



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Karina de Oliveira

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



NATAL – RN

2012

Karina de Oliveira

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo.

**Orientador:** Francisco Cláudio Soares Júnior.

Natal – RN

2012

*Karina de Oliveira*

***CURRÍCULO E ARQUITETURA ESCOLAR: concepções de professores e equipe  
gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves-Natal/RN***

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

(Orientador – UFRN)

---

Prof. Dr. José Matheus do Nascimento

Examinador Externo - UFPB

---

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes

Examinador - UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Examinadora interna – UFRN

---

## DEDICATÓRIA

Dedico ao meu companheiro, *in*  
*memorian*, Ernani Gomes Bezerra e a  
Júlia de Oliveira Bezerra, nossa tão  
amada filha.

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

Ao professor doutor Francisco Cláudio Soares Júnior pelos conhecimentos compartilhados na graduação, iniciação científica e, principalmente, na pós-graduação. Agradeço também pela compreensão, orientação e credibilidade depositada em mim que foram fundamentais nos momentos mais difíceis. Sua credibilidade em minha capacidade foi um dos maiores motivos para que eu chegasse aqui. Por tudo isso, o meu muito obrigada!

Aos participantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. José Matheus do Nascimento (UFPB), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN), e o Prof. Dr. José Evangelista (UFRN) pela aceitação de participar da banca e das bem vindas contribuições, tendo em vista o aprimoramento teórico-metodológico da dissertação.

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

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

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

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

À amiga Isabela por tudo representas em minha vida. Perto ou longe és presença constante em minha vida.

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

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

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

## EPÍGRAFE

## **RESUMO EM PORTUGUÊS**

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

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

Palavras-chave: Currículo escolar. Arquitetura escolar. Concepção.



## ABSTRACT

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

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

**Keywords:** school curriculum. Architecture school. Conception.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Figura 01</b> | – Planta situacional do CNSN.....  |
| <b>Figura 02</b> | – Pátio I do CNSN.....   |
| <b>Figura 03</b> | – Planta Baixa do CNSN (Pátio Externo).....  |
| <b>Figura 04</b> | - Pátio externo do CNSN.....   |
| <b>Figura 05</b> | - Roll de entrada do CNSN.....   |
| <b>Figura 06</b> | - Corredor esquerdo do Bloco Central.....  |
| <b>Figura 07</b> | – Bloco Central do CNSN.....   |
| <b>Figura 08</b> | - Corredor direito do Bloco Central do CNSN.....   |
| <b>Figura 09</b> | - Corredor direito do Bloco Central do CNSN.....   |
| <b>Figura 10</b> | - Planta Baixa do Bloco Central.....   |
| <b>Figura 11</b> | Sala de aula - Bloco Central.....  |
| <b>Figura 12</b> | . Colégio Nossa Senhora das Neves.....   |
| <b>Figura 13</b> | . Chegada das irmãs da congregação Filhas do Amor Divino ao Rio Grande do Sul, 1920..... |
| <b>Figura 14</b> | . Prédio da primeira instalação do CNSN.....   |
| <b>Figura 15</b> | . Imagem de Nossa Senhora das Graças.....<br>Foto: Oliveira, 2011.....                   |
| <b>Figura 16</b> | - Prédio CENIC.....  |

## **LISTA DE SIGLAS**

CENIC- Centro Integrado de Ciências

CNSN - Colégio Nossa Senhora das Neves

CENIC - Centro Integrado de Ciências

NSE – Nova Sociologia da Educação

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNP – Universidade Potiguar

CNPQ-

INEP-

## SUMÁRIO

|              |   |          |
|--------------|---|----------|
|              | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | 13       |
| <b>1</b>     | <b>METODOLOGIA.....</b>   | 23       |
| 1.1          | A DEFINIÇÃO DA ESCOLHA METODOLÓGICA.....  | 24       |
| 1.2          | O CAMPO EMPÍRICO.....   | 27       |
| 1.3          | PRIMEIROS PASSOS: O PLANO DE TRABALHO.....  | 28       |
| 1.4          | OS SUJEITOS DA PESQUISA.....  | 30       |
| <b>1.4.1</b> | <b>A identificação dos sujeitos.....</b>  | 32       |
| <b>1.4.2</b> | <b>O perfil dos sujeitos.....</b>   | 32       |
| 1.5          | OBJETOS DE OBSERVAÇÃO.....  | 34       |
| 1.6          | AS ENTREVISTAS.....   | 49       |
| 1.7          | ANÁLISES DOCUMENTAIS: O PROJETO POLÍTICO<br>PEDAGÓGICO E AS FOTOGRAFIAS.....  | 51       |
| <b>2</b>     | <b>O COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES: UMA BREVE<br/>PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>  | 53<br>61 |
| <b>3</b>     | <b>ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E<br/>CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE<br/>TEÓRICO.....</b>  | 62<br>63 |
| 3.1          | ARQUITETURA ESCOLAR: QUESTÕES CONCEITUAIS.....  | 64       |
| 3.2          | CURRÍCULO: QUESTÕES CONCEITUAIS.....  | 76       |
| <b>3.2.1</b> | <b>A sistematização do campo do currículo: as teorias tradicionais..</b>  | 77       |
| <b>3.2.2</b> | <b>As Teorias críticas do currículo.....</b>  | 83       |
| <b>3.2.3</b> | <b>As teorias pós-críticas.....</b>   | 88       |
| 3.3          | CONCEPÇÃO.....  | 90       |
| <b>4</b>     | <b>CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA<br/>ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES PELO PRISMA DAS<br/>PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-<br/>NATAL/RN.....</b> | 94       |
| 4.1          | CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS PROFESSORAS E<br>EQUIPE GESTORA DO CNSN.....  | 95       |
| 4.2          | CONCEPÇÃO DE ARQUITETURA .....  | 99       |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES<br/>FINAIS.....</b>  | 116      |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   |          |

INTRODUÇÃO INTRODUÇÃO INT  
INTRODUÇÃO INTRODUÇÃO INT  
INTRODUÇÃO INTRODUÇÃO INT  
INTRODUÇÃO INTRODUÇÃO INT



INTRODUÇÃO INTRODUÇÃO INT

## INTRODUÇÃO

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

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

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

É, considerando esse viés, que nosso objeto da pesquisa foi construído: as concepções de professoras<sup>1</sup> e equipe gestora acerca da relação entre a arquitetura escolar e o currículo.

Tal problemática é relevante pelo fato de compreendermos que o espaço escolar possui uma lógica própria, uma lógica que traduz um modelo de sociedade e todo um *habitus*<sup>2</sup> educativo. Isto é, ela é parte intrínseca de um currículo vivido, que materializa as formas de organização do trabalho pedagógico, imprime símbolos, valores, que revelam a identidade da instituição escolar, constituindo-se parte integrante do currículo escolar (ESCOLANO e VINÃO FRAGO, 2001; BENCOSTA, 2005).

O motivo, pois, que nos move a pesquisar tal objeto tanto é fruto de inquietações pessoais quanto acadêmicas. Pessoais devido à nossa afinidade teórica com as discussões advindas do campo da Geografia, desde nossa formação inicial em Pedagogia,

---

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

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

especificamente no que concerne aos conceitos de espaço, lugar, paisagem e território. Conceitos esses presentes na arquitetura escolar, embora não sejam evidenciados em sua articulação com o currículo. Até porque as pesquisas sobre arquitetura escolar são, na maioria, originárias do âmbito da historiografia, sendo tomada, precisamente, como fonte documental e de análise da cultura escolar.

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

Nesse sentido, o estudo sobre a arquitetura escolar<sup>3</sup> pode revela como os que lá habitam e se organizam a partir de um amálgama de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Investigá-la significa deslindar sobre o que lá ocorre numa perspectiva de aprimoramento do nosso olhar sobre a escola.

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

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

Isso tem desdobramentos no entendimento de alunos e alunas como sujeitos que possuem direitos e deveres, cujas singularidades estão postas numa prática constante de respeito. Assim, o espaço escolar deve ser considerado como parte integrante do currículo, sentido de propiciar a docentes e gestores o entendimento de que as práticas pedagógicas tanto operam com o fator interpessoal (aluno - aluno, aluno - professor) como também com o físico, a estrutura, constituindo uma interação dialética entre ambos os fatores que, quando

---

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

articulados, podem potencializar as situações educativas em prol da humanização dos indivíduos.

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

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

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

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

Superar essa visão fragmentada do conhecimento é uma necessidade premente. No âmbito da reflexão sobre a arquitetura escolar, geralmente, as questões que perpassam essa temática surgem mediante certas restrições do espaço que impactam, de forma prejudicial, o processo de ensino aprendizagem e são desprovidas de uma análise mais apurada das causas que subjazem determinada construção espacial do lugar-escola, uma vez que o que é posto em evidências são as conseqüências da falta de integração entre os elementos técnicos que envolvem a construção dos prédios escolares e os vários usos e funções assumidos por eles no âmbito pedagógico.



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

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

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

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

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos pioneiros da Escola Nova<sup>4</sup> no Brasil, já endossava o pensamento de que a educação não era meramente um fenômeno escolar, ela é também um fenômeno social e, sendo assim, processa-se em diferentes lócus de aprendizagem, todavia, é a escola, “a instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255). Esse caráter peculiar da escola resguarda também sua forma característica de se materializar. Porém,

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

Isso obstaculiza a compreensão de que o espaço escolar, em sua materialidade, resguarda significados que vão sendo construídos, ressignificados nas vivências do cotidiano. Cada sujeito que lá convive, mesmo que em um tempo restrito, constrói concepções sobre

---

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

essa espacialidade que, mediante construções de vidas, possibilita o avanço qualitativo do espaço para o lugar, o qual apresenta vestígios, símbolos, valores da subjetividade de seus usuários como também incutem neles seus preceitos, em um movimento dialético.

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

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

É considerar, também, que essas concepções trazem as marcas de um currículo. Um currículo invisível, mas que opera de forma significativa nas práticas vivenciadas no espaço escolar, o que fica evidenciado na materialidade que a escola foi assumindo, já que esta, com o afã de acompanhar ou de se inserir num contexto moderno<sup>5</sup>, acabou por incorporar ou indexar vários espaços que, em alguns casos, acabam sendo mais de caráter perceptível do que funcional, acarretando o mau uso desses novos espaços e não promovendo a tão esperada qualidade na educação.

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

Não obstante, o fazer do ensinar e aprender exige uma articulação material e humana, numa sinergia. Todavia, as pesquisas que tomam a arquitetura escolar como mote enfocam, geralmente, seus usos e funções, como também os problemas decorrentes da má qualidade apresentada pela infra-estrutura dos prédios escolares (AZEVEDO E BASTOS, 2002; ELALI, 2003, AQUINO, 2009); outras têm como objeto as marcas da espacialidade como elemento que materializam a cultura escolar (SOUZA, 1998), (JÚLIA), (CHAVEL), (FARIA FILHO,

---

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

1999), e algumas mais específicas sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais (RIBEIRO, 2004). Há, ainda, as que abordam a escola vista em sua espacialidade como dispositivo de controle, vigilância e disciplina (FOLCAULT, 2006), (VEIGA-NETO).

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

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

Aqui no Brasil, o lugar do ensino era, muitas vezes, na casa do professor ou em prédios alugados, os quais não dispunham de condições materiais mínimas, eram verdadeiras escolas-pardieiros<sup>6</sup>. Essa situação traduzia o grau de importância que o Império atribuía à educação (SOUZA, 1998).

Nessas escolas, as aulas ocorriam de improviso em lugares próximos às igrejas ou outras instituições da esfera pública. Todavia, vai ser com a criação dos Grupos Escolares, já no período republicano, precisamente em São Paulo no ano de 1893, que o prédio escolar terá um formato específico com o fim de ostentação e símbolo do novo regime que se iniciava.

Para Souza (1998, p.123):

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

---

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

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

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

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

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

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

[...] essa modalidade de escola primária implicou uma nova concepção arquitetônica. Pela primeira vez surge a escola como lugar. A exigência do lugar-escola como um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade. A espacialização dos espaços ocorreu de acordo

com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação dos sexos e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios. A composição material dessa escola moderna e renovada pressupôs, também, o uso de novos materiais escolares, outro tipo de mobília escolar e abundante material escolar. (SOUZA, 1998, p.16).

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

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

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

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

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

- Investigar as concepções de arquitetura escolar e currículo das professoras e gestoras do Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal-RN.
- Refletir as relações estabelecidas pelas professoras e equipe gestora entre a arquitetura escolar e o currículo.

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

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

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

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

<sup>7</sup>Por outro lado, se a escola inibe, domestica, no sentido da formação de sujeitos dóceis, ela subtrai dos alunos/as a possibilidade de eles/as se perceberem como sujeitos de mudança, em prol da emancipação social.

Dessa forma, acreditamos que, quando o/a professor/a é convocado/a a pensar sobre arquitetura escolar e currículo as relações emergem. Assim, que relações estabelecem? Quais as concepções evidenciadas nessas relações?

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

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

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

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

No terceiro capítulo, *ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: explicitando nosso aporte teórico*, discutiremos sobre arquitetura escolar a partir de teóricos

---

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

como: Viñao Frago e Escolano (2001), Bencostta (2005), Lima (1998), Sales (2000), dentre outros. Para discutir sobre o currículo recorreremos a Silva (2000, 2006), Moreira e Silva (2008), Sacristán (2000a, 2000b) e para elucidar nossa compreensão sobre o conceito de concepção, tomamos como base as contribuições de Ferreira (2007) e Morin (2002).

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

METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA  
METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA  
METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA



METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA  
METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA  
METODOLOGIA METODOLOGIA METODOLOGIA



## 1 METODOLOGIA

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

Magdalena e Costa

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

### 2.1 A definição da escolha metodológica

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

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

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

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

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

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

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

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

Em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma sequência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo investigativo. (ALVES-MAZZOTTI e EWANDSZNAJDER, 1998, apud FAGUNDES, 2006, p. 26).

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

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

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

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

O segundo requisito, conforme a autora citada, refere-se ao fato de o pesquisador ser o próprio instrumento de construção dos dados. Isso decorre porque a pessoa humana é quem medeia e articula o observado, o vivido. Nesse processo, o pesquisador cria seus próprios instrumentos de acordo com a especificidade do objeto investigado, da evolução do fenômeno, ou seja, a ênfase é no processo, não no produto final. E captar essa dinâmica, demanda rigor científico e toda uma postura que o pesquisador constrói a partir de seu entendimento político, ideológico e cultural.

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

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

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

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

## 2.2 – O campo empírico

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

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

geográfica entre sua residência e o CNSN e a boa receptividade apresentada por essa instituição no momento da apresentação da proposta de pesquisa.

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

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

Além de conversas dessa natureza, os sujeitos se mostraram bastante acessíveis, inclusive para prestarem informações complementares que se fizeram necessárias já após a nossa saída do campo, ou seja, todos, sem exceção, foram sempre prestativos e solícitos.

### 2.3 - Primeiros passos: o plano de trabalho

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

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

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

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

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

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

Realizamos, durante uma semana, as observações do colégio como um todo, fotografamos diferentes espaços, e agendamos as sessões de entrevista com a equipe gestora. Cumprida essa etapa, passamos a realizar as observações, durante três dias por semana, nas salas de aula das professoras indicadas. Tínhamos como previsão o período de dois meses: maio e junho de 2010 para realizá-las, concomitante à realização das entrevistas semi-estruturas.

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

#### 2.4 – Os sujeitos da pesquisa

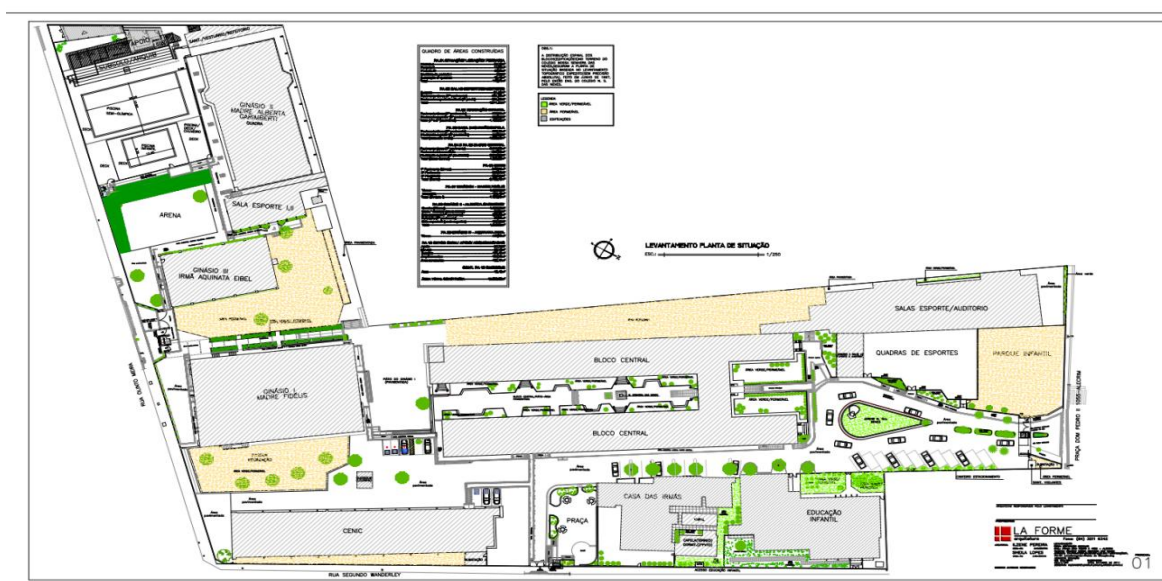
Os sujeitos da pesquisa são compostos por membros da equipe gestora do CNSN-Natal/RN: a diretora geral, uma diretora financeira, uma vice-diretora, uma coordenadora

pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma arquiteta, um administrador financeiro, uma auxiliar de disciplina, uma administradora de serviços gerais; e por quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

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

Na planta baixa, a seguir, é possível identificarmos essa divisão da espacialidade do CNSN-Natal/RN: no Bloco Central funcionam as turmas do Ensino Fundamental e Médio, cujo arranjo espacial é o mais antigo, os demais foram sendo anexados como uma estratégia e necessidade de expansão do colégio. Desse modo foram construídos prédios reservados para a Educação e Infantil e, por último para o Ensino Superior, cuja denominação é CENIC- Centro de Ciências Integradas.



**Figura 01** – Planta situacional do CNSN

**Fonte** – Acervo particular da arquiteta

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

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

#### **2.4.1 A identificação dos sujeitos**

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

#### **2.4.2 O perfil dos sujeitos**

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

A **Irmã Marli Araújo** é a diretora geral do CNSN. Graduada em Pedagogia pela UFRN, com habilitação em administração escolar. Kursou especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Patos/ PB e exerce a função de diretora na referida instituição desde 2006.



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

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

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

O **Antônio Gerônimo** é administrador financeiro do CNSN. Com formação técnica em administração e formação superior em Direito pela UNP.

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

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

**Gabriela** concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Anísio Teixeira no ano de 2007. Em 2008, concomitantemente a realização do Curso de Assistente Administrativo pela Casa do Menor Trabalhador, iniciou suas atividades como Auxiliar de Disciplina do CNSN.

| Função                                  | Nº de entrevistados | Nome/pseudônimo |
|---|---------------------|-----------------|
| Diretora Geral                          | 01                  | Irmã Marli      |
| Diretora Financeira                     | 01                  | Irmã Beatriz    |
| Vice-diretora                           | 01                  | Adalgiza        |
| Coordenadora Pedagógica                 | 01                  | Sílvia          |
| Administrador financeiro                | 01                  | Gerôncio        |
| Arquiteta                               | 01                  | Ilzene          |
| Coordenadora administrativa de serviços | 01                  | Fátima          |
| Auxiliar de disciplina                  | 01                  | Gabriela        |

Quadro 01 – Colaboradores da investigação – Grupo 1

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

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

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

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

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

| Função                      | Quantidade | Nome /pseudônimo |
|-----------------------------|------------|------------------|
| Professora do 2º ano        | 01         | Suely            |
| Professora do 3º ano        | 01         | JÁ               |
| Professora do 4º ano        | 01         | Etheu            |
| Professora dos 5ºanos A e B | 01         | Ceição           |

Quadro 02 - Colaboradores da investigação- Grupo II

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

## 2.5 AS ENTREVISTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.6 ANÁLISES DOCUMENTAIS: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS FOTOGRAFIAS

Considerar além das entrevistas e observações, outras fontes de análise, como os documentos, justifica-se por compreendermos que ao ampliarmos as fontes, também

ampliamos a possibilidade de investigar nosso objeto de estudos através de diferentes ângulos.

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

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

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

Para a análise fotográfica que ora operamos, partimos do entendimento da fotografia enquanto documentação e representação visual (KOSSOY, 2007). Para o referido autor, a fotografia aglutina realidade e ficção, em uma relação ambígua, pois no momento da construção da foto, é feita uma seleção dentre os aspectos da realidade que queira evidenciar, assim, sua análise não deve figurar a imagem pela imagem, pois:

Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética, ideologicamente) congeladas num dado momento de sua existência/ocorrência. (KOSSOY, 2007, p. 21).

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

Nesse sentido, através das fotografias, construímos uma fonte para analisarmos os elementos postos em evidência e outros, menos visíveis, que fazem parte da organização

espacial da escola na forma de símbolos, signos que veiculam, ensinamentos compartilhados, preceitos almejados, isto é, toda uma semiologia incrustada na arquitetura escolar.

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

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

Vale considerar também que a fotografia conforme Miguel apud Rodrigues, 2007,p.124)

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

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

## 2.7 ANÁLISES DOS DADOS

Dada a nossa orientação metodológica, a análise dos dados foi se dando concomitantemente aos demais momentos da pesquisa. Contudo, para fins de elaboração do relatório de pesquisa, algo que exige toda uma articulação entre os dados da realidade com a produção teórica acumulada sobre o objeto de estudo, voltamos nossa atenção para uma análise exaustiva do material construído (as observações, entrevistas, documentos).

Essa análise foi ancorada nas contribuições de teóricos do campo do currículo (SILVA 200; SILVA E MORREIRA, 2008; SACRISATÁN, 1998), em especial, um grupo específico que considera a arquitetura escolar como parte integrante do currículo (GONÇALVES, 1999; VINÃO FRAGO, 2001; ESCOLANO, 2001). Para categorizarmos as concepções dos sujeitos da pesquisa, adotamos a classificação apresentada por Ferreiro (2007), a saber: concepção descritiva, circunscrita e transformadora como forma de traduzir, ainda que parcialmente, de forma inteligível a realidade que nos foi apresentada.

## 2. O COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA E VIVÊNCIAS NOS SEUS ESPAÇOS/LUGARES/ORNAMENTOS



**Figura 12.** Colégio Nossa Senhora das Neves

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

### Hino do CNSN

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Nas circunstâncias em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que em todas as paróquias, haja escolas primárias

católicas, a que chamamos de paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã, e de outros conhecimentos, que enviem todos os esforços para fundá-las o quanto antes, onde as não houver e não descansem enquanto não conseguirem, por si ou por outrem, a realização desse ideal, em suas paróquias, custe o que custar (LIMA apud CHORNOBAI, 2005, p. 195).



**Figura 13.** Chegada das irmãs da congregação Filhas do Amor Divino ao Rio Grande do Sul, 1920

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

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

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

E com o advento da Revolução de 1930<sup>8</sup>, o Brasil começou a se inserir no processo de industrialização, saindo da condição de eminentemente agro-exportador, o que demandava a formação de mão de obra especializada e barata. Neste contexto, a educação foi convocada a formar pessoas como promessa de regeneração e progresso do País. Isso ensejou a criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931 de leis e decretos, os quais pretendiam organizar o ensino primário e secundário e as universidades até então inexistentes. Essas leis e decretos ficaram conhecidas como “Lei Francisco Campos”.

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

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

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

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

---

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

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



**Figura 14.** Prédio da primeira instalação do CNSN

**Fonte:** Furtado (2010, p.202)

Em 1933, o colégio totalizava 92 alunas externas e 14 alunas internas. Dada a crescente procura por parte das famílias para a educação de suas filhas, o espaço físico tornou-se insuficiente. Assim, em 17 de janeiro de 1935, foi dado início a construção do prédio atual, localizado na Praça Pedro II, 1055, no Bairro do Alecrim e em 05 de fevereiro de 1935 foi colocada a imagem de Nossa Senhora das Graças no Pátio do Bloco Central (figura 06).

Na ocasião da inauguração da Capela, pessoas ilustres da sociedade norterio-grandense se fizeram presentes, como o historiador Luís da Câmara Cascudo, o que demarca o CNSN como um ícone da elite norterio-grandense.



**Figura 15** - Imagem de Nossa Senhora das Graças  
Foto: Oliveira, 2011.

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

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

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

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

Em 1985, foi concluído e inaugurado o Prédio do Centro Integrado de Ciências - CENIC. Assim, como está expresso no prédio do CENIC, “evoluir faz parte da nossa

tradição”. O CNSN foi ampliando sua estrutura arquitetônica para melhor atender as demandas que foram emergindo na sociedade.



**Figura 16 - Prédio CENIC**  
**Fonte: Oliveira, 2012**

Atualmente, o CNSN possui uma divisão de acordo com os níveis de ensino, sendo fragmentado em especialidades específicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. Para manter uma estrutura de tamanha dimensão, com vinte dois mil metros quadrados (22.000 m<sup>2</sup>), o colégio possui uma equipe especializada, conforme o relato escrito da arquiteta **Ilzene**:

A escola estruturou uma equipe de funcionários, destinada à manutenção e conservação de suas edificações; do mobiliário e dos equipamentos. Integra esse grupo uma agrônoma, responsável pela arborização e o paisagismo que sombreiam e embelezam os espaços, além da equipe de serviços gerais que mantém as áreas limpas e conservadas. Quanto às reformas, o colégio tem procurado adequar-se às exigências do mercado, da tecnologia e da legislação.

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

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

Nessa perspectiva de movimento, a arquitetura busca para manter-se “atual” em um tempo efêmero acarreta a necessidade de manutenções, adaptações e reformas que as escolas de modo geral vivenciam, e algo tão premente em nosso campo empírico.

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

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

**Figura** – Átrio do Bloco Central do CNSN  
**Fonte:** Oliveira, 2011

Desse modo, com o advento e expansão tecnológica, vários setores da sociedade tiveram que redimensionar suas práticas para se inserirem neste contexto contínuo de modernização. A escola, como uma instância social e formadora, também é convocada a se inserir nos moldes da tecnologia como forma de se adequar as inovações pedagógicas, contudo é importante evidenciar seu real motivo: a busca pelo diferencial. Sales (2000, p.29) com base em Baudrillard explica que:



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

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

Do mesmo modo, a tradição educacional não é simplesmente abandonada, mas redimensionada por novos recursos para velhos usos (ou vice-versa), isto é, essas adequações acontecem não porque as tradições tornaram-se antiquadas ou pelo caráter ortodoxo e autoritário das mesmas, ocorrendo mais para “conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins” (COELHO, 2000, p. 67).

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

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

## 2.2 VIVÊNCIAS NOS ESPAÇOS/LUGARES/ORNAMENTOS DO CNSN

Uma etapa fundamental de qualquer investigação científica se refere à observação. Em função de o nosso objeto de estudo ser de natureza subjetiva – as concepções de professoras e equipe gestora acerca da relação currículo e arquitetura escolar – julgamos pertinente ao presente estudo fazermos algumas observações participantes<sup>9</sup> para vivenciarmos os espaços/lugares/ornamentos do CNSN .

---

<sup>9</sup> Ver a classificação dos graus de participação do pesquisador em LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



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

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

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

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

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

Considerando os aspectos mencionados, a nossa primeira ida ao colégio na condição de pesquisadora ocorreu em maio de 2010. O espaço do CNSN-Natal/RN não era novo para nós, porém o olhar investigativo sobre esse espaço era novo, o que demandou um novo olhar, um olhar na busca pelo detalhe que revelasse indícios de como a arquitetura escolar se faz presente no currículo. Isso demandou “[...] uma educação do olhar em um insistente exercício de busca do visível no invisível” (MIGNOT, 2000, p. 129). Um visível que salta aos olhos e um invisível que marca as vidas, a condiciona, um invisível que se consolidou como um currículo oculto<sup>10</sup>.

Logo na parte externa, antes de adentrarmos, como é de praxe, o porteiro solicitou

---

<sup>10</sup> A denominação currículo oculto é tomada como uma forma silenciosa de ensinamentos corporificada nas escolas, contudo não constam em currículos oficiais, mas operam através “[...] das características estruturais da sala de aula e da situação de ensino certas coisas: as relações de autoridade, organização espacial, a organização do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2000, P. 82).

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

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

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

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

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

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

**Figura 02 – Pátio I do CNSN**

**Fonte:** Oliveira, 2012

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

**Figura 03 – Planta Baixa do CNSN (Pátio Externo)**

**Fonte:** Oliveira, 2012

Para promover a organização dos espaços, harmonia visual, sonora, estética e disciplinar cada momento é pensado, planejado<sup>11</sup> sob a responsabilidade de diferentes coordenações, subordinadas à direção geral e/ou à direção administrativo-financeira.

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

**Figura 04 - Pátio externo do CNSN**

**Foto:** Oliveira, 2012.

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

Fazendo parte desse primeiro momento, passamos, então, a descrição dos espaços comuns<sup>12</sup>, pois o colégio possui parque aquático, ginásio, quadras de esportes, auditórios, grandes pátios, pracinhas, lanchonete, biblioteca enfim, áreas que proporcionam uma maior

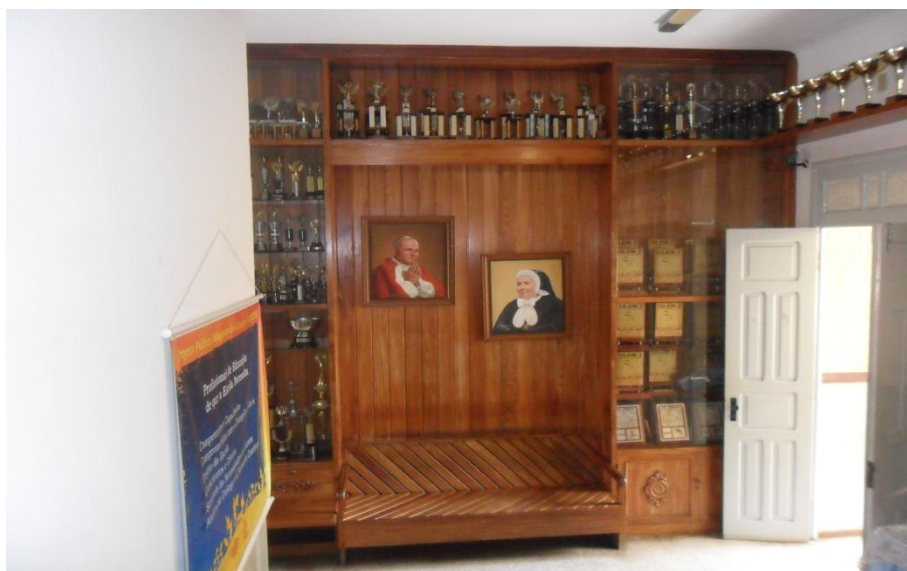
---

<sup>11</sup> O planejamento está para além das atividades pedagógicas, ele envolve desde os pequenos detalhes (desde um simples lâmpada que deve ser trocada ao planejamento das entradas e saídas de pedestres e motoristas)

<sup>12</sup> O CNSN é um colégio confessional de r e médio porte que oferece da Educação Infantil ao Ensino Superior, em função da diversidade de modalidade de ensino, sua organização espacial também foi sendo ampliada e diversificada para melhor oferecer as condições materiais. Desse modo, há espaços restritos a essas modalidades, como o caso do parque infantil. O que acarreta a divisão dos espaços e consequentemente à separação dos alunos. Contudo, existe o que denominamos de espaços comuns, ou seja, espaços que mesmo em momentos diferenciados são usados por todos os níveis de ensino, como o ginásio poliesportiva, o auditório, a biblioteca, a lanchonete, etc.

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

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



**Figura 05 - Roll de entrada do CNSN**  
**Fonte: Oliveira, 2012**

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

E não por acaso, no mesmo recinto, temos um banner contendo as orientações para o professor que a instituição almeja. Esse local fica próximo a uma das escadas que dá acesso ao primeiro andar, no qual, dentre várias salas (sala da direção, coordenação pedagógica, salas de aula), localiza-se a sala dos professores. São detalhes como esses que foram evidenciando

que toda a organização escolar não é neutra, tem uma objetividade, uma intencionalidade, pois:

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

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

De acordo com Escolano (1990, p. 7) os materiais são vestígios e registros das finalidades culturais da escola:

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

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

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

A obra, como individualidade que, supostamente, deve conservar sua fisionomia através dos tempos, não existe (só existe sua relação com cada um dos intérpretes), mas ela é algo: ela é determinada em cada relação, a significação que teve em seu tempo, por exemplo, pode ser objeto de

discussões positivas. O que existe, em compensação, é a matéria da obra, mas essa matéria não é nada enquanto a relação não faz dela isso ou aquilo. (PAUL VEYNE, p. 159).

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



**Figura 06** - Corredor esquerdo do Prédio Central do Colégio Nossa Senhora das Neves  
Foto: Oliveira, 2011.

Nesse sentido, no CNSN, encontramos em cada parede dos corredores<sup>13</sup> textos, mensagens educativas, avisos. Todo um revestimento além cerâmico, um revestimento de preceitos, de ensinamentos religiosos e curriculares, ou seja, os conhecimentos privilegiados se fazem presentes nas espacialidades, irradiados das salas de aulas e produzindo ecos nas diferentes espacialidades do colégio, seja através de cartazes, maquetes; seja ocupando o palco do auditório e/ou transpondo os limites dos muros escolares para aprofundamento nas aulas de campo.

<sup>13</sup> As paredes, de acordo com os temas que estejam sendo trabalhado nas salas de aula, acabam sendo uma extensão da sala de aula, ou seja, um espaço de exposição dos trabalhos dos alunos.

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



**Figura 07** – Bloco Central do CNSN  
**Fonte:** Oliveira, 2012

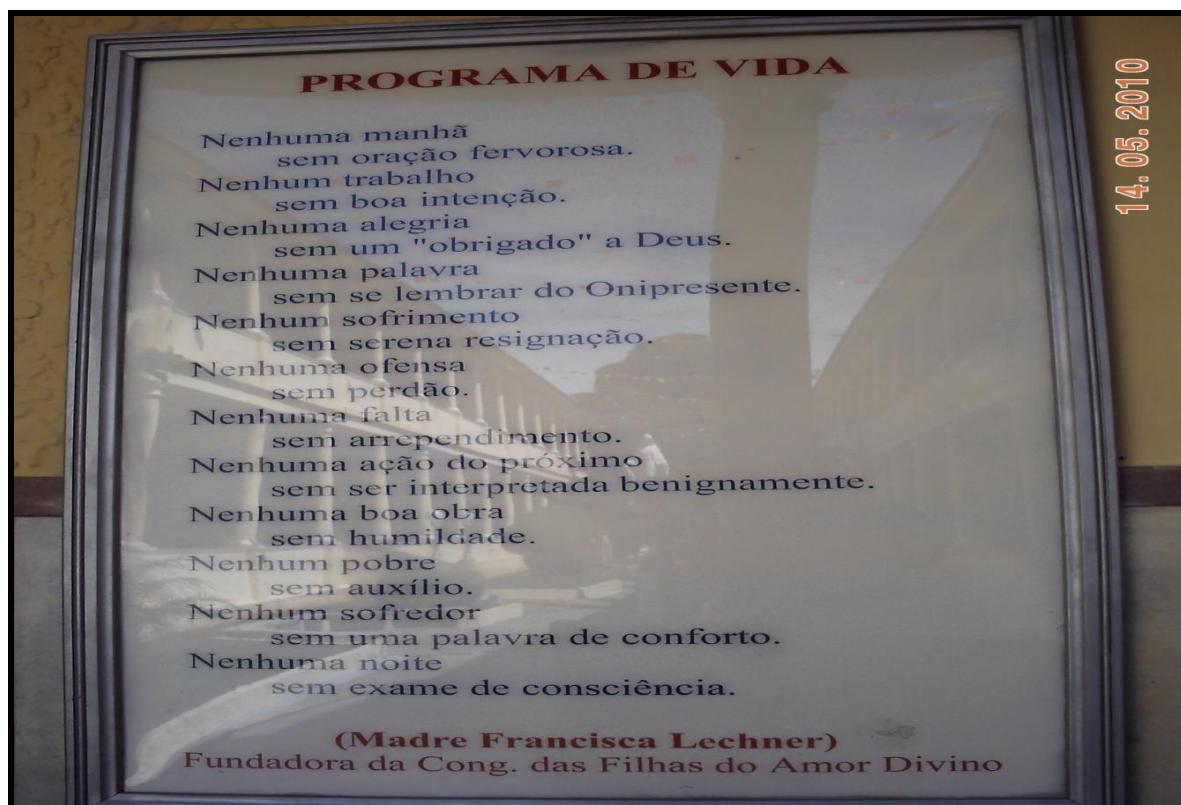




**Figura 08** - Corredor direito do Bloco Central do CNSN  
**Foto:** Oliveira, 2011

Os conhecimentos religiosos ocupam lugar de destaque no cenário do CNSN. Esses conhecimentos são referentes às atitudes e valores que o Colégio comunga e propaga, dentre outras formas, através de textos, principalmente, os de autoria da Madre Francisca Lechener, como podemos observar na figura abaixo.





**Figura 09** - Corredor direito do Bloco Central do CNSN

Fonte: Oliveira, 2012.

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

Bem, a minha função é atender a toda precisão dos alunos. Eu fico no corredor para o que eles precisarem. Tanto eles, como os professores, como os pais também que chegam pedindo a nossa ajuda, então, eu atendo os alunos quando eles se machucam, eu atendo para anotar os atrasos, quando eles chegam atrasados, porque isso faz parte da disciplina, já pra eles se acostumarem a chegar no horário certo, quando já estiver grandinhos. Eu atendo os professores quando esquecem o material, pra ficar dentro da sala quando eles precisam sair. Essa é a minha função. Eu passo o dia todo aqui fazendo isto.

Cabe ao auxiliar de disciplina mais expressivamente o papel de garantir a ordem nos múltiplos espaços do colégio. Esse tipo de função, dada a extensão do colégio, vinte dois mil metros quadrados (22.000 m<sup>2</sup>), possui toda uma logística organizacional. Durante o horário das aulas, eles ficam em pontos estratégicos do CNSN.

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

Para cada segmento, há um horário específico<sup>14</sup>, como também, auxiliares de disciplina responsável por cada segmento e localizado nos pavimentos ocupados pelos respectivos segmentos. Isso é, a própria organização na gradação dos níveis de ensino acaba por repercutir na organização dos sujeitos nas espacialidades, como nos informa Foucault ao dizer que:

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

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

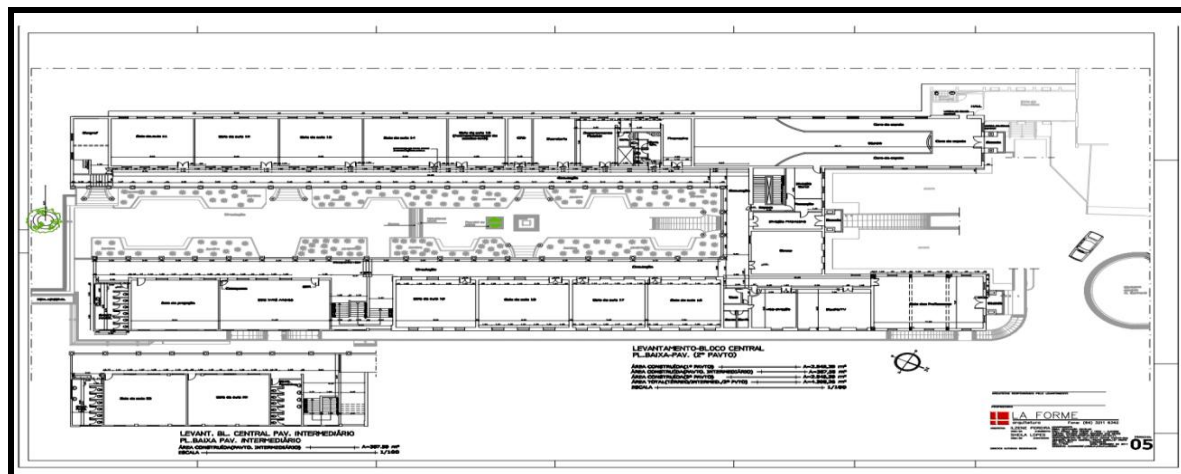
Após esse primeiro momento de observação macro do Colégio Nossa Senhora das Neves, iniciamos as observações em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As observações ocorreram em cinco (5) turmas: 2º ano A, 3º A, 4º A e nas de 5º A e B<sup>15</sup> no turno

---

<sup>14</sup> O início do horário do intervalo no turno matutino é organizado da seguinte forma: as 8h40min turmas dos 2º anos ao 5º anos. As 9h40min para as turmas dos 6º anos aos 8º anos e as 10h30min para as turmas dos 9º anos e as do Ensino Médio.

<sup>15</sup> Diferentemente das demais turmas observadas, as dos 5º anos não são regidas por professores polivalentes, mas por professores de disciplinas específicas. Desse modo, como o foco da observação estava atrelado às

matutino localizadas no Bloco Central, edificação mais antiga, a qual tem formato de H na horizontal, composto por pavimentos inferiores e superiores sobrepostos.



**Figura 10** - Planta Baixa do Bloco central  
**Fonte:** Acervo Particular da Arquiteta do CNSN

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

Além das salas de aula no pavimento inferior, temos a livraria (esse espaço se diferencia da biblioteca por ser um espaço mais lúdico, destinado à leitura livre pelos /as alunos/as), um laboratório de informática e a lanchonete. No pavimento superior, temos o setor administrativo da escola e sala para trabalhar as necessidades.

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

Na sequência, a descrição reflexiva do transcorrer da aula articulada à organização espacial da sala, a dinâmica dos movimentos dos alunos nesse espaço, as interações aluno-aluno, aluno- professor, tendo como foco a base material em que essa dinâmica se processava.

---

professores, fizemos o acompanhamento do deslocamento da professora de língua portuguesa em ambas as turmas: A e B. A opção por esta professora foi em virtude do encaminhamento da coordenação pedagógica.

Nessas observações, foi possível constatar a uniformidade da mobília, dos utensílios disponíveis, da organização da sala de aula.

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

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

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

Dependendo do que está a nossa volta obliquamente para personificar os estados de espírito e os ideais que respeitamos e, então, lembrar deles. Nós queremos que nossas construções nos mantenham fiéis, como uma espécie de molde psicológico, a uma visão benéfica de nós mesmos. Colocamos ao nosso redor formas que nos comunicam aquilo de que precisamos interiormente – mas estamos sempre correndo o risco de esquecer. (BOTONN, 2007, p. 107).



**Figura 11** Sala de aula - Bloco Central  
**Fonte:** Oliveira, 2011.

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

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

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

Para que pudéssemos vivenciar uma diversidade de situações de ensino em espaços diferentes do da sala de aula, fazíamos o acompanhamento, quando as professoras estudadas realizavam as aulas em outros espaços, ou quando a própria sala de aula tinha que se adequar ao momento, como nos dias de prova.

Como já foi dito anteriormente, nossa permanência no campo, gradativamente, foi se intensificando, pois éramos convidados a participar de diversos momentos comemorativos organizados na escola, prática esta constante, que implicava numa organização espacial

específica. Dado o nosso interesse em compartilharmos desses momentos, nossa permanência no campo foi sendo prolongada para além do que tínhamos previsto.

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

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

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

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

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



ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO  
ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO  
ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO



ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO  
ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO  
ARQUITETURA ESCOLAR, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO

### 3 CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR, E CONCEPÇÕES: EXPLICITANDO NOSSO APORTE TEÓRICO

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

#### 3.1 CURRÍCULO: ASSIMILAÇÕES TEÓRICAS DE TOMÁS TADEU DA SILVA

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

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

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



Tratar de um campo amplo e complexo como o do currículo requer localizar tempos e espaços que forjaram seu sentido e significados atrelados a determinantes sociais, econômicos, políticos e ideológicos em um dado contexto histórico, ou seja, pensar no currículo demanda considerar que esse não é um termo atemporal. Ele traz as marcas, contornos dos momentos e das tensões em que foi/é engendrado.

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

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

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

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

### **3.1.1 A sistematização do campo do currículo: as teorias tradicionais**

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

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

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

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

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

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

Hamilton (1992), em seus estudos, indica que há uma relação entre o Calvinismo<sup>16</sup> e a ideia de currículo como estrutura e sequência, isso porque em 1582, na Universidade de Leiden, instituição criada em 1575 com a missão de preparar pregadores protestantes, foi encontrado registros de passagens utilizando o termo currículo com o significado de completude de um curso, do qual o aluno lograva um diploma.

Assim, o termo currículo era a usado para designar um curso geral e não apenas uma unidade de ensino, sendo aferido a tal termo a ideia de conclusão. A obtenção de um diploma significava dizer que o/a aluno/a havia passado por um percurso, semelhante a um circuito atlético e ao emitir esse diploma a instituição educacional ratificava o cumprimento dos objetivos educacionais alcançados com base em parâmetros avaliativos pré-estabelecidos, os quais deveriam está coerentes com que estava sendo constituído como eficiência (MORREIRA e SILVA, 2008).

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

---

<sup>16</sup> Com a invenção da imprensa no século XV, o acesso as escrituras sagradas possibilitou outras interpretações para a Bíblia fazendo com que uma facção de fiéis da Igreja católica elaborassem uma crítica consistente ao catolicismo de modo a propor e divulgar as catorze teses de Lutero.

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

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

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

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

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

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

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

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

É nesse contexto que surge o interesse de equipes relacionadas a setores da administração educacional, ancoradas nos desdobramentos da administração científica proposta por Frederik Wimslow Taylor (1856-1915), que ocorre o interesse de especialistas em tratar e sistematizar aspectos do currículo, o que configurou o surgimento de um novo campo de investigação e debate em que o foco era: “[...] a preocupação com os processos de racionalização, sistematização, e controle da escola e do currículo” (SILVA E MOREIRA, 2008, p. 9).

Continuando, os referidos autores acrescentam:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esse currículo era arraigado no,

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

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

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

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

Nesse sentido, é pertinente compreendermos o currículo enquanto manifestação de interesses sociais de um grupo que forja formas para a manutenção do *status quo*, uma vez que, inicial e posterior a implementação desse novo campo, esse se insere no contexto de consolidação do capitalismo industrial, e com o tal era necessária a formação de sujeitos que se enquadrassem nos moldes do que se privilegiava como conhecimento necessário, como forma de preparação para o mundo do trabalho.

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

### **3.2.2 As Teorias críticas do currículo**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dentre os aparelhos ideológicos, Althusser advoga que a escola ocupa lugar central, uma vez que ela abrange a maioria da população por um longo período de tempo e que é através do currículo, precisamente, por meio de disciplinas de enfoque sociais e políticos mais



explícitos - como a geografia e história - e de forma implícita - nas de disciplinas como matemática e ciências - que é transmitida a ideologia da classe dominante.

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

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

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

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

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

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

com as crianças advindas da classe dominante obtenham maiores possibilidades de obter sucesso em sua vida escolar.

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

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

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

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

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

A grande contribuição de Gramsci está em ter dado importância à hegemonia e também em tê-la compreendido a uma profundidade que julgo rara. A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim é vivenciada tão profundamente, que

satura a um tal ponto a sociedade que, conforme propõe Gramsci, constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social de modo muito nítido do que quaisquer outras noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia fosse meramente uma noção abstrata imposta, se nossas ideias e suposições, e hábitos sociais e políticos e culturais fossem apenas o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de treinamento aberto que pudesse ser simplesmente encerrado e destruído, então seria muito mais fácil agir e mudar a sociedade do que vem sendo na prática. Essa noção de hegemonia como se saturando profundamente a consciência de uma sociedade mostra-se fundamenta. (...) Ela ressalta os fatos da dominação.

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2.3 As teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas têm suas bases filosóficas no pós-estruturalismo e pós-modernismo.

Na década de 1990, a teorização curricular incorpora o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze e Morim o repercutiu em mudanças no campo curricular. Dadas nossas limitações teóricas, dentre os referidos teóricos buscamos as contribuições dos desdobramentos da teorização de Foucault, especialmente as do livro *Vigiar e Punir*.

Foucault ao discorrer sobre a relação saber/poder não vamos encontrar como o currículo deve ser, ele incita o pensar sobre, a partir de uma perspectiva inquiridora, justamente por aprofundar na análise da relação poder saber, vontade de saber, vontade de poder e efeitos de realidade.

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

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

Vivemos o tempo das incertezas, do caos. Isso porque o que se entendia por conhecimentos cristalizados se desmanchou no ar, no pós-modernismo as meta narrativas

chegam ao seu colapso e os conhecimentos são colocados em suspense, em questionamento. Esse contexto recebe várias denominações, dentre elas a de

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

Se os enfoques sobre currículo recaíam sobre o “quê” e o “como” ensinar e desconsiderava “o porquê” ensinar. Com as teorias críticas e pós-críticas do currículo essas questões, no plano teórico, forma superadas, deixando margem para outras proposições sobre o currículo ao ponto de se considerar todas as experiências vividas pelos/as alunos/as como conteúdo do currículo escolar.

Não temos ainda respostas que para, nem é essa a nossa intenção, para como deve ser um currículo numa era mutante, mais já sabemos seus efeitos, pois

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

As teorias pós-críticas do currículo guardam fortes relações com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo e com desdobramentos híbridos.

Elas transitam entre o multiculturalismo, relações de gênero, étnicas e raciais, feminismo, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, ou seja, num emaranhado de discursos e vertentes que constituem processos de hibridização.

Nesse sentido, esse breve caminho da teorização do currículo se justifica pelo passo que fazer uma análise sobre a relação arquitetura escolar e currículo demanda concebê-lo em seu caráter multifacetado e a parti de uma multiplicidade de referenciais que acenam diferentes discursos sobre currículo

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

### 3.2 ARQUITETURA ESCOLAR: QUESTÕES CONCEITUAIS

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

Quando nos reportamos à palavra escola ou a ouvimos, logo vem a mente uma representação<sup>17</sup> material desse lugar, o mesmo ocorre com a igreja, a praça, isso porque essas espacialidades constituem signos, sendo assim, emitem uma mensagem para os sujeitos. Esses signos, ao longo dos tempos, foram sendo codificados e adquiriram certa autonomia em relação a outras espacialidades. Sabemos o que encontraremos, por mais que incorporem novos *designs* em um prédio escolar, numa praça, numa igreja e, por conseguinte, as práticas que lá se dão. Esse saber é ancorado numa base cultural construída historicamente. No caso da escola, seu prédio se confunde com o que ocorre nesse lugar, conforme defende Lima (1998, p. 75):

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

---

<sup>17</sup> Representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferi-lhe o *status* de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significativo. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazemo-lo nosso. É verdadeiramente um modo particular, porque culmina em que todas as coisas são representações de alguma coisa. (MOSCOVICI, 1978 *apud* SALES, 2000, p. 26).

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

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

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

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

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

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

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

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, deveria divulgar uma imagem de estabilidade e nobreza das administrações. O investimento para atingir esses objetivos residia na composição de sua aparência. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito ‘evidentes’, facilmente percebidos e identificados como espaço da ação governamental. (Idem, p. 51)

Nessa perspectiva, o prédio escolar assume um valor simbólico codificado numa configuração arquitetônica coerente com o seu tempo e com os valores que emanam da sociedade, atrelados aos ideais de homem<sup>18</sup> que se almeja formar. Com esse intuito, os primeiros prédios escolares deveriam inculcar nos alunos/as e comunidade escolar a ideia de um ambiente higienizado, imponente, porque era preciso a formação de um novo homem para atuar em um novo projeto de sociedade que visava o progresso. Nessa perspectiva,

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

Nesse sentido, o espaço ocupado e desenhado que assume a configuração escolar, é um lugar de onde emanam vidas e relações afetivas são estabelecidas entre os que lá habitam e desses com o lugar. Na interação entre a subjetividade dos sujeitos e espaços habitados significados e concepções são elaborados, numa articulação entre o visível e o sensível, isto de acordo com uma perspectiva fenomenológica<sup>19</sup> (MERLEAU-PONTY, 2006).

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

---

<sup>18</sup> O termo homem está sendo utilizado em referência à humanidade.

<sup>19</sup> A fenomenologia é uma corrente filosófica que surgiu nos fins do século XVIII e início do século XIX em meio à crise do subjetivismo e o irracionalismo. Essa teoria foi idealizada por Hussrel, mas é na figura de Schutz que a fenomenologia irá encontrar as bases para “[...] explicitar a constituição do sentido no mundo social e, por conseguinte como compreender a realidade processual do sentido comum na que se move a actor social” (WILIME apud CASAL, 1984, p.39) Para isto, Schutz se apropria e amplia conceitos elaborados por Hussrel, como por exemplo os de intencionalidade, subjetividade, mundo vivido, adaptando-os a realidade social a qual se propôs estudar.



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

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

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

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

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

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

E quanto mais é atribuído o *status* de moderno, mais intensifica-se a busca para se renovar, pois “[...] a nossa realidade impede que façamos a modificação da escola no mesmo

ritmo dos acontecimentos. Além disso, os edifícios tendem a durar mais que os processos que lhes dão origem (IBAM, 1996, p. 11)”.

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

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

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

Isso significa que ao longo dos séculos, nas configurações dos prédios escolares, com exceções de algumas iniciativas isoladas<sup>20</sup>, não houve impactos radicais que acompanhassem os avanços teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a aparência de uma sala de aula de séculos anteriores, a disposição dos alunos, mobília não é tão diferente dos tempos de hoje.

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

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

---

<sup>20</sup> Escola da ponte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esse fato é recorrente nas áreas mais longínquas ou rurais e até mesmo nas áreas urbanas, sendo assim, ainda é uma realidade premente que revela as iníquas relações da educação e seu público alvo, demonstrando o descaso dos governantes com a educação pública (Apple, 1989).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Foto – Sala de musculação CNSN  
Fonte: Oliveira, 2001

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

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

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

Esses aspectos na contemporaneidade legitimam o fato que em quase todas as culturas, as crianças são orientadas a ir à escola. Além do interesse das famílias, pois se constituiu historicamente uma cultura que é através da escola que o sujeito adquire possibilidades de ascensão social e de civilidade, essa orientação também tem o respaldo legal, o qual preconiza que as crianças devem obrigatoriamente freqüentar os bancos escolares.

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

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

### 3.3 CONCEPÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Assim, o conceber mobiliza diferentes modalidades do conhecimento, resulta disso que a concepção refere-se a algo que o sujeito sabe e que organiza em seu pensar, resultado tanto de aspectos de índole pessoal, social e cultural. Isto porque o conhecimento de seu entorno, ou seja, do mundo circundante não se dá no vazio, mas dentro de uma cultura<sup>21</sup>, mediado pelo “outro” social, signos e símbolos construídos historicamente.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES  
PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES  
PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN



CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES  
PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES  
PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN

## **4 CURRÍCULO, ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES PELO PRISMA DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN-NATAL/RN**

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

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

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

Para realizar esta tarefa, salientamos que ao adotarmos tal classificação proposta por Ferreira (2007) sobre os níveis de concepção é importante ressaltar que os níveis apresentam características singulares, no entanto, as concepções podem ser próximas, ou não, dentro de uma mesma classificação conceptual, pois cada concepção é articulada com os conhecimentos e teorias que os sujeitos recorrem para explicar suas concepções em interconexão com suas próprias subjetividades e como os saberes construídos no exercício da profissão que exercem (PIMENTA, 2007), ou seja, vai depender da concepção do sujeito, como este organiza e sistematiza seu pensamento ao ser indagado sobre sua concepção em relação a um determinado objeto de conhecimento, de modo a revelar uma parcialidade do seu entendimento sobre esse objeto.

As primeiras falas que apresentamos, trazem concepções de currículo que assumem acepções distintas do campo especializado do currículo. Para **Gerônimo**:

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

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

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

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

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

Isto é, a concepção de currículo de **Gerônimo** permaneceu atrelada a elementos pertencentes à formação profissional, voltados para uma profissionalização em educação.

Essa visão voltada para a carreira profissional também se fez presente na concepção de currículo expressa pela professora **Suely**: “Pra mim currículo é, assim, uma relação de dados pessoais, né? De uma determinada pessoa. Onde ali ela registra todas as suas informações. É... sobre sua vida profissional”.

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

Já em outra oportunidade, a referida professora externou a seguinte concepção: “É o conjunto de matérias, disciplinas de uma instituição, de um curso, né? No caso é... São as disciplinas ministradas num curso, na escola, né verdade?”

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

Em consonância com esse pensar, **Fátima Santos** diz: “*Eu sei os componentes curriculares, é isso que você fala? São os componentes curriculares, as disciplinas*”. Esses componentes curriculares correspondem ao que se constituíram historicamente como as disciplinas de ensino, pois a ciência com o objetivo de aprofundar e especificar os campos de conhecimento, fragmentou-os em áreas específicas, promovendo o que Morin (2000, p. 17) denomina de hiperespecialização, ou seja,

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

Assim, a incessante busca pela validação do conhecimento, do sujeito da razão alavancada pelos iluministas, fez com que, progressivamente, os conhecimentos se esmigalhassem de tal modo que aprendemos conhecimentos cada vez mais específicos, inviabilizando a construção de relações com o todo.

Desse modo, tivemos acesso a tudo de conhecimento sem conectá-lo com o todo. Isso acarreta a estagnação, a especialização desenfreada, gestada junto ao projeto da

modernidade<sup>22</sup>, o qual, longe de promover o sonho de emancipação dos sujeitos e que ao buscar “livrá-los” dos dogmas da religião e do mito, lança-os rumo às alienantes e alienadas formas do saber científico compartimentalizados em disciplinas estanques que pouco interagem entre si ou se relacionam. Nesse sentido, para Pereira (2003, p.129) “o paradigma que embasou o progresso das ciências e das técnicas levou ao atual desenvolvimento sócio-político, econômico, cultural e social onde o saber científico se tronou tão alienante quanto o saber medieval que veio substituir”.

Tomamos como origem da fragmentação do conhecimento os princípios orientadores da Revolução Científica ocorrida no século XVI, que impactaram, inicialmente, nas ciências naturais e depois nas ciências humanas e como desdobramentos dos achados de estudos no âmbito da física, desenvolvidos por Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1624), Francis Bacon (1521-1626), Descartes (1596-1651) e Isaac Newton (1642-1727). Com essa evolução do conhecimento científico, o conhecimento para ser validado entre os pares dos centros de pesquisa e academias deveria atender requisitos comprobatórios, como por exemplo, ser mensuráveis, observáveis e dispostos numa lógica matemática.

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

Na elaboração das concepções de currículo dos nossos sujeitos também encontramos a inventividade, pois os sujeitos da pesquisa apresentam novas formas de dizer o que é o currículo entremeadas com as formas e discursos que usualmente circulam no espaço escolar. Assim, de uma forma implícita, podemos observar na fala de **Gabriela**, tanto elementos dessa

---

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



inventividade quando referência a um currículo de feições habituais, ou seja, como “ações pedagógicas” e “conteúdo” como quando faz referência a ações que obtém como resultado o trabalho durante o ano letivo: *“Bem, o currículo é tudo aquilo que a gente faz com as pessoas, para as pessoas, aquilo que nós trabalhamos o ano todo. É isso o currículo”*.

Nesse sentido, **Gabriela** permite-nos inferir que sua concepção de currículo centra-se nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, materializadas no trabalho escolar. Em consonância com esse pensar, também encontramos na concepção de **Ceição** essa conotação de currículo como “ação pedagógica”, aquilo que é feito na escola. Entretanto, ela comenta sobre uma suposta ausência do termo currículo no âmbito do CNSN:

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

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

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

Tal concepção de currículo veiculada no PPP do CNSN remonta a noção de currículo enquanto trajetória, percurso como uma forma de assegurar a aprendizagem de determinados saberes e fazeres vinculados as experiências cotidianas. O que pressupõe a busca por romper com os currículos prescritivos, elegendo os saberes construídos no cotidiano como elementos norteadores do currículo escolar. Tanto é que já há algum tempo, não são adotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental os manuais didáticos de disciplinas como Geografia e História. Essas disciplinas escolares no CNSN são trabalhadas a partir de projetos



pedagógicos eleitos em cada ano letivo em que o aluno vai construindo um portfólio de sua aprendizagem. Em uma das nossas observações foi possível vivenciarmos o momento de construção parcial de um portfólio em que os alunos registravam passo a passo a sequência das suas aprendizagens e suas elaborações em forma de sínteses de aprendizagens. Assim, tal perspectiva de considerar o cotidiano escolar como elemento intrínseco do currículo escolar demanda

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

Ao fazermos um contraponto com a concepção de currículo expressa por **Ceiza** e pelo PPP, percebemos nexos que convergem para a condução do fazer pedagógico pautado na elaboração de projetos pedagógicos, o que pressupõe articulações com a realidade dos alunos, isto é, epistemologicamente os projetos pedagógicos são articulados com interesses potências dos alunos, com as suas vivências e múltiplas realidades, tendo desdobramento em uma organização do conhecimento numa perspectiva globalizada em que os projetos têm, de acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 61) a função de:

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

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

pensar o currículo encontra ressonância na gerência científica, pois o que é pensado e o que é executado são elementos dissociáveis e realizados por pessoas distintas, isto é:

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

Desse modo, a distinção entre conceber e executar o currículo é uma prática recorrente nas escolas, pois há uma divisão entre determinadas tarefas, inclusive a de elaboração do currículo em que esse acaba sendo feita de um grupo para que outro o execute. Assim, Sacristán (1998, p. 246) explica, recorrendo a Louis e Smith, que:

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

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

Outro aspecto ainda na fala de Ceiza, é a equivalência que ela estabelece entre currículo e projetos. Os projetos escolares começaram a fazer parte do cenário educacional brasileiro por volta da década de 1990 e vem, gradativamente, se legitimando como estratégias metodológicas bem quistas pelas instâncias governamentais e encontrou ressonância no professorado.

Contudo, é importante considerar que o fato do termo projeto ser bem amparado pelas escolas não significa que ele ocorra coerente com os pressupostos epistemológicos que o

sustenta, ou seja, os projetos de trabalho pedagógicos pressupõem uma participação ativa do/a aluno/a e dos/as professores/as na busca pela construção do conhecimento que supere a visão de disciplinas estanques e que promova a conexão entre as áreas do saber.

Assim, é importante ressaltar que os trabalhos pedagógicos orientados por projetos inserem-se nas metodologias adotadas pelos docentes e que dada relação objetivo-conteúdo-método (LIBÂNEO, 1994), perpassam pelas questões curriculares, mas o currículo está para além de metodologias, ele envolve as questões sobre que conhecimentos são veiculados pela escola, o que legitima esses conhecimentos, porque privilegiamos determinados conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, quais os sistemas de verdade veiculados, suas razões e interesses subjacentes.

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

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

*Currículo, você sabe, é uma coisa mais abrangente, né? Que não é aquele currículo da grade curricular, né? Que no momento as pessoas consideram mais... É tudo o que acontece. Gira em torno da escola, para as coisas acontecerem... O processo de ensino e aprendizagem, então, é o recreio, é o horário de distribuição e organização dos alunos, né? São as festividades... Tudo o que acontece, né? Na minha concepção isso é currículo. (SÍLVIA)*

Nas concepções de Marli e Sílvia encontramos referências a um currículo atrelado às múltiplas vivências e atividades escolares, englobando assim tudo que acontece e é vivenciado pelo aluno, ou seja, no dizer de Sacristán (1998, p. 132): “o conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares”.

Outro aspecto que fica explícito especificamente na fala de Marli é que no currículo devem-se considerar as necessidades do educando, e que essas não são definidas a partir de

sua vontade em particular, mas demarcada tanto por direcionamentos de ordem “legal” como também pelo “que se observa no tempo presente”.

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

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

Em relação à consideração das marcas do tempo presente no currículo, como enfatizou **Marli** é decorrente do entendimento da busca da escola em está em consonância com os objetivos e interesses da sociedade atual, ou seja, o currículo não é estático. A partir da concepção de educação, produzida pela sociedade é possível pensá-lo como uma produção social dinâmica. Nas palavras de Moreira e Silva (2008, p.07) “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Sendo assim, é guiado pelos interesses sociais, políticos e econômicos de uma dada sociedade.

Nessa perspectiva de movimento, encontramos no pensamento de Goodson (2006) quando ele ancorado nas ideias de Bauman, explica que habilidades apreoadas num currículo prescritivo de outrora, na sociedade contemporânea torna-se estéril, isso porque:

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

Desse modo, o currículo escolar dialoga com os ideais de educação de cada época e contextos social, econômico e cultural. Na contemporaneidade, busca-se articulá-lo com organização do mundo do trabalho e aos desdobramentos das novas formas de acumulação de capital ao veicular discursos envolta de termos como competências e flexibilidade, os quais

ecoam de diferentes âmbitos sociais e são amparados pelas escolas, o que exige uma visão crítica e politizada do currículo e das relações de poder que lhe são inerentes, contudo,

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

Além dos aspectos destacados na fala de Marli em relação a concepção de currículo ela ainda complementou dizendo que:

*Percebendo essas necessidades da educação atual e [ o colégio] vai fazendo as adaptações necessárias para o currículo... para que a gente possa oferecer uma educação boa, uma educação de qualidade, que possa atender as necessidades dos educandos, sem perder de vista aquilo que é assim, vamos dizer, o foco do nosso trabalho, que é uma escola em pastoral, já que nós somos uma escola católica e nós não podemos perder de vista isso aí, porque essa é a razão da nossa existência, mas temos que fazer todas as adequações necessárias dentro das necessidades dessa demanda.*

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

Ainda no que se refere às necessidades dos educando, **JA** também atribui considerações, mas deixa explicitamente o entendimento de uma orientação curricular voltada para a formação do cidadão e sua atuação futura na sociedade, como também destaca o PPP como elemento integrador desse currículo:

Eu entendo que o currículo não representa apenas a grade curricular e as disciplinas que trabalhamos em sala de aula. O currículo vai mais além disso. Ele tá ligado, assim, principalmente, às ações que a gente desenvolve, juntamente com o conjunto da escola. O todo através do Projeto Político Pedagógico, e que essas ações, assim, voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades desse ser, desse cidadão que a gente vai formar e

que esse cidadão vai ser formado em diferentes áreas de conhecimento para que ele seja inserido na sociedade. O currículo vai tratar disso: da formação do cidadão enquanto ser social.

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

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

Dentre as concepções de currículo dos nossos sujeitos, encontramos também uma visão de um currículo subordinado às instâncias burocráticas de um currículo oficial:

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

Esse currículo que **Ilzene** fez referência é o que Sacristán denomina de currículo prescrito, ou seja, “[...] em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistemas, etc.”

No art. 26 da nova LDB é posto que:

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

Nesse sentido, é preconizada uma base nacional comum do currículo, constituída por conhecimentos considerados mínimos para cada segmento do ensino. Uma tentativa de viabilizar esse intento são os Parâmetros Curriculares Nacionais, criando em 1996 em consonância com a LDB 9694/96.

Um fato notório sobre as concepções de currículo das professoras e gestoras é a recorrência em dizer primeiramente o que o currículo não é a partir disso, elas elaboram seus discursos, como podemos observar nos seguintes trechos:

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

Primeiramente encontramos na fala de Adalgiza menção a uma concepção inicial de currículo veiculada no momento de sua formação em Pedagogia. E no percurso de sua prática

cotidiana na escola foi sendo ampliada, modificada, contestada. Isso decorre do próprio movimento do real, cujas teorizações do currículo buscam acompanhar, revelando assim que o campo curricular está longe de ser estático e imutável, sendo alvo de constantes análises e reformulações (MOREIRA e SILVA, 2008).

Arelada a esses fatores (formação inicial e prática docente), ela apresentou em sua fala elementos das teorizações pós-críticas do currículo, o que podemos inferir que esses elementos impactaram na sua visão de currículo, de modo a englobar questões que até então não eram o foco das teorizações curriculares.

Percebemos isso no fragmento da fala de **Adalgiza**, quando ela fez referência ao currículo e sua comunicação com a cultura, com o conhecimento, com uso que dele fazemos e traz elementos implicados nas atuais teorizações do currículo, demonstrando uma concepção de currículo que incorpora e supera a visão tradicional, articulada com a cultura, com os sujeitos e com o conhecimento. Transitando, assim, entre elementos contemplados pelas teorias pós-críticas do currículo, principalmente nos seus aspectos textuais e discursivos, quando destaque que: *É.. o currículo é um discurso.O currículo também tem uma arquitetura. Ele tem uma linguagem de convencimento.*

Tal pensamento ressoa no pensamento de Silva (2000, p.120) quando ele explica que:

As diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais (têm contribuído, assim, para que currículo seja entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.(MOREIRA e CANDAU, p. 20)

#### 4.2 CONCEPÇÕES DE ARQUITETURA ESCOLAR DAS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA DO CNSN

A disposição das salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental segue uma orientação em consonância com a gradação dos anos, ou seja, dá uma ideia de sucessão, progressão que o aluno vai atingindo anos após ano. O movimento dele pelas salas reflete seu progresso nos estudos



Antes de adentrarmos na discussão acerca das concepções de arquitetura escolar, julgamos por bem apresentar fragmentos de falas dos sujeitos que antes de discorrerem sobre suas concepções de arquitetura escolar enfatizam desconhecerem tal terminologia:

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

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

Isso porque a expressão arquitetura escolar não faz parte dos dizeres docentes. Os professores estão lá, convivem nesse espaço, agem e sofrem os impactos de sua organização, assim, não há ausência da percepção dos sujeitos, mas de uma terminologia aparentemente nova, e à medida que eles vão ensaiando sobre o que sabem sobre a essa arquitetura suas concepções são ressignificadas

Desse modo, foi a partir do pensar sobre a arquitetura escolar que esses sujeitos acabaram elaborando sua concepção, como poderemos observar mais adiante. Isso confirma o Na concepção descritivas de arquitetura escolar elencamos aquelas concepções que convergem para a concepção de arquitetura escolar como suporte material do fazer pedagógico:

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

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

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

Acho que arquitetura escolar é um conjunto de construções que são voltadas e adequadas, um espaço adequado para que se desenvolva um... Um trabalho dependendo da área que seja, por exemplo, na área

da escola esse espaço, essa estrutura ela tem que atender essa demanda, né? Essas necessidades para desenvolver o trabalho (JA)

Na fala de Fátima Santos ela destaca a importância da base material para o bom desempenho do fazer pedagógico

A concepção de arquitetura escolar de Irmã Marli é revelador do espaço enquanto fluxo de energia, de vida, pois: “A escola é espaço e lugar: algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera fluxos energéticos” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 77), ou seja, emana a vida. Isto é:

[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador do mundo (SANTOS, 2000, p. 114).

Isso porque o lugar dialoga com o global. Ele assume a condição de ser uno, dada a sua singularidade, identidade própria, como também é múltiplo, pois resguarda a multiplicidade de outros lugares, ou seja, ele é uno e múltiplo. Como bem explica o referido autor: “os lugares, são, pois, o mundo, que eles produzem de modo específico, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também globais, manifestação de totalidade-mundo, da qual são formas particulares( idem, p. 112)

Isso fica evidente quando visitamos uma escola num período de férias, a ausência de alunos e professores tira desse lugar o fluxo de vida, deixando sua materialidade. Nesse sentido, a arquitetura escolar é uma tipologia arquitetônica própria dos estabelecimentos de ensino que comporta em sua materialidade signos, símbolos e valores de uma determinada concepção de educação, fazendo parte desta tanto aspectos físicos com suas retas, curvas, átrios, assoalhos, interiores e exteriores como os da dimensão humana na apropriação e usos desses lugares.

Assim, em nossa busca no PPP não encontramos uma concepção explícita da arquitetura escolar, mas uma referência ao espaço:

Vive-se numa sociedade burocrática, massificada pelo seu elevado fluxo de informações (muitas das quais enganosas), em que o espaço educativo procura readquirir centralidade e importância recriando-se como espaço

aberto de comunicação, participação, criatividade, visão e atitudes críticas diante da vida. (PPP, 2008, p.22).

A arquitetura escolar foi destacada pela funcionalidade:

Para estudar precisa haver uma ambiente educacional, o ambiente escolar é... A escola é um ambiente escolar que deve ser o mais favorável a isso, a essa atividade e ela passa pela arquitetura física, naturalmente. A escola ela tem suas divisões as mais adequadas possíveis e tem a estrutura é pessoal, de formação recursos humanos voltadas pra o ambiente educacional que a gente pode adequar o termo a arquitetura também de valores humanos voltadas para o ambiente educacional, então, a arquitetura física, quando se fala em arquitetura física, mas há a estrutura de valores humanos, recursos pessoal adequada e que funcione, tenha a sua funcionalidade dentro de estimular o ambiente educacional e tem mais: esse é um ambiente que não é só da escola, se não houver esse ambiente educacional em casa, dificulta pra o menino só querer pensar em educação nos muros escolares. (Gerônimo)

Isso denota que o espaço da escola obrigatoriamente tem que ser pedagógico, sua intencionalidade tem que ter a educação como principal função, abrangendo todas as suas interpretações como a social, a política, a pedagógica, a cultural, de lazer, entre outros.

*O referido entrevistado também enfatiza o aspecto funcional da arquitetura escolar:*

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

4 a intencionalidade também foi mencionado, como observamos na fala da professora Ceiza:

Bem, assim... Eu acho que arquitetura escolar é como a escola está planejada ou arquitetonicamente formada para você trabalhar nela, acho que é isso! Como é que a escola está para você poder trabalhar, fazer um bom trabalho

nessa escola? Se ela está organizada, o que ela propõe o que ela pretende com os alunos? Qual o objetivo dessa escola de trabalhar com esses alunos? Que formação pretende dar a esses alunos dessa instituição?

Eles passam a refletir sobre, pois as questões referentes ao espaço escolar não são abordadas como questões da arquitetura escolar. Essa constata ressoa na crítica de Gonçalves (p.14) ao argumentar que:

É evidente a complexidade da temática, principalmente considerando-se a postura usualmente assumida por educadores e arquitetos perante o ambiente escolar. Em geral os primeiros desconsideram a importância do espaço físico para o desenvolvimento de uma filosofia pedagógica – relegando sua condição de agente ativo no processo de construção do conhecimento – e os últimos minimizam o principal objetivo da edificação escolar que é fornecer suporte e condição para que essa filosofia possa ser efetivada.

Quando trata da concepção de arquitetura escolar, a professora Ceiza revelam, mesmo na forma de indagação bem mais que de respostas, características importantes dessa arquitetura escolar: o seu caráter intencional, formativo e principalmente pedagógico, o que demonstra que mesmo sendo um termo que não é recorrente no espaço escolar nem comumente abordado no âmbito científico como uma dimensão do trabalho educativo, a arquitetura por constituir-se como a configuração espacial da escola dialoga diariamente com o fazer docente, desde as entradas planejadas para acesso a escola, a organização da disposição das turmas em função dos níveis de ensino e no interior da sala de aula.

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

[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e como seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pela escola,

estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada.

#### A arquitetura escolar como identidade:

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

#### Os sujeitos como elemento da arquitetura

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

Dentre os sujeitos da pesquisa, em apenas um discurso encontramos elementos da concepção transformadora:

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

Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A

antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica. ESCOLANO( p. 39)

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

### 3.6 concepções da relação arquitetura escolar e currículo

A ausência de vínculos mais estreitos entre a pedagogia e a arquitetura subtrai de seus usuários a faculdade de perceber as determinações, as possibilidades e os limites que a arquitetura coloca para a sua prática. (GOLÇALVES, p.48)

#### 3.6.1 concepção descritiva

Arquitetura e currículo com elementos distintos, mas que cooperam para o processo de ensino-aprendizagem:

*Eu vejo o seguinte: a escola ela tem que proporcionar para o aluno momentos, lugares onde ele possa realmente é fazer uso do seu aprendizado, né? Então eu acho que quando você tem uma sala de aula onde o aluno se sente bem, onde ela... o aluno possa, não se sentir... digamos a acústica da escola, se e eu falo e ele não escuta direito, se o calor ou alguma coisa assim...isso pra mim dificulta muito o aprendizado, então a escola ela também tem que prestar atenção, observação exatamente no espaço onde o aluno vai fazer a sua aprendizagem (Etheu)*

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

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

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

*Na fala das entrevistadas é unanime a concepção que a arquitetura escolar interaja com o currículo.*

Assim, Escolano (2001, p. 47) nos esclarece que:

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

A arquitetura é uma arte. Como arte ela busca exaltar o belo. E para manter

### 3.6.2 concepção circunscrita

Como ensinamentos de valores, posturas e hábitos

Assim, Eu acho que a relação que tem do currículo com a estrutura da escola é que se a gente que formar cidadão conscientes de seus direitos e deveres uma pessoa que saiba é viver em sociedade que respeite o outro ele também precisa ser formado num lugar adequado, num lugar onde ele tenha oportunidade, onde ele tenha espaços para desenvolver suas atividades, um lugar onde ele sinta prazer de, de se formar como um cidadão, que ele não perca nenhum dos seus direitos e deveres e que ele se sinta bem nesse ambiente que ele vai estar convivendo e se relacionando com outras pessoas, que também quando ele for inserido na sociedade ele também vai ficar em outros ambientes (JA)

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

#### Como elemntos de disciplinarização

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

Essa espacialidade define o lugar que o sujeito ocupa, no caso, o que apresenta dificuldades de aprendizagem, então no próprio espaço da sala ele tem um lugar fixo definido. Isso porque para a organizar a posição no espaço da sala de aula é adotado ( anexo 1) o plano de sala. Nele é definido a posição de cada aluno em cada dia da semana de forma de rodízio, contudo, da a percepção da professora sobre a aprendizagem de alguns alunos, esse ficam sempre na mesma fileira. Essa deve ficar próxima da professora

É por tudo isso que se pode dizer que o currículo é um artefato que foi engendrado tanto ‘a serviço’ da ordem e da representação quanto ‘a serviço’ das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade. Note-se que a própria palavra latina *curriculum* implica uma ação necessariamente temporal que se desenvolve num espaço. (VEIGA-NETO, 2002, p.58)



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

Tanto o currículo como arquitetura como elementos reveladores da filosofia pedagógica

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

Apesar de utilizar-se de exemplos para externar sua concepção de arquitetura escolar, na fala acima é possível inferir que Gerônimo

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

## 5- Como parte integrante do currículo

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

A arquitetura escolar está dentro do currículo. Eu vejo assim, a arquitetura escolar é para ela fazer parte do currículo. Ela é parte do currículo, porque se

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

Mesmo Adalgiza relatando que nunca havia pensado nas relações entre arquitetura escolar e currículo, em sua fala ela expressou uma concepção bem elaborada, no sentido de apontar elementos congruentes, e nesse movimento a partir de situações concretas do seu cotidiano ela elaborou suas reflexões entremeadas com elementos teóricos, ou seja, um concreto pensado

Nesse sentido, o espaço comunica para seus usuários modos de se portarem ritualiza os gestos, disciplina os corpos de acordo com um ideal de organização e harmonia que paira sobre esse lugar. Nesse sentido, há uma retórica instituída que expressa para os que lá habitam e seus visitantes como está organizada, os preceitos subjacentes e que circulam naquele espaço ocupado, vivido, configurado para ensinar e aprender.

Em relação ao currículo, em seus aspectos topológicos, Ferreira diz que: “o currículo se efetiva num espaço/tempo das ações nele implicadas onde se estreitam o conhecimento, os sentidos/significados, os valores, as atitudes, as competências” (FERREIRA, 2007, p. 18). Essa reflexão, apesar de se dar no plano teórico, é na prática que se consolida e sendo assim, para os professores e equipe gestora suscitar essa discussão é fecunda ao passo que “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento

do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 2001, p.45)

Na fala de **Sílvia** percebemos certo questionamento em saber se o modelo/tamanho do CNSN atende na atualidade ao modelo almejado pelos pais dos alunos, especialmente, os da primeira infância, pois comentou que nos momentos de matrículas e visitas ao colégio, alguns pais externam a preocupação em relação à extensão do colégio.

Isso demonstra que o que se idealiza como uma arquitetura escolar ideal é articulada com cada momento histórico, como também com as tendências e teorias subjacentes a esses momentos, ou seja, se num dado momento a valoração recaia sobre as escolas monumentos, em outros é a escola funcional, atrativa

Nesse sentido, **Gabriela** também fez comentários sobre essa preocupação dos pais, pois segundo ela:

Assim, ela [ a espacialidade do CNSN] é bem estranha para os pais que estão chegando né? Porque eles acham ela muito grande, acham que a gente não vai dar conta dos alunos,né? Mas assim é um espaço que eles [ as crianças menores de seis anos]já se acostumam com o tamanho do mundo que eles vão viver lá fora. Porque muitas criancinhas são acostumadas a estarem em colégios pequenos e quando elas chegam aqui não, elas vão se acostumar, vão se adaptar a lugares mais espaçosos [...].É elas têm a dificuldade assim [ no começo do ano letivo] de não usarem tudo, elas ficam mais no parque que é um lugarzinho que elas se sentem mais a vontade, mas depois não elas começam a brincar, correr e elas vão usando todo o espaço, depois do meio do ano pro final elas já estão bem adaptadas.

Esses comentários de Silvia e Gabriela endossa nosso entendimento que mesmo que não seja algo sistemático e socializado, as questões que envolvem a arquitetura escolar estão presente na reflexão dos que convivem no CNSN, isso porque

[...] qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim, acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa”. (VIÑAO FRAGO, p. 61)

Contudo, um consenso também é instaurado: associá-lo aos conhecimentos que serão veiculados pela instituição escolar. Não obstante, essa seleção, no interior das instituições escolares, dá-se, geralmente, desprovida de discussões acerca do porquê privilegiar

determinados conhecimentos em detrimento de outros. Percebido, assim, subtraído de seu caráter político-social é negar a historicidade do currículo construída nos embates sociais que privilegiam determinados conhecimentos com fins de atender os interesses de grupos específicos.

Nas palavras de Goodson (1997, p. 17): “o currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos”. Para atender esse fim, o currículo é dimensionado em diferentes eixos indissociáveis: poder, cultura e ideologia.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIAS



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIAS

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

A construção dos conhecimentos se dá num processo, seja na apreensão de um conceito específico de uma área, seja voltado para a construção de um saber na academia. E como processo ele é sempre inacabado, passível de múltiplas leituras, de novos recomeços.

Rememorando nosso objetivo de pesquisa, isto é, as concepções de professoras e equipe gestora do CNSN-Natal/RN acerca da relação currículo e arquitetura escolar. Essa reflexão sobre arquitetura escolar e currículo é uma tentativa de lançar luz sobre as relações existentes entre esses elementos e, se necessário, refazê-las para atender as necessidades dos sujeitos que participam das ações educativas gestadas no âmbito escolar, em vez de reproduzir uma concepção que não associa arquitetura escolar e currículo, tratando-os como se fossem componentes neutros e independentes.

Em quanto dispositivo escolar, a arquitetura escolar constitui um conjunto de linguagens discursivas, simbólicas, valorativas que se articulam de certo modo, produzindo um resultado

As vivências no CNSN possibilitou apreensões para além das observações e entrevistas, inevitavelmente lanços foram construídos, receptividades nos olhares, e os sujeitos nos foram revelando sua concepções de currículo, arquitetura escolar e a relação entre esse componentes.

Um fato também nos chamou atenção: professores e gestores do CNSN sentem prazer de socializar o que fazem, o que acreditam, o que pensam, como pensam as diversas facetas do processo de ensino-aprendizagem.

A maior dificuldade ou fragilidade epistemológica recaiu sobre a concepção de currículo, predominantemente as manifestadas pelas professoras.

A equipe gestora, de modo, geral demonstrou aprofundamento teórico para abordar o currículo

Considerar a organização da arquitetura escolar como parte integrante do currículo é uma possibilidade de interpretar os detalhes e até mesmo o invisível implicado nessa arquitetura, a forma que ela produz e reproduz seus efeitos na formação da subjetividade dos sujeitos.

Nas concepções de currículo apresentadas pelos sujeitos percebemos que a função que exercem hierarquicamente na instituição escolar também se faz presente nas concepções dos sujeitos, assim, os sujeitos pertencentes a equipe gestora manifestaram concepções de currículo fundamentas em referências teóricas, principalmente Scristan e Silva, embora essas referências não foram explicitadas verbalmente, mas implicitamente podemos perceber as marcas das influências dessas referências teóricas nas falas dos sujeitos da equipe gestora.

Já as docentes, na sua maioria, apresentaram uma visão de currículo como correspondência dos componentes curriculares, organizados em sequência, o que demonstrou uma fragilidade na compreensão do currículo como movimento, não considerando a flexibilidade, mutabilidade do currículo e sua relação com o contexto social. Pairando uma concepção de currículo estático, sequenciado, fragmentado.

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

Dentre as categorias de análises da arquitetura escola, a saber:, a que predominou foi a da arquitetura escolar como suporte pedagógico

A arquitetura do colégio nossa senhora das neves revela um cuidado na preservação dos seus espaços, mobília, artefatos, que ao mesmo tempo é um cuidar da memória dos alunos que lá estudaram, das freiras que contribuíram para o bom trabalho de formação cristã, dos funcionários, professores, frades, capelão, professores... Isto é presente na conservação da mobília, na exposição dos quadros das turmas concluintes, das referências às fundadoras na titulação dos espaços.

E para que haja esse cuidado, o zelo em cada detalhe, há uma Constância no reparo, na limpeza.

Isso explica o que Santos diz: o espaço é uma sucessão de tempos desiguais. Bachelar vai dizer que: “o espaço conserva tempo comprimido”. Temos um misto do velho e do novo, em que a tradição persiste ao tempo e o novo convive com o velho e que assim como práticas pedagógicas inovadoras co-existem com as de outrora, na arquitetura escolar encontraremos marcas de tempos distintos e que suas “camadas superpostas” deixam vestígios desses tempos, das histórias dos que lá habitaram, da própria identidade dos sujeitos.



## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<[http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq5/5\\_pesquisas\\_cp5.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq5/5_pesquisas_cp5.pdf)>. Acesso em 28 set. 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FAGUNDES, J. E. **A história local e seu lugar na história**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FARIA F; L. de. O Processo de escolarizacao em Minas Gerais: questao teoricometodologicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. de L. (orgs.) **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p. 77-97.

FERREIRA, M. S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? Revista **Linguagem, educação e sociedade**. Teresina: Revista do Programa de Pós-Graduação da UFPI, ano 12, n. 17, 2007. p. 9-19.

FORQUIN, J.C. A Nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 262 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59 -139.

FURTADO, E. **Nas veredas do tempo**. Natal: Matriz Design e Editora, 2010. p. 192-207.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 211-223.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ, Zahar, 1973.

GONÇALVES, R. de C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. In: **Ponto de Vista**. V. 1. n. 1 julho/dezembro, 1999. p. 47-57.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.35, maio/agosto, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**, Portugal: Porto Editora, 2001.

GONÇALVES, R. C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**. V. 1. n. 1 julho/dezembro, 1999. p. 47-57.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

Rodrigues, A. G. F. **Educar para o lar, educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Tradução Manoel Gomes.lisboa: Editorial Estampa, 1972. v.5.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p 119-147.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SILVA, T. T da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2000a.

\_\_\_\_\_. Mapeando a [ complexa ] produção teórica educacional. In: **Currículo sem fronteiras**, V.2, n. 1, p. 5-14, jan/jun/2000b.

SILVA, T. T. da.O currículo como fetiche : a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, S. R. F. da. O portão de seu Rafael. In: **Revista FARN**. V. 8, n.1/2, p. 255-268, Jan./dez., 2009.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998a.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodologia e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro:Editora UFRJ, 1997.

TEVES, 2000. Prefácio. In: SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar.** Teresina: EDUFPI, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática:** o ensino e suas relações. 11 ed. Campinas: SP, Papirus, 2006. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEYNE, P. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília, DF: UnB, 1982.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINÃO FRAGO, A. Espaços, uso e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

VINÃO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: proposta e questões. In: VINÃO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa.Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 60-139.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991

## ANEXOS





## Anexo A

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

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

### RESUMO DE ALUNOS POR TURMA

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

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

Activsoft Gestão Acadêmica

16/06/2011 08:23 - Página