


---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**LARISSA CELLA DE CAVALLI ALMEIDA**

**A organização do espaço escolar no Brasil:  
uma análise histórica e social**



Rio Claro  
2016

LARISSA CELLA DE CAVALLI ALMEIDA

A organização do espaço escolar no Brasil:  
Uma análise histórica e social

Orientador:  
Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto de Biociências da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” - Campus Rio Claro, para  
obtenção do grau de Licenciada em  
Pedagogia.

Rio Claro  
2016

371.281 Almeida, Larissa Cella de Cavalli  
A447o A organização do espaço escolar no Brasil : uma análise  
histórica e social / Larissa Cella de Cavalli Almeida. - Rio  
Claro, 2016  
42 f. : il., fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro

Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Escolas - organização e administração - Brasil. 2.  
Arquitetura escolar. 3. Organização espacial. 4. Poder. I.  
Título.

À minha amada avó Silene.

## AGRADECIMENTO

Agradeço à essa energia maior que aqui na Terra é chamada de Deus. Que mesmo quando eu achei que não conseguiria, me mostrou que tudo é possível quando se tem fé em si mesmo.

Aos meus pais, Beatriz e Dimas, por sempre me incentivarem a traçar minha própria história.

Às minhas melhores companheiras de graduação, Larissinha, Dani, e principalmente Damaris, por fazerem do meu cansaço uma ótima motivação para ir às aulas, dividindo experiências trágicas e engraçadas, por passar noites jogando Picturecka e por sempre aguentar minhas crises de grosseria!

Às minhas melhores amigas, Ingrid e Carolina, por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu companheiro Kauê, que vem suportando todas as agonias e crises pelas quais venho passando desde o fim da graduação. Por estar comigo, me apoiando e enxugando minhas lágrimas constantemente. Por me fazer rir, por me fazer feliz e por partilhar de tantos momentos importantes para mim.

A todos que me incentivaram a finalizar esse trabalho.

Ao querido professor César, por me apoiar com o tema escolhido, estando sempre disponível quando preciso.

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter  
ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e  
os poderes que eles trazem consigo”*

Michel Foucault

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pesquisar a organização do espaço escolar no Brasil, desde seu primórdio, por volta do século XVI, com a colonização portuguesa no país, até o momento atual, tendo em foco as mudanças que ocorreram tanto física quanto socialmente dentro deste espaço. Estudando as diferentes configurações do mesmo através dos anos, e tomando como referenciais conceitos de Foucault sobre o assunto, essa pesquisa bibliográfica tem como finalidade estudar as possíveis consequências que a organização deste espaço reflete no uso do mesmo, e de como este é visto além do simples olhar pedagógico, como também instrumento de poder.

**Palavras-Chave:** Espaço escolar. Arquitetura escolar. Organização espacial. Poder.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the organization of school space in Brazil, from its primordia, around the sixteenth century (VXI) with the Portuguese colonization in the country, up to the present days, with a focus on the changes that have occurred both physically and socially within the school space. Studying the different configurations of this changes over the years, and taking as reference Foucault's concepts on the subject, this bibliographical research aims to study the possible consequences that the organization of this space reflects in its use and how it is seen beyond the pedagogical look, as well as an instrument of power.

**Keywords:** School space. School architecture. Spatial organization. Power.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O ESPAÇO-ESCOLA.....	11
2.1 História do espaço escolar no Brasil .....	13
2.1.1 Escolas de Improviso .....	13
2.1.2 Escolas Monumento.....	16
2.1.3 Escolas Funcionais .....	18
2.1.4 Escolas de Galpão .....	23
2.1.5 Escolas Padronizadas e grandes complexos educacionais .....	24
2.1.6 Escolas atuais .....	26
3. DISCIPLINA E PODER .....	28
3.1 Poder .....	28
3.2 Disciplina.....	30
3.3 Espaço escolar e disciplina.....	32
3.4 A (des)construção histórica da escola .....	36
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40

## 1. INTRODUÇÃO

Ao fazer um retorno em minha memória sobre as escolas que frequentei e aquelas que sutilmente visitei ao percorrer minha trajetória escolar, me senti um tanto quanto curiosa ao me perguntar quais fatores levaram a escola a ser o que é hoje, em sua essência, sua forma de “ser escola”, pensando nos aspectos sociais que a transformaram nesse prédio cheio de corredores e salas, que é a escola brasileira atualmente.

Sabemos que para chegar até aqui, muitas mudanças sociais aconteceram em nosso país, mudanças estas que geraram significativas transformações em nossa cultura.

Inicialmente, os primeiros indícios de arquitetura escolar começaram a aparecer com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549. Nesse período em que os jesuítas se estabeleceram no Brasil foram criados diversos ambientes destinados ao ensino, dentre estes se estabeleceu a primeira escola oficial, em Salvador, chamada de Colégio dos Meninos de Jesus (1550), que comportavam em pequenas acomodações, até 25 alunos, dentre eles, índios e filhos de colonos (CARVALHO, 2009).

Durante o período colonial, além das escolas de catequização, pouquíssimas eram as escolas de ensino primário, que foram construídas, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. A maioria dos espaços destinados ao ensino eram chamados de “escolas de improviso”:

Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986 apud FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 21).

Porém, após a independência, começam a surgir preocupações relacionadas à necessidade de espaços para abrigar a escola pública, principalmente depois que alguns políticos e intelectuais colocam em debate a necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 22).

Esse método se caracterizava por dividir em cada sala de aula, uma série, e para cada série, um professor, processo este também realizado em países europeus

e nos Estados Unidos. Defendia também o planejamento criterioso dos prédios escolares, com a participação dos educadores (PEINADO, 2010, p.84).

Foi a partir desse método que a organização do espaço escolar foi se desenvolvendo significativamente no Brasil. É importante deixar claro que as mudanças na escola, não só física quanto pedagogicamente, sempre ocorreram devido à necessidade de adaptação ao modelo de sistema vigente em cada época e ao processo de transformação social no país.

Ao discorrer sobre estes aspectos históricos e sociais, é inevitável não falar sobre poder, ou em como um espaço pode influenciar na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências. O modo como nos vemos num espaço e como o vemos, nas diversas épocas e situações, é possível notar as sutis determinações (ROCHA, 2000, p.113).

Sobre isso, Michel Foucault (1979) diz que:

Seria preciso fazer uma história dos espaços - que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes - que estudasse desde as estratégias de geopolítica até as nossas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [Pois] (...) é surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema sócio-político. (...) A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada. (FOUCAULT, 1979, p. 212)

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos históricos, físicos, sociais sobre a formação do espaço escolar no tempo e buscar em Foucault uma visão crítica sobre o a concepção deste espaço, suas origens e fins.

Será realizado sob uma perspectiva qualitativa a partir de levantamento bibliográfico de teses, artigos e livros pertinentes ao tema, por ser uma análise histórica, o trabalho será melhor aprofundado com a constante leitura destes materiais.

## 2. O ESPAÇO-ESCOLA

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 nas diferentes épocas (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47 apud DÓREA, 2013).

O estudo do espaço escolar tem tido mais relevância durante os anos, desde que passamos a vê-lo como aspecto não só físico, mas social. Porém, ainda é um campo de investigação em construção. Para Agustín Escolano (apud FARIA FILHO, VIDAL, 2000), nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma que operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Para Ribeiro (2004, p. 103) “ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social”. A autora também cita Piaget, quando diz que os espaços que frequentamos durante a vida tem parte importante em nossa aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas, e principalmente, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

A partir de estudos é que podemos notar a grande relevância desse fator dentro do ensino, pois ele faz parte importante da prática pedagógica. Portanto, como afirma Rocha:

[...] compreender o processo curricular além de métodos, técnicas, conceitos, experiências ou dinâmicas, assim como compreender a escola enquanto instituição (pedagógica, (in)formadora, disciplinadora, entre tantas outras possibilidades) que existe além de seus currículos, normas e regimentos, significa compreender a escola em sua histórica complexidade: analisando, percebendo, (re)considerando e (res)significando também, aqueles elementos do currículo que nos parecem -num primeiro olhar- invisíveis, indizíveis, insignificantes. Significa também perceber as relações que se estabelecem entre os vários componentes (sujeitos ou objetos) da escola, suas funções, suas histórias, seus discursos, suas práticas e suas condições de existência. (ROCHA, 2000, p. 112, 113)

Enquanto não compreendermos que o espaço escolar também faz parte deste currículo, estaremos fechando os olhos para um grande avanço na prática escolar. Como Rocha (2000) nos diz, qualquer espaço é um elemento importante da determinação de nossas atitudes, ele pode ser permissivo, impositivo ou determinante, e como vemos este espaço e como nos vemos nele é diferente nas diversas épocas e culturas. É através dessas observações que notamos essas sutis determinações.

Para Melatti (2004), a qualidade de vida no ensino tem sido uma preocupação crescente entre administradores e educadores, dessa forma é necessário estabelecer novos parâmetros, estudando melhor a interferência da estrutura física no homem, pensar a espacialidade para criar novos horizontes, por isso, é preciso pesquisas sobre este assunto.

Porém, assim como o currículo escolar nunca é neutro, o espaço escolar também não o é, para Escolano (2001. p.27):

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), afirma também que a escola por meio da sua materialidade, traduz todo um sistema de valores, tais como os de *ordem* (por exemplo, a distribuição das séries pelas salas de aula), *disciplina* (rotinas e formaturas dos alunos e alunas) e *vigilância* (instalações desenhadas para permitir o controle tanto dos alunos e alunas como dos professores e professoras), valores esses que são inculcados subliminarmente (currículo oculto) em seus estudantes, a fim de perpetuar a política social controladora dos movimentos e dos costumes.

Foucault (1979) também discorre sobre a arquitetura controladora das escolas, segundo ele, é impossível falar da história dos espaços, sem falar da história dos poderes nele permeados. Ribeiro (2004, p. 105, 106) nos alerta igualmente, quando diz que:

[...] o espaço aparentemente estático é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, da forma como o Estado atua através das políticas públicas e de como as diversas classes sociais fazem-se representar no poder político.

## **2.1 História do espaço escolar no Brasil**

Para os autores Bandeira e Lucena (2014), a arquitetura, como incorporadora de tendências, de símbolos e como escritura no espaço, expressa discursos. Também citam Frago (2001), quando este diz que a arquitetura influencia a sociedade, favorecendo o seu desenvolvimento, quando analisada na perspectiva da educação, expressa políticas pedagógicas, ressalta o momento histórico no qual se insere e revela o currículo. Logo, a organização espacial da escola se relaciona à evolução da arquitetura escolar.

“O espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (FRAGO, 2001, p.26).

Para entender a história do espaço escolar no Brasil, é preciso que tracemos uma linha cronológica, assim como foi feito resumidamente na introdução deste trabalho. Dessa forma, poderemos compreender como essa arquitetura escolar foi evoluindo. Os títulos utilizados nos seguintes tópicos foram inspirados nos textos de Faria Filho e Vidal (2000) e Castilho (2014).

### **2.1.1 Escolas de Improviso**

Como já citado, a primeira escola brasileira foi criada na cidade de Salvador no século XVI, chamada de Colégio dos Meninos de Jesus, que comportavam em pequenas acomodações, até 25 alunos, dentre eles, índios e filhos de colonos (CARVALHO, 2009), na época em que os jesuítas detinham o poder sobre a educação.

Com a expulsão dos jesuítas, houve, então, a implementação de um novo sistema de educação pública (BANDEIRA; LUCENA, 2014). Durante o período colonial, além das escolas de catequização, as escolas de ensino primário eram escassas, e foram construídas, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. A maioria dos espaços destinados ao ensino eram chamados de “escolas de improviso”:

Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas,

sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres (BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1986 apud FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

No texto de Faria Filho e Vidal (2000), é exposto que além das escolas de improviso, nessa mesma época, havia indícios de que existiam também escolas domésticas, onde o ensino acontecia da mesma forma porém sem vínculo direto com o Estado. Ao que tudo indica, essas escolas superavam em número as escola de improviso, até bem avançado o século XIX. Todos esses espaços, com exceção os colégios:

[...] utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. Todos eles, exceto o primeiro, eram frequentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22)

Porém, só a partir da segunda década do século XIX, começam a surgir preocupações relacionadas à necessidade de espaços para abrigar a escola pública, principalmente depois que alguns políticos e intelectuais colocam em debate a necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo. Esse método, já utilizado na Europa, segundo seus defensores, deveria ter um único professor para em média mil alunos, contudo, tendo a ajuda de alunos-monitores. Mas para isso, era necessário um espaço e materiais adequados:

Esse espaço deveria levar em conta não apenas a quantidade de alunos mas também a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar “cartazes” e outras peças na parede, dentre outras inovações propostas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

A propaganda acerca do método mútuo foi tão intensa que levou o Imperador Dom Pedro I a incentivar seu uso, e posteriormente, o tornar obrigatório em todas as escolas públicas de primeiras letras do império. Contudo, por volta de 1840 esse

método já entrava em declínio. Faria Filho e Vidal (2000), trazem alguns dos motivos pra esse declive, além da precariedade dos prédios escolares que eram reutilizados:

O afastamento do governo central, no Império, da iniciativa de difusão da escola elementar pública, passada à alçada das províncias, em 1834; a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do Brasil; os custos relativamente altos da manutenção do ensino mútuo – gastos com quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para a escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas – talvez tenham sido algumas das razões de seu declínio já nos anos 1840 e de sua progressiva associação com o ensino simultâneo (método misto) ou substituição pelo ensino individual. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

Debates pelo país fizeram com que a ideia da “instrução escolar” fosse adquirindo consistência pelas províncias, instrução essa que deveria estar de acordo com os preceitos estabelecidos por leis gerais. Entretanto, as leis provinciais foram se diversificando conforme os anos, aumentando assim a complexidade dos sistemas escolares. (FARIA FILHO, 2000).

É importante notarmos que as evoluções na educação e no ambiente escolar foram ocorrendo ao mesmo tempo que as transformações sociais da época. Durante o século XIX o Brasil passou por momentos decisivos que marcaram a história do país. Cada província tinha sua preocupação e diante delas aconteceram diversas revoltas, como a Revolta dos Malês (Salvador), Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), Balaiada (Maranhão) e Sabinada (Bahia). Além das revoltas, as oscilações no governo também tiveram grande impacto no país, de Monarquia à Império, de Império à República, o século XIX foi um período de grandes mudanças no Brasil.

Foi sobretudo no final do século XIX que a preocupação com o espaço escolar se intensificou, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola fosse imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças.

Faria Filho e Vidal (2000) ressaltam a importância de um espaço escolar que abrigasse todo o material pedagógico inovador que estava sendo destinado às escolas, como mapas, globos, cartazes, carteiras, etc. Outro fator importante citado pelos autores para a construção de espaços adequados foi a higiene, que com avanço da medicina, se tornava cada vez mais relevante já que espaços concebidos sem esse elemento eram prejudiciais à saúde e ao aprendizado dos alunos. Mas

infelizmente, além da falta de espaço e de higiene, havia também a falta de fiscalização nas escolas e o gasto com o aluguel do prédio, fazendo com que muitas escolas, literalmente, não funcionassem.

### **2.1.2 Escolas Monumento**

Somente na última década do século XIX, uma proposta já conhecida por alguns estudiosos começa a ter maior visibilidade na atual república brasileira. Essa proposta chamada de “grupos escolares”, se inicia primeiramente em São Paulo e depois em outros estados brasileiros.

“Os grupos escolares [...] encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Segundo Faria Filho e Vidal (2000) as edificações escolares que foram construídas nesse período tinham como marca a monumentalidade:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25)

O primeiro edifício projetado nesse período foi a Escola Modelo da Luz na cidade de São Paulo, chamado depois de Grupo Escolar Prudente de Moraes. Alguns detalhes como as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. O pátio era o local de distribuição das crianças, atividades ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Os autores também citam a rigorosa divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na

sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio, que podiam distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola.

O que identificava cada tipo de grupo escolar era, basicamente, o número de salas de aula (tamanho), o planejamento da circulação (projeto espacial) e uma fachada específica. Devida à alta demanda e ao ritmo acelerado nas construções dos grupos escolares, alguns arquitetos simplesmente reaproveitavam o projeto espacial de outros arquitetos ou deles mesmos e apenas desenhavam fachadas novas, aspecto marcante que proporcionou a muitos edifícios escolares uma tipologia definida. (PEINADO, 2010, p. 85)

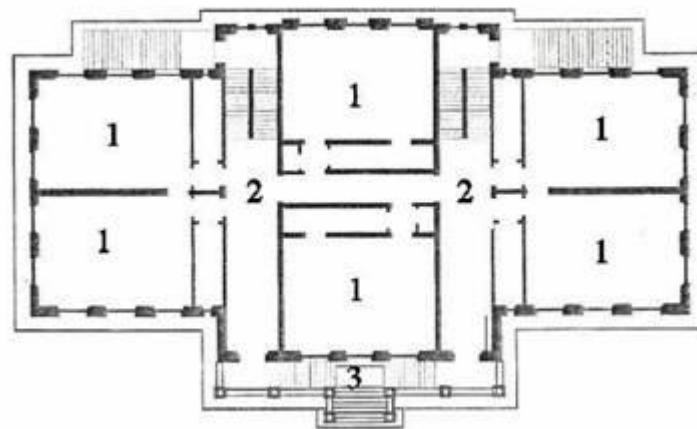


Fig. 01: Planta baixa e organização funcional do nível térreo da Escola Modelo da Luz. 1. Sala de Aula; 2. Circulação; 3. Entrada Principal (Fonte: BUFFA e PINTO, 2002 apud PEINADO, 2010)



Fig. 02: Configuração geométrica da Escola Modelo da Luz, atual Grupo Escolar Prudente de Moraes (Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas, São Paulo)

Peinado (2010) faz uma observação importante acerca dos grupos escolares: o tempo escolar. Foi nessa mudança de método de ensino no Brasil que foi criado o calendário escolar, as férias, horário das aulas e o momento de descanso. Estas

medidas tomadas evidenciam a importância do uso do tempo dentro da organização do ensino no período republicano.

Mas essa racionalização do tempo nas escolas não aconteceu por acaso, Faria Filho e Vidal (2000) destacam que esse processo ocorreu dentro de um movimento social próprio das relações capitalistas que se estabeleciam na época. Estes mesmos autores discorrem também sobre a mudança de um para dois turnos, que ocorreu para suprir a grande demanda de alunos que crescia durante os anos.

Contudo, os grupos escolares tiveram histórias muito específicas em cada estado brasileiro, herança do período imperial. Somente com o Estado Novo, e as novas diretrizes gerais sobre a educação do Brasil, emanadas do Ministério da Educação e Saúde, esperava-se que houvesse a homogeneização dos conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares (Faria Filho; Vidal, 2000).

Ainda, nas palavras dos mesmos autores:

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27)

### **2.1.3 Escolas Funcionais**

Apesar de não instalados em todo o território nacional, os grupos escolares, nos anos 1920 e 1930, sofreram alterações na forma e na cultura escolares que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.28).

Os autores Faria Filho e Vidal (2000) explicitam a busca, no início do século XX, pela homogeneização dos prédios escolares e da mensagem que este deveria transmitir. Para isso, em 1926, Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre arquitetura colonial para o jornal *O Estado de São Paulo*, onde foram consultados médicos, educadores e arquitetos. Estes profissionais deram seus pareceres sobre o tema e este inquérito teve como finalidade propor um padrão de arquitetura escolar,

no caso, o neocolonial. Na concepção de Azevedo “os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade” (p. 28), e o estilo neocolonial foi escolhido por ele como a arquitetura escolar por excelência.

Segundo Sales (2000, apud BANDEIRA; LUCENA, 2014), essa busca por uma arquitetura nacional possibilitou um rompimento com o passado, surgindo em meio aos embates políticos educacionais dos anos de 1920 entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional.

As carteiras fixas são abolidas, cadeiras e mesas estabeleciam novas maneiras de uso do espaço da sala de aula. Com a distribuição de grupos, a posição dos móveis era alterada, deslocando a professora da posição central. Na reorganização do espaço e na reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Contudo, os gastos com a arquitetura neocolonial proposta por Azevedo trouxe gastos exorbitantes ao governo carioca, sendo, dessa forma, criticado por parte da imprensa e de educadores. Sobre isso, Faria Filho e Vidal discorrem, lembrando que essa arquitetura proposta “prendia-se ainda a um conceito estético de prédio que remontava à monumentalidade dos primeiros grupos escolares” (p.29).

É, a partir das críticas à edificação de Fernando Azevedo, que surgem novos conceitos sobre arquitetura escolar no Brasil. A autora Oliveira (2007) ressalta que mesmo construindo uma grande quantidade de prédios, ainda é grande o número de crianças em idade escolar fora das escolas. “A questão dos prédios escolares trata-se de um constante problema a ser resolvido pelo governo, problema que irá se arrastar por praticamente todo o século XX” (OLIVEIRA, 2007, p.48)

Nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma nova política de edificações escolares se projetava. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples, e então a chamada *arquitetura funcionalista* entrava em vigor (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Oliveira (2007) nos traz também informações importantes sobre esse período em São Paulo e conta que Almeida Jr. publicou diversos artigos no jornal O Estado de São Paulo entre fevereiro e março de 2016, posteriormente organizados numa obra intitulada de *Novos prédios para grupo escolar*, onde buscava consolidar os

dados considerados essenciais para a solução do problema da escassez de prédios escolares no Estado:

Os principais aspectos apontados por Almeida Junior como problemas referem-se ao: crescimento da população em idade e número de crianças sem escolas; aproveitamento excessivo dos prédios e condições de funcionamento das escolas (instalações físicas e horários); períodos de funcionamento por escola. A solução estaria em definir a duração do dia escolar, calcular a lotação normal das classes e o número de classes ideal em cada escola, chegando desse forma ao número de classes e escolas a serem construídas. (OLIVEIRA, 2007, p. 54)

No texto de Faria Filho e Vidal, é destacada a opinião do professor e arquiteto José Maria das Neves, que defendia que os prédios escolares deveriam ser simples e baratos, recusando assim o estilo colonial. “Era à arquitetura funcional racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não a uma arquitetura de fachadas, que caberia projetar as instalações escolares” (Novos prédios, 1936, p. 63 APUD FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Os autores também discorrem sobre a proposta de Almeida Jr., que projetava edifícios com 4 a 25 salas, abrigando 40 alunos cada de acordo com a necessidade do bairro, estes prédios deveriam conter espaços para educação física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas para os estudos de botânica e higiene escolar e seriam ocupados em dois turnos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30).

No Rio, Anísio Teixeira assume o cargo de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, onde permaneceu de 1931 a 1935. Ao assumir o cargo de Diretor da Instrução Pública, depara-se com dois grandes problemas: a quantidade e a qualidade da escola pública. Problema este, não restrito somente ao estado do Rio de Janeiro, mas em todos os estados brasileiros (OLIVEIRA, 2007, p. 84).

Anísio Teixeira combinava um modelo de escolas nucleares ou escolas-classes com o das escolas-parque ou parques escolares, buscando apoio no plano de remodelação urbanista proposto por Alfred Agache, o Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação elaborou um projeto de edificação escolar que visava atingir de maneira equitativa os diferentes bairros do Rio de Janeiro (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30).

A autora Célia R. D. Dórea (2008), que em seu texto cita partes da escrita de Teixeira, ilustra de forma clara como esse projeto funcionaria:

Nessa proposta inovadora, cada criança deveria frequentar regularmente as duas instalações, em turnos alternados: no primeiro turno, receberia, “em prédio adequado e econômico” (escolas nucleares ou escolas-classe), “o ensino propriamente dito”; no segundo, “em um parque escolar aparelhado e desenvolvido” (escola-parque), “sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar” (p. 199). Assim, as duas naturezas das edificações escolares se completariam e harmonizariam, “integrando-se em um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo” (p. 199). (DÓREA, 2008, p. 173)

Segundo Dórea (2008) são cinco modelos arquitetônicos que se classificam de acordo com a quantidade de salas no prédio. As escolas “tipo Mínimo” que contém até 3 salas de aula com no máximo 240 alunos, para regiões com pouca densidade populacional, as escolas “nucleares” que atendiam até 12 salas com no máximo 1000 alunos, e as escola tipo “Platoon”, que se dividam em três modelos: 25 classes, para 2.000 alunos; 16 classes, para 1.300 alunos, e 12 classes, para 1.000 alunos. As escolas tipo “Platoon” eram constituídas de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais.

A autora ressalta que, apesar das inúmeras referências ao parque escolar (ou escola-parque) como complemento aos demais tipos de escola, no relatório de 1935, não existe registro de sua planta baixa, nem indicação de que tenha sido construído (2008, p. 175).

Porém, em 1947, doze após ter pedido demissão da diretoria da Instrução Pública, Anísio Teixeira assume o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), retomando a luta pela causa da educação pública em sua terra natal. Lá, ele finalmente consegue construir a primeira escola-parque, em Salvador (DÓREA, 2008).



Fig. 03: Escola-parque (primeira (1947) e segunda etapa (1956), em Salvador. (a) Traçado da arquitetura moderna; (b) Biblioteca composta de vidro e ferro; (c) Área de acesso (Fonte: BASTOS, 2009)

Essas novas construções escolares pretendiam um ensino em tempo integral, porém, a educação primária em tempo integral, entretanto, não era o maior desafio que se apresentava para educadores no fim da década de 1940. O número de escolas ainda não eram suficientes para suprir a demanda de alunos que crescia a cada ano:

Os números apresentados pelos órgãos federais eram alarmantes. Das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo. Toda a argumentação, entretanto, sinalizava para um divisor de águas: ensino urbano e rural. Os melhores edifícios e a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. O campo era apresentado como lócus da carência. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31)

Segundo Faria Filho e Vidal (idem), a proposta para a construção de escolas rurais baseava-se no ideal de construções simples, sem padrão definido, que deveriam ter alguns requisitos essenciais tais como salas de aula, pátio coberto, banheiros e casa para o professor. Dos 6.160 prédios previstos, entre 1948 e 1949, 1.216 escolas haviam sido construídas.

Os autores ressaltam sobre a simplicidade e economia nas construções escolares propostas tanto para a cidade como para o campo. Estas foram

disseminadas mais amplamente sobretudo nos anos 50 e 60 e indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. “Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, P. 31).

É importante ressaltar que todas essas mudanças ocorridas nos projetos escolares, são fruto de uma época de muitas mudanças no Brasil:

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934 estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40 demonstram que, nessas décadas, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país. (ANDREOTTI, 2006, p. 1-2)

#### **2.1.4 Escolas de Galpão**

Além do problema da falta de escolas e de vagas para crianças em idade escolar, a escolarização básica passa, com a Lei 5692/71, a abranger alunos de 7 a 14 anos. Ou seja, junta-se o primário com o atual ginásio, numa modalidade de ensino chamado Primeiro Grau. Dessa forma, os prédios dos Grupos Escolares, projetados para atender crianças até 10 anos, passa a sediar a educação escolar de um número maior de alunos e de faixa etária diferente. (Silva, 2005)

Segundo Ribeiro, nas décadas de 60 e 70, surgiram as salas emergenciais em containers, em barracões de madeira e a construção de escolas de baixo custo, de caráter provisório, além de outros arranjos, para minimizarem as filas nas escolas e evitarem prejuízos políticos (2004, p.106)

Esse período ficou marcado, nas palavras de Artigas, pelo

[...] delírio das soluções provisórias e de emergência, as escolas “galpão” junto com a prática de aproveitar a rede existente aumentando o número de períodos de funcionamento. Vicissitudes que a escola pública já conhecia, como vimos, se bem que em escala menor”. (ARTIGAS, 1970, p. 12 apud CASTILHO, 2014, p. 122)

### 2.1.5 Escolas Padronizadas e grandes complexos educacionais

Na década de 80, visando suprir a falta de escolas e inspirado pelas escolas-parque, surge uma nova concepção em termos de ambiente escolar, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP):

[...] que buscavam, não só mudanças arquitetônicas (projeto a cargo do famoso arquiteto Niemayer), como também pedagógicas, com atendimento em dois turnos em que os alunos receberiam a educação formal e complementar. Entretanto, essa experiência foi restrita ao Rio de Janeiro e teve vida muito efêmera. (RIBEIRO, 2004, p. 106)

Para compreender claramente, Carvalho (2009) nos elucida:

Todos os CIEPs, apesar de locados em bairros diferentes, possuíam semelhança em seus elementos de composição. A organização funcional acontece através de blocos que se articulam, com a distribuição de usos da seguinte maneira:

- prédio principal com três pavimentos, ligados por rampa central, em que no térreo há serviços, como: refeitório (200 pessoas), recepção, gabinete médico/dentário, cozinha com capacidade de produção de mais de mil lanches e refeições por dia. Planta marcada pela configuração linear, em que o térreo tem grande parte do espaço reservado à recreação (Figura 15). Todos os CIEPs não possuem escadas, apenas rampa, para que os portadores de necessidades especiais fossem integrados e percorressem todo o espaço escolar, assim como os banheiros, que são aptos a receberem PNE's e crianças.
- Nos dois pavimentos superiores, existem 20 salas de aula para 30 alunos, com desenvolvimento do currículo escolar básico; instalações administrativas; serviços auxiliares; auditório; salas especiais, com Estudo Dirigido; sanitários e refeitório. Assim como o térreo, o superior também é de configuração linear marcado por salas ao longo de corredores. (CARVALHO, 2009, s/p)

Contudo, “apesar do ideal grandioso, muitos educadores criticaram esse tipo de projeto pois acreditavam que seria mais eficaz gastar a vultuosa soma de recursos dispendidos nas construções no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se, assim, um maior número de crianças”. (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p apud CASTILHO, 2014, p. 148).



Fig.04: Primeiro CIEP, inaugurado em 1985. CIEP Tancredo Neves (Fonte: CARVALHO, 2009)

Ribeiro (2004) também descreve que na década de 90, com objetivos similares aos dos CIEP, porém, de âmbito nacional, foram construídos os “CIACs” (Centros Integrados de Apoio à Criança) que não chegaram a se popularizar em virtude do impeachment do presidente, em cujo mandato tal proposta se articulou (p. 106).

Mas o fim do governo Collor não significou o fim do projeto. Para não perder os investimentos já realizados, foi decidido pelo novo governo (de Itamar Franco) dar continuidade ao programa, com algumas reformulações, inclusive de seu nome, tendo já uma previsão de gastos de 3 bilhões de dólares para o período 1993-1995. Assim, a partir de 1992 os CIACs passaram a se chamar “CAICs” – Centros de Atenção Integral à Criança (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p apud CASTILHO, 2014, p.150).

A partir dos anos 2000, foram construídos os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que nasceram como um grande projeto da prefeitura de São Paulo, para o atendimento escolar das populações mais carentes. Eles foram inspirados (arquitetônica e pedagogicamente), assim como os CIEPs e CIACs, no modelo escolar idealizado pelo educador baiano Anísio Teixeira e na sua experiência com sua escola-parque na Bahia e Rio de Janeiro. E, tal como esses, tinham a finalidade de integrar a escola com a comunidade e oferecer uma educação “integral” a crianças e jovens (CASTILHO, 2014, p. 154).

A tipologia básica dos CEUs, segundo Carvallho (2009, s/n) era composta por “blocos dispostos de diferentes modos em terrenos amplos interligados por

marques abertas”, com projetos básicos elaborados pelos arquitetos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza.

Como descreve Kowaltowski:

Os serviços oferecidos ficam nos blocos de edifícios, para atender à educação infantil e fundamental, e são complementados por blocos para instalação de creches, telecentros, padarias, centro comunitário, teatros, bibliotecas, salas de música e de dança, rádio comunitária, orquestras, ginásio coberto, quadras poliesportivas, pista de skate e piscinas [...]. (2011, p. 100 apud CASTILHO, 2014, p. 155)



Fig. 05: CEU Vila do Sol (2008), no Jardim Ângela, em São Paulo, com a mesma configuração e destinação de ambientes aos volumes (Fonte: BASTOS, 2009).

Castilho (2014) cita uma característica muito marcante desses complexos educacionais – além das formas geométricas dos blocos e da monumentalidade da obra – que são as cores fortes e alegres que chamam a atenção de usuários e passantes. E Carvalho (2009, s/n), relata as características pouco usuais para uma arquitetura escolar pública, pois são de grande porte e sem muros, abrindo-se para o entorno e integrando a escola com aquilo que existe ao seu redor. Dessa forma, tendo grande destaque entre a paisagem dos bairros em que estão situados.

### 2.1.6 Escolas atuais

Atualmente, a ideologia da arquitetura modernista ainda vem sendo a fonte de inspiração para os projetos arquitetônicos de grande parte de nossas escolas, corroborando com a simplificação e a padronização das escolas produzidas em série

– “espaços uniformizados, multifuncionalizados, despersonalizados e extremamente dependentes da estrutura da construção” (KIEFER, 1993 apud AZEVEDO, 2002, p.44)

Lima (1995) e Callegari (1994) são destacados no texto de Azevedo (2002, p.44), e discorrem sobre as consequências do imediatismo político surgido da falta de escolas, que é sustentado sob o argumento de que as demandas também são regidas pelas necessidades de curtíssimo prazo, simplificando então a educação e a arquitetura escolar a uma simples relação aritmética de volume de crianças a ser distribuído numa área mínima, durante um certo período de tempo

De acordo com Sanoff (1996 apud AZEVEDO, 2002), o uso de soluções padronizadas adotadas pelo Estado e regulamentações locais está longe de ser aceitável à luz da variedade de novos métodos de aprendizado que demandam diferentes requisitos espaciais.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 33) concluem:

Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, [...], os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas.

Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno.

[...]

[...] Nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a construção de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios.

### 3. DISCIPLINA E PODER

Após traçar a linha cronológica da construção do espaço escolar, é importante que façamos uma análise de como este espaço influencia na formação psicológica e social do aluno. Atuando também como instrumento de poder e tendo em si, fatores marcantes de ideologia, faremos, com a ajuda de textos de Foucault e outros pensadores, um esboço da concepção e uso deste espaço e suas subjetividades.

#### 3.1 Poder

Antes de qualquer análise, é importante falarmos sobre o que é poder.

Com o auxílio das palavras de Foucault (apud Prata, 2005, p.109) é possível compreender que o poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Para Foucault (2007), o poder não é algo centrado, que emana de alguma instituição ou centro de poder, mas é inerente às relações sociais; trata-se de relações onipresentes e descentradas.

Como nos esclarece Borges (2004), “para uma definição conceitual de poder é necessário remeter a reflexões indissociáveis à análise política e suas relações”. O poder se expressa nas diversas relações sociais, dessa forma, podemos concluir que, onde existe relações de poder, existe política.

O poder é composto por relações dispersas em toda sociedade, dessa forma, todos são sujeitos e objetos de poder:

(...) o poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós, como se nos limitássemos a ser objeto de sua ação. Ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder (PARANHOS, 2000, p.56 apud Borges, 2004, p.4).

O poder, assim como analisa Borges (2004) não é apenas dominação, mas também produção, é a partir dessas relações que a realidade se configura. As relações de poder estão presentes em toda vida social, na igreja, na família, no namoro, na escola, no Estado, na indústria, nos hospitais, etc.

Para Veiga-Neto (1996 apud Alboz, 2012, p.47), na concepção foucaultiana, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a

ação alheia de modo a estruturar o campo possível da ação dos outros. Mas o conceito de poder como ação sobre ações não descarta outras duas acepções: o poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos; o poder como capacidade que cada um tem de comunicar informações.

A autora Portocarrero (2004, p. 171) traz uma excelente concepção de Foucault sobre o poder na sociedade capitalista:

[...] nas sociedades capitalistas, o poder é negativo e repressivo, porém possui uma eficácia produtiva; possui a positividade da gestão da vida dos indivíduos e das populações, para a qual produz uma série de estratégias, técnicas e saberes específicos. Sua positividade consiste, do ponto de vista do conhecimento, na produção de saberes que geram poderes, e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício; do ponto de vista da ação, consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização.

Enfim, para Foucault (2007):

O poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (p. 183)

### 3.2 Disciplina

Posteriormente a conceituação de poder já apresentada, é preciso neste momento, visualizarmos o poder da disciplina presente nas instituições escolares, outra característica de grande importância dentro do estudo de Foucault sobre o poder.

Prata (2005), descreve sobre o livro *Vigiar e punir* (Foucault, 2003), onde Foucault faz ver sobre diversos procedimentos disciplinares que já existiam há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, etc. Contudo, a partir do século XVII, as disciplinas foram se tornando fórmulas gerais de dominação. Foucault especifica historicamente o exercício do poder capitalista através da análise da disciplina em diversas instituições, como a prisão e a escola.

Nessa perspectiva, “(...) o poder e o saber produzidos pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização burocrática. Em uma sociedade de instituições burocratizadas como a nossa, o poder disciplinar se desenvolve em todo tecido social” (KRUPPA, 1994, p. 102 apud Borges, 2004, p.5).

Borges (2004) nos relata que nas diversas instituições existem mecanismos que efetivam a disciplinarização dos indivíduos que a compõe. Segundo Foucault (1977, p. 126), esses mecanismos “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Continuando a discorrer sobre essa questão afirma que a “(...) disciplina fabrica assim corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).”

A disciplina, de acordo com Portocarrero (2004, p. 173):

Opera um controle da própria atividade – o capitalismo foi o primeiro sistema político e econômico a ter como alvo não somente o produto, mas a própria atividade de produção –, através do controle do tempo, da precisão da decomposição dos gestos e dos movimentos, ajustando o corpo a imperativos temporais. Trata-se de construir um tempo integralmente útil, para produzir uma atividade desejada, garantindo a qualidade do tempo empregado: “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair” (Foucault, 2003, p. 128).

Esta forma de poder, tem, como objetivo principal, a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente (Vaz, 1999 apud Prata, 2005). Como analisa Alboz (2012, p. 21), esse poder disciplinar irá compor táticas de poder, obedecendo a três critérios: “o exercício do poder deve ser menos custoso, seus efeitos devem alcançar intensidade máxima e seu exercício deve levar os aparelhos a um maior rendimento”. As disciplinas, segundo o autor, visam à incorporação de formas apropriadas de conduzir-se, de pensar e de sentir, sutilmente construídas a partir das táticas que empregam, operando de maneira natural e invisível.

Alboz (2012) utiliza do texto de Kohan (2005), para identificar as três principais técnicas de Foucault, dos dispositivos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Segundo Kohan (2005 apud Alboz, 2012, p. 21),

- a vigilância hierárquica funciona como uma máquina indiscreta composta de técnicas que se baseiam no jogo do olhar. São técnicas que permitem ver sem ser visto e que induzem a efeitos de poder a partir de seu próprio emprego técnico, sem importar o que se vê ou deixa-se ver. Nesse sentido, pode ser citada como exemplo a distribuição espacial das crianças no espaço, permitindo que o professor as observe constantemente.
- a sanção normalizadora opera como um sistema penal menor, agindo no espaço vazio deixado pelas leis e estabelecendo um conjunto articulado de micro penalidades aplicadas àquele que desvia das regras, as quais têm uma referência natural ou jurídica (atrasos, falta de zelo, desobediência, sujeira, gestos impertinentes, falta de pudor, etc.). O castigo que serve de punição é o exercício da própria observância da regra, tendo finalidade corretiva, corrigindo os desvios, estabelecendo uma lógica binária de qualificação (bom e mau, adequado e inadequado) e normalização.

E, por último:

O exame é uma técnica que mescla vigilância e sanção normalizadora. Além de combinar os poderes dos dois primeiros instrumentos, ele se torna um campo de produção de novos saberes e de aplicação dos saberes existentes. Trata-se de um instrumento que toma os indivíduos como objeto e que objetiva aqueles que a ele são submetidos. É uma tática que inverte a economia da visibilidade no exercício tradicional do poder, pois o examinador torna-se invisível e o examinado, permanentemente visível; faz entrar a individualidade no campo documental, pois está sempre acompanhada de sistemas de

registro, métodos de identificação, sinalização e descrição; e faz de cada caso um caso, pois o caso é o indivíduo tal como se pode descrever, julgar, medir, comparar, classificar, excluir, normalizar. (KOHAN, 2005, apud ALBOZ, 2012, p. 21-22)

Segundo Prata (2005), essas três formas de poder exercidas na disciplina podem ser exemplificadas pelo modelo ortopédico do *Panopticon*, que foi definido inicialmente por Jeremy Bentham (Foucault, 1977; 1997; 1999b). O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse. Essa forma arquitetônica das instituições valia para as escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (Foucault, 1977 apud Prata, 2005).

O *Panopticon* era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seu pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. O poder era exercido segundo uma figura hierárquica contínua, no qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído (idem, p. 110)

Essa tríplice função do *Panopticon*, pode ser encontrada nas escolas, sendo mais conhecidos pela sociedade atual como: vigilância, controle e correção.

É possível, como salienta Borges (2004), analisar a escola como um lugar onde o poder disciplinar produz saber, sendo aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica. Exercer pressão constante sobre os alunos para que todos dêem atenção aos estudos, façam as tarefas e respeitem as normas do ambiente escolar interno e externo, é parte de um sistema punitivo com função normalizadora.

### **3.3 Espaço escolar e disciplina**

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. (FOUCAULT, 1985, p.73).

De acordo com Ariès (1981 apud Prata, 2005), a diferença essencial entre a escola da Idade Média e a dos tempos modernos residiu na introdução da disciplina,

que era um meio de isolamento e adestramento das crianças, assim como já discutimos. Segundo o autor, enquanto a educação medieval era centrada na escola técnica que acolhia de forma indiferente crianças, jovens e adultos, na escola do século XIX os mestres começaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação “séria” (idem, p. 111).

A autora Pinto (2004, p. 12), relembra que, ao longo da história, a escola foi se complexificando cada vez mais e na atualidade acabou submetida à renovações de modo a atender às necessidades produtivas e técnicas, tornando-a funcional para a sociedade industrial e um fracasso para a sociedade em geral.

De acordo com Pinto (2004, p. 11), os espaços e os tempos na escola tem sido organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina dos alunos. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças.

O poder disciplinar exercido através da configuração arquitetônica e, da mesma forma, o controle da diretoria sobre o professor e o aluno através do “olhar panóptico” demonstra de forma veemente como a disciplina faz “(...) funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1977, p. 134 apud BORGES, 2004, p.6).

Mesmo que a escola não apresente efetivamente todas as características descritas acerca do *Panopticon*, Borges (2004, p. 6), comenta sobre a funcionalidade do posicionamento da sala da diretoria e supervisão que remetem a uma forma de vigilância efetiva. O autor discorre também sobre as práticas transgressoras na escola que são “registradas” na forma de “ocorrências”, estas relatam as ações dos alunos e dos professores que, posteriormente são arquivadas e avaliadas. Através dessas “ocorrências”, ambos podem ser suspensos ou expulsos.

A escola tornou-se, “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (FOUCAULT, 1977, p. 174).

Sobre isso, Foucault diz:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2003, p. 126).

Ao compararmos essa análise de Foucault ao espaço escolar, Borges (2004) discorre sobre como este deve ser visto como algo útil e funcional. Para o autor, a escola é dividida através de série e classes, de modo a individualizar os alunos através da disposição em filas, facilitando assim, a vigilância e o controle. O professor visualiza os alunos, pois cada um se define pela sua posição na classe, nesse sentido “(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT 1977, p. 135). Para Borges (2004), esse tipo de vigilância também permite que a diretoria exerça um controle sobre todas as movimentações por toda a escola: quem está no corredor, quem vai ao banheiro, a classe “indisciplinada” e outros mais

Nas palavras de Portocarrero (2004, p.173), “a organização de um espaço celular e serial, afirma Foucault, funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de um grande número de alunos, através da classificação de cada um, que individualiza o conjunto heterogêneo de alunos”. Na modernidade, essa divisão de espaços resolveu o problema da falta de controle do conjunto dos alunos que ficavam às soltas, enquanto uma lição individual estava sendo ministrada. A série permite a distribuição dos indivíduos na ordem escolar, hierarquizando-os em classes em que o trabalho simultâneo é realizado por todos que a ela pertencem, ordenando e especificando as multiplicidades (idem).

Trata-se de uma tecnologia para ocupar todos os espaços numa vigilância contínua das salas de aula, dos banheiros, exercida por fiscais perpetuamente fiscalizados – professores, monitores, inspetores. “E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um chefe, é o aparelho inteiro que produz poder e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder

disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta (...)” (FOUCAULT, 2003, p. 148).

Para Borges (2004, p. 7),

Esse controle rigoroso aliado a outras regulamentações forma um sistema punitivo, este, composto por dispositivos disciplinares que fazem funcionar normas gerais da educação. Essas normas permitem a medicação dos desvios e a redução desses se daria pela aplicação de “(...) micro penalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1977, p. 159).

Além da vigilância, as autoras Cruz e Freitas (2011, p. 44) evidenciam a existência de exames na escola, outro indicador desse tipo de poder. O exame, como já falado, faz de cada aluno um caso particular, sendo esse caso descrito, analisado, comparado, classificado e constantemente retreinado e normalizado.

Sobre o exame, Foucault esclarece:

[...] Através dele o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros, treinados, classificados, normalizados. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164).

Cruz e Freitas (2011, p. 45), também analisam Foucault quando este aponta para o fato de que todo esse conhecimento adquirido sobre o aluno faz com que a escola torne-se o local de elaboração da pedagogia, supondo um mecanismo que liga a formação do saber ao exercício do poder. Para as autoras a era da escola “examinatória” marca, assim, o início da pedagogia funcionando como ciência, no sentido tradicional do termo.

Segundo as autoras (idem, p. 46), a vigilância, a punição, os horários e as demais técnicas disciplinares existentes na escola, além de moldar corpos, busca neutralizar possíveis movimentos de contra poder, sendo eles o vandalismo, depredação, motins e demais atos indisciplinados. A escola impede, dessa forma, que movimentos contra o poder se instaurem e resultem numa forma mais vasta de manifestação.

Finalizando,

A pedagogia da escola atual cria a possibilidade de esquadrihar comportamentos e estabelecer sobre eles uma rígida vigilância. As regras disciplinares visam ao controle do espaço, tempo e corpo, assim, cria indivíduos submissos, peças fundamentais para a manutenção do sistema social assim como está, pois, como Foucault (1985, p.188) mesmo comenta, esse tipo de poder é uma das grandes invenções da burguesia e foi instrumento fundamental para o capitalismo industrial e do formato de sociedade que lhe é correspondente. (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 47)

### **3.4 A (des)construção histórica da escola**

Mesmo que a escola não tenha surgido apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais, atualmente esta instituição tem sido utilizada para tal fim. Como já visto, tanto o tempo quanto o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, criando, dessa forma, hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias. (PINTO, 2004, p. 12)

A partir das análises contidas neste trabalho, pudemos compreender que nem sempre as escolas em nossa sociedade foram organizadas como hoje. Através de uma construção histórica e social, a escola moderna tem sido pensada para atender a formação do homem-trabalhador e não mais a formação do bom-cristão, como acontecia na Idade Média. Para que isso acontecesse, foi preciso também que sua estrutura interna fosse revista de modo a se adequar aos objetivos impostos por cada período. Sua racionalização se deu através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames (CAMBI, 1999 apud Idem).

Analisando este aspecto disciplinar da escola, Pinto (2004, p. 10) discorre sobre como este foi se tornando central, na medida em que passou a ser necessário a educação para todos, especialmente para as crianças. Sendo, neste contexto, que a necessidade de espaços especializados para atender essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de repressão.

Daí a importância, para a autora, de voltarmos no tempo e estudarmos a memória da escola, para que possamos compreendê-la como um processo

historicamente construído pela humanidade. Agustín Escolano (1997 apud Pinto, 2004, p. 10) escreve que, “olhar para o passado nos ajuda a estabelecer uma relação crítica entre a memória, a ação presente e o futuro, ou seja, precisamos apreender aspectos da cultura escolar, sua vida cotidiana, para entendermos melhor o presente e podermos discutir seu futuro” (1997, apud Pinto, 2004).

Portanto, quando recordamos da escola, seu cotidiano e sua cultura, o fazemos através da memória dos tempos e dos espaços que a envolvem. Dessa forma, com base no levantamento bibliográfico elaborado no decorrer desta pesquisa, foi possível analisar elementos que nos ajudou na compreensão da organização espaço-temporal, de modo a apreender os elementos históricos e ideológicos presentes no momento de sua(s) concepção(ões).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por serem construções históricas e sociais é que podemos afirmar que tanto a organização do tempo quanto a concepção e organização dos espaços escolares podem ser mudados, exigindo para isso, uma postura crítica em relação ao trabalho escolar concebido e desenvolvido em nossa sociedade. (PINTO, 2004, p. 13)

Após a pesquisa bibliográfica para a realização deste trabalho, pude perceber o quão pouco este tema é abordado. Durante a escrita, continuei procurando por mais referências, pois não sentia que minhas dúvidas estavam sendo sanadas. A pesquisa acerca do espaço escolar desde o descobrimento do Brasil é ínfima e com poucas informações detalhadas.

Contudo, foi possível alcançar meu objetivo traçado na introdução deste trabalho.

Com esta pesquisa pude notar o quanto a escola foi/tem sido deixada de lado em nosso país. É justo lembrarmos das grandes mudanças sociais que foram ocorrendo conforme os anos, porém, não podemos usá-las como pretexto para tal.

O descaso com o espaço escolar é claramente um aspecto predominante durante a história do Brasil. De acordo com Santana (2010, p. 9), percebe-se que não há uma preocupação com os padrões mínimos para o bom funcionamento de uma escola, tais como: equipamentos, práticas pedagógicas e, principalmente, a estrutura física. Para a autora (idem), “as precárias situações em que se encontram muitas instituições brasileiras de ensino comprovam este fato. Não basta apenas garantir o acesso à escola, é necessário que haja também condições para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos”.

A falta de um espaço adequado, influi no desempenho dos alunos, podendo ser prejudicial para sua aprendizagem. Além de domesticar o aluno, este espaço também limita a imaginação e a individualidade de cada criança. Transformando-o num ser que depende do sistema para sobreviver.

Para tanto, a realização de estudos nessa área é fundamental para a conscientização de governantes, educadores e sociedade, quanto às implicações da arquitetura da escola no desenvolvimento e aprendizado da criança e do jovem (Santana, 2010, p. 9).

Enquanto a finalidade da educação continuar sendo para formar “corpos dóceis”, nutrindo as relações hierárquicas para manutenção do capitalismo, continuaremos presos ao espaço do vigiar e punir.

E nossos alunos, sairão da escola sabendo de quase tudo, menos pensar por si próprios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBOZ, Lilian. **Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-093912/pt-br.php>>. Acesso em 13 mar. 2016.

ANDREOTTI, Azilde L. **O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930.** In: LOMBARDI et al. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_023.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_023.html)> Acesso em 20 fev. 2016.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista.** Rio de Janeiro, 2002. 326 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <[http://www.gae.fau.ufrj.br/arq\\_pdf/teses/arq\\_esc\\_gana.pdf](http://www.gae.fau.ufrj.br/arq_pdf/teses/arq_esc_gana.pdf)> Acesso em 25 fev. 2016.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. **Escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos).** Rev. AU Arquitetura e Urbanismo, ed. 178, Jan. 2009, p. 42-45.

BORGES, Juliano Luis. **Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana.** In: Revista Urutágua, n° 05 – dez/jan/fev/mar. 2004. Disponível em <[http://www.urutagua.uem.br/005/05edu\\_borges.pdf](http://www.urutagua.uem.br/005/05edu_borges.pdf)> Acesso em 11 mar. 2016.

CASTILHO, Clarissa Silva de. **O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-131828/>>. Acesso em 25 fev. 2016.

CARVALHO, Isabella Chaves. **Projeto Arquitetônico Escolar: uma proposta voltada à Educação Ambiental.** 2009. 227p. Trabalho Final de Graduação (TFG) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará (FAU-UFPA). Pará, 2009. Disponível em: <<https://germinai.wordpress.com/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>> Acesso em: 22 fev. 2016.

CRUZ, Priscila A. S.; FREITAS, Silvane A. de. **Disciplina, Controle Social e Educação Escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault.** Revista do Laboratório de Estudos da Violência, Marília, n. 7, p. 36-49, jun. 2011. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674>>. Acesso em 14 mar. 2016.

DÓREA, C. R. D. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação.** V Congresso Brasileiro De História Da Educação, p. 161–181, 2008.

Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/33299>>. Acesso em 25 fev. 2016.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (orgs). 500 anos de educação no Brasil. 2000. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.135-50.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis. Vozes, 1999, 20ª ed.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUIRAUD, Luciene. **As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade**. Cadernos PDE, volume 1. Paraná, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde.html>>. Acesso em 16 mar. 2016.

MELATTI, Sheila Pérsia do Prado Cardoso. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. 2004. Disponível em: <[http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=277](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=277)>. Acesso em 25 de jan. 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. Dissertação (Mestrado - História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP. 2007. 140p Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-20052010-152808/pt-br.php>>. Acesso em 27 fev. 2016.

PEINADO, Hugo Sefrian. **Entre os Métodos de Ensino e o Planejamento do Espaço Escolar: apontamentos sobre os Grupos Escolares**. Revista Urutágu: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá/pr, v. 21, p.82-89, maio 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/8759>>. Acesso em 26 de jan. 2016.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. GT: Ensino Fundamental. n.13. p.1-17, [2004?]. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423int.rtf>>. Acesso em 15 mar. 2016.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Educação & Realidade. Porto Alegre: v.29, n.1, p.169-185, 2004. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25424/14750>>. Acesso em 13 mar. 2016.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro , n. 28, p. 108-115, abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 13 mar. 2016.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo**. Sitientibus. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez, 2004. Disponível em: <[http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf](http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2016.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Espaços escolares: modernizações produtivas**. Revista História da Educação, Santa Maria - RS, v. 4, n. 8, p.79-109, set. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>>. Acesso em 20 dez. 2013.

SANTANA, Tatiane Menezes. **A relação da arquitetura escolar com a aprendizagem**. Artigo - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - UFS. Laranjeiras, 2010. Disponível em <[http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_12/e12-14.pdf](http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_12/e12-14.pdf)>. Acesso em 19 mar. 2016.

SILVA, V. DE F. DA. **Cultura escolar da educação infantil e do ensino fundamental: a arquitetura em questão**. 109 p. 2005 Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000350559&opt=4>>. Acesso em 22 fev. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.