

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

GUILHERME VASCONCELOS OLIVEIRA

A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS:

Uma análise sobre a visão infantil do ambiente escolar.

Uberlândia, Minas Gerais (2014-2015).

Uberlândia

2017

GUILHERME VASCONCELOS OLIVEIRA

**A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS:
UMA ANÁLISE SOBRE A VISÃO INFANTIL DO AMBIENTE ESCOLAR.
Uberlândia, Minas Gerais (2014-2015).**

Monografia, apresentada a banca examinadora da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção dos títulos de licenciatura e bacharel em História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Emísia Jacinto Barbosa.

Uberlândia

2017

G956

Oliveira, Guilherme Vasconcelos A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS: Uma análise sobre a visão infantil do ambiente escolar. Uberlândia, Minas Gerais (2014-2015)./ Guilherme Vasconcelos Oliveira. -- Uberlândia, 2017. 59 f.

Orientadora: Marta Emísia Jacinto Barbosa. TCC (Graduação - História) -- Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2017.

1. Arquitetura Escolar. 2. Educação. 3. Sala de aula. I. Barbosa, Marta Emísia Jacinto. II. Título.

GUILHERME VASCONCELOS OLIVEIRA

A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS:

Uma análise sobre a visão infantil do ambiente escolar.

Uberlândia, Minas Gerais (2014-2015).

Monografia apresentado a Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção dos títulos de licenciando e bacharel em História.

Uberlândia, _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marta Emísia Jacinto Barbosa
Instituto de História – UFU

Prof.^a Dr.^a Regina Ilka Vieira Vasconcelos
Instituto de História – UFU

Prof.^a Ms.^a Letícia Siabra da Silva
Professora da rede pública de ensino

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Avó e Avô, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Eliane, por sempre me estimular a continuar essa caminhada e não medir esforços para que eu pudesse levar meus estudos adiante.

A minha avó Maria Luíza e avô Antônio, que proporcionaram todas as condições e incentivo para concluir todo esse trabalho.

A professora Marta Emília, por me orientar durante a produção desse trabalho, por seu incentivo e ensinamentos constantes que me ajudaram constituir-me como uma pessoa e um profissional mais completo.

A Layane, minha companheira, por acreditar em mim e me ajudar a encontrar os meios para concluir a minha formação.

A professora Regina Ilka, por se mostrar um exemplo para minha carreira profissional.

A meus companheiros e amigos do PIBID, os seus esforços foram muito importantes para a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos, por confiarem em mim e estarem do meu lado em todos os momentos da vida.

Ao PIBID e a CAPES, que tornaram possível meu desenvolvimento profissional, assim como a realização desse trabalho.

E a todos que fizeram parte da minha formação.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

(Paulo Freire)

RESUMO:

Esse trabalho é uma investigação da concepção de escola brasileira e seus limites no Ensino Fundamental. Analisa questionários aplicados na Escola Estadual Honório Guimarães a fim de dar ouvidos às vozes das crianças que ali estudam. Realizou-se um recorte temático na seleção de quais questões melhor dialogassem com a temática da arquitetura escolar e a educação de crianças e adolescentes. O trabalho contou com respostas de 383 educandos de diversos ciclos do Ensino Fundamental. Os resultados destacam a compreensão dos infantes acerca de escola como um ambiente de forte socialização, ainda que tenha limites físicos e emocionais para seu desenvolvimento pleno. Culminando em um estudo que revela os aspectos de opressão e dominação que existe no ambiente escolar, assim como elenca críticas ao espaço da sala de aula.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; Ensino Fundamental; Sala de aula.

ABSTRACT:

This paper is an investigation about the conception of the Brazilian school and its limits in Brazilian's Ensino Fundamental. It analyzes questions applied in State School Honório Guimarães to listen to the children's voices who study there. A thematic approach selecting which questions better illustrated the relation between school's architecture and the education of children and teenagers. This work took into account the answers of 383 learners in many different stages of the Brazilian Ensino Fundamental. The results reveal elements in the comprehension of the infants about school as a strong environment of socialization, even though there are physical and emotional limits to their full development. Culminating in a study that reveals the aspects of oppression and domination, which exists in the school environment, as well as criticizes the classroom environment.

Keywords: School architecture; Ensino Fundamental; Classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:.....	11
CAPÍTULO 1 O CONCEITO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO DURANTE A HISTÓRIA	13
1.1 Concepção da criança e da educação no período medieval ao moderno....	15
1.2 A Institucionalização da escola.....	17
1.3 A Escola nova a pedagogia crítica.....	27
CAPÍTULO 2 ARQUITETURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL	34
2.1 Conhecendo a Escola.....	35
2.2 Análise dos questionários.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
FONTES.....	54
REFERÊNCIAS	55
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	57

INTRODUÇÃO:

Como as crianças entendem o ambiente escolar e como se compreendem no mesmo? Essas questões, dentre várias outras, surgiram como base para a aplicação de um questionário em 2014, pela equipe do PIBID subprojeto História UFU, do qual fui componente, e quando entrei em contato pela primeira vez com Escola Estadual Honório Guimarães (EEHG) em Uberlândia.

O questionário foi aplicado nos dias 27/08/2014, 01/09/2014 e 02/09/2014, por todos os bolsistas discentes: Guilherme Vasconcelos Oliveira, Jaryssa Bonaci, Layane Cristina Vieira da Costa, Leonardo Katona da Silva, Nilva Ambrósio de Souza e Rayanne Soares de Oliveira, e pela supervisora do subprojeto, professora e bolsista Amanda Marques Rosa. Toda a ação fora orientada pela professora Marta Emísia Jacinto Barbosa, então coordenadora do subprojeto.

O objetivo inicial do mesmo era conhecer melhor a realidade daquelas crianças - quem eram, do que gostavam, como se relacionavam - e quais os limites e potencialidades eles viam na escola e no ensino, pois é necessário conhecer o outro a fim de construir uma relação de ensino aprendizagem de maneira coletiva.

Dessa maneira, o questionário foi composto por 33 questões e mais uma seção em que os educandos poderiam adicionar comentários variados. A análise se deu a partir da interpretação e cruzamento das respostas, a fim de se aproximar do perfil dos estudantes. Esse trabalho fora indispensável para que viessem à tona questões que as crianças percebiam como importantes, servindo de suporte para prepararmos ações que melhor dialogassem com suas realidades.

Dessas questões surgiram as raízes daquilo que me guiaria a realizar essa monografia, e uma delas em especial: qual a importância da estrutura física da escola e como a mesma pode se relacionar com o desenvolvimento educacional, social e emocional da criança? Já que o questionário continha questões acerca da relação da criança com o espaço escolar e como eles compreendiam os limites do mesmo.

A escola é o ambiente, depois do familiar, em que a criança tem a possibilidade de encontrar outros sujeitos. Esse espaço se caracteriza por sua

diversidade e se mostra como um importante local de sociabilidade para o desenvolvimento infantil, pois é onde passará a maior parte da sua vida até se tornar um adulto, e é ali que terá oportunidade de moldar sua identidade como sujeito do processo histórico e social. Porém, a escola também pode ser um espaço de opressão e disciplina que limita o sujeito, pois conta com estruturas hierárquicas entre os indivíduos que nela atuam, e que pode estar refletido na arquitetura escolar, que tem “poder de disciplinar corpos (...), de tentar romper com o comum e de sugerir uma normatização.”¹ Elementos que devem ser levados em consideração quando se questiona até que ponto a normatização e a disciplina dos corpos tem efeitos na constituição do sujeito dentro da escola. O que me leva a questionar se a escola consegue atender as expectativas e necessidades das crianças que a compõem.

Dessa forma, a fim de compreender melhor a relação infantil com o espaço da escola e refletir sobre os caminhos que ali se fazem, dei início a esse trabalho.

O primeiro capítulo busca compreender os conceitos de infância e a institucionalização da escola dentro da História, a fim de gerar embasamento teórico para interpretar o questionário e suas respostas.

Enquanto o segundo capítulo se propõe a interpretar as respostas dos alunos e compreender como os mesmos se relacionam e se identificam com a Escola.

As considerações finais revelam aquilo que foi compreendido através da produção dessa monografia, a percepção da escola como ambiente plural e de permanente disputa de projetos políticos e de contradições sociais, constituídos por diferentes pessoas. A escola também se revelou como espaço de constante construção, um espaço dialético onde os indivíduos tem a possibilidade de se perceberem como sujeitos críticos do processo histórico e na relação ensino-aprendizagem.

¹ VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. P.16

CAPÍTULO 1 O CONCEITO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO DURANTE A HISTÓRIA

A educação e o desenvolvimento social das crianças são responsabilidade do Estado e de toda a sociedade em que estão inseridas, para isso, devemos pensar na preparação de professores, supervisores, diretores, e àqueles que zelam e cuidam da alimentação na escola, afinal, é nesse espaço onde as crianças vivem um período significativo de suas vidas. Ali se constroem como sujeitos políticos, como cidadãos. O espaço escolar tem papel importante nesse crescimento pessoal e social infantil. Mas, como esse espaço deve ser articulado? O que deve ser levado em consideração durante sua edificação? E como esses profissionais devem trabalhar para atender às necessidades infantis? A partir dessas questões construo um debate sobre conceitos que perpassam a formação das crianças, assim como a forma que estes foram entendidos dentro de seus contextos históricos.

A arquitetura de uma escola, assim como o seu currículo, não deve ser realizada de maneira aleatória e sem planejamento, para tal existem recomendações estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, pode-se interpretar os documentos oficiais da educação e da constituição da criança e do adolescente como caminhos possíveis para tal realização. O art. 2º do Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil determina diretrizes desse plano, destacam-se cinco delas:

Art. 2º São diretrizes do PNE: (...) III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (...) VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (...) X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.²

Todos os incisos estão conectados com o planejamento do espaço escolar, buscam a promoção da cidadania dentro da educação, contemplando a constituição das crianças como cidadãos de direito, cidadania, essa, que se torna impraticável em ambientes os quais as crianças e os adolescentes não possam se reconhecer. Promover a democracia estimula a participação e o reconhecimento desses locais

² BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014** - PNE/Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Último acesso em: 24/11/2017.

como espaços de humanização, carregados de sentidos culturais e sociais onde os jovens tem a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, conhecer-se e constituir-se como atores sociais e sujeitos de sua história, além de compreender-se como parte de um conjunto socioambiental, que deve ser protegido tanto quanto aproveitado.

Muito se discute acerca da qualidade escolar no Brasil, tanto em trabalhos acadêmicos quanto nas mesas de jantares das famílias, mas, para melhor compreender esse conceito, destaco um fragmento das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo.³

Assim, é fundamental compreender que a qualidade da educação e da escola está diretamente ligada a promoção da qualidade social e da liberdade política dos sujeitos envolvidos. Essa noção engloba tanto os adultos que vivenciam o espaço escolar, professores, funcionários da administração escolar, funcionários dos serviços gerais e pais, quanto aos próprios estudantes, sejam crianças ou adolescentes.

Um ambiente que reprima a liberdade política e social dos educandos não terá meios de alcançar a qualidade na escola, e terá menos possibilidades de promover os direitos básicos da criança e do adolescente.

Para melhor compreender quem é considerada criança ou adolescente e quais seus direitos básicos, utilizarei o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como base, portanto:

³ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>Último acesso em: 24/11/2017.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (...)

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.⁴

Como apresentado pelo ECA, aqueles com idade menor de dezoito anos serão compreendidos como crianças ou adolescentes. Além disso, destaco a determinação de que esses indivíduos gozam de todos os direitos fundamentais do ser humano, como sujeitos de direito inseridos na sociedade. E a escola tem uma grande responsabilidade nesse processo. Pois, é o principal ambiente, junto ao espaço familiar, onde são tecidas as redes de relações socioculturais desses indivíduos, indispensáveis para a constituição da identidade cidadã e a construção do sujeito histórico e social.

Depois de discutirmos, principalmente, os conceitos de criança e adolescente, arquitetura escolar e qualidade na escola nos dias atuais, iremos nas próximas páginas desse trabalho, refletir acerca das concepções da construção dos sentidos de infância nos períodos medieval, moderno e contemporâneo e a institucionalização da escola.

1.1 Concepção da criança e da educação no período medieval ao moderno.

É necessário destacar que essa concepção sobre a criança e o adolescente é recente. Assim, torna-se relevante contextualizar historicamente a compreensão sobre essas fases da vida humana. A professora doutora Analúcia de Moraes Vieira

⁴ BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>Último acesso em: 24/11/2017.

ao analisar o conceito de infância retoma Philippe Ariès e localiza que "por volta dos séculos XIV e XV, a arte de retratar a infância fazia parte do universo sacro/religioso. O sentimento de infância desse período era de inocência e pureza angelical."⁵ O que se observa é que o conceito de criança partia, então, de idealizações e de um distanciamento da realidade social, pautada por uma construção sacra, que a compreendia como um ser de menor visibilidade perante ao mundo adulto, e não como um sujeito.

Entre os séculos XV e XVI começamos a perceber uma sutil alteração na representação dos infantes. A autora Analúcia de Moraes destaca que acriança começa a ser retratada nas efígies funerárias em que "mostram retratos de crianças da realeza"⁶. A representação visual das crianças começa a ultrapassara interpretação sacra, pois, mesmo que os ritos funerais tenham ligação com o religioso, esses retratos as colocam em meio as suas famílias, próxima de adultos, o que provavelmente revela que eram vistas como parte da malha social. É necessário destacar que essa representação em específica se refere especialmente a uma classe social, a realeza, porém revela uma mudança na caracterização social dessas crianças.

Essa visão da infância se insere no Brasil a partir do trabalho dos jesuítas que traçam a representação da criança em duas formas: "uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas."⁷. Em contrapartida, existiam milhares de crianças no Brasil, desse período, que foram escravizadas, ou mesmo crianças de classes menos abastadas, que desde a tenra idade foram submetidas a trabalhos exaustivos, sem o mínimo de salubridade. Esses pontos apresentados acima demonstram as contradições no ideal de infância que se fazia no período. Contradições, essas, que se perpetuam na história.

Nos séculos XVI e XVII, ainda compreendia-se a criança como um ser incompleto, vulnerável, que necessitava de orientação advinda do meio adulto,

⁵ VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. P.21

⁶ VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. P.21

⁷ PASSETI, s/a p. 3 Apud HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL**. P. 25828. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf> Acesso em: 24/11/2017

responsáveis por moldar seus ideais de socialização. Ariès destaca que havia um sentimento de orientar socialmente as crianças, para além do meio familiar, o qual se desdobra em maneiras de disciplinar e educar os mesmos dentro de colégios ligados ao clero. A formação dos infantes, ainda influenciada pelo pensamento religioso, era percebida conforme destaca Ariès como "um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos"⁸.

As transformações ocorridas entre os séculos XVII e XVIII alteraram significativamente a conceitualização de criança. A diminuição do domínio da Igreja nas relações sociais,⁹ e a maior ênfase na figura do Homem e do Estado são determinantes para a construção de novos discursos. Dentro dessa nova conjuntura a Ciência e dentro dessa, a pedagogia, aparecem como as responsáveis por discutir e compreender esse novo sujeito, a criança. Narodowski aponta que,

Essa é a grande transformação dos séculos XVII e XVIII da qual hoje somos herdeiros: para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar.¹⁰

É nesse período, citado no trecho acima, que a narrativa social da criança se liga ao projeto de institucionalização escolar. E a discussão sobre o planejamento espacial adquire formas mais rebuscadas. Tema que será mais bem debatido no próximo subitem.

1.2 A Institucionalização da escola

O Brasil colonial contava

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

⁸ ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar. 2. ed., 1981. P.165

⁹ É necessário compreender que até então a Igreja era a principal via de escolarização da população, e foi aos poucos substituída por outras instituições como as escolas de ofício e as salas de asilo.

¹⁰ NARODOWSKI, 2002, p 116 *apud* VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. P.23

Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres¹¹.

O projeto de institucionalização da escola como dever do Estado e da sociedade civil, em especial os pais das crianças, tem início no século XVIII. É nesse período que se inicia o planejamento e a constituição de espaços voltados para a prática do ensino, que até então contava com a presença da igreja ou da improvisação como principais métodos de organização dos espaços de aprendizado infantil. Havia também, outro modelo de organização escolar para a educação de crianças, em que os pais se responsabilizavam por contratar professores coletivamente, o qual seguia

Bastante parecido com o anterior, apresentava como diferença fundamental que essa escola e seu professor não mantinham nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste último, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios.¹²

Porém, é apenas no século XIX que o debate, nos meios intelectuais e políticos, acerca da criação de um espaço para abrigar a escola pública se acentua. Nesse período que a crítica acerca da estruturação da escola voltado para aulas individuais ganha força, e assim

Afirmavam que a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente.¹³

A demanda pela construção de espaços voltados para a prática educacional ganhou força, e se desdobrou no decreto da lei de 15 de outubro de 1827 pelo Imperador D. Pedro I. A qual estabelece normas gerais para a educação brasileira, assim como o conteúdo a ser ensinado, e a reserva de espaços para tal, destacam-se:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

¹¹ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G.. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P.21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>

¹² FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G.. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P.21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>

¹³ Ibidem. p.22

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública (...).

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.¹⁴

Ao estipular a obrigatoriedade do método mútuo em todas as cidades, essa lei inicia o processo de padronização do ensino no Brasil, além disso, estabelece como responsabilidade do governo a edificação dos espaços de ensino, questão que “foi muitas vezes associada ao uso de prédios já existentes.”¹⁵. Outra questão visível nesse decreto é a determinação do conteúdo a ser ministrado para as crianças. Além das questões alfabetizantes e de operações matemáticas destacam-se o ensino de princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana. Essa problemática inserida pelo artigo 6º da lei de 15 de outubro de 1827, a qual não será intensamente debatida, pois foge do recorte temático dessa monografia, demonstra que o ensino ainda estava ligado diretamente a uma religião específica, questão essa que só será debatida com maior ênfase anos depois, na busca de ressaltar a diversidade como característica indispensável do processo de aprendizagem.

Apesar de toda discussão sobre o espaço educacional após o século XIX, o projeto de institucionalização do ensino não considerou as características específicas das crianças, construindo um ensino mais preocupado com o isolamento dessas em detrimento daquilo que era considerado o espaço dos adultos, e principalmente utilizando-o como local de disciplinarização. Como aponta Foucault, a disciplina utiliza-se de mecanismos que “permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade”¹⁶. Essas lições não eram aplicadas sem objetivo, é claro, elas buscavam disciplinar crianças e jovens, assim como construir uma identidade concebida pelas elites do período e destacar o ideal de um Estado.

¹⁴ BRASIL, **Lei de 12 de outubro de 1827**. Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>Último acesso em: 24/11/2017.

¹⁵ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 22 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

¹⁶ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 126

Dessa reflexão também pode-se destacar a problemática da inferiorização da criança frente aos adultos, e em especial a figura do professor, que então terá papel de autoridade moral e disciplinar. As práticas escolares buscavam transformar os infantes em sujeitos de ações e características idílicas e não se atentavam para as necessidades das crianças. Os espaços e currículos reservados a elas não as representavam, e muito menos levavam em consideração suas especificidades. O método de ensino mútuo preservava as características de massificação, logo, o processo de institucionalização reforçou o entendimento das escolas como locais de enclausuramento e adestramento social, e não como lugares para o estímulo de aprendizado infantil.

Com a reforma constitucional de 1834 algumas mudanças ocorrem na regulamentação dos espaços escolares. Uma dessas alterações diz respeito ao planejamento da escola elementar pública, que se torna responsabilidade de cada província. Por meio desse fenômeno a educação passa a ser organizada de diversas formas, quase uma noção educacional para cada província. Faria Filho e Vidal apontam problemas econômicos como uma das razões para o enfraquecimento do modelo de ensino mútuo,

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.¹⁷

O declínio do método de ensino mútuo abre debate para a necessidade de buscar melhorias na educação. Os prédios que haviam sido disponibilizados para as aulas não comportavam as necessidades daqueles que as ocupavam, e os indivíduos que trabalhavam nas escolas, professores e administradores, ou

ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente

¹⁷ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

essas, e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária.¹⁸

Esse combate a ausência de qualidade para o ensino permearia a segunda metade do século XIX. Escolas como a primeira escola no bairro do Arouche (1876) e a escola do bairro de Santo Amaro, em São Paulo, essa que teve suas portas abertas para o ensino mesmo antes de suas construções estarem prontas, vieram a sofrer críticas quanto a suas condições insatisfatórias. Como aponta um professor da escola do bairro de Santo Amaro em São Paulo,

A escola funciona em um próprio do governo o qual acha se em péssimo estado conquanto disponha de duas enormes salas que acomodam grande número de alunos. Nota-se a má divisão das mesmas pelos fundos e na frente as janelas não têm um só vidro, além de outras coisas que faltam, necessidades estas que passam a ser satisfeitas sem grandes ônus à Província e sobre este assunto chamo a atenção de V.S.¹⁹

Porém, mesmo diante desse cenário de críticas a educação sem qualidade, muitos segmentos sociais – principalmente o Estado e intelectuais do meio científico - desenvolveram métodos para a educação de crianças, buscando, primordialmente, apoio para seus interesses políticos, sociais e econômicos. O Estado, em seu caráter de domínio político e administrativo, e os segmentos científicos, trabalhavam da melhor maneira para manter seus interesses.

Aqueles que geriam o Estado tinham conhecimento de que o controle da educação, por meio da institucionalização, estava relacionado ao fortalecimento de suas estruturas de poder. A retirada da escolarização do meio doméstico (lições particulares com professores contratados ou lições com os pais) poderia significar, simbolicamente, o afastamento “também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver.”²⁰

Além disso, a utilização de espaços escolares sem planejamento, como por exemplo, o ambiente doméstico, instituíam um problema de fiscalização, falhando em

¹⁸ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **.Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

¹⁹ WOLFF, 1992, p. 101, 103-104. Apud FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **.Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

²⁰ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **.Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>

estabelecer uma comunicação eficiente com os desígnios do governo e da elite, já que "os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais."²¹

No campo científico, os avanços na Medicina trouxeram para o debate acerca do prédio escolar a preocupação com a higiene, que nesses locais era de baixa qualidade, graças à forma como os prédios foram construídos.

Os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.²²

Além disso,

A escola foi, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...) para os quais não era possível mais ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.²³

É com esse cenário político-científico e social que a organização dos espaços escolares atravessa grande parte do século XIX.

Após a independência do Brasil, a necessidade de construir uma identidade nacional que abarcasse o projeto de nação das elites republicanas torna ainda mais urgente. Destacam-se a partir desse período as chamadas escolas-monumento, edifícios construídos a fim de simbolizar a presença e a autoridade do governo, como aponta Silvia Wolff:

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito "evidentes", facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.²⁴

²¹ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ WOLFF, 1992, p. 48 Apud. FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>> Último acesso em: 24/11/2017.

Esse modelo viria a representar os ideais da república, e as técnicas e projetos da pedagogia de então. Além disso, essas escolas seriam responsáveis por colocar "em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas"²⁵, destacando o lema da nação em sua premissa de ordem e progresso.

Essas novas edificações seriam padronizadas, porém buscavam atender algumas características específicas para melhor acomodar seus sujeitos. Como destacam Faria Filho e Vidal os prédios escolares

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.²⁶

Esse planejamento espacial solucionou grande parte dos problemas de higienização e de limitações físicas tanto para os novos materiais pedagógicos quanto às novas práticas de ensino que estavam em voga, no entanto, essa lógica espacial também trouxe novas formas de vigiar e controlar os corpos que ali atuavam.

A separação de espaços distintos para o ensino de meninos e meninas estipulava as limitações morais e sociais que as crianças deveriam aprender no processo de se tornarem adultas. Além disso, o "controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola."²⁷ A diferenciação entre os sujeitos ia além do espaço escolar, alimentando a hierarquização entre as classes sociais, destacando que o currículo escolar buscava atender as elites republicanas. A estrutura dessas escolas fora pensada de maneira que houvesse um ensino primário, que duraria quatro anos, e uma educação voltada às elites, que começava

²⁵ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

no chamado Ginásio do Estado e culminaria no acesso ao ensino superior, que propositalmente excluía as classes menos favorecidas.

Outro elemento de grande importância nessa reflexão das novas escolas que surgiram com a institucionalização é a influência do tempo escolar no ritmo das cidades. Com novos espaços percebeu-se que “era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados”²⁸. As escolas definiram horário de entrada, das refeições, de realização de tarefas e de saída, disciplinando e padronizando a forma como essas crianças viveriam, assim como os professores e as famílias desses sujeitos.

Definir os horários de entrada e permanência na escola não se dera de maneira fácil, as crianças e os profissionais das escolas, assim como as famílias estavam habituados ao modelo anterior de escolas isoladas ou por organização dos pais.

Essa nova regulação do tempo trouxe grandes mudanças para a vida daqueles sujeitos, pois “a demanda por vagas obrigou as diretoras ou a Secretaria a propor ou determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos: de 7 às 11 e de 12 às 16 horas.”²⁹ Essa alteração dos horários trouxe problemas às administrações das escolas, alegava-se incompatibilidade com o horário das crianças que tinham outras responsabilidades a cumprir. Como aponta um relato de uma diretora do período, trecho presente na pesquisa de Farias Filho e Vidal:

Devido à grande ocupação dos alunos em serviços domésticos, muitos deles, pertencentes ao turno da manhã, são obrigados a se retirarem das aulas antes da hora regimental. Afim de sanar esta irregularidade, tenho tomado todas as providências possíveis, sem ainda ter colhido o resultado desejável, visto os pais dos alunos terem-me cientificado que, sendo impossível essa pequena interrupção, retira-los-ão do estabelecimento. Geralmente as aulas do turno da manhã não são bem aceitas pela população do lugar, pela sua falta de recursos, sendo pois de urgente necessidade o aumento do prédio, a fim de preencher semelhante lacuna. (Minas Gerais, 1913)³⁰

²⁸ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

²⁹ Ibidem.

³⁰ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

No entanto, a resistência que haviam enfrentado dos pais e do tempo social que as crianças possuíam anteriormente, deu lugar a um novo ritmo, "a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada característica das sociedades capitalistas"³¹.

A estrutura de horário para as aulas, estipulada pelo currículo da época, contaria com uma organização padronizada que dividia rigidamente o seu conjunto de atividades em um intervalo de quatro horas que contariam como um dia de aula. Essa organização se dava em forma de períodos que variavam

de 10 ou até 25 minutos, de acordo com o estado brasileiro, correspondia a uma aula e, portanto, a um exercício. Aproximadamente a cada três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos. O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar.³²

Para realizar esse controle dos horários fora adotado nos espaços escolares as sinetas e campainhas sonoras, elemento que persiste em muitas escolas do Brasil. O seu som viria a demonstrar o controle sobre os usos do tempo, relacionado diretamente com a noção de dominação e disciplina dos corpos.

A organização do que era ensinado estava intimamente ligado ao tempo. O Regimento centralizava o controle do tempo na direção do estabelecimento, submetia o trabalho docente, num de seus aspectos mais centrais, qual seja, o da distribuição diária das disciplinas pelo período de algumas horas em que os(as) alunos(as) passavam na escola, a uma ordem e a uma lógica predeterminada, não podendo as disciplinas serem substituídas e muito menos deslocadas de seus horários.³³

O currículo, o espaço e a ação dos professores e da administração contribuíam para o controle da rigidez do uso do tempo, ou seja, uma dominação dos corpos, presentes similarmente nas fábricas e na lógica capitalista. Seu objetivo era alcançar a eficiência máxima dos gestos, ao mesmo tempo em que disciplinava os indivíduos, portanto o espaço escolar era símbolo e extensão do governo. Esse domínio do corpo e a constituição de um tempo artificial, que controlaria a vida desses sujeitos, também geravam a disciplina do sujeito frente ao poder da nação e do capitalismo.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem. P. 25.

³³ Ibidem.

A arquitetura escolar que se encontrava em um campo da ideologia das elites governamentais, tinha como pauta desenvolver o espírito patriótico nas crianças, assim como atender aos requisitos da pedagogia e higienização vigentes. Em contraponto a isso se formulava uma reforma na pedagogia, nomeado Escola Nova, que “empreendeu uma crítica total à escola tradicional, prevendo uma mudança na organização central da educação escolar.”³⁴ Assim, os novos prédios escolares propostos pelo movimento dos escolanovistas,

Incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos e laboratórios, requisitos das construções escolares desde os anos 1910. A entrada única para alunos e alunas consolidava os princípios da co-educação defendidos pelos escolanovistas nos anos 1920. As bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados.³⁵

O método escolanovista buscava, também, constituir uma nova relação entre alunos e professores, havendo reorientações na forma de organizar as salas de aulas, “distribuídos os alunos e alunas em grupos, a posição dos móveis era alterada, negando a frontalidade com o quadro-negro e deslocando da posição central a professora.”³⁶

Porém, concomitante às mudanças na pedagogia surge um movimento governamental que buscava diminuir os gastos na construção de prédios escolares. As escolas-monumento contavam com infraestrutura de altos custos de construção e manutenção fator que causou duras críticas pela imprensa. Acusavam esse modelo de atender mais “a um conceito estético de prédio que remontava à monumentalidade dos primeiros grupos escolares”³⁷ do que a espaços de utilidade educacional e acessibilidade popular.

Essas críticas ganharam força graças aos movimentos de democratização do acesso à escola,

³⁴ MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 65. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>Último acesso em: 24/11/2017.

³⁵ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

³⁶ Ibidem.

³⁷ FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>Último acesso em: 24/11/2017.

Os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres. (...)iniciava-se um movimento que iria permitir uma mudança na concepção arquitetônica da escola no Brasil.³⁸

A estrutura de escola, a divisão dos alunos, o controle dos corpos e do tempo se aperfeiçoou no período que compreende a passagem do século XIX para o século XX, sendo utilizada na maior parte das organizações escolares. Com o Estado Novo se tornou integrante das diretrizes gerais da educação, já que órgãos do governo como “o Ministério da Educação e Saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares”³⁹

O principal objetivo das propostas para construção escolar que surgem a partir de 1933 era a redução dos custos para a construção e manutenção dos edifícios escolares. Como observado nos trabalhos de “Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, [que] apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples. (...) para o arquiteto e professor paulista José Maria das Neves, os novos edifícios deveriam ser simples e baratos, recusando o estilo colonial”⁴⁰

Delineia-se uma direção que seria tomada quanto aos prédios educacionais brasileiros, “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.”⁴¹

1.3 Da Escola nova a pedagogia crítica

Apesar da presença autoritária do Estado Novo, a pedagogia da Escola Nova se coloca como resistência à censura desse cenário político e social, trabalhando de maneira em que a concepção de aprendizagem parta do aluno, de seu desenvolvimento educacional aliado a práticas pedagógicas, que se relacionam com

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem. P. 29.

⁴¹ Ibidem. P. 29-30.

a psicologia e interesses do sujeito. Movendo o eixo de aprendizagem para a constituição de um ensino crítico e que estimula a autoeducação, ainda que assistida por profissionais da área do ensino.

A ação dos professores também muda, move-se do papel de instrutor do conhecimento para o de auxiliar as crianças durante o processo de aprendizagem, enquanto elas se constituem como sujeitos de si mesmas. Para isso, entende-se que as aulas deveriam ser mais espontâneas, levando em consideração a realidade dos alunos que acompanham e buscando favorecer as crianças na sua capacidade de aprender.

Essa nova forma de observar a criança tem dentro de si um fator de extrema importância para a concepção atual do infante, começa-se a percebê-lo como sujeito que não é mais alvo passivo das ações dos adultos, mas sim, alguém que se constitui dentro de um espaço, onde novos saberes vão se agregando ao seu desenvolvimento emocional, intelectual e social.

Os novos métodos presentes nessa concepção pedagógica vão alterar as estratégias utilizadas pelos professores, que se aliarão as mudanças na infraestrutura escolar, refletindo em novos usos dos espaços escolares.

É a partir dessa consolidação do conceito de criança como agente do processo ensino-aprendizagem e sujeito do processo histórico.

Porém, esse projeto escolar que visava uma maior liberdade no ensino passa por um grande abalo. Seguindo a conjuntura político-social do Brasil é necessário lembrar-se da intensa repressão e censura que a população e a educação brasileira sofreram diante ao golpe civil-militar, que se instaurou em 1964. Esse cenário brasileiro trouxe o silenciamento de diversas práticas libertadoras, assim como intensificou a dominação disciplinar nos corpos e saberes dentro da escola, e abraçou práticas

na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do

planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.⁴²

Destaca-se nesse período a imposição de um modelo de educação baseado na racionalidade, na produtividade e no distanciamento do sujeito como ator de seu processo de educação. O currículo escolar sofreu intensas mudanças de cunho conservador, baseando o ensino em práticas moralizantes. Nesse ponto é reforçada uma educação de cunho nacionalista, construída a não gerar a autoaprendizagem, mas sim a dominação intensa daquilo que seria dito e pensado. Além disso, inicia-se um processo de desmonte da educação pública, as escolas desse período ao sofrerem grande influência do capitalismo global, se veem em um cenário de intensa privatização que atingiu o país. Como aponta o professor Saviani,

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país⁴³

Esse crescimento do setor privado foi seguido pelo desfalecimento do setor público, em que concomitante a diminuição dos investimentos do governo para a sua manutenção era alvo de críticas de seus próprios funcionários, que abraçavam a mentalidade da privatização, confundindo-a com eficiência e forma de baratear os custos. A noção dos administradores escolares abraçava cada vez mais "parâmetros empresariais na gestão do ensino."⁴⁴

O período da ditadura brasileira teve como foco a adoção do ensino profissionalizante, pois atendia a interesses do mercado capitalista e a produção contínua de mão de obra capacitada. Essa concepção de ensino não se limitaria à ditadura, encontrando espaço também no período de redemocratização do Brasil. Como se observa no trecho de Rudá Ricci:

A política educacional vinculou-se de maneira direta ao aumento de oferta de postos de trabalho industrial, restringindo as preocupações pedagógicas.

⁴² SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. P.296. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>Último acesso em: 24/11/2017.

⁴³ Ibidem. P.300.

⁴⁴ Ibidem.

A tentativa de formação de um corpo técnico de nível médio no Brasil foi a tônica da reorganização do sistema de ensino.⁴⁵

Porém, muitos grupos e pensadores, principalmente da pedagogia crítica, se mobilizaram para tecer duras críticas a esse modelo de ensino, tanto durante a ditadura civil-militar quanto no período pós-redemocratização, tendo como antítese a dureza e a censura sofridas na educação durante o regime militar, buscando-se desprender das regulações e estruturas de controle que o período criara.

Paulo Freire teve grande destaque nessa luta pela educação livre, como prática de liberdade política, civil, mas principalmente individual (ainda que atrelada à liberdade como ação de luta de classes, portanto uma ação coletiva). Essa prática pedagógica percebia o aluno a partir de uma noção humanística, e não tratando-o apenas como receptáculo de saberes e práticas motoras. Reforça-se com Freire a compreensão do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

É nesse cenário político e pedagógico que a educação, a infância e a escola tomam as formas que conhecemos hoje no Brasil. Em 1990 temos a instituição do Estatuto da criança e do adolescente - ECA, que demonstra avanços consideráveis na compreensão do sujeito infantil, entendido como cidadão brasileiro. Em 1996 as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) são estabelecidas, carregando em seu texto a concepção de que o Estado, aliado à família, tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁴⁶ se caracterizando como uma importante ferramenta para orientação da prática educacional, onde destaca que a mesma deve estar vinculada ao campo social.

No campo da legislação brasileira o espaço físico escolar fora discutido nas leis citadas acima, mas, apenas em 2006 que o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu os "Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil", que segue orientações da União Internacional de Arquitetos (UIA) e das Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

⁴⁵ RICCI, Rudá. **Vinte anos de reformas educacionais**. In: Revista Ibero americana, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120. P. 105 – 106. Disponível em: <www.rieoei.org/rie31a03.PDF>Último acesso em: 24/11/2017.

⁴⁶ BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.Último acesso em: 24/11/2017.

(UNESCO), orientando o padrão que deve ser aplicado aos edifícios escolares, tais como:

Capacidade e fluxo das vias públicas que delimitam o lote, meios de transporte, localização de pontos de ônibus.

Garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor; (...)

Deve se levar em consideração as características térmicas, a durabilidade, a tradição da região, os custos e a facilidade de manutenção;

Clima, topografia (necessidade de cortes e aterros do terreno, escoamento natural de águas pluviais), vegetação, recobrimento do solo, orientação, qualidade do ar, massas de água e ocorrência de ruídos;

Escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores, dos familiares e das entidades representativas, tais como sindicatos ou associações de docentes e funcionários; associações de pais; e outras entidades interessadas;⁴⁷

Conforme discorre o texto citado os espaços escolares devem levar em consideração a dimensão dos móveis, respeitando o tamanho das crianças e garantindo seu conforto. Deve-se estar de acordo com as práticas pedagógicas, ou seja, deve contar com espaço e materiais que sirvam de suporte para a ação de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que construa espaços flexíveis para currículos diversos e que sejam acessíveis fisicamente aos educandos. Em suma, o espaço deve ser pensado para os sujeitos que nele atuarão, e para que nele possam crescer e se fazer cidadãos.

Para que todas essas questões sejam contempladas é necessário que o arquiteto identifique e tenha a sensibilidade de tratar as especificidades daquela população local. Aliado a isso é necessário o trabalho constante de respeito e humanização para com as crianças, por parte dos adultos que participem da sua educação, pais ou tutores legais, professores, supervisores, administradores da escola e funcionários dos serviços gerais. É importante que o currículo e o projeto pedagógico da escola estejam em consonância com essas necessidades, ou então

⁴⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. p. 16-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Último acesso em: 24/11/2017.

a formação das crianças corre sério risco de não cumprir com os objetivos de formação desses jovens.

Dos diversos avanços no campo educacional, resultado da luta de grupos que buscaram uma educação pautada no indivíduo e na formação cidadã, gostaria de destacar que em 2010 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foco desse trabalho, é criado a partir do Decreto nº 7.219/2010. Programa esse que tem "por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira."⁴⁸

Esse programa é de profunda importância para o aperfeiçoamento da formação profissional dos professores. O trabalho conjunto entre as escolas de ensino básico e as instituições de ensino superior prevê o diálogo entre diferentes realidades sociais e práticas de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que insere o futuro docente dentro dos edifícios escolares, aproximando-o do ambiente de seu ofício. Condição indispensável para uma boa formação docente. Além disso, o bolsista do programa PIBID não é do corpo docente da escola, e pode trazer uma visão variada e renovada para as práticas ali presentes, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa as suas capacidades e é assistido por profissionais que já carregam experiências na profissão de educador.

É pensando na trajetória, que fora apresentada nesse primeiro capítulo, da educação, da infância, do espaço escolar e daqueles que trabalham nela, que essa monografia busca analisar, no próximo capítulo, um questionário aplicado no ano de 2014 -pela equipe do PIBID subprojeto História, coordenado pela professora doutora Marta Emísia Jacinto Barbosa, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais - em uma escola de ensino básico⁴⁹. Minha amostragem conta com dados obtidos de 383 educandos, de todas as séries do segundo ciclo do ensino fundamental. E é por meio desses dados, que serão mais bem abordados no

⁴⁸ BRASIL, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Presidência da República - Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>Último acesso em: 24/11/2017.

⁴⁹ A equipe era composta pela professora Amanda Marques Rosa, que supervisionou a equipe durante sua atuação na escola, e pelos discentes bolsistas Guilherme Vasconcelos Oliveira, Jaryssa Bonaci, Layane Cristina Vieira da Costa, Leonardo Katona da Silva, Nilva Ambrósio de Souza e Rayanne Soares de Oliveira.

capítulo 2, em um diálogo com a bibliografia que já fora apresentada, que pretendo me aproximar do olhar desses estudantes para com o espaço físico da escola em que estudam.

CAPÍTULO 2 ARQUITETURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A Educação como processo coletivo visa a humanização de todos os sujeitos envolvidos. Porém, isso só se torna possível quando se rompe as relações de opressão e de dominação no ambiente escolar. É necessário abandonar os métodos educacionais que percebam o professor como o detentor do conhecimento absoluto, usando-o para preencher o vazio e a ignorância das crianças. Paulo Freire já criticava esse método, compreendendo-o como “bancário” e alertava para os problemas dessa forma de educar, pois torna os educandos meros receptáculos passivos às ações dos educadores. O autor aponta, em sua obra *A pedagogia do oprimido*, que,

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.⁵⁰

A partir da reflexão de Freire, é importante reforçar que a Educação deve ser uma ação que estimula e desenvolve plenamente os envolvidos, que rejeita a alienação e a opressão, que busca constantemente o caráter de transformação e libertação dos indivíduos. Trabalha em torno do conhecimento do outro e de si, agindo de forma coletiva e, ao mesmo tempo, se conscientizando como sujeitos, como atores do processo social e histórico em que estão envolvidos.

Para tal, é determinante que os sujeitos possam conhecer o espaço em que estão inseridos, e que possam atuar ativamente neles, a fim de romper com os limites da disciplinarização de seus corpos, atitudes e mentes.

Dessa maneira, esse capítulo pretende analisar um questionário aplicado a 383 educandos da Escola Estadual Honório Guimarães (EEHG), documento elaborado pelos esforços coletivos da equipe do PIBID subprojeto História da UFU. O questionário fora aplicado nos dias 27/08/2014, 01/09/2014 e 02/09/2014, e envolveu alunos das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, o que compreendeu estudantes com idades entre dez e 15 anos.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. P. 64

2.1 Conhecendo a Escola

Para melhor compreender a análise desse documento é necessário conhecer a escola. O decreto nº 7385, de 28 de janeiro de 1964 estabelece a criação da EEHG⁵¹, que se encontra situada na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. A escola oferece ensino para crianças na modalidade do Ensino Fundamental, em ambos os ciclos. No ano de 2014, contava com 43 funcionários e 548 alunos matriculados⁵² dispostos em:

Tabela 1: Relação alunos-série EEHG 2014

Matrículas por série	Quantidade de alunos
1º ano do Ensino Fundamental	40
2º ano do Ensino Fundamental	23
3º ano do Ensino Fundamental	25
4º ano do Ensino Fundamental	24
5º ano do Ensino Fundamental	27
6º ano do Ensino Fundamental	105
7º ano do Ensino Fundamental	69
8º ano do Ensino Fundamental	131
9º ano do Ensino Fundamental	104

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2014.

Pelos dados contidos na tabela acima identificamos que a maior parte dos educandos da EEHG são do segundo ciclo do ensino fundamental, totalizando 409 crianças. Se comparados com os 139 que compõem o primeiro ciclo do ensino

⁵¹ A publicação da lei se encontra no diário do executivo de Minas Gerais no formato microfilme, dessa maneira nesse trabalho não consta a citação do texto oficial, apenas a conferência de tal decreto da legislação mineira. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=7385&comp=&ano=1964>>Último acesso em: 24/11/2017.

⁵² INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/160198-ee-honorio-guimaraes/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>Último acesso em: 24/11/2017.

fundamental, percebemos que eles representam 74,6% dos estudantes da escola, um número significativo. A escola não atende o Ensino Médio, mas ainda assim, trabalha com crianças de tamanhos diferentes, que compartilham as nove salas de aula presentes na escola.

Além disso, conta com uma quadra de esportes, que durante o recreio se torna pátio, integrada a cantina. Ali estão presentes um banheiro para as meninas com três divisórias e vasos sanitários e um banheiro para os meninos que segue o mesmo formato. Conta com um bebedouro próximo aos banheiros com quatro torneiras.

A escola divide-se em dois pisos. No piso inferior há três salas de aula, um almoxarifado e uma sala de biblioteca, que é também o espaço multimídia com aparelho DVD e TV, além de ser laboratório de informática que conta com 14 computadores com acesso à internet para os alunos. No piso superior estão seis salas de aula, sendo que uma delas é externa, com entrada direta pela quadra de esportes, e duas dessas salas tem ar condicionado. Além delas, é na parte superior da escola que se encontra a cozinha, a sala dos professores, que possui um banheiro feminino e um masculino, a cantina, o pátio, a sala da supervisão, a sala da direção e a secretaria.

Os dois pisos são ligados por uma escada. E conta com dois acessos ao prédio, a primeira entrada dá acesso ao piso inferior através de uma porta na biblioteca. O segundo acesso ao edifício da escola se liga à quadra de esportes no piso superior do edifício. A escola não conta com salas de leitura, laboratório de ciências e sala de atendimento especial.

O prédio onde se localiza a escola é um edifício que servia à prefeitura de Uberlândia. Demonstrando que a discussão do capítulo anterior, sobre as dificuldades para a construção de espaços específicos destinados a educação perdura até os dias atuais. O que observamos é um prédio improvisado e que não atende as necessidades nem aos parâmetros básicos de um espaço educacional, acarretando inúmeras limitações ao desenvolvimento dos indivíduos que nela ocupam, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Uma das dificuldades enfrentadas pelo corpo de funcionários, por alguns estudantes e até mesmo pelos bolsistas do PIBID, é o acesso ao fluxo de transporte coletivo, sendo necessário se

deslocar por, no mínimo, três quarteirões e transitar por vias movimentadas até alcançar um ponto de ônibus. E os problemas continuam.

Os alunos que estudam no piso inferior, principalmente no período da tarde, sofrem com o excesso de calor e a falta de circulação do ar. Nas salas não há muitas entradas de ar, pois contam apenas com duas janelas pequenas com abertura limitada devido às grades, alia-se ao fato de as salas contarem com um número, excessivo, de 35 a 40 crianças. As salas de aula possuem ventiladores equipados, mas nem sempre são eficientes para refrescar o espaço. Além disso, os alunos dos dois ciclos compartilham as salas de aula e carteiras escolares, em turnos diferentes, o que se desdobra em materiais para estudos com um tamanho padrão, mesmo que crianças de 1º ano do Ensino Fundamental sejam, fisicamente, muito diferentes das crianças do 9º ano. Não é raro ver pequenas crianças em mesas e cadeiras incompatíveis com suas características físicas. As salas de aula que contam com uma quantidade excessiva de alunos faz com que a permanência nesse espaço seja desagradável, e dificulta o diálogo, limitando o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Outro problema que fora destacado por professoras é a proximidade da quadra de esportes com três salas de aula, o que segundo elas gerava muito barulho e atrapalhava a aula. Por esse motivo as salas precisavam permanecer com as janelas fechadas, o que obrigou a escola instalar ar-condicionado dentro dessas três salas, pois senão seria impossível permanecer nesses espaços. Outro revés se faz no espaço da biblioteca que é ao mesmo tempo laboratório de informática e sala de multimídia. Caso uma turma esteja utilizando a biblioteca para leitura ou alguma atividade que utilize o recurso multimídia, se torna impossível aplicar aulas de informática concomitante. Limitando os três objetivos do espaço às suas pequenas dimensões. É nesse espaço em que o PIBID subprojeto História atuaria e construiria o questionário aos estudantes da escola.

2.2 A escola sob o olhar das crianças: análise dos questionários

O subprojeto do PIBID começou suas atividades nessa escola em 2014, onde sua primeira ação foi conhecer o espaço e as pessoas que transitavam na escola, procurando obter um diagnóstico sobre a mesma, a fim de atuar nas necessidades desse espaço. Por se tratar de um grupo de graduandos em História, o trabalho envolvia apenas as crianças do 6º ano ao 9º ano, e as turmas com as quais a professora, no papel de supervisora do PIBID, Amanda trabalhasse. O grupo contava com discentes de graduação em História em diferentes etapas do curso, alguns em seu princípio, e outros mais avançados no currículo.

Com a compreensão de que era necessário conhecer os educandos da escola, para que fosse possível realizar atividades direcionadas às necessidades dos mesmos, os bolsistas do subprojeto do PIBID elaboraram um questionário que contava com 33 perguntas e um espaço para comentário dos alunos. A aplicação do questionário se fez durante o horário das aulas ministradas pela professora Amanda, em 12 turmas diferentes: 6ºA, 6ºB, 6ºC, 7ºA, 7ºB, 8ºA, 8ºB, 8ºC, 8ºD, 9ºA, 9ºB e 9ºC.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário⁵³ estão carregados de informações significativas para a compreensão dessas crianças, além de proporcionar múltiplas análises sobre elas. As primeiras 18 questões são acerca da identidade socioeconômica dos alunos, variando entre seus nomes e idades, sua cidade de origem, há quanto tempo estão matriculados na escola, qual etnia eles se consideram, meios de transporte utilizado para ir e voltar da escola, situação dos imóveis da família e a composição familiar. As questões que seguem entre a de número 19 e a 24ª abrem espaço para conhecer as práticas das crianças em seu tempo de lazer, assim como seus referenciais culturais. A 25ª questão até a 27ª tratam de como se sentem em relação à EEHG. A 28ª e 29ª os questionam sobre suas disciplinas escolares preferidas e que menos gostam, respectivamente. A 30ª até a 32ª os questionam sobre bullying e outras formas de agressão, presenciadas ou sofridas na escola e também em outros espaços. A 33ª questão os questiona sobre a carreira profissional que pretendem seguir e encerra o questionário juntamente com a sessão de comentário livre para os alunos.

⁵³ O questionário encontra-se na seção anexos desse trabalho.

É importante destacar que não era obrigatório que as crianças se identificassem por nome, nem que respondessem qualquer pergunta com a qual não se sentissem à vontade. Era esperado que o questionário abrangesse 389 educandos, porém, cinco estavam ausentes durante o período de aplicação, e não foram contemplados nas questões.

Fato notável durante a aplicação dos questionários fora a hesitação inicial dos educandos em responder questões referentes à escola, nosso trabalho, como aplicadores foi o de garantir que suas respostas seriam utilizadas apenas com fins acadêmicos, e que não teriam problemas com a direção, supervisão ou corpo docente da EEHG. Alguns educandos insistiram para que as respostas não fossem apresentadas ao diretor da escola. Elemento esse que gerou questionamento e reflexão por parte dos aplicadores do questionário.

A hesitação em responder o questionário por medo de reprimendas segue lado a lado com o controle disciplinar que sujeitos dentro da escola podem exercer sobre as crianças, o medo de serem descobertas pelo diretor, revela discordâncias com a forma de educação que lhes era aplicada. E destaca a sensação de vigilância, comum em situações de cerceamento de liberdade. Elemento observado por Michel Foucault, ao destacar que o espaço da escola funciona como um aparelho de repressão, assim salienta que o “edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar”⁵⁴ e enquanto vigia ele busca se apropriar daquele corpo, torna-lo adestrado e enfraquece-lo, para intensificar sua dominação.

O medo em responder abertamente essas questões, antes mesmo de sofrer qualquer advertência por discordar do método do diretor, revela muito sobre a estruturação de poder e controle que se instaura na hierarquia escolar. O que é observado não é a ruptura a modelos de controle e restrição do desenvolvimento social dos educandos, mas sim a continuidade desse sistema, que usa a educação como ferramenta para dominar e punir qualquer desvio de um padrão aceitável.

É por essas razões, que o recorte de análise desse trabalho será nas questões 25 a 27 do questionário, que objetivam descobrir a forma como os educandos veem a escola em que estão inseridos. São nelas onde se encontram a relação que as crianças tecem com o espaço escolar.

⁵⁴ FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 155.

A primeira questão a ser analisada é identificada como “Questão 25 – Você gosta de estudar nessa escola?” e foi estruturada com duas opções fixas de resposta: “Sim” e “Não”, porém, o educando tinha a escolha de não marcar qualquer uma dessas opções. Além disso, contava com uma questão complementar “Por que?” e uma linha em branco para que a resposta fosse justificada.

A tabela 2 tem as respostas dos estudantes quantificadas em números absolutos e porcentagem. E segue abaixo:

Tabela 2 – Questão 25 Você gosta de estudar nessa escola?

Resposta dos educandos	Quantidade de respostas
Sim	314(82%)
Não	61(16%)
Em branco	8(2%)

Em primeiro momento percebe-se que mais de 300 (82%) educandos gostam de estudar na escola, esse número foi inesperado diante da hesitação inicial dos mesmos em relação a quem o relatório das respostas seria entregue. As respostas são variadas, mas em sua maioria são justificadas como: “sim, porque eu tenho vários amigos e professores legais”, “sim, porque essa escola é boa”, “sim, porque é de ótima qualidade”, “sim, porque eu já estou nela a muito tempo” e “sim, para ter um futuro melhor”.

Essas respostas revelam as principais razões que as crianças entendem sobre o papel da escola e quais seus usos, a resposta “sim, porque eu tenho vários amigos e professores legais” remete à compreensão do espaço escolar como ambiente de socialização e construção de afetividades, essa resposta (com mínimas variações) representam grande parte do montante total de justificativas das crianças, atingindo o total de 77 entradas com essa interpretação. É importante destacar que essa concepção abrange os quatro anos do segundo ciclo do ensino fundamental, assim, presente em crianças de todas as idades questionadas.

Essa quantidade de respostas torna evidente que as relações sociais são importantes para as crianças e que elas buscam seus iguais no espaço escolar. Elemento que demonstra a necessidade de ruptura com a metodologia de ensino que busca romper as linhas de sociabilidade infantil e tenta torna-la um sujeito dócil e de fácil dominação.

A justificativa de que a “escola é boa” tem 25 entradas no total, dessas, três respostas cruzam com a questão de sociabilidade (se referindo aos amigos) e uma delas cita que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é bom. Outro estudante considera a escola boa “porque o recreio é bom”, e cinco destacam a qualidade do ensino e dos professores e o restante não justifica, além disso.

É notável que um dos educandos destaque o IDEB da escola que estava na marca de 7.5⁵⁵, essa resposta segue de acordo com informações governamentais sobre o rendimento da escola, e é característica de justificativas oficiais. É possível que o educando tenha percebido a importância dessa nota no IDEB, a partir de informações da própria escola ou de seus pais. Mas, o que importa é o fato de que a criança está atenta às questões avaliativas exercidas pelo governo, podendo compreender questões de ordem política que perpassam o ambiente escolar, mesmo que elas se tratem de avaliações de desempenho.

Tendo em vista que essas avaliações de desempenho estipulam hierarquias entre as escolas, torna possível compreendê-la como ação política. No entanto, a hierarquia que ela gera pode expandir a disparidade social que se faz presente entre estudantes de escolas diferentes, alimentando uma noção de estrutura social organizada a partir de méritos, a meritocracia, fragilizando a possibilidade de construção de um corpo coletivo comum, entre estudantes e escolas. Essa hierarquização tem potencial de intensificar a desigualdade entre aqueles que são iguais, e deveriam se compreender como tais.

Dando continuidade as respostas obtidas na questão 25, oito crianças elogiam a qualidade da escola, sendo que uma delas valoriza a estrutura física. Um

⁵⁵ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/160198-ee-honorio-guimaraes/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2013>>Último acesso em: 24/11/2017.

número limitado dessas crianças elogia a estrutura física da escola, e essa questão se intensificará quando as negativas sobre o prédio escolar forem abordadas. Ao destacar que o ensino da escola é de boa qualidade, a visão dos estudantes pode significar a concordância com a estrutura curricular e organizacional das aulas. Essas respostas são notáveis, pois podem representar a característica reflexiva e crítica das crianças que desejam, ou pelo menos respondem de maneira que pareçam desejar a continuidade da estrutura de ensino.

No entanto, essa interpretação pode carregar incoerências, pois apenas uma entre essas crianças respondeu na questão 26⁵⁶ que a sala de aula é seu espaço favorito na escola, enquanto três responderam na questão 27⁵⁷ que a sala de aula é o espaço que menos gostam, uma resposta destaca-se: a sala de aula é o espaço que menos gosto “porque é muita informação para absorver”. Essa resposta revela a possibilidade do infante ter naturalizado a concepção de aluno como receptáculo de informações, elemento característico da “educação bancária” criticada por Freire⁵⁸, e que institui a hierarquia de saberes entre professor e aluno, onde o segundo se torna um sujeito passivo no processo de ensino aprendizagem. Mas, também abre espaço para questionar se suas respostas positivas não foram motivadas por medo de reprimendas. Como vimos em parágrafos anteriores, nesse capítulo, muitos estudantes se mostraram hesitantes ao responder o questionário.

Os dados obtidos dos questionários são importantes para levantar questionamentos sobre o método educacional que essas crianças estão vivenciando, e se esse método está de acordo com as necessidades básicas para a constituição da criança em sujeito pleno, tanto no campo emocional quanto no de caráter social e político, no papel de cidadão. Faz-se necessário romper com a estrutura educacional que busca tornar as crianças mera plateia do discurso de um professor, figura que se constrói em uma hierarquia opressora e limitante, quando atuante no “método bancário”.

Os dois últimos formatos de respostas destacados estão relacionados à continuidade e ao futuro, ambos os conceitos presentes na compreensão da ação social e histórica do Homem.

⁵⁶ Questão 26: “Qual espaço que você mais gosta na escola? ”

⁵⁷ Questão 27: “Qual espaço que você menos gosta na escola? “

⁵⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

O primeiro se faz presente na resposta “porque eu já estou nela [a escola] a muito tempo” e em mais três justificativas dos estudantes, totalizando quatro entradas desse sentido.

Essa concepção destaca-se por se tratar de educandos que justificam a sua presença na escola a partir de um aceite por estarem ali por tanto tempo, se utilizam da continuidade como justificativa de sua relação positiva para com a escola.

Mais uma vez, é necessário avançar para as respostas da questão 27, a qual três dessas crianças elenca a sala de aula como o espaço que menos gostam na escola. Esse conjunto de respostas pode ser interpretado sob o viés de que há muito tempo essas crianças se veem inseridas em um espaço com pouca liberdade de ação, que é a sala de aula. Porém, a sua presença contínua na escola ameniza os efeitos do cerceamento de suas potencialidades, como resistência as crianças desenvolvem outras formas de socialização e ocupam e tomam para si outros espaços, como a biblioteca, a quadra e o pátio, que se fazem presentes nas respostas da questão 26, acerca de quais espaços mais gostam na escola. É possível compreender que a longa permanência na escola tenha criado nessas crianças habilidades de se adaptarem às dificuldades e opressões do ambiente escolar. Ainda que tenham pouco espaço de fala e ação na sala de aula irão construir e interiorizar sentimentos de positividade quanto à escola.

O segundo formato de respostas, referente ao projeto de futuro, possui seis educandos que compreendem a escola como um processo de aprimoramento pessoal e de capacitação para as próximas etapas da vida. Essas respostas estão em consonância com um dos objetivos básicos da educação brasileira presentes no PNE Art. 2º que determina, “v - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”⁵⁹. Esse artigo do PNE pode ser interpretado como a noção de preparação dessas crianças aliada ao projeto de futuro que desejam para si. É importante destacar que essa resposta pode também estar relacionada com desejos de seus pais, porém, isso não invalida o valor de tais respostas. Infelizmente, faltam informações para constituir uma interpretação mais completa desse formato de resposta, mas o nosso objetivo

⁵⁹ BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014** - PNE/Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>Último acesso em: 24/11/2017.

principal é, a partir das informações obtidas no questionário, levantar questões que possam contribuir para o debate sobre a educação.

Em contraposição aos 82% de respostas afirmativas sobre a forma como as crianças veem a escola, segue um número expressivo de 16% que não gostam da escola, o que em valor absoluto se refere à 61 estudantes que estão insatisfeitos com a escola. Desses, há variadas respostas, das quais destaco: “não, por causa do diretor”, “não, pois é muito pequena”, “não, acho muito pressionante[sic]”.

Sete respostas atribuem a má qualidade da escola ao diretor, fato notável quando relacionado a hesitação prévia à aplicação dos questionários devido ao temor de que fossem expostas de maneira a trazer complicações para si mesmas. Essas respostas destacam um possível temor das crianças em se expressarem.

Essas questões podem ser interpretadas sob o viés de que a escola se constitui como um espaço de poder, de hierarquização dos indivíduos e da tentativa de dominação, e os educandos perceberam que a posição do diretor poderia e deveria ser contestada. Destaca-se a importância dessa resistência por parte das crianças, pois reflete a sua busca por atuação no espaço de seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e político. Além disso, tomam para si seu papel como sujeitos críticos das condições em que estão inseridos.

Os alunos que consideram as dimensões espaciais da escola um problema somam 23 respostas, destacam especialmente que o maior problema da escola é ser pequena. Essa característica traz desconforto às crianças, principalmente na sala de aula, desconforto esse que ultrapassa o limite físico da mesma. Como apontado anteriormente, é necessário que as escolas atendam às necessidades dos estudantes, que tenham espaço para suas atividades e para o seu desenvolvimento pleno, ao falhar em proporcionar essas condições a escola pode ser considerada como imprópria para o seu uso e as crianças são explícitas em destacar esse problema.

Aliada a essa resposta aparece outra que chama atenção: “não, muitos métodos tradicionais é preciso inovar”, ela carrega a insatisfação do estudante pelo uso de metodologias tradicionais, cabe a interpretação de que o educando tem noções de outras metodologias educacionais e que essas trazem consigo

reformulações acerca da constituição do ensino, sendo mais compatíveis às necessidades atuais dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Essa resposta também pode ser entendida como fala que carrega em si elementos de ruptura com a estruturação de um papel de mero receptáculo, o educando rejeita o ensino que não lhe traz a plenitude de seu desenvolvimento. É característico dessa ruptura o ensino que não busque docilizar o corpo do estudante, que não construa a hierarquia de saberes a partir do professor como o mestre do conhecimento, mas, sim uma relação de construção coletiva que tem o professor como peça integrante dessa construção, não superior ao educando, mas sim como seu igual, dessa maneira, passa a ser educador.

Duas respostas do questionário se referem aos materiais da escola de maneira direta. A primeira não gosta da escola porque o “quadro muito[sic] pequeno” e a segunda “porque as cadeiras são ruim[sic]”, ambos destacam problemas estruturais do espaço escolar, e que mais uma vez seguem de maneira oposta àquilo que se busca ao tentar fornecer o máximo de conforto e estímulos as potencialidades das crianças. Podem ser poucas respostas que destacam esses problemas, mas isso não diminui seu impacto nessa leitura.

Cabe a interpretação de que esses educandos se sentem limitados ao uso do espaço escolar, sendo que o mesmo não contém materiais que levem suas necessidades em consideração. Não é de se surpreender que esse estudante que reclama da cadeira, também tenha respondido na questão 27 que o espaço que menos gosta na escola seja a sala de aula, sendo que é ali o espaço onde o maior uso das cadeiras e mesas são feitos.

Outra questão que serve como base para análise desses materiais se faz presente na imagem da cantina a seguir:

Figura 1: Fotografia da Cantina da EEHG



Foto: Banco de dados do subprojeto História UFU PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID. 2014.

Conseguimos identificar na imagem acima que os objetos – mesas e cadeiras - apresentam tamanhos diferentes, elemento esperado de uma escola que atenda a alunos de todos os ciclos do ensino fundamental, porém, não raros momentos presenciaram-se educandos que se utilizavam de um móvel grande demais ou pequeno demais para seu tamanho corporal. Fato ocorrido nas salas de aula em que estudantes do 9º ano do ensino fundamental compartilhavam salas com o 1º ano do ensino fundamental, em turnos alternados.

Um conjunto de educandos chama atenção devido ao teor de suas respostas que remetem ao desestímulo com a escola e a educação. Quatro desses alunos justificam o seu desgosto pela escola a partir de um cansaço que sentem “não, sei lá, é cansativo”, cinco educandos respondem que não gostam de estudar e um entre eles se destaca ao responder “não, porque odeio estudar” e uma criança declara que sente muita pressão “não, acho muito pressionante[sic]”.

Para todas essas respostas cabe a discussão de que a escola e a educação não estão estimulando o crescimento social, emocional e pessoal dessas crianças. O que percebemos com maior frequência é o conjunto de sentimentos ruins e a falta de se identificarem com o espaço ou a ação educativa. Pois, o educando que tem problemas com a pressão dos estudos e o que odeia estudar responderam que o espaço que não gostam na escola é o da sala de aula. Esses alunos se encontram em descompasso com o que lhes é apresentado, o que é esperado, já que não se reconhecem no processo de ensino-aprendizagem na escola.

O espaço que deve estimular as potencialidades, e se preocupar com o crescimento dos estudantes, falha em realizar esses objetivos, justamente por buscar a domesticação e controle dos mesmos. A educação deve ser um processo em que os indivíduos se libertam, não um processo de repetição de informações chegando ao ponto de exaurir os sujeitos envolvidos.

Além dessas respostas, oito educandos responderam que gostam da escola, porém em suas justificativas identificamos elementos julgando ela positiva e negativa. Cinco crianças destacam como ponto negativo o tamanho diminuto da escola, e quatro entre elas marcou a sala de aula como espaço que menos gostam. Pode-se perceber que aqueles que selecionam a sala de aula como espaço que menos gostam muitas vezes estão associados a noção do tamanho pequeno da escola. Os outros três alunos responderam que a escola é chata, que acordar cedo é chato e o último mostra dúvidas em como responder a pergunta, “sim, não sei se é mais ou menos.”

Uma resposta se destaca, aquela que faz menção ao tempo de acordar, pois ao descrever a dificuldade em acordar cedo, pode remeter a interpretações de caráter foucaultiano, que destaca a padronização do tempo que é incutido na formação infantil, técnica herdada dos monges medievais. Esse elemento de descompasso entre o tempo social e o tempo pessoal da criança enfraquece a possibilidade da mesma se identificar e ter domínio do ambiente em que está inserida, na verdade, essa lógica inverte essa posição e impõe a dominação e o controle do indivíduo, a fim de torna-lo dócil e passivo.

Para melhor compreender como os educandos da EEHG veem o ambiente educacional é necessário analisar mais a fundo o questionário. A 26ª questão tem

objetivo de descobrir qual o espaço que as crianças mais gostam da escola, enquanto a questão de número 27 as questiona sobre o espaço que menos gostam.

As questões estão estruturadas com opções de respostas fixas, em que os educandos deveriam preencher os espaços referente às opções que desejassem, inclusive mais de uma resposta, além de contar com um espaço em branco em que se perguntava o porquê daquela resposta. As opções são: Sala de aula; Biblioteca; Quadra; Pátio; Cantina; e Outros.

Ambas as questões se complementam, dessa forma se torna mais eficaz a análise das duas de forma concomitante. Seguem no formato de tabelas, as respostas dos educandos:

Tabela 3 – Questão 26 Qual espaço da escola que você mais gosta?

Resposta dos educandos	Quantidade de respostas
Sala de aula	44 (8%)
Biblioteca	58 (10%)
Quadra	188 (33%)
Pátio	157 (27%)
Cantina	30 (5%)
Em branco	6 (1%)
Outros	90 (16%)

Tabela 4 – Questão 27 Qual espaço da escola que você menos gosta?

Resposta dos educandos	Quantidade de respostas
Sala de aula	199 (40%)
Biblioteca	52 (11%)
Quadra	25 (5%)
Pátio	20 (4%)
Cantina	77 (16%)
Em branco	14 (3%)
Outros	103 (21%)

A partir do fato de ambas as questões terem a opção de múltiplas respostas é esperado que a soma total de entradas ultrapasse a quantidade de educandos questionados. A tabela 3 conta com um total de 573 respostas, enquanto a tabela 4 soma-se em 490. Dessa forma, a análise de ambas partirá dos valores em porcentagem de respostas.

Dois elementos se destacam a partir da análise dessas tabelas, o primeiro é a quantidade expressiva de alunos que apontaram a sala de aula como o espaço que menos gostam da escola, alcançando 40% das respostas totais, maior valor de respostas em ambas as tabelas. O segundo elemento se faz nas respostas acerca do espaço que mais gostam, a quadra e o pátio são os espaços mais escolhidos.

Ambos os elementos estão relacionados diretamente, pois são ambientes utilizados de maneira quase oposta pelas escolas e os sujeitos que nela estão inseridos. Na sala de aula os movimentos e gestos são limitados, vigiados e qualquer excesso dos mesmos deve ser evitado. Há a tentativa de uma padronização na forma de como se sentar, do momento de fala e de quando devem se levantar, restringindo a espontaneidade.

As falas dos educandos corroboram com essa questão, quando justificam que a sala de aula é o espaço que menos gostam, “porque tem que ficar sentado”. Destacam a falta de inovação e a constituição de ensino maçante e baseado na repetição quando declaram que a sala de aula é “chata” ou que ali “tem professores chatos que dão aulas entediantes[sic]”, além disso, revelam que é “cansativa e dá sono”. Outro aluno destaca questões adicionais ao responder “porque o clima é tenso e silencioso e quente e muito calor.” Essas falas nos demonstram a noção de conhecimento como uma fonte insípida e de difícil aquisição, elevando uma barreira para a descoberta e desenvolvimento de cada estudante.

Criticam os professores e a maneira como a aula é ministrada. O que destaca a noção crítica dessas crianças, e faz-se notar que elas não estão satisfeitas com um ambiente educacional que as tornem passivas. Não desejam uma aula que os toma como meros reprodutores de sons e palavras, destacam que essa metodologia é exaustiva. Metodologia essa que tem como objetivo justamente exaurir os jovens, a fim de dominá-los com mais facilidade, alinhá-los a um modelo ideal de infância e sujeito. Um ser que não reflete, não se encontrará no processo de ensino

aprendizagem, nem na sociedade, nem em si mesmo, pois, são privados da libertação, que é indispensável para o conhecimento de sua condição como ser humano.

As respostas dos alunos descrevem o ambiente da sala de aula como tenso e silencioso, além de não prover as condições de salubridade que se espera das construções escolares. Como pode haver aprendizagem em um ambiente que torna penosa a permanência dos sujeitos ali?

Destaca-se a incompatibilidade que a escola possui frente aos parâmetros para a construção de edifícios escolares, em especial, porque a mesma não foi construída para os educandos, foi cedido um prédio de uso administrativo da prefeitura de Uberlândia.

Diante desse cenário, é evidente que o prédio não atende as necessidades básicas das crianças, que criticam inclusive os banheiros da escola, “o banheiro porque é apertado”.

É notável que a estrutura física da escola tenha limitações que atrapalhem o desenvolvimento físico e social dos educandos. Que mais se parecem com estruturas de punição, do que de aprendizado.

O que torna possível entender porque as crianças elegem a quadra e o pátio como seus espaços favoritos. É onde se tem a maior liberdade de fala e movimentos corporais, ali podem interagir uns com os outros construindo suas redes de sociabilidade com um pouco mais de liberdade.

As áreas externas da escola, ainda que pequenas constituem os espaços preferidos dos estudantes, pois “é aberto” e “é um lugar que se pode andar e relaxar” onde “a gente pode se divertir”. E é esse o objetivo que se deve ter ao construir espaços e métodos às crianças, a garantia de que possam se constituir enquanto cidadãos num espaço salubre, democrático, crítico e com liberdade, como deixa evidente a resposta de uma das crianças “porque faço uma atividade e ganho um ar livre”, se referindo ao contato com a brisa confortável, em contraponto às limitações da sala de aula como espaço de clausura.

Além dessas duas respostas para o questionário que se relacionam diretamente, há outras opções, porém, as respostas não variam tanto em relação às

duas analisadas acima, a presença da crítica ao espaço apertado e o calor sofrido dentro da escola estão presentes em críticas à biblioteca e a cantina também. Enquanto as razões que mais se destacam entre as respostas positivas estão na possibilidade de se relacionar com os amigos dentro de cada espaço, como a criança que respondeu que mais gosta da sala de aula, pois “é onde todos se reúnem”, e que ali “posso conversar com amigos e porque tem aulas legais”. Sendo que as duas questões que mais se destacam sejam a da contradição do espaço da sala de aula com o pátio e a quadra.

As análises das repostas desse questionário foram indispensáveis para levantar questões sobre a estrutura escolar dos dias atuais. E compreender como os educandos se relacionam com o espaço escolar. Percebe-se que ainda há uma forte hierarquização da escola, que também é campo de disputa de projetos de sociabilidade e de cidadania. As crianças não estão alheias a essas questões, sendo quando criticam os limites da infraestrutura ou as escolhas da administração da escola. Frente a isso, a melhor forma de construir um ambiente de liberdade e que represente as necessidades reais dos educandos é ouvi-los, pois, como as questões discutidas revelaram, eles têm muito o que dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos questionários aplicados na EEHG tinha como objetivo principal compreender a forma como as crianças entendiam o espaço escolar e como se sentiam dentro do mesmo, porém trouxe mais questionamentos do que respostas definitivas.

Foi inesperada a quantidade de alunos que gostam da escola, pelo menos de acordo com o questionário. Isso pode ser observado a partir da multiplicidade de sentidos que o espaço escolar adquire para cada sujeito. Ele não se trata apenas de um espaço da instrução ou do conhecimento, mas tem dentro de si, variadas camadas que se relacionam com a vida social dos indivíduos. Lá dentro se constrói um micro cosmo, refletindo características da sociedade.

Fez-se notável que a quantidade de questões e de questionários foi superior ao esperado, e foi necessário fazer um recorte com três questões do mesmo. Esse material traz informações riquíssimas que podem gerar trabalhos futuros, visando a maior compreensão das identidades e representações sociais dessas crianças. E que a melhor forma de aproveitar a concepção dessas crianças é estimulando-as a justificarem as suas respostas, enriquecendo assim o material para análise.

Acredito que ao aprofundar a análise relacionando questões como “quais disciplinas esses alunos mais gostam”, assim como as que menos gostam, e a investigação de suas características econômicas possa-se construir um outro caminho importante de interpretação.

Porém, foi perceptível a continuidade de características da sala de aula que Foucault e Paulo Freire criticavam em suas obras *Vigiar e Punir* e *Pedagogia do Oprimido*, respectivamente, como por exemplo, a situação da educação bancária, em que a própria criança se viu como um receptáculo de informações ou a característica da sala de aula descrita como lugar de silêncio e tensão.

É necessário resistir aos métodos tradicionais, e lutar para alcançar uma educação que respeite a criança como sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, carregada de experiências, opiniões e propostas para o desenvolvimento coletivo de suas capacidades, sejam elas físicas, mentais,

emocionais ou sociais. A criança não deve ser observada nem tratada como um sujeito passivo.

Os resultados da análise das respostas dos alunos revelaram que o espaço da escola também é um espaço de contradições, carregado de perspectivas individuais e coletivas que se chocam mantendo a escola em constante transformação, destacando a dinâmica das relações entre os indivíduos, assim em um espaço escolar não há “uma escola” mas sim “várias escolas” que compartilham o tecido social daqueles que nela estão inseridos e atuam.

Além disso, destaca a oportunidade que o PIBID oferece aos estudantes de graduação, para que possam realizar questionários como esse, a fim de se aproximarem humanisticamente dos sujeitos que serão seus companheiros de trabalho no futuro. Graças a esse projeto que essas questões podem ser levantadas e analisadas.

Dessa maneira, há a potencialidade de transformar a formação de professor em formação de educador, pois estimula a conscientização de que o conhecimento não encerra em si mesmo, mas tem característica de transformação constante, e que o mesmo só pode ser atingido a partir do trabalho coletivo daqueles sujeitos que compõem a sua esfera.

FONTES

BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014** - PNE/Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Último acesso em 24/11/2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Último acesso em 24/11/2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Último acesso em 24/11/2017.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Presidência da República - Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Último acesso em: 24/11/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Último acesso em: 24/11/2017.

BRASIL, **Lei de 12 de outubro de 1827**. Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>Último acesso em 24/11/2017.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID. **Banco de dados do subprojeto História UFU**. 2014.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID. **Questionário Escola Estadual Honório Guimarães**. 2014.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar. 2. ed., 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6023**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6024**. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **NBR 6027**. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **NBR 6028**. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **NBR 10520**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**. Rio de Janeiro, 2011.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G.. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P.21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>> Último acesso em 24/11/2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL**. P. 25828. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf> Acesso em: 24/11/2017

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/160198-ee-honorio-guimaraes/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>> Último acesso em: 24/11/2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/160198-ee-honorio-guimaraes/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2013>> Último acesso em: 24/11/2017.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 65. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>Último acesso em: 24/11/2017.

NARODOWSKI, 2002, p. 116 *apud* VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

RICCI, Rudá. **Vinte anos de reformas educacionais**. In: Revista Ibero americana, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120. P. 105 – 106. Disponível em: <www.rieoei.org/rie31a03.PDF> Último acesso em: 24/11/2017.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. P.296. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>Último acesso em: 24/11/2017.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura: olhares cruzados na Educação Infantil**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

WOLFF, 1992, p. 101, 103-104. Apud FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **.Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 19-34, 2000. P. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>> Último acesso em: 24/11/2017.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

ESCOLA ESTADUAL HONÓRIO GUIMARÃES

Olá. Somos alunos do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, membros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em História. Gostaríamos de conhecê-lo melhor. Preencha o questionário abaixo. **Não é necessário se identificar, porém todas as informações desse questionário são importantes para nós.**

1. **NOME:** _____

2. **ANO/TURMA:** _____ 3. **IDADE:** _____

4. **SEXO:** () Masculino () Feminino

5. **VOCÊ NASCEU EM:** () Uberlândia/MG () Outra cidade: _____

6. **BAIRRO ONDE MORA:** _____

7. **HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NA ESCOLA ESTADUAL HONÓRIO GUIMARÃES?**

() Menos de um ano () De um a dois anos () De dois a três anos () Mais de três anos

8. **QUAL A SUA COR?** _____

9. **VOCÊ SE CONSIDERA:** () Negro () Pardo () Branco () Oriental () Indígena
() Não desejo declarar

10. **QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA VIR À ESCOLA?**

() A pé () Carro () Ônibus () Van escolar

() Outro: _____

11. **VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO CULTURAL?** (exemplo: dança, banda de música, fanfarra, grupo de capoeira, associação de bairro).

() Não () Sim. Qual? _____

12. **A SUA FAMÍLIA É COMPOSTA POR:**

() Pais () Mãe () Pai () Outros parentes () Outro: _____

13. **CONTANDO COM VOCÊ, QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA?**

() Duas () Três () Quatro () Cinco ou mais.

14. **COM O QUE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS TRABALHAM:**

15. **A CASA ONDE VOCÊ MORA É:**

() Própria () Financiada () Alugada () Cedida () Outro _____

16. **A SUA FAMÍLIA POSSUI:**

A) TV: () 1 () 2 ou mais () Não tem;

B) Computador: () 1 () 2 ou mais () Não tem;

C) Acesso à Internet: () sim () não;

D) Carro: () Não () 1 () 2 ou mais;

17. QUAL A SUA PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO (marque mais de uma):

() TV () Rádio () Internet () Jornal Impresso () Outro: _____

Qual seu site favorito? _____

18. VOCÊ TEM CELULAR: () Sim () Não

19. CASO TENHA CELULAR, PARA O QUE VOCÊ MAIS USA (marque mais de uma):

() Telefonar () Enviar SMS () Acesso à Internet () Jogar () Fotografar

() Ver Vídeos () Redes Sociais () Outro: _____

20. VOCÊ PRÁTICA ESPORTES:

() Não () Sim. Qual: _____

21. QUAIS AS SUAS ATIVIDADES PREFERIDAS DE LAZER (marque mais de uma):

() Navegar na Internet () Assistir TV () Ler um livro () Dançar

() Reunir-se com amigos () Praticar Esportes () Cinema () Teatro

() Jogos Virtuais () Ir ao Shopping () Ir a Estádios / Ginásios () Ir a Parques

() Outro: _____

22. QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ PREFERE? (marque mais de uma)

() Aventura () Ficção Científica () Romance () Policial () Biografia

() HQ () Não Gosto de Ler () Outro: _____

23. SE VOCÊ GOSTA DE LER, QUAL É O SEU LIVRO FAVORITO: _____

24. QUAL SEU PROGRAMA DE TV FAVORITO: _____

25. VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR NESSA ESCOLA?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

26. QUAL O ESPAÇO DA ESCOLA QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

() Sala de Aula () Biblioteca () Quadra () Pátio () Cantina

() Outro. Por quê: _____

27. QUAL ESPAÇO DA ESCOLA VOCÊ MENOS GOSTA?

() Sala de Aula () Biblioteca () Quadra () Pátio () Cantina

() Outro. Por quê: _____

28. QUAL MATÉRIA VOCÊ MAIS GOSTA?

() História () Geografia () Português () Matemática () Ciências

() Educação Física () Ensino Religioso () Artes () Língua Estrangeira

Por quê: _____

29. QUAL MATÉRIA VOCÊ MENOS GOSTA?

- () História () Geografia () Português () Matemática () Ciências
() Educação Física () Ensino Religioso () Artes () Língua Estrangeira

Por quê: _____

30. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE AGRESSÃO, PRECONCEITO OU *BULLYNG* NA ESCOLA?

- () Não () Sim

A) De que Tipo? () Verbal () Física () Virtual () Psicológica

B) Praticada por quem?

31. VOCÊ JÁ PRATICOU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA CONTRA ALGUÉM NA ESCOLA?

- () Não () Sim. Por quê? _____

32. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM TIPO DE AGRESSÃO CONTRA ALGUEM NESTA ESCOLA?

- () Não () Sim

A) Qual a sua reação? () Falou com a Professora () Contou para os seus pais

() Falou com algum funcionário da escola () Falou com o agressor () Não fez nada.

33. QUAL PROFISSÃO VOCÊ PENSA EM SEGUIR? _____

Por quê: _____

Espaço para comentários, fale o que desejar: _____

