá aprender e dos respectivos caminhos.

Defendo que, em favor do incremento da subjetividade, expressa na autonomia, crianças e adolescentes possam, progressivamente, assumir a responsabilidade pelas suas vidas em todas as dimensões. Essa, também, é a postulação de Freire (2009, p. 107):

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Kamii (1990, p. 103-124) postula que a Educação construtivista tenha como objetivo o desenvolvimento da **autonomia**, que significa ser governado por si próprio, em detrimento da **heteronomia**, em que o indivíduo é dirigido por outrem.

[...] muitos educadores gostariam de ver a autonomia moral e a autonomia intelectual em seus alunos. A tragédia está em que, por não saber a distinção entre autonomia e heteronomia, e por terem ideias ultrapassadas sobre o que é que faz as crianças 'boas' e 'educadas', continuam a depender de prêmios e punições, convencidos de que estes são essenciais para a produção de futuros cidadãos adultos bons e inteligentes. (KAMII, 1990, p. 123-124).

Entendo que quem se percebe responsável por si compreende a sua responsabilidade no desenvolvimento e bem estar do outro. Imprescindível, portanto, que os agentes pedagógicos aprendam que a qualidade da sua vida está relacionada com os vínculos que estabelecem com o ambiente. Ninguém vive isolado, mas em intensa relação com as pessoas e a cultura de cada espaço-tempo que frequenta.

A partir da certeza de que "O acontecer é global e simultâneo. Ao passo que o verbal é sucessivo e linear..." (GAIARSA, s/d, p. 13), defendo a necessidade de se buscar, com fé e amor, uma Educação que valorize não mais somente a inteligência linguística e/ou a lógico-matemática. Compreendendo que o Homem é um organismo extremamente complexo e misterioso, a escola precisa possibilitá-lo desenvolver também (e principalmente, digo, diante do excessivo racionalismo) as demais inteligências – intrapessoal, interpessoal, musical, espacial, corporal-cines-tésica, naturalista e existencial (GARDNER, 2005, p. 39-52) – afinal a aprendizagem acontece de modo mais consistente quando contempla as diversas maneiras como a pessoa apreende a realidade.

Um dos maiores contributos da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, não é a descoberta de várias inteligências, com a ampliação das classificações das pessoas, mas exatamente o entendimento de que o Homem não pode ser reduzido a um rótulo, a uma habilidade, a uma competência. Infelizmente, a substituição de paradigmas, de procedimentos, requer mais do que a mera leitura de novos postulados, uma vez que tais construtos passam por um crivo valorativo, cujas raízes estão incrustadas no íntimo do ser, alimentando-se de emoções e crenças.

Os três grandes fatores que contribuem para o aprendizado, conforme Herculano-Houzel (2010, p. 27-28), são: i) atenção e prática; ii) método; e iii) motivação. O estudante, portanto, precisa ter a oportunidade de mobilizar tais aspectos, os quais estão relacionados às suas dimensões: motora, afetiva e cognitiva. Dessa forma, é necessário que as práticas docentes se originem na integração das dimensões humanas e a ela sejam voltadas, compreendendo-as nas dinâmicas intra e interpessoal, pois Educação = *educare* + *educere*.

A Teoria Sócio-interacionista, também conhecida como histórico-cultural ou sócio-histórica, proposta Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) enfatiza a importância do meio social no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, uma vez que "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.". (VYGOTSKY, 1991, p. 99). (Itálico no original).

Conforme expliquei, as concepções do conhecimento – “**computacionalismo**” e **culturalismo** – tem implicações distintas no cotidiano escolar, de modo especial nas relações entre os agentes pedagógicos. A constituição de um estudante cidadão só acontecerá se ele assumir, progressivamente, no ambiente acadêmico com a mediação do educador, o protagonismo, em prol da autonomia, que caracteriza o desenvolvimento integral, e renunciar à passividade, à heteronomia.

ESCOLA: UM LABIRINTO SECULAR

Como são e tem sido as escolas? Que nos diz a memória? A imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamadas “turmas”. Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campanha. Terminou o tempo da aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um “programa”. “Programas” é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado. (ALVES, 2003, p. 51-52).

É consenso que, na atualidade, as escolas, não somente no Brasil, estão vivenciando grandes desafios, nomeados por alguns de crise. Será que é apenas a Educação escolar que está atravessando um mar revoltoso? Não estaria também o mundo em desequilíbrio? Caso sim, quais são os acontecimentos, os sintomas que me permitem afirmar que, na seara educacional, a dinâmica entre os elementos do conjunto das suas práticas escolares – conteúdos, objetivos, metodologias, recursos didáticos, ambientes... – não atende ao esperado?

Hall (1973, p. 289) entende que a crise tem três facetas – racial, urbana e educativa – as quais, por estarem intimamente relacionadas, precisam ser consideradas conjuntamente. Esse quadro, segundo ele, é causado pelo excessivo desenvolvimento do Homem, que produziu a dimensão cultural, sendo que a maior parte dela lhe permanece oculta. Preocupado, o autor indaga por quanto tempo pode o Homem se permitir ignorar deliberadamente esse aspecto da sua vida. Numa perspectiva sistêmica, é impossível algo acontecer sem qualquer vínculo com a realidade na qual está inserido.

No entendimento de Najmanovich (2001, p. 66),

A crise atual não se caracteriza só pela emergência de novos paradigmas na ciência ou pela revolução tecnológica permanente. As mudanças em nossa forma de conceber a relação humano-mundo são o “sistema nervoso central” das transformações deste final de modernidade.

Postulo que, como educadores, não podemos nos limitar a perpetuar rituais castradores e limitantes das potencialidades humanas, lamentando as dificuldades que permeiam a nossa atividade laboral. Acredito que podemos avançar no entendimento dessas dinâmicas – que atrapalham o desenvolvimento da subjetividade dos agentes pedagógicos e a instauração de uma nova ordem social – com o objetivo de transformá-las.

Na minha tese de Doutorado em Educação (BARGUIL, 2006), a qual foi desenvolvida sob a orientação do estimado professor Luiz Botelho, analisei a relação dos agentes pedagógicos com a escola. Acredito que os espaços-tempos escolares são elementos imprescindíveis para uma Educação de qualidade, embora seja recente a preocupação dos historiadores acerca da sua importância para o sucesso de uma proposta pedagógica, a qual, durante muito tempo, se concentrava nos pressupostos filosóficos, sociológicos e históricos, além da formação do profissional, dentre outros.

Esse descaso com o entendimento do papel da arquitetura escolar no desenvolvimento de um projeto pedagógico me anima na busca de decifrá-lo, ciente, todavia, de que aquilo que abrangerei será muito menos do que não pude segurar com meus braços... A partir da afirmação de McLuhan de que “a mensagem é o meio”, considero que o currículo dos estudantes não se resume aos conteúdos acadêmicos, mas contempla os saberes pertinentes ao relacionamento consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Assim, a investigação do currículo “oculto” do prédio escolar é pertinente e necessária.

A maioria dos espaços escolares segue uma padronização, uma concepção homogênea de Educação. Nesse percurso, ocorreram várias proposições, tanto no exterior, como no Brasil, de um espaço escolar diferenciado articulado com uma Educação que considera a complexidade do Homem e pretende desenvolvê-la. Qual é a influência do edifício escolar na Educação nele ministrada? Em que contexto está situado o estudo do prédio escolar? Desde quando a sua importância é (re)conhecida pelos estudiosos da Educação? Essas são algumas das indagações que, de forma sucinta, respondo a seguir.

Antes de mais nada, cumpre-me destacar a preocupação com a dimensão espacial escolar como algo bastante recente nos estudos da História da Educação.

É no mínimo estranho que tal aspecto tenha passado várias décadas do século passado despercebido dos historiadores e investigadores, os quais privilegiaram, por diversos motivos, aspectos outros nos seus estudos.

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 de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais nos seus aspectos teórico-discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e usos do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos técnico-construtivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. (FRAGO, 1998a, p. 11).

Frago (1998a, p. 12) apresenta as razões para que a questão do espaço escolar não tenha recebido a atenção dos estudiosos da História da Educação. Uma das razões é que esses sempre se interessaram pelas grandes ideias e pensamentos pedagógicos. O espaço, quando muito referenciado, limitava-se à descrição do edifício, detalhando os ambientes e os respectivos usos, com a eventual companhia de fotos e plantas.

Outra razão para a diminuta dedicação ao tema é o desafio de estabelecer um diálogo entre profissionais de áreas diversas com perspectivas tão distintas: a médico-higienista, a arquetônica, a pedagógica e a político-administrativa. Diante dessa dificuldade, a solução encontrada foi privilegiar algum desses aspectos em detrimento dos outros, quando muito considerando somente o indispensável dos demais (FRAGO, 1998a, p. 14).

O espaço-escola, na segunda metade do século XIX, incorporou assim como as demais construções da sua época, a preocupação com a higiene e, posteriormente, com o conforto e a tecnologia. Essa mudança foi impulsionada pelas inovações pedagógicas, como também pelas exigências advindas da sociedade, por meio do industrialismo e do positivismo científico, o que reforça o aspecto cultural (e pedagógico) do prédio escolar (ESCOLANO, 1998, p. 46-47).

A preocupação higienista, embora pareça um tanto deslocada do nosso contexto atual, não o é, haja vista a precariedade de muitas das escolas públicas no Brasil. O prédio deveria ser construído em um local elevado, seco e bem ventilado, evitando lugares úmidos, sombrios e quentes. Há, ainda, a preocupação quanto à localização da escola no cenário da cidade, uma vez que, por questão moral ou de saúde, precisaria evitar a proximidade de “[...] tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogo, bordéis etc.”. (FRAGO, 1998b, p. 83).

Crítérios de higiene e moralidade costumam determinar a localização do prédio. “Somente em algumas ocasiões, mais tarde e nem sempre, acrescentam-se outros, como o deslocamento dos alunos, a própria tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento de ensino.”. (FRAGO, 1998b, p. 82).

A escolha da localização da escola não é fácil, porquanto a construção de prédios em locais mais afastados contempla, por um lado, as variáveis referentes aos fatores educativo (distanciamento de barulho e possibilidade de contato com a natureza), higiênico e econômico (menor preço do terreno), mas, por outro lado, não equaciona o problema do transporte e deslocamentos, bem como não favorece a integração ao meio urbano. Esse dilema é atual, em virtude da necessidade de erigir prédios que contemplem a demanda da população por Educação pública de qualidade (FRAGO, 1998b, p. 85).

Com o estudo da História do Currículo e da escola como instituição, porém, a dimensão espacial da educação, em virtude, também, da crescente valorização da Psicologia ambiental, que se estruturou a partir do conceito de proxêmica – observações, inter-relações e teorias referentes ao uso que o Homem faz do espaço, conforme Hall (1973, p. 15) – o espaço e o tempo escolares ganharam a merecida consideração (FRAGO, 1998a, p. 13).

É importante para a saúde do Homem que ela viva num ambiente que lhe seja agradável, confortável, de algum modo instigante, mas não a ponto de ameaçar a sua integridade e de fazê-lo viver sobressaltado. A complexidade do espaço faz com que seja indispensável uma multiplicidade de visões de áreas diversas do conhecimento na sua compreensão, pois, durante muito tempo, o prédio escolar foi visto como neutro, sem qualquer influência no projeto pedagógico nele desenvolvido.

Para Tuan (1983, p. 39), os fundamentos da organização espacial são a postura do corpo e as relações (próximas ou não) entre as pessoas. Segundo ele, o Homem organiza o espaço de modo a adaptá-lo às suas necessidades biológicas e relações sociais, a partir da vivência íntima com seu corpo e com outras pessoas.

Até que ponto, essas considerações podem ser aplicadas no ambiente escolar? Será que os sujeitos pedagógicos têm a liberdade para organizar o espaço com o fito de atender as suas necessidades biológicas e sociais, ou eles se submetem ao estabelecido, mesmo que a contragosto? É possível propor alternativa para o estabelecido, que contemple, minimamente, as diferenças individuais?

Acredito que o currículo ensina – silenciosamente, por vezes – não somente saberes, mas também, e principalmente, valores e atitudes.

Mas a disciplina do currículo escolar estende-se para além dos próprios saberes e de seu exercício; nas instituições modernas, na escola em particular, a disciplina encarna-se nos corpos. Se a escola é o lugar do aprendizado, pelo indivíduo, dos saberes, é também o espaço onde o indivíduo aprende seu lugar. Nas instituições, nada é por acaso; na escola, a geopolítica dos prédios e do interior das salas de aula é muito bem planejado, visando essa incorporação do poder disciplinar. (GALLO, 2000, p. 171).

A Educação escolar desenvolve-se num espaço físico, o qual, a depender da sua infraestrutura e dos recursos disponibilizados, contribui (ou não) para que os objetivos enunciados (e os calados) sejam alcançados. Da mesma opinião é Rocha (2000, p. 07):

A disposição espacial – seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados, corredores, fluxos de entrada e saída, salas de professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros), e mesmo aquela da distribuição interna entre os vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espaços escolares – é sempre um elemento de demarcação não somente arquitetural mas, consideravelmente, pedagógico. São as práticas escolares – aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos – que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que somos. Pois, dentro destes espaços escolares – e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações – é que se dá o exercício pedagógico.

A urgência do desvendamento dessa trama decorre do fato de que

O currículo secreto das escolas é perigoso porque ativa a crença em uma sociedade doente – uma sociedade devotada ao consumo competitivo, que presume ser desejo do homem principalmente consumir, e que, a fim de consumir indefinidamente, deve acorrentar-se à roda da produção incessante. Toda a teoria da educação baseia-se na pressuposição de que os métodos de produção aplicados ao ensino resultarão em ensino. Resultam, isto sim, no ensino de como produzir e consumir – desde que não ocorram mudanças fundamentais. Como um meio de ensinar a adaptação a circunstâncias mutáveis os métodos de produção são ridículos. A necessidade de ser fazer uma distinção entre estas duas espécies de saber se mantém longe de nossa atenção, principalmente pela nossa própria participação no ritual escolar. (REIMER, 1983, p. 68).

Conforme Alves (1998, p. 50-51), o espaço escolar costuma ser “Colocado no lugar mais baixo de uma hierarquia extremamente complicada e perversa”. Além disso, ele recebe as mais duras críticas da sociedade, sem que se reconheça o fato de que os seus diversos aspectos – sua construção, organização, direção, os conteúdos e as relações que nele ocorrem – costumam ser decididos não pela

própria comunidade escolar, mas por alguém que desconhece a alegria e o sofrimento de cada dia.

A apropriação de um espaço começa antes da sua materialização, uma vez que essa resulta de várias fases anteriores. No caso da escola: quando se decide quantas unidades e onde elas serão construídas; qual será a arquitetura adotada; que nome terá; como será a sua organização e funcionamento; quais serão as normas quanto ao uso do tempo e do espaço dentro e fora dela; quem e quantos vão trabalhar nela; quem vai frequentá-las (ALVES, 1998, p. 118).

Com o prédio erigido, a apropriação do espaço ganha novas possibilidades. É quando onde os membros da comunidade escolar (docentes, estudantes, servidores e pessoas do entorno social) têm a oportunidade de usufruir e de negar alguns locais, valorizando-os (ou não) com ações, discursos e sentimentos, em todas as situações do cotidiano, nos seus vários espaços: na sala de aula, no pátio, no refeitório, na quadra, na sala de professores...

É por isso que Alves (1998, p. 11) nos convida a “ouvir/ler/sentir/cheirar o espaço”. Para ela, a discussão do espaço (e do tempo) como dimensão do currículo pressupõe assumir-se a ideia de a escola é tanto *lugar* – porque é cheia de objetos e seres – quanto *espaço* (ALVES, 1998, p. 129) (Itálico no original). A dimensão espacial revela-se quando as pessoas, criando significados e valores, elaboram a própria intersubjetividade, num diálogo consigo e com o outro (ALVES, 1998, p. 132-133).

A relação entre Arquitetura e Educação é admitida pelos profissionais dessas áreas, bem como pela comunidade leiga. Não é fácil se reconhecer, no entanto, quais

[...] são os atributos de um lado e de outro que são partícipes desta relação. Do lado pedagógico, estes parecem mais claros – referem-se ao desempenho acadêmico em grande medida, e incluem ainda outros não mensuráveis tão facilmente ou objetivamente, como comportamento ou desenvolvimento sócio-pessoal. Do ponto de vista arquitetônico, a questão parece ser mais complexa – são mencionados ora atributos estéticos, ora dimensionais, ou ainda, ambientais e funcionais. Em que pese ambigüidades e paradoxos em torno da questão, ela tem servido para reforçar a visão de grande aceitação entre arquitetos que é a do determinismo que envolve o desenho do espaço e a ação dos indivíduos e tem servido para reforçar enunciados do tipo ‘o ambiente educa’, ou, em resumo, para conferir ao prédio escolar o status de meio pedagógico. (LOUREIRO, 1999, p. 06-07).

A arquitetura escolar, de um modo geral, combina a clausura com a exagerada ostentação de um edifício sólido, no qual as paredes “[...] constituíam a fronteira

com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado.”. (FRAGO, 1998b, p. 91).

Escolano (1998, p. 26) acentua que as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, suporte para uma estrutura neutra sobre a qual se desenrola a ação escolar. O espaço-escola não se resume a um cenário planejado conforme certos pressupostos formais para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem mediante uma gama de ações.

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. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. É evidente que as escolas de bosque ou os jardins de infância, para dar alguns exemplos, expressaram em sua institucionalização material as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou as classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre seus muros. (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Da mesma opinião é Frago (1998b, p. 73-74), quando declara que a eleição de um espaço e a construção de uma escola resultam da confluência de muitas forças ou tendências, as quais podem ser amplas, de cunho social, quando relacionadas à divisão das tarefas e forma delas se vincularem, ou específicas, de alcance educativo, como as pertinentes à profissionalização do trabalho docente.

Esse estudioso espanhol entende que a escola possui duas dimensões: uma espacial e outra educativa. Por acreditar que ela não é um espaço neutro, que, portanto, sempre educa, ele declara que todo educador, em certo sentido, é um arquiteto, pois, diante de uma construção, ele decide modificá-la ou deixá-la como está. “Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas”. (FRAGO, 1998b, p. 74-75).

Se não é qualquer pessoa que pode ser professor, também não é qualquer imóvel que tem condição para abrigar uma escola, o qual precisa ter localização e configuração que permitam a consecução dos objetivos propostos. Dessa forma, o edifício escolar assume um local de destaque perante os demais prédios públicos, civis ou religiosos, bem como a casa, embora com essa tenha sempre mantido uma relação de ambivalência, aproximação e resistência.

De um modo simplificado, as relações entre o interno e o externo, o fechado e o aberto, admitem dois modelos:

Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta o seu interior. Um interior no qual se penetra sem transição, diretamente a partir do exterior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, no qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços. (FRAGO, 1998b, p. 97).

Há uma tendência de preferir o retilíneo em detrimento do redondo ou curvilíneo, manifesta na escolha do retângulo e do quadrado e na rejeição do círculo, do espiral e da elipse. A razão para essa escolha é que as construções que seguem tal padrão são mais lineares e ordenadas, favorecendo, conseqüentemente, a visibilidade, o controle e a vigilância (FRAGO, 1998b, p. 107).

Essa perpetuação de valores por parte da escola, notadamente da liberdade e igualdade, ideários da burguesia, é denunciada também por Rocha (2000, p. 28). Essa pesquisadora expressa que, desde a sua origem, o ambiente escolar é usado para domesticar e adestrar, motivo pelo qual privilegia espaços fechados permitirem que mais facilmente se mantenha o controle sobre os indivíduos, os quais precisam permanecer, na maior parte do tempo possível, sentados, isolados, condicionados e vigiados, facilitando, sobremaneira a sua manipulação e hierarquização.

É necessário também olhar com cuidado os objetos que compõem o espaço escolar. Para compreender melhor as mudanças que ocorreram nesse ambiente, julgo pertinente apresentar a seguinte reflexão de Santos (2002, p. 96), que se dedicou a entender essas transformações numa perspectiva mais ampla:

Todo e qualquer período histórico se afirma com um elenco correspondente de técnicas que o caracterizam e com uma família correspondente de objetos. Ao longo do tempo, um novo sistema de objetos responde ao surgimento de cada novo sistema de técnicas. Em cada período, há, também, um novo arranjo de objetos. Em realidade, não há apenas novos objetos, novos padrões, mas, igualmente, novas formas de ação. Como um lugar se define como um ponto onde se reúnem feixes de relações, o novo padrão especial pode dar-se sem que as coisas sejam outras ou mudem de lugar. É que cada padrão espacial não é apenas morfológico, mas, também, funcional. Em outras palavras, quando há mudança morfológica, junto aos novos objetos, criados para atender a novas funções, velhos objetos permanecem e mudam de função.

Foucault (2002) analisou como, ao longo da História, o corpo foi, em vários rituais, docilizado. Numa parte dessa obra, o Pensador francês analisa o ambiente escolar, tanto as suas práticas pedagógicas como a sua arquitetura panóptica.

A intenção de Bentham, ao propor o panóptico, era, como a etimologia do termo designa, ter uma visão geral, ampla do que acontecia no espaço presidiário. Assim, sua arquitetura privilegia a torre central de observação, que permite acompanhar, controlar todos os acontecimentos que se desenrolam no ambiente. Das três funções da antiga masmorra, trancar, privar de luz e esconder, só restou a primeira (FOUCAULT, 2002, p. 165-166).

O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.

Michel Foucault

Bem trancados em celas individualizadas, os indivíduos, além de serem facilmente vistos pelo vigia, não podem entrar em contato com seus companheiros. Cada preso “[...] é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca um sujeito numa comunidade.”. Assim, uma multidão de detentos é transformada em unidades mais facilmente controladas, afastando o perigo de uma ação conjunta. Cada preso vive uma “[...] solidão sequestrada e olhada.”. (FOUCAULT, 2002, p. 166).

O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. Fora essa diferença, o Panóptico, também, faz um trabalho de naturalista. Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso. (FOUCAULT, 2002, p. 168).

Essa arquitetura é polivalente, podendo ser usada para “[...] emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos.”. (FOUCAULT, 2002, p. 170). Sua intenção é sempre a mesma: implantar os corpos no espaço, distribuindo-os de modo que seja mais fácil realizar a tarefa pretendida, mediante um excessivo exercício do poder. Essa tarefa é alcançada sem o uso da força física, apenas da simbólica.

O Panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que pode obter neles.

Michel Foucault

A ampla adoção dessa proposta arquitetônica ocorrida em diversos espaços sociais, ou pelo menos da maioria dos objetivos nela inseridos, é que me leva, assim como fizera Foucault (2002, p. 187), a interrogar: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”.

A disposição dos espaços na escola, que contempla os objetos e os sujeitos que nele permanecem e movimentam (quando podem...), não é aleatória, mas atende a um programa, a uma lógica, que objetiva, via de regra, a conformação, a padronização, o controle, a alienação, enfim, da realidade, cujo produto final é um sujeito desencarnado.

Rocha (2000, p. 24) afirma que, no espaço escolar, relações de uso e permanência dentro (ou fora) dele são estabelecidas. Ora,

Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes/locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que comumente identificamos como escola e como sujeito.

Mais adiante, a pesquisadora gaúcha continua:

Esta lógica está inicialmente arquitetada e justificada nas próprias construções escolares: o lugar da cátedra em posição de destaque; o lugar do aluno (fechado, trancafiado na carteira escolar); salas ordenadas, enfileiradas; corredores centrais e de fácil acesso; a posição central ocupada pela direção e coordenação, pelos vigilantes superiores; enfim, toda uma arquitetura que integre, componha, regule e discipline os currículos, as pedagogias, as práticas escolares. (ROCHA, 2000, p. 28).

A sala de aula, por ser o centro da atividade da escola, permite compreender, amiúde, como acontece “[...] essa relação entre a disposição no espaço, das pessoas e objetos que nela estão, e o sistema ou método de ensino seguido.”. (FRAGO, 1998b, p. 121). Considero essenciais essas reflexões sobre o espaço escolar para se ampliar o entendimento do seu cotidiano, das interações entre os agentes pedagógicos, condição necessária para a sua transformação.

As práticas docentes contribuem para a **heteronomia** – alienação, negação do sujeito – ou para a **autonomia** – a constituição, a afirmação da subjetividade.

Nesse sentido, Bruner (2001, p. 33) declara: “[...] a educação jamais é neutra, jamais é destituída de consequências sociais e econômicas. Não importa quanto se diga o contrário, a educação é sempre política, neste sentido mais amplo.”.

Partilho, também, uma contribuição do maior educador brasileiro:

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2009, p. 112).

Indispensável, portanto, que se alargue a compreensão dos laços entre escola e sociedade, considerando que eles são intensos, havendo rico vínculo de influências e contribuições de toda ordem, em ambas direções. Se, por um lado, a escola não está livre de pressões e demandas sociais, sendo inúteis, nesse sentido, os seus muros, por outro lado, ela uma vítima indefesa, que nada pode fazer diante dos acontecimentos, embora seu poder de transformação não seja tão grande quanto muito vezes alguns enunciam e outros gostariam. Compete a nós, educadores que acreditam na historicidade e desejam a transformação social, descobrir o poder que ela possui nesse complexa trama e aproveitá-lo ao máximo.

Os pensamentos me chegam de forma inesperada, na forma de aforismos. [...] Aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2009, p. 29).

Para entender os desafios contemporâneos no espaço-tempo escolar, defendo ser imprescindível investigar como a Humanidade produz e socializa, fora e dentro dele, o conhecimento. Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 104-105) apresentam três distinções em relação à aprendizagem nesses contextos (Quadro 1).

Quadro 1 – Características da aprendizagem na vida cotidiana e na escola

CARACTERÍSTICAS	AMBIENTE	
	VIDA COTIDIANA	ESCOLA
Ênfase no trabalho...	cooperativo	individual
Uso intensivo...	de ferramentas	da mente
Raciocínio...	contextualizado	abstrato

Fonte: Barguil (2016a, p. 183).

Bransford, Brown e Cocking (2007) defendem que, tendo em vista que os ambientes cotidianos mudam rapidamente, os estudantes precisam ser capazes de aprender a se adaptar, motivo pelo qual é necessário a escola possibilitar que eles: i) partilhem experiências e saberes; ii) usem ferramentas para diminuir os erros; e iii) raciocinem a partir de situações reais. Essas contribuições sinalizam, no meu entendimento, a urgência de que as escolas possam ser cada vez mais asas do que gaiolas.

A distância entre as formas de se aprender fora e dentro da escola, sintetizada no Quadro 1, aumentou, nas últimas décadas, consideravelmente, pois as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC ampliaram quantitativa e qualitativamente as informações elaboradas pelo Homem. A permanência de ritos seculares, a despeito dessas mudanças na sociedade, tem contribuído para que a escola, para muitos dos seus frequentadores, passasse a ser um ambiente desagradável e, por vezes, hostil.

A insatisfação é sentida tanto pelos jovens como pelos membros do corpo técnico-pedagógico. Há mútuas críticas e acusações e a escola aparece, ao mesmo tempo, como causa, consequência e espelho dos problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance. (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 93-94).

As interações nos espaços-tempos são o cenário no qual o ser Humano sente, age e pensa, ao mesmo tempo em que nutre tais dimensões (GONÇALVES, 1994, p. 13). A relação de cada pessoa com a sua corporalidade, nessa perspectiva, é fruto da sua História. O corpo, pois, expressa a História do sujeito.

Postulo que, no espaço-tempo escolar, o objetivo central da ação docente – expressa nos momentos de planejamento, atuação e avaliação – não é alcançar a meta determinada por ele ou outra autoridade... É prudente que ele cuide para que o seu exercício profissional não seja arbitrário, estorvando o desenvolvimento integral do estudante e o seu.

Acredito que os agentes pedagógicos podem sentir alegria na escola, inclusive e principalmente durante as aulas e não somente no recreio, notadamente porque essas ocupam a maior parte do tempo em que eles nela permanecem. Para que isso aconteça é necessário que relação entre eles e o conhecimento tenha uma organização deveras distinta da vigente.

O espaço-tempo escolar é um lócus importante na difusão e na vivência de novos valores humanos. A escola, portanto, é um espaço de formação, entendida não como um local que adapta, modela as pessoas, de acordo com interesses estranhos a elas, mas que possibilita que cada artesão-sujeito descubra a configuração que deseja e assuma a responsabilidade pela sua materialização.

Compartilho, portanto, da opinião de Freire (2009, p. 122-123):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de 'amacia-la' ou 'domesticá-la'.

A **Pedagogia do Discurso** – que acredita ser possível transmitir o conhecimento, com ênfase na dimensão verbal de um orador – revela-se, cada vez mais, inadequada, seja em virtude da baixa aprendizagem discente, seja pela insatisfação dos agentes pedagógicos com as suas relações na escola. A falência desse modelo é corroborada, ainda, pelas descobertas, oriundas de diferentes áreas da Ciência, quanto à constituição e organização do Homem, um ser, interna e externamente, relacional.

Defendo, portanto, práticas docentes em que o educador escolha conteúdos, metodologias e recursos tendo em vista o estudante e a sua realidade, objetivando ajudá-lo a constituir sentido à sua vida, bem como de possibilitar sua inserção transformadora na realidade. As atividades são oportunidades para que o estudante resolva, sozinho e/ou com a colaboração de colegas, com todo o seu ser, não somente com a cabeça, situações, problemas.

ATÉ BREVE...

O fenômeno educativo acontece numa sociedade, em espaços-tempos permeados de contradições, que variam de tipo e intensidade. Educar, portanto, é tentar equilibrar diferentes aspectos, sejam eles pessoais ou sociais. Acredito que os conflitos sociais são a ampliação das colisões pessoais, motivo pelo qual advogo que a Educação, em sentido amplo, é o caminho que cada pessoa tem de constituir

um maior equilíbrio interno, que se expressa na qualidade das relações que ela estabelece com o mundo.

Para o professor se afastar da Educação Bancária, do “computacionalismo”, da **Pedagogia do Discurso**, e se aproximar de Educação Problematizadora, do culturalismo, da **Pedagogia do Percurso** é necessário que ele transforme a sua compreensão sobre a aprendizagem e o ensino, bem como aceite a sua condição de obstinado aprendiz.

A Pedagogia do Discurso [...] privilegia apenas o conhecimento acabado, pleno, e ignora a trajetória da sua constituição, seja na História da Humanidade, seja na História de cada estudante. As suas etapas são: i) exposição do conteúdo, da definição, da fórmula; ii) exercícios para que os estudantes possam aplicar, [...] em situações artificiais, o que foi exposto, utilizando muitas vezes apenas a dimensão racional; e iii) avaliação para o docente certificar o nível de aprendizagem discente propiciada pelas estratégias adotadas. (BARGUIL, 2016b, p. 281-282).

Por outro lado, a **Pedagogia do Percurso** valoriza

[...] o sujeito e sua relação com o mundo, pois compreende que essa é a única possibilidade de que ele expanda a sua compreensão de si e do Universo. As suas fases são: i) apresentação de uma pergunta, um desafio, que representa o contexto necessário para a ação do aprendiz; ii) atividades para que os estudantes possam mobilizar em situações o que são – as suas redes neurais, os seus esquemas – e, assim, modificá-los, ou seja, aprender; e iii) a socialização, mediante diferentes expressões, das estratégias, das respostas, de modo que docente e discentes identifiquem aspectos que foram ampliados, bem como outros ainda merecedores de melhoria. (BARGUIL, 2016b, p. 282).

Na **Pedagogia do Discurso**, as emoções e os sentimentos mais frequentes de docentes e discentes são medo, vergonha, culpa, raiva (mágoa), tristeza e frustração. Na **Pedagogia do Percurso**, por sua vez, eles são: confiança (coragem), poder (segurança), liberdade (criatividade), amor (compaixão), alegria e realização. Essa manifesta disparidade decorre dos pressupostos e práticas de cada Pedagogia.

No meu entendimento, Educar é preparar as novas gerações, mediante perguntas, para formularem alternativas para os problemas contemporâneos – sociais e educacionais – e não somente para repetir as respostas de indagações antigas, algumas inclusive ignoradas por quem ensina.

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as

asas do pensamento. Compreende-se então que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo quando se ensina o que não se sabe. (ALVES, 1994, p. 55).

Necessário, pois, que os professores saibam ver os desafios da sua realidade e ouvir as perguntas dos seus estudantes como oportunidades para que todos juntos procurem respostas. Nessa caminhada, repleta de agimentos, sentimentos e pensamentos, não de ser consideradas as soluções do passado, as quais serão validadas, ou seja, elas revelarão a sua eficiência no presente, porém com o objetivo de gerar novos desenlaces.

A alegação de não poder “perder tempo” para abordar de forma contextualizada os conceitos, utilizado para justificar práticas centradas no discurso docente, é artilosa, pois essas, em virtude dos seus resultados, cognitivos e afetivos nos agentes pedagógicos, são, de fato, uma perda de tempo!

Reitero: o conhecimento é fruto da ação do Homem sobre a realidade e não de um discurso dele sobre ela. A fala é um dos aspectos dessa atividade, mas não a substitui! Caso isso aconteça, implica no atrofiamento da qualidade do existir e do saber elaborado (BARGUIL, 2016b, p. 282).

Há de se cuidar sempre, pois tudo o que fazemos tem consequências: externa e interna. Pensando individualmente, a vida na Terra é frágil. Pensando coletivamente, a vida na Terra é forte.

Avisto uma didática que favoreça, com maior intensidade, a participação, a interação, a cooperação, a heterogeneidade, o protagonismo e o envolvimento dos agentes pedagógicos em prol da aprendizagem, razão pela qual aprecio a **Pedagogia do Percurso** em detrimento da **Pedagogia do Discurso**.

Vamos fazer um filme Renato Russo

Achei um 3x4 teu e não quis acreditar
Que tinha sido há tanto tempo atrás
Um bom exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz
A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo:
Um por todos, todos por um
O sistema é mau, mas minha turma é legal
Viver é foda, morrer é difícil
Te ver é uma necessidade
Vamos fazer um filme
E hoje em dia, como é que se diz: “Eu te amo.”? (2x)
Sem essa de que: “Estou sozinho.”
Somos muito mais que isso
Somos pinguim, somos golfinho
Homem, sereia e beija-flor
Leão, leoa e leão-marinho
Eu preciso e quero ter carinho, liberdade e respeito
Chega de opressão:
Quero viver a minha vida em paz
Quero um milhão de amigos
Quero irmãos e irmãs
Deve de ser cisma minha
Mas a única maneira ainda
De imaginar a minha vida
É vê-la como um musical dos anos trinta
E no meio de uma depressão
Te ver e ter beleza e fantasia
E hoje em dia, como é que se diz: “Eu te amo.”? (3x)
E hoje em dia, vamos fazer um filme
Eu te amo (3x)

Vamos?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.). **Violências nas escolas**. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALVES, Nilda. **O Espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- _____. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo!** – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a Avaliação Educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.
- _____. **O Homem e a conquista dos espaços** – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.
- _____. Eu, pedagogo de mim! In: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL, Teresinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). **Pedagogia UFC 50 anos**: narrativas de uma história (1963-2013). Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 255-277.
- _____. **Discurso ou percurso**: qual é a sua pedagogia? Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2015/04/discurso-ou-percurso-qual-e-sua.html>>. Acesso em: 03 abr. 2015.
- _____. Educação Matemática: fractais em movimento. In: CASTRO FILHO, José Aires de; BARRETO, Marcília Chagas; BARGUIL, Paulo Meireles; MAIA, Dennys Leite; PINHEIRO, Joserlene Lima. (Org.). **Matemática, cultura e tecnologia**: perspectivas internacionais. Curitiba: CRV, 2016a. p. 181-214.
- _____. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 275-293.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

- BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.
- FONTANELLA, Francisco Cock. **O Corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRAGO, Antonio Viñao. Introdução. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p. 7-17.
- _____. Do Espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b. p. 59-139.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GAIARSA, José Ângelo. **O Espelho mágico**: um fenômeno social chamado corpo e alma. 12. ed. São Paulo: Summus, s/d.
- GALLO, Sílvio. Disciplina e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.
- GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** – corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
- GONZAGA JÚNIOR, Luís. Sangrando. Intérprete: Luís Gonzaga Jr. In: **Performance**. Emi, s/d. Faixa 13.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A Complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 119-147.

HALL, Edward T. **La Dimension oculta** – enfoque antropológico del uso del espacio. Traducción Joaquin Hernandez Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1973.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Neurociências na Educação**. Belo Horizonte: CEDIC, 2010.

KAMII, Constance. **A Criança e o número**. Tradução Regina A. de Assis. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.

LEONEL, Vange; BEDAQUE, Cilmar. Esse mundo. Intérprete: Vange Leonel. In: **Vange**. EMI, 1997. Faixa 07.

LOUREIRO, Claudia. **Classe, controle, encontro**: o espaço escolar. 1999. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REIMER, Everett. **A Escola está morta**: alternativas em Educação. Tradução Tonie Thompson. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

RUSSO, Renato. Vamos fazer um filme. Intérprete: Legião Urbana. In: **O descobrimento do Brasil**. EMI, 1993. Faixa 08.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Diversidade na Educação**: experiências de formação continuada de professores. Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

TUAN, Yi-Fun. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.