

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

NEWTON DE ANDRADE BRANDA JUNIOR

**A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:**

uma discussão a partir do pensamento de
Michel Foucault e Paulo Freire

**São Paulo
2018**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

NEWTON DE ANDRADE BRANDA JUNIOR

**A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:**

uma discussão a partir do pensamento de
Michel Foucault e Paulo Freire

Monografia apresentada como exigência parcial de
avaliação ao Curso de Especialização, *Lato Sensu*,
Formação Docente: Ensino Superior, da
Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de
Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão –
COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC/SP

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia A. Ignacio da Silva

**São Paulo
2018**

BANCA EXAMINADORA:

*Ao meu companheiro, Claude Batista, pela inspiração e exemplo
imprescindíveis para vida e realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Sonia A. Ignacio da Silva, minha orientadora, pelo apoio, sugestões e olhar crítico e amoroso, meu mais sincero obrigado.

Aos professores do curso *Formação Docente: Ensino Superior*, da PUC-SP, pelos vários aprendizados e descobertas.

Aos meus colegas do curso, pelas discussões e novas visões.

À minha mãe, com quem sempre aprendo.

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só fazer outras maiores perguntas.”*

(ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo:
Abril, 1983, p. 320).

"A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto."

(RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. Congresso da SBPC.
PUC-SP, 1977).

RESUMO

BRANDA, N. *A Importância do Espaço Físico no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior*: uma discussão a partir do pensamento de Michel Foucault e Paulo Freire. São Paulo, PUC-SP, 2018. 63 f. (Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Formação Docente: Ensino Superior).

O objetivo dessa pesquisa é discutir a importância do espaço físico no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior a partir dos pensamentos de Michel Foucault e de Paulo Freire. Para tanto, foi realizado o levantamento de um breve histórico sobre quais eram os posicionamentos anteriores de filósofos, professores, educadores e outros pensadores desde a antiguidade grega até os tempos contemporâneos no ocidente sobre o tema. Em seguida, são apresentados os principais pontos levantados pelo filósofo francês Michel Foucault sobre o assunto no capítulo *Corpos Dóceis* da terceira parte do seu livro *Vigiar e Punir*, de 1975, destacando os conceitos de *quadriculamento*, *adestramento*, *disciplina* e *docilidade dos corpos*, entre outros. Na sequência, é relatado o ponto de vista do educador brasileiro Paulo Freire sobre a relevância de um ambiente adequado para o melhor aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem discutido, entre outros assuntos, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1974, com ênfase nos conceitos de *círculo de cultura*, *forma dissertativa de ensinar*, *educação "bancária"*, *formação-deformação* e *ser mais*, entre outros. Para tanto, utilizou-se metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica e de cunho exploratório. A relevância do estudo está em seu potencial de aprimorar a forma como as salas de aula são vistas e organizadas dentro das universidades. As conclusões trazem uma síntese crítica de como os dois pensamentos podem ser complementares e auxiliares no entendimento da lógica de configuração dos espaços físicos nas instituições de ensino e, conseqüentemente, na oportunidade de torná-los mais adequados a um processo de ensino e aprendizagem conscientizador.

Palavras-chave: Educação. Sala de aula. Espaços físicos. Ensino superior. Michel Foucault. Paulo Freire.

ABSTRACT

BRANDA, N. *The Importance of Physical Space in the Process of Teaching and Learning in Higher Education: a discussion based on the thinking of Michel Foucault and Paulo Freire*. Sao Paulo, PUC-SP, 2018. 63 p. (Monograph of conclusion of Specialization Course in Formação Docente: Ensino Superior).

The objective of this research is to discuss the importance of physical space in the teaching and learning process in higher education based on the thoughts of Michel Foucault and Paulo Freire. In order to do so, a brief history of the previous positions of philosophers, teachers, educators and other thinkers from Greek antiquity to contemporary times in the West on the subject was carried out. Following are the main points raised by the French philosopher Michel Foucault on the subject in the *Corpos Dóceis* chapter of the third part of his book *Vigiar e Punir*, 1975, highlighting the concepts of *raster*, *dressage*, *discipline* and *docility of bodies*, among others. In the sequence, it is reported the point of view of the Brazilian educator Paulo Freire on the relevance of an adequate environment for the best use of the teaching and learning processes discussed, among other subjects, in his book *Pedagogia do Oprimido*, 1974, with emphasis on concepts of *circle of culture*, *dissertative form of teaching*, *"banking" education*, *formation-deformation* and *to be more*, among others. For that, a qualitative bibliographical and exploratory research methodology was used. The relevance of the study lies in its potential to enhance the way classrooms are viewed and organized within universities. The conclusions provide a critical synthesis of how the two thoughts can be complementary and auxiliary in the understanding of the configuration logic of physical spaces in educational institutions and, consequently, in the opportunity to make them more suitable to a process of teaching and learning with more consciousness.

Keywords: Education. Classroom. Physical spaces. Higher education. Michel Foucault. Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I - A ARQUITETURA DA CONSTRUÇÃO.....	13
CAPÍTULO II - ESPAÇOS DISCIPLINARES.....	32
CAPÍTULO III - ÁREAS LIVRES: O HORIZONTE DIALÓGICO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	62

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta monografia se deu, a princípio, devido à minha experiência profissional com questões relativas à arquitetura e distribuição de mobiliário no espaço, sua importância e como afetam o comportamento e sentimentos humanos. Por mais de 10 anos, fui editor de duas publicações voltadas à apresentação dos trabalhos dos principais arquitetos e decoradores brasileiros, as revistas *Casa Vogue* e *Casa & Jardim*. No período, pude identificar o potencial que os ambientes físicos têm em promover sensações e afetar as relações dos indivíduos entre si e com o próprio espaço. Complementarmente, no primeiro semestre deste curso, por meio da disciplina de *História da Educação Superior*, entrei em contato com a obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, e, por meio da disciplina *Filosofia do Ensino Superior*, com as ideias do educador Paulo Freire. Também, no segundo semestre, a partir das propostas da disciplina de *Metodologia e Prática do Ensino Superior*, pude refletir sobre a aula, o espaço para aula e o tempo de aprender.

A partir da minha experiência com arquitetura somada às ideias de “domesticação dos corpos” a partir da sua disposição hierárquica e quadriculada no espaço (Michel Foucault) e do conceito de “libertação das mentes oprimidas” por meio de uma educação democrática e dialógica (Paulo Freire) comecei a formular o problema que gostaria de discutir no meu trabalho, ou seja, a importância da organização do espaço nos processos de ensino e aprendizagem para que ele deixe de ser um ambiente que valoriza uma fala principal do docente e desestimula a participação e debate com os alunos e se torne um local mais propício à mediação de conhecimentos, ao debate democrático e à construção de novas ideias e de uma consciência mais ampla e cidadã entre todos os envolvidos.

Em uma primeira pesquisa por meio eletrônico¹, pude observar que, relativamente, poucos autores no Brasil se dedicaram ao tema. Entre eles, destaco as obras *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino* (2011), de Doris C.C.K. Kowaltowski (australiana radicada no País), *Sala de aula: que espaço é esse?* (1986), de Regis de Moraes, *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas* (2002), de Ester Buffa e Gelson De Almeida Pinto, *Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação* (2015), de Cleide Almeida e Luis Octavio Rocha, e *A Educação Integral Versus o Puxadinho* (2007), de Rubem Barros. A falta de uma vasta literatura sobre o assunto me

¹ Google Acadêmico <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

surpreendeu, uma vez que a importância da escolha, do desenho, da qualidade e do aproveitamento do espaço para valorização do processo de ensino-aprendizagem me parece fundamental.

Partindo desta explanação, este trabalho levanta os seguintes problemas: Qual a importância do espaço físico no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior? Em que medida os pensamentos de Michel Foucault e de Paulo Freire podem contribuir para a construção de um espaço físico mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior?

Entendo que o resultado desta pesquisa pode, em alguma medida, contribuir para uma discussão ainda pouco aquecida no meio acadêmico, trazendo elementos que, espero, possam ajudar a aprimorar a forma como as salas de aula são vistas e organizadas dentro e fora das instituições de ensino, em especial nos cursos de formação de professores, na minha visão, o primeiro grupo a se conscientizar desta importância e vivê-la na prática para que, depois, possa disseminá-la em suas aulas contribuindo assim para aumentar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis educacionais.

Considerando os objetivos desta monografia, o tipo de pesquisa realizado foi bibliográfico de cunho exploratório. Neste sentido, as bases para a pesquisa desta monografia estão fundamentadas em uma possível ponte entre o pesquisador francês Michel Foucault, em especial no seu trabalho publicado em 1975, *Vigiar e Punir*, e o educador brasileiro Paulo Freire, marcadamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1974 (escrito em 1968).

No trabalho de Foucault, o autor relata a história da formação e da violência nas prisões. Na sua terceira parte, chamada “Disciplina”, e em especial no Capítulo I, “Corpos Dóceis”, ele descreve como os corpos dos soldados vão sendo dominados pelo estado a partir do controle de sua forma (compleição) e dos seus movimentos. Depois, o pesquisador apresenta como estes corpos foram em seguida colocados em fileiras e hierárquica e quadricularmente distribuídos no espaço, a começar pelos hospitais militares próximos aos portos, passando pelos quartéis, até chegar à distribuição das carteiras em sala de aula que, do século 18 até hoje, vemos se repetir.

Em contrapartida, reforçando e complementando as teses de Foucault, temos o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire. No caso específico desta monografia, destaco originalmente como fontes seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, mas publicado somente em 1974, e a edição de *Pedagogia da Autonomia*, de 1996.

No Capítulo I deste último, “Não há docência sem discência” FREIRE, 1996, p. 23) o autor retoma a obra de 1974 e critica exatamente as formas de ensino tradicionais. Defende uma pedagogia fundada na autonomia do educando e questiona a função de um educador autoritário e conservador e dos espaços físicos de ensino que dificultam o diálogo. Freire denuncia uma forma de ensino na qual não se permite a participação dos educandos, seja por meio de suas indagações ou insubmissões. Reflexão que traz para a discussão os elementos individuais dos educandos, suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social, fatores que pedem absolutamente o rompimento do quadro asséptico desvelado por Foucault.

Para discutir a influência do pensamento de Michel Foucault e de Paulo Freire na construção de um espaço físico mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos um breve histórico das principais teorias que abordam a importância do espaço físico nos processos de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, mostramos o pensamento de Michel Foucault sobre a elaborada construção do espaço físico e na distribuição dos indivíduos nas instituições públicas e privadas destinadas à “formação” e “correção” de ideias e comportamentos na transição da monarquia para a burguesia como classe dominante na Europa ocidental (do século 17 ao 19). No terceiro capítulo, apresentamos o pensamento de Paulo Freire sobre a importância do espaço físico nos processos de ensino e aprendizagem. No capítulo das considerações finais, promovemos uma síntese dos pensamentos de Michel Foucault e de Paulo Freire sobre a importância do espaço físico nos processos de ensino e aprendizagem revelando uma possível complementariedade entre as visões dos dois autores.

CAPÍTULO I

A ARQUITETURA DA CONSTRUÇÃO

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

Jean Piaget

Já há muitas décadas se discute a necessidade de se aprimorar a qualidade e democratizar o acesso à educação formal pública no Brasil. Porém, as recentes reformas na Educação², sancionadas pela Presidência da República em fevereiro de 2017, e, pouco antes, o congelamento dos investimentos nesta área e na Saúde por 20 anos (PEC 241 ou PEC 55³) aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal no final de 2016, trouxeram mais problemas sobre o assunto. Realmente, não faltam elementos a serem postos em discussão pelos educadores, educandos, gestores de instituições de ensino, políticos, pensadores da área da Educação e a sociedade em geral, pois todos de alguma forma somos impactados pelos processos educacionais do nosso País. São questões de grande relevância, não há dúvida. Mas, é importante ressaltar que, além dos pontos relativos a melhoria dos processos, é preciso pensar também no espaço onde eles se dão. Uma discussão sobre educação que não inclua os espaços físicos onde ela acontece não pode ser completa. O ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (KOWALTOWSKI, 2011), sendo assim a arquitetura da escola também faz parte do sistema de educação.

De acordo com Kowaltowski (2011),

[...] a sala de aula procura ser um modelo que mostra à criança como é a sociedade em que ela vai crescer e passar a vida. Na maioria das escolas, o professor ocupa o lugar de autoridade, e o princípio de igualdade de condições dos alunos é quebrado pelo aparecimento de líderes e por certa hierarquia que se estabelece entre eles. A retribuição pelo esforço ou pela inatividade se dá pela atribuição de notas. Os valores que regem o mundo são transmitidos à criança pela rotina escolar.

Neste sentido, apresento a seguir, como base para a discussão central dessa monografia, a importância do espaço físico nos processos de ensino e aprendizagem com foco nas obras de Michel Foucault e Paulo Freire, alguns dos principais autores que tiveram a construção do espaço da sala de aula como foco ou parte de seus trabalhos.

² A reforma flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, muda a distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai definir o conteúdo mínimo e as disciplinas que estarão obrigatoriamente no ensino médio. Fonte: FAJARDO, V. Entenda a reforma do ensino médio. Portal G1, Rio de Janeiro, mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 18

³ [No final de 2016,] a Câmara dos Deputados e o Senado aprovaram a proposta de emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos, a PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa legislativa, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos. Fonte: ALESSI, G. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. El País, São Paulo, dez. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 11 de jun. 18

Ao resgatarmos historicamente, de forma despretensiosa, os locais onde a educação (aqui entendida em sua forma mais ampla, não formal, mais voltada à socialização dos indivíduos) se dava nas antigas civilizações humanas, veremos que não havia um espaço determinado. Em geral, ela acontecia com ajuda de todos os seus integrantes, em especial, os familiares e os membros mais velhos de uma tribo ou outro tipo de agrupamento humano, nos lugares do dia a dia, ou seja, à volta da fogueira, durante a caça, na hora das refeições, na feitura de artesanatos etc. Não havia hora e lugar para o ensino. Ele se dava continuamente e ganhava complexidade conforme o desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Em seguida à uma estruturação maior da sociedade, a responsabilidade pelo ensino vai se deslocando da família para a religião. Aos poucos, o papel de responsável pela integração social e pela constituição moral e ética dos indivíduos passa a se entrelaçar com os representantes das religiões dominantes. Templos e igrejas se tornam também escolas. Com um aumento ainda maior na complexidade estrutural de uma sociedade, surge a necessidade da divisão do trabalho. A quantidade de informação a ser passada para um indivíduo se integrar a uma sociedade cresce de tal maneira que se faz necessária a constituição de uma atividade específica para alguns de seus membros darem conta da atividade. Nesse caminho, surge o embrião do que viria a ser um professor.

Um exemplo são os antigos pensadores gregos que assumem o papel de preceptores dos jovens atenienses com renda familiar suficiente para suprir as necessidades básicas e cotidianas (e por que não, luxuriantes) de seus mentores. É aqui, conforme reporta Platão⁴, que surge a profissão de sofista, criada por Protágoras. Os sofistas foram um tipo específico de professor na Grécia antiga e no Império Romano que tinha o objetivo prático de preparar a retórica dos jovens para a disputa política e jurídica. Eles viajavam de cidade em cidade realizando discursos em espaços públicos para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação.

Ainda no contexto da Grécia antiga, há de se destacar o método de um filósofo em particular: Aristóteles. Seu estilo de ensino era chamado de Peripatético, palavra grega para 'ambulante' ou 'itinerante'. Peripatéticos (ou 'os que passeiam') eram

⁴ ARANTES, J.C. O filósofo e o sofista, segundo Platão. *Agência Fapesp*. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/o-filosofo-e-o-sofista-segundo-platao/27405/>. Acesso em: 02 de jul. 18.

discípulos de Aristóteles, em razão do hábito do filósofo de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e dava preleções, por sob os portais cobertos do Liceu⁵ em Atenas, conhecidos como perípatos, ou sob as árvores que o cercavam (fig. 1.1).

Não posso deixar de mencionar outra técnica famosa de ensino da época, ainda utilizada até a atualidade, que também envolvia frequentemente espaços abertos. Algumas décadas antes de Aristóteles, o também filósofo ateniense Sócrates (segundo Platão, opositor de Protágoras e verdadeiro representante da ideia de filósofo) instituiu a maiêutica⁶, um modo de investigação filosófica que consiste em o professor conduzir o aluno a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores por meio do diálogo. Sócrates conversava com seus discípulos, cidadãos de Atenas e até mesmo escravos (como em “Mênon”, de Platão) em diferentes espaços públicos da cidade-estado buscando promover o conhecimento por meio do autoconhecimento. Em referência ao seu professor Sócrates, Platão registraria a frase “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo” escrita no pátio do Templo de Apolo em Delfos.



Fig. 1.1: "A Escola de Atenas" é um afresco de Rafael (1506-1510) que está na *Stanza della Segnatura*, no Vaticano, em que são retratados vários filósofos gregos. Ao centro, Aristóteles caminha ao lado de Platão. Fonte: Google Imagens, 2018.

⁵ Fundado em c.336 a.C. por Aristóteles, o Liceu, que ocupava o espaço de um ginásio para atividades físicas e intelectuais, foi a primeira escola filosófica em Atenas e durou até o século IV. MORISON, W. The Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/lyceum/#H2>>. Acessado em: 11 de jun. 18.

⁶ Maiêutica. Substantivo Feminino. Etimologia: gr. substv. maieutiké (tékhne) 'ciência ou arte do parto', p.ext. no sentido de 'método de Sócrates de ensinar, de tal modo que as ideias fossem paridas no curso do diálogo'; ver maieut-; a datação é para a acp. p.metf. de fil 'método socrático'. Grande Dicionário Houaiss. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#12>>. Acessado em: 11 de jun. 18.

A Educação na Roma antiga, de carácter essencialmente prático, familiar e civil, era destinada a formar em particular o cidadão romano, superior a todos os outros povos⁷. Ela começa replicando o modelo ateniense e, aos poucos, institui uma relação mais comercial entre professores e alunos. As famílias romanas mais abastadas contratavam seus Conselheiros Privados para, dentro de suas casas, instruir seus filhos. Os diálogos dos gregos são substituídos por rigorosos castigos físicos quando o aluno não conseguia acompanhar os temas ensinados.

Os primeiros experimentos de espaços escolares coletivos romanos tendiam a ser realizados em lugares improvisados, como a beira da estrada, em um terraço, em um porão ou em qualquer outro lugar onde todos os atendentes pudessem se sentar. Os móveis eram igualmente improvisados, não diferentes daqueles que vemos hoje em dia nas nossas escolas, em especial, nos meios rurais. Os próprios professores não gozavam de grande reputação pelo seu trabalho e, dada a pequena renda de seu trabalho, frequentemente teriam um segundo emprego. Com o tempo e o desenvolvimento do império, locais melhores foram disponibilizados para essas escolas, por exemplo, Júlio César e Trajano destinaram vários locais de seus fóruns para essa finalidade. Trajano criou uma prestigiada biblioteca pública dividida em duas seções, uma de latim e outra de grego. Cada uma ficava de um lado de sua famosa coluna (fig. 1.2), que em si é como um livro de história.⁸



Fig. 1.2: A Coluna de Trajano foi construída sob ordem do próprio imperador para representar em relevo a história de suas vitórias nas campanhas militares contra os Dácios (101-102 e 105-106 d.C). As cinzas do imperador e de sua mulher encontram-se em uma urna na base da Coluna que, atualmente, está no Fórum Romano, Roma, Itália. Fonte: Google Imagens, 2018.

⁷ Só Pedagogia. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/historia/romano.php>. Acessado em: 11 de jun. 18.

⁸ Mariamilani Ancient Rome History. Learning & Schools in Ancient Rome. Disponível em: <http://mariamilani.com/ancient_rome/ancient_roman_schools.htm>. Acessado em: 11 de jun. 18.

Com a queda do Império Romano, convencionou-se o início da Idade Média. Nesse período, no Ocidente, o monopólio da educação volta para o domínio das religiões, marcadamente para a Igreja Católica. Os processos de ensino e aprendizagem formais ficam restritos aos mosteiros e abadias, aos seus membros, seguindo as normas da Igreja. Basicamente, se limitam à leitura individual e ao trabalho dos copistas. O conhecimento se torna protegido e enclausurado. Porém, é nessa mesma época que surge a primeira universidade da Europa, a Universidade de Bolonha (fig. 1.3), em 1088, na Itália (a primeira a usar esse termo). Em seguida, são instituídas as Universidades de Oxford (1096) e de Paris (1170)⁹.



Fig. 1.3: Pátio interno da Universidade de Bolonha, Itália. Fonte: Google Imagens, 2018.

Esses novos espaços de ensino, agora intitulados “universidades”, e os que são constituídos a seguir, empregam um conjunto de métodos de ensino chamado Escolástica. Segundo Solère (2002, p. 1299), “Se compreenderá aqui por ‘escolástica’ o conjunto dos métodos de ensino e de discussão em uso nas escolas e nas universidades medievais (essencialmente a partir do século XII).”

Ainda de acordo com o mesmo autor¹⁰:

[...] O pensamento medieval, ao contrário, mesmo em suas audácias conquistadoras, compreendia a si mesmo como um pensamento de Escola. A Escola era uma ideia nova, na Europa, ao menos esta instituição, sem

⁹ GALASTRI, L. As 10 universidades mais antigas do mundo. *Galileu*, São Paulo. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI343904-17770,00-AS+UNIVERSIDADES+MAIS+ANTIGAS+DO+MUNDO.html>> Acessado em: 11 de jun. 18.

¹⁰ SOLÈRE, J-C, In: GOUVARD, C., DE LIBERA, A. & ZINK, M. (Dir.). *Dictionnaire du Moyen Âge*. Ed. PUF, Paris, 2002, p. 1299. Tradução de Alessandro Francisco.

equivalente nas eras anteriores, que veio a se tornar a Universidade: comunidade dos estudantes e dos mestres (tornados “profissionais” do pensamento, segundo J. Le Goff), integrada na vida da cidade (e contrapoder à situação), personalidade jurídica (organizada sobre o modelo das corporações, dotada de suas jurisdições e de seu regulamento, prevendo programas e exames); sistema de pesquisa e de ensino de um gênero diferente em relação às escolas antigas ou monásticas, que, estabelecidas que fossem num lugar permanente, providas de recursos próprios ou sustentadas pela autoridade política, concerniam mais à educação tradicional, à transmissão pessoal de um mestre a seus discípulos [...] (SOLÈRE, 2002, p. 1299).

É nesse momento histórico que o espaço de ensino deixa de ser comunitário para se tornar uma instituição. E é aqui que, no entendimento de Michel Foucault, figuram as raízes dos atuais modelos espaciais de sala de aula que até hoje vivemos em nossas escolas. Esse interessante percurso dos espaços de ensino nos monastérios até as escolas atuais será mais detalhadamente analisado no próximo capítulo da presente monografia. Por ora, vamos seguir nosso pequeno resgate da história das instituições educacionais abordando sucintamente as práticas de ensino e seus espaços na Renascença, Modernidade e Contemporaneidade.

Com o avanço de vários movimentos econômicos, sociais e culturais, muitos deles associados ao advento da imprensa, a alfabetização de setores cada vez mais amplos da população europeia e à Reforma de Martinho Lutero, entre outros fatores, as pessoas precisavam cada vez mais se educar para poderem acompanhar as novas complexidades do seu tempo. Assim, grosso modo, começa o período da Renascença. O espírito da época (*Zeitgeist*) deixa de focar unicamente no universo religioso e coloca o ser humano como um novo elemento no centro das atenções. Para acompanhar as novas demandas da sociedade, a educação precisa também evoluir. Segundo Kowaltowski (2011, p. 15), “O ideal da educação renascentista tinha sido formar no homem um espírito livre, capaz de dominar as áreas do conhecimento, da arte à ciência.” Assim, as universidades, além de ganhar maior número de unidades e de estudantes (mesmo que ainda das classes mais altas e apenas do sexo masculino), ampliam e diversificam as disciplinas que oferecem. Os formatos e a lógica das salas de aula permanecem basicamente os mesmos nas universidades agora já consideradas tradicionais. As novas universidades ganham um aspecto e áreas mais abertas e luminosas graças aos avanços e ao resgate dos estilos clássico-helenistas da arquitetura da época.

No começo da era Moderna, depois das Cruzadas, no momento em que a religião perdeu o controle sobre as ideologias e as grandes filosofias já podiam atuar

fora de sua influência – e em que a Europa vivia os reflexos profundos da crise criada pela queda de Constantinopla (o que havia fechado o acesso ao comércio da região com a China e com a Índia) – iniciam-se os ciclos das grandes navegações a fim de conquistar novas rotas comerciais e com isso se instaura uma nova era. É a partir desse contexto, já no século 17, que é criada pelo monge tcheco Comenius (Jan Amos Komenský) (1592-1670) uma primeira proposta organizada para uma escolarização elementar universal para ricos, pobres, homens e mulheres. Seu projeto pedagógico “ênfatiza a interdisciplinaridade, a afetividade do educador e o fortalecimento da relação entre família e escola como elementos fundamentais do processo educacional” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 16).

A proposta de Comenius valorizava a experiência prática para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico nos alunos. Nesse sentido, segundo Kowaltowski (2011, p. 16):

Comenius pregava ainda a necessidade de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico, capaz de favorecer a aprendizagem, que se iniciava pelos sentidos, para que as impressões sensoriais obtidas pela experiência com objetos fossem internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão.

O pensamento de Comenius já renunciava o movimento Iluminista que irá dominar no século seguinte. Os anos 1700 são consequência direta dos movimentos da Revolução Científica que se inicia principalmente com as pesquisas de René Descartes e Isaac Newton. A razão começa a tomar o lugar das crenças religiosas e o homem passa aos poucos a se tornar o centro das atenções. É nesse caminho que floresce o pensamento do filósofo franco-suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no qual a responsabilidade sobre as ações humanas passa a recair sobre o meio social no qual se vive e não mais por influências exclusivas de anjos ou demônios. Assim, no sentido educacional, Rousseau coloca a criança como um ser que é absolutamente sensível ao que lhe ocorre e que, por essa razão, deve ser tratada com todo o cuidado e liberdade, dando-se atenção à sua variedade de interesses, para que ela possa se tornar um indivíduo completo e “bom” e não apenas uma engrenagem funcional ou mão de obra de qualidade. Na sua opinião, o melhor espaço para o aprendizado de uma criança seria seu próprio lar.

Inspirado nas ideias de Rousseau, o pensador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) desenvolveu sua própria construção de conceitos de criança,

família e instrução. "A criança, na concepção de Pestalozzi, era um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude"¹¹. Pestalozzi comparava a atividade do professor à do jardineiro, que cuida que existam condições adequadas para que as plantas cresçam fortes e saudáveis. Ele gostava de lembrar que as sementes guardam potencialmente o "projeto" da árvore completa. Condenando as recompensas e punições tão em moda no ensino de sua época, Pestalozzi reforçava a ideia de Rousseau de o bom ensino deveria ocorrer em casa, mas acreditava que esse ambiente deveria ser transposto para a escola, isto é, o espaço escolar deveria se assemelhar ao máximo com um lar bem estruturado e que nele professores e alunos deveriam passar o dia inteiro juntos, com atividades externas práticas, muitas delas manuais, durante o dia e teóricas dentro da sala de aula à noite. "Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento".¹² Trata-se do conceito de "aprender fazendo", amplamente incorporado pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a Pestalozzi, antecipando inclusive concepções do movimento da Escola Nova, de educação integral e de metodologias ativas, que só surgiram no final do século 19 e no começo do século 20. Foi ele também que ajudou a promover o estudo da educação e a formação de professores como uma ciência.

Um dos professores influenciados por Pestalozzi, que inclusive chegou a trabalhar com ele, foi o educador alemão Friedrich Fröbel (1782-1852). Para ele, a infância também era uma fase (entre outras que ele identificou: a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade) decisiva na formação do indivíduo e que, por essa razão, deveria ser atentamente estudada e planejada. Também focado nas atividades e experiências pessoais do aluno como a forma ideal para o aprendizado, algumas de suas maiores contribuições à educação foi a importância que ele deu aos brinquedos como instrumentos de aprendizagem, às atividades ao ar livre e a abertura do primeiro jardim de infância (*Kindergarten*) em 1837 (KOWALTOWSKI, 2011, p. 18).

¹¹ ARCE, A. apud FERRARI, M., Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acessado em: 02 de jul. 18.

¹² FERRARI, M., Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acessado em: 02 de jul. 18.

Foi ele quem desenvolveu os primeiros blocos de construção, os *Fröbel Gifts* (fig. 1.4). Segundo o educador, eles eram um caminho para o desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho que seria executado no futuro da criança. Na sua concepção e em contraste com as rígidas e prescritivas noções anteriores, o ser humano é essencialmente dinâmico e naturalmente voltado a aprender, realizar e produzir, só precisa do ambiente e orientação adequados à sua fase para isso. Para ele, o ser humano seria uma força autogeradora e não uma esponja que absorve conhecimento do exterior.



Fig. 1.4: *Fröbel Gifts*, Números 2 e 6, atuais adaptados a partir dos modelos originais. Fonte: Google Imagens, 2018.

No caminho de desenvolvimento do pensamento educacional voltado para metodologias de ensino que envolvem a atividade direta dos alunos, suas especificidades como indivíduos e o contato experiencial com o mundo, entre os séculos 19 e 20 temos a contribuição do pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Ele foi um dos principais nomes na construção do que se chamou de Escola Nova ou Escola Progressista. Segundo Aranha (1996, p. 167):

Escola Nova surge no final do século 19 justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.

Dewey vai criticar a ênfase nos processos de memorização e de racionalidade dado pelas escolas tradicionais da época e afirmará que o conhecimento é uma atividade dirigida à experiência. Para ele, “As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação” (KOWALTOWSKI,

2011, p. 20). Nesse sentido, evoluindo os pensamentos anteriores de Pestalozzi e Fröbel, ele propõe que a escola seja uma representação da própria vida para os alunos, que tenha um ambiente no qual os educandos possam encontrar estímulos que proporcionem vivências que desenvolvam a criatividade espontânea, a independência e a iniciativa de cada um de forma produtiva. “Ele considera que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os participantes estimula a cooperação e a consequente criação de um espírito social” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 20).

Sua proposta de uma educação progressista surge em um momento de novos valores sociais, de novas formas de produção advindas da Segunda Revolução Industrial, baseada na produção segmentada e em larga escala, o fordismo. Entendendo a Escola Nova em seu contexto, vê-se que ela vem para garantir o fortalecimento dos ideais liberais na formação dos indivíduos com mão de obra mais qualificada para as novas atividades industriais. Isso fica claro nas palavras de Aranha (1996, p. 168):

Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a escola nova é típica representante da pedagogia liberal. [...] A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Praticamente na mesma época de Dewey, é desenvolvida pela primeira médica formada na Itália, Maria Montessori (1870-1952) uma metodologia, também pertencente ao movimento Escola Nova, na qual o objetivo da Educação jamais poderia ser encontrado fora da criança, ao contrário, deve ser buscado dentro dela, na força que impulsiona e sustenta todo o seu trabalho de autoformação e construção. À educação então, caberia a tarefa de favorecer, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da iniciativa, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo. É importante lembrar que o enfoque da Educação Montessori é sempre indireto e nunca direto, ao contrário da educação tradicional.

Para o espaço escolar se adequar a método montessoriano, a instituição de ensino, segundo à Association Montessori Internationale (AMI), deve possuir os seguintes elementos como essenciais¹³:

1. O ambiente é organizado e atraente.
2. As classes são agrupamentos de alunos com diferentes idades.
3. O professor atua como guia, e interfere pouco com o grupo.
4. Material multissensorial e aprender fazendo são hábitos de aprendizagem.
5. Cada aluno tem oportunidade de escolher o trabalho que mais lhe interesse.
6. A ênfase é na aprendizagem ativa e no desenvolvimento social em lugar de memorização, regras e busca de informação para uma única pergunta específica.
7. O aluno pode trabalhar o tempo que necessite num assunto que lhe interesse, sem que uma campainha o interrompa.
8. O aluno tem o direito de escolher um lugar para trabalhar em vez de um lugar fixo.
9. Os alunos são estimulados a ensinarem, colaborarem e ajudarem uns aos outros.
10. Os alunos têm oportunidade de trabalharem com outros de diferentes idades.
11. Os alunos demonstram respeito aos professores e ao ambiente.
12. Todos os adultos demonstram respeito pelo aluno.
13. A escola encoraja a autodisciplina.
14. Aprender é o maior prêmio; não existe motivação através de prêmios e reconhecimentos exteriores.
15. Os alunos tendem a ser calmos, concentrados, felizes. Para isso deve contribuir a postura do educador.

Como pôde ser visto a partir dos elementos acima, o ambiente escolar para Montessori é o local onde a criança desenvolve sua autonomia e compreende sua liberdade. Para ela, um ambiente organizado e atraente significa que foi construído para a criança, atendendo às suas necessidades biológicas e psicológicas. Nos ambientes preparados para o método montessoriano, encontram-se mobília de tamanho adequado e materiais de desenvolvimento preestabelecidos para a livre utilização da criança (Fig. 1.5).¹⁴

¹³Características de uma escola Montessori. *Organização Montessori do Brasil*. Disponível em: <http://omb.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Características-de-uma-escola-Montessori.pdf>. Acessado em: 03 de jul. 18.

¹⁴O Método. *Lar Montessori*. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acessado em: 03 de jul. 18.



Fig. 1.5: Exemplo de uma sala de aula de uma escola montessoriana contemporânea. Fonte: Google Imagens, 2018.

Além de um novo desenho do espaço escolar, Maria Montessori também desenvolveu, assim como Fröbel, uma série de materiais didáticos para preencher os diferentes espaços nas salas de aula a partir dos quais o próprio aluno escolhe onde vai brincar e aprender. “Esse material se constitui de peças de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir e fechar, botões para abotoar, série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes [...]” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 26). O “Material Dourado”, criado por Montessori, por sua vez trabalha questões matemáticas e de proporção com os alunos (Fig. 1.6).



Fig. 1.6: Material Dourado criado por Montessori e ainda hoje em uso em algumas escolas. Fonte: Google Imagens, 2018.

As contribuições para o campo da educação no século 20 vieram também de pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Notadamente, o biólogo e psicólogo

suíço Jean Piaget (1896-1980) teve papel relevante na construção do entendimento da forma como se dá o desenvolvimento do pensamento humano. Da infância à adolescência, ele estudou a evolução da nossa compreensão das coisas, isto é, os diferentes modos como processamos as informações nas várias fases do nosso crescimento. Por meio de observação científica rigorosa, ele acompanhou o processo de aquisição de conhecimento em crianças de diferentes idades, em especial observando seus próprios filhos. A partir de suas análises, ele estruturou a teoria chamada Epistemologia Genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural dos seres humanos. "A grande contribuição de Piaget foi estudar o raciocínio lógico-matemático, que é fundamental na escola, mas não pode ser ensinado, dependendo de uma estrutura de conhecimento da criança".¹⁵ Esse desenvolvimento estrutural, segundo Piaget, se dá em três fases: Sensório-motor (de 0 a dois anos), Pré-operatório (de dois a sete anos) e Operatório (de sete anos em diante).

Na fase Sensório-motor, a criança apresenta o desenvolvimento de sua inteligência prática, isto é, ela utiliza apenas suas ações e percepções imediatas para se relacionar com o mundo e seus objetos, não a linguagem ou a representação. A princípio, até cerca de nove meses, a criança acha que tudo é um só objeto, inclusive ela mesma. Depois, a partir dos nove meses, ela desenvolve a noção de objeto permanente, ou seja, aquele que existe para além da sua percepção. É neste momento que ela passa a procurar coisas, por exemplo. Outro ponto importante na construção de sua inteligência é o aprimoramento do conceito de causalidade. Até um ano de idade, a criança acha que tudo acontece por sua causa (para Freud, onipotência infantil). Depois, ela começa a entender as correlações entre os objetos (causa e efeito, meios e fins) e que o universo tem leis.

Na fase seguinte, a Pré-operatória, a criança inicia a construção de seu processo de representação, isto é, ela passa a se referir aos objetos utilizando um outro objeto, por meio da linguagem falada, de desenhos, imitações etc. Ela começa a organizar as operações em sua inteligência para dar uma forma coerente ao mundo das representações, da linguagem. É nessa fase que a criança passa a se reconhecer em espelhos, a socializar sua inteligência (trocar informações com outras crianças e

¹⁵ MACEDO apud FERRARI, M. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. *Nova Escola*, out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em: 12 jul. 18.

adultos) e a entender questões de moralidade, como certo e errado, bom e ruim, virtudes etc. Nesta fase, a criança ainda tem dificuldades em entender o ponto de vista dos outros. Ela acredita que todos têm as mesmas informações que ela abriga em sua cabeça. Por exemplo, ao ouvir uma história e pedir que a conte para uma outra criança, ela vai imaginar que a outra criança já sabe a história.

A inteligência na fase Operatória passa a se encontrar em operação, o que quer dizer que a criança é capaz de realizar uma ação interiorizada reversível. Ela consegue agir no mundo por meio da representação, da imaginação, podendo aplicar uma lógica reversível a esta ação, isto é, voltar ao ponto de partida de sua reflexão mantendo coerência lógica. Um exemplo é apresentar a uma criança de mais de sete anos a distância de uma cidade à outra e perguntar se o inverso também é verdadeiro, se a distância se mantém. Ela deverá responder que sim. Nessa fase, a lógica passa a ser necessária para a compreensão do mundo pela criança. Se uma argumentação ferir esta lógica, a criança irá questionar o que foi apresentado. Esta capacidade de raciocínio vai nos acompanhar pela vida toda, ganhando apenas aumento de complexidade e abstração.

A fase Operatória se divide em duas: a fase Operatória Concreta e a Operatória Formal. A diferença básica entre elas é a capacidade de abstração. Na primeira, a criança ainda não consegue articular sobre aquilo que ela não vê, que não está concretamente em seu mundo. Já na segunda, a criança consegue trabalhar sua inteligência utilizando puras hipóteses, ou seja, representações de elementos fora de seu mundo concreto imediato. Sua inteligência já é capaz de lidar com abstrações puras.

A visão piagetiana também possui entre seus pressupostos o conceito de “interacionismo”, que representa a ideia de que é a partir das suas relações com o meio e do amadurecimento de suas funções cerebrais que a criança desenvolve sua percepção de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade. “Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e maneiras de fazê-las funcionar” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 21). Para Piaget, esse processo se dá por meio de estágios sucessivos de desequilíbrio e reequilíbrio, que ele chamou de Equilibração – dinâmica na qual o sujeito, em contato com um objeto novo, entra em desequilíbrio, o objeto não se deixa conhecer facilmente. O sujeito fica em conflito. Para acomodar-se, ele rearranja sua organização mental para dar conta dos novos conhecimentos sobre o novo objeto, reequilibrando-se.

É por essa razão que Piaget¹⁶ acreditava que o espaço escolar deve ser o mais instigante possível para a criança, estimulando-a a ter diversos momentos de “desequilíbrios” e “reequilíbrios”, o que vai permitir a descoberta e a construção do conhecimento continuamente. Esse ambiente deve permitir também, como elemento de grande importância para o desenvolvimento da inteligência infantil, o máximo possível de interações sociais. Os ambientes educacionais precisam oferecer espaços para a troca frequente de informações e impressões entre seus alunos. E, como isso, em paralelo com o florescer do pensamento autônomo lógico e operacional, ampliar sua capacidade de estabelecer relações cooperativas. Em suma: “a aprendizagem não resulta da ação das estruturas internas do indivíduo, nem é fruto da ação exclusiva da estimulação externa; mas somente se produz a partir da interação entre sujeito e o meio” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 22).

Assim como no pensamento piagetiano, a teoria do médico e educador francês Henri Wallon (1879-1962) também propõe uma série de estágios de desenvolvimento da criança (Fig. 1.7), mas vai além da análise da evolução da cognição. Ele inclui os aspectos afetivos e psicomotores em seus estudos. Além disso, como Wallon possui uma abordagem dialética pós-Hegel (1770-1831) dos processos de aprendizagem, ele não acredita que os estágios de desenvolvimento formem uma sequência linear, encadeada e bem demarcada, como propõe Piaget. Para ele, os novos estágios não suprimem os anteriores. Ao contrário, eles os ampliam, incorporam e alteram.

¹⁶ Apesar da grande contribuição de Jean Piaget à pedagogia, é importante ressaltar que, como ele próprio gostava de frisar, ele não desenvolveu um método educacional (N. do A.).

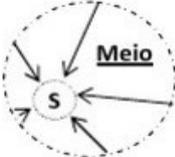
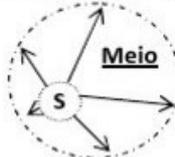
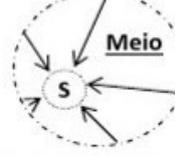
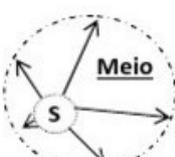
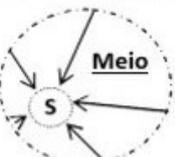
QUADRO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO HENRI WALLON		
Estágios para Wallon, segundo Claude Claret e Colette Laterrasse ¹		Natureza contraditória da transição entre estágios
Idades estimadas	Denominação e traços gerais	
Em geral: 0 a 1 ano	I - ESTÁGIO IMPULSIVO-EMOCIONAL	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
0 a 2-3 meses:	Estágio de <i>impulsividade motriz pura</i> . Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos)	
3 a 9 meses:	Estágio <i>emocional</i> . Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.	
9 a 12 meses:	Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.	
Em geral: 1 a 3 anos	II - ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR E PROJETIVO	Estágio "centrípeto" ou de estabelecimento de relações com o mundo.
12 a 18 meses:	<i>Período sensório-motor</i> . Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.	
18 meses a 2-3 anos:	<i>Estágio projetivo</i> . Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.	
Em geral: 3 a 6 anos	III - ESTÁGIO DO PERSONALISMO Importante para a formação do caráter.	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
3 anos:	<i>Crise de oposição</i> . Independência progressiva do eu (emprego do "eu"). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.	
4 anos:	<i>Idade da graça</i> . Sedução do outro, idade do narcisismo.	
5 a 6 anos:	<i>Representação de papéis</i> . Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.	
Em geral: 6 a 11 anos	IV - ESTÁGIO DO PENSAMENTO CATEGORIAL	Estágio "centrípeto" exploratório e cognoscitivo ou de estabelecimento de relações com o mundo.
6 a 7 anos:	Desmame afetivo, " <i>idade da razão</i> ", idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.	
7 a 9 anos:	Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos.	
9 a 11 anos:	Conhecimento operativo racional, função categorial.	
A partir dos 11 ou 12 anos	V - ESTÁGIO DA PUBERDADE E DA ADOLESCÊNCIA	Estágio "centrípeto" indispensável para a constituição da pessoa.
Duração variável	Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).	

Fig. 1.7: Quadro com os estágios de desenvolvimento segundo Wallon.¹⁷

¹⁷ Texto extraído de: Claret, C.; Laterrasse, C.; e G. Vergnaud. Dossier Wallon-Piaget. Granica. p. 20-22. Traduzido do espanhol para apoio didático à introdução ao tema, sucedido pelo estudo de Eloísa Dantas e o próprio Wallon – contemplando as contradições concretas constitutivas de cada período e das transições entre eles. Utilizado na disciplina "Desenvolvimento Psicológico do Pré-escolar" do curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, nos anos de 1999 e 2000, pelo professor Achilles Delari Junior – delari@uol.com.br. Diagramação refeita em Umuarama, em 28 de agosto de 2009.

Para Wallon, o desenvolvimento infantil não seria um processo suave e contínuo, mas sim repleto de crises internas e externas. Essas crises, mesmo que levem a um retorno a estágios anteriores, são fenômenos dinâmicos e naturais que promovem a evolução da criança. Outro ponto de distinção com as ideias de Piaget é que, na sua concepção, os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Para ele, o contínuo processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo que tem desconhecimento, sofre manifestações afetivas que o levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de conhecimentos e/ou habilidades pelo indivíduo. Esse processo dialético de desenvolvimento jamais se encerraria.

O homem, para Wallon, seria o resultado de influências sociais e fisiológicas decorrentes dessas experiências adaptativas. Dessa forma, entendendo que todo o objeto da ação mental está sempre na externalidade, para ele a importância do espaço físico na educação é fundamental. Sobre isso, escreveu (WALLON *apud* SALLA, 2011):

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.¹⁸

Wallon apresenta a ideia de que a afetividade se mostra atuante em todos os momentos de nossas ações, assim como o ato motor e a cognição. Dessa forma, o ambiente da sala de aula pode oferecer a possibilidade de aproximação ou aversão na medida das sensações boas ou desagradáveis que provoca nos alunos. Para se obter maior engajamento dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, é importante saber se os espaços de uma instituição de ensino, em especial a sala de aula, oferecem, a partir da sua arquitetura, distribuição das carteiras, organização e potencialidade de estímulo do ambiente etc., a sensação de acolhimento ou repulsa.

Para finalizar esse breve percurso histórico sobre alguns pensadores das bases da educação contemporânea e suas respectivas abordagens a respeito do espaço físico onde se dá o processo de ensino e de aprendizagem – e antes de entrarmos especificamente nas visões de Michel Foucault e Paulo Freire sobre o tema –,

¹⁸ SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. *Nova Escola*, out. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 12 jul. 18.

trazemos o trabalho do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934). Para ele, que guarda em comum com Wallon os princípios da lógica dialética e com Piaget o interesse pela base biológica da formação da psique humana¹⁹, um elemento fundamental para o desenvolvimento e conquista do conhecimento é a mediação entre sujeito (quem aprende) e objeto (o quê será aprendido) por uma terceira parte (o educador). Vygotsky acredita que a interação social e a linguagem são decisivas para o sucesso desse processo. Os elementos que fazem essa mediação podem ser representados pelo papel de professor, por alguém com mais conhecimento ou facilidade em aprender ou mesmo pelo acesso ao repertório do conhecimento humano guardado em diversas formas de linguagem: livros, filmes, manuais etc.

Nesse sentido, Vygotsky apresenta dois níveis de desenvolvimento: “um real, (individualmente) adquirido ou formado, e um potencial, que é a capacidade de aprender com outra pessoa”, (KOWALTOWSKI, 2011, p. 28). Nessa ideia está contido um de seus conceitos mais importantes, o da Zona de Desenvolvimento Proximal, que revela que o ser humano se forma na sua relação com o outro, mostrando a enorme distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode aprender com a participação de um adulto, por exemplo. É aqui que podemos entender a importância do professor como mediador formal do conhecimento. Em vista do exposto, vê-se a relevância de se ter espaços físicos que permitam e estimulem a interação de qualidade entre educadores e educandos, entre os próprios educandos e entre todos na sala de aula com os repositórios da experiência humana.

Porém, para que isso possa ocorrer, é necessário um elemento fundamental: a liberdade de expressão, em todos os sentidos e ao máximo isenta de opressões. A fim de discutir como esse fator de independência de pensamento e de acolhimento às diferentes características individuais e culturais tem estado presente (ou não) nos espaços físicos das instituições de ensino, vamos analisar nos capítulos seguintes as visões de Michel Foucault e Paulo Freire, buscando uma possível complementariedade entre elas.

¹⁹ Wikipédia, a enciclopédia livre. Verbete: Lev Vygotsky. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>. Acesso em: 13 de jul. 18.

CAPÍTULO II

ESPAÇOS DISCIPLINARES

“Mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.”

Michel Foucault

O filósofo Michel Foucault (Fig. 2.1), que foi professor-titular da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 a 1984 (ano de sua morte em consequência de complicações de saúde relacionadas ao vírus da imunodeficiência humana - HIV), nasceu em 1926 na cidade de Poitiers, atualmente com pouco mais de 90 mil habitantes²⁰, capital do departamento de Vienne, no centro-oeste da França. Sua família tinha bons recursos financeiros e materiais. Seu pai, Paul Foucault, era um reconhecido médico cirurgião e professor de anatomia. A relação ente eles, no entanto, não foi boa. Muito provavelmente devido à homossexualidade e interesses de carreira diversos da medicina por parte do filho. Tão logo pôde, com apoio de sua mãe, Anna Malapert, muda-se para Paris em 1945, aos 18 anos, para ingressar no ano seguinte na École Normal Supérieure, onde desenvolveu seu interesse pela filosofia. Pouco depois, aos 22 anos, Michel Foucault tenta o suicídio e é internado para tratamento psiquiátrico. Esta experiência o marcou tão profundamente que afetou praticamente toda sua produção intelectual.²¹

Grande e original pensador e historiador das ideias e da cultura ocidental, a obra de Foucault, entre 1961 e 1984, pode ser dividida em três momentos²²:

- 1) **Período da “Arqueologia”**: questões relativas aos *saberes*. Principais livros: “A História da Loucura” (1961), “O Nascimento da Clínica” (1963), “As Palavras e as Coisas” (1966) e “A Arqueologia do Saber” (1969).
- 2) **Período da “Genealogia do Poder”**: questões relativas aos *mecanismos do poder*. Principais livros: “Vigiar e Punir” (1975) e o volume I da História da Sexualidade intitulado “A Vontade de Saber” (1976).
- 3) **Período da “Genealogia da Ética”**: questões relativas aos modos de *constituição da subjetividade*. Inclui os volumes II e III da História da sexualidade, intitulados “O Uso dos Prazeres” (1984) e “O Cuidado de Si (1984), respectivamente.

²⁰ Populations légales 2015. Commune de Poitiers. *INSEE*, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3293086?geo=COM-86194>> Acesso em: 17 jul. 18.

²¹ Paul-Michel Foucault. *UOL Educação*. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/biografias/paul-michel-foucault.htm>>. Acesso em: 17 jul. 18.

²² MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

Para o presente trabalho, vamos focar no texto “Corpos Dóceis”²³, capítulo 1 da terceira parte do livro *Vigiar e Punir* (1975). Nesta obra, produzida em sua segunda fase, a “Genealogia do Poder”, na década de setenta, como mencionamos acima, Foucault procura, entre as outras obras da mesma fase, entender como funcionam os mecanismos do poder a partir de dois pontos de referência, dois limites: de um lado “as regras de direito que delimitam formalmente o poder”²⁴ e, de outro, a determinação do que é verdadeiro e correto por uma sociedade em uma época e local definidos. Ou seja, “a análise entre os exercícios de poder e a produção de saberes reconhecidos como verdadeiros” (MUCHAIL, 2004, p. 13). Ele quer evidenciar as articulações entre saber e poder mediados pelo que pode ser chamado de “modos de produção de verdade” com objetivo de, especialmente nas ciências humanas, disciplinar e normalizar.



Fig. 2.1: Michel Foucault em entrevista ao crítico literário Claude Bonnefoy em 1968. Fonte: Google Imagens, 2018.

Para tanto, neste capítulo específico, Foucault pesquisa as diferentes formas de controle e dominação sobre os corpos dos indivíduos na Europa a partir do início do século 17. Seu ponto de partida é o entendimento de como se via a figura ideal de um soldado naquela época (a partir de atributos físicos e posturais naturais). E, mais adiante, revela como esse olhar se transforma na segunda metade do século 18 para a compreensão de que o soldado é algo que se pode fabricar, que seu corpo pode ser corrigido, adaptado, fazendo-se assim a máquina que se precisa. Neste caminho,

²³ FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 117-142.

²⁴ MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.

Foucault faz, a nosso ver, uma surpreendente afirmativa sobre a normatização / “educação” dos corpos: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2008, p. 118). Surpreendente porque, no nosso entendimento, o adjetivo dócil sempre esteve associado ao que é “doce”, “agradável”. A partir desta constatação, ele nos fez despertar para as diferentes formas de controle que ainda hoje existem nos vários sistemas que habitamos na atual sociedade, tanto durante nossa formação enquanto estudantes, como também nos espaços de trabalho, por exemplo.

Um exemplo marcante aparece a partir de seu olhar para as salas de aula, seguindo a mesma linha de pensamento aplicada aos militares. Ele afirma que esse cuidado com cada detalhe na formação dos indivíduos por meio do controle de seus corpos “passa a se localizar, sem dificuldade, em todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento” (IBID, p. 120). Mais adiante ele reforça que:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (IBID, p. 121)

A partir desta visão de *quadriculamento* apresentada por Foucault, no qual cada um tem seu lugar, sua própria *cerca/cela*, seu próprio quadrado hierarquizado, passamos a enxergar a sala de aula (e outros espaços, como os de trabalho) de outra maneira. Onde parecia haver organização e disciplina, passamos a ver normatização e doutrinação.

Um dos conceitos-chave na referida obra se traduz na ideia de “microfísica” do poder. Segundo o autor, ao se referir às aparentemente pequenas propostas do Estado para melhor aproveitamento do espaço físico e dos processos de “correção” (no sentido estrito de tornar correto) dos comportamentos dos corpos e da formação das consciências:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século 17, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. (IBID, p. 120)

Esse minucioso controle da disposição dos corpos no espaço tem seu modelo inicial baseado na arquitetura dos monastérios e seus claustros. Cada religioso possuía seu espaço para reclusão e oração. Disposição, segundo o autor, que é aproveitada e reforçada pelo desenho dos primeiros hospitais nos portos franceses. Os portos, por sua configuração natural de recebimento de alto fluxo de pessoas, animais, ideias e mercadorias, eram frequentemente os primeiros lugares onde apareciam focos de doenças e, também, onde as pessoas eram fortemente passíveis de acidentes durante as cargas e descargas. Desta forma, receberam as primeiras instituições hospitalares que rapidamente se estruturam arquitetonicamente pela segmentação e controle da disposição dos corpos doentes. Quanto mais rápido se localizasse determinado paciente, mais eficaz poderia ser a sua cura ou o controle de possíveis contaminações que poderia oferecer.

Da mesma forma, seguem essa lógica os desenhos das arquiteturas das prisões, quartéis, das escolas e das oficinas. É importante, a partir da transição da sociedade monárquica para a burguesa e tendo em vista o aumento e concentração da população e das forças de produção para alimentar os novos mercados da classe social emergente, uma forma diferente e mais abrangente de controle e “treinamento” dos indivíduos (Fig 2.3).

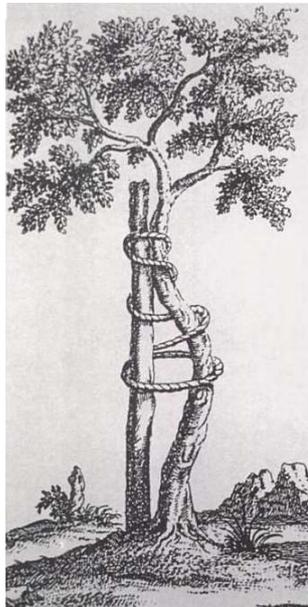


Fig. 2.3: N. Andry. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo, 1749, *apud* Foucault, 2008.

Essa nova disposição dos indivíduos no espaço, especificamente nas instituições voltadas para a “formação” ou “correção” de corpos e mentes (ou seja,

escolas, hospitais, prisões, quartéis e oficinas) ganha, na análise de Foucault, uma lógica única: a disciplinar, a partir das qual nasce o homem moderno:

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 2008, p. 121)

Para ele, essa disciplina se forma, em primeiro lugar, pela distribuição dos indivíduos no espaço por meio do emprego de diversas técnicas. A primeira delas seria o cercamento do espaço. Como forma de controle e de delimitação do grupo em processo “disciplinar”, é comum (marcadamente e de forma explícita até os dias de hoje) a colocação de muralhas e cercas. Toda a condução das receitas disciplinares sobre os indivíduos nas instituições acima relacionadas se dá em espaços cercados de forma evidente, como nas prisões, ou de forma um pouco mais discreta, como nas fábricas e escolas. Especificamente em relação às escolas, nas palavras do autor:

Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand²⁵ quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo (IBID, 2008, p. 122).

Em segundo lugar, a disciplina aparece pelo já referido *quadriculamento*, isto é, ao dispor as pessoas em espaço definidos, regulares e hierarquizados, elas podem ser localizadas imediatamente pelo disciplinador e ter seu comportamento analiticamente estudado, registrado e controlado. Para Foucault:

Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir (IBID, 2008, p. 123).

O terceiro elemento de estruturação disciplinar acontece, segundo o autor, através da regra das *localizações funcionais*. Cada célula, cada “quadrado”, tem uma função e abriga determinado tipo de disciplina necessária ou controle²⁶. O melhor exemplo pode ser traduzido por meio dos mencionados hospitais portuários onde era

²⁵ Instituição pública de ensino secundário e superior, localizada em Paris, França (N. do A.).

²⁶ Não podemos deixar de mencionar que, nos dias atuais, os telefones celulares podem ser vistos como uma nova modalidade de controle das antigas células/celas individuais dos conventos da Idade Média. (N. do A.)

imprescindível o acompanhamento médico das doenças e a localização dos pacientes para que as patologias não se transformassem em epidemias:

A vigilância médica das doenças e dos contágios é aí solidária de toda uma série de outros controles: militar sobre os desertores, fiscal sobre as mercadorias, administrativo sobre os remédios, as rações, os desaparecimentos, as curas, as mortes, as simulações. Donde a necessidade de distribuir e dividir o espaço com rigor (FOUCAULT, 2008, p. 123).

Nas fábricas, a partir de seu surgimento no século 18, a mesma *localização funcional* se repete, mas de forma ainda mais complexa, ainda mais se levamos em conta a expressão “postos de trabalho” (onde o termo “posto” pode ser encarado tanto em sua forma substantiva quanto verbal – estar posto, colocado), tão corriqueira atualmente:

Importa distribuir os indivíduos nem espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias (IBID, 2008, p. 124).

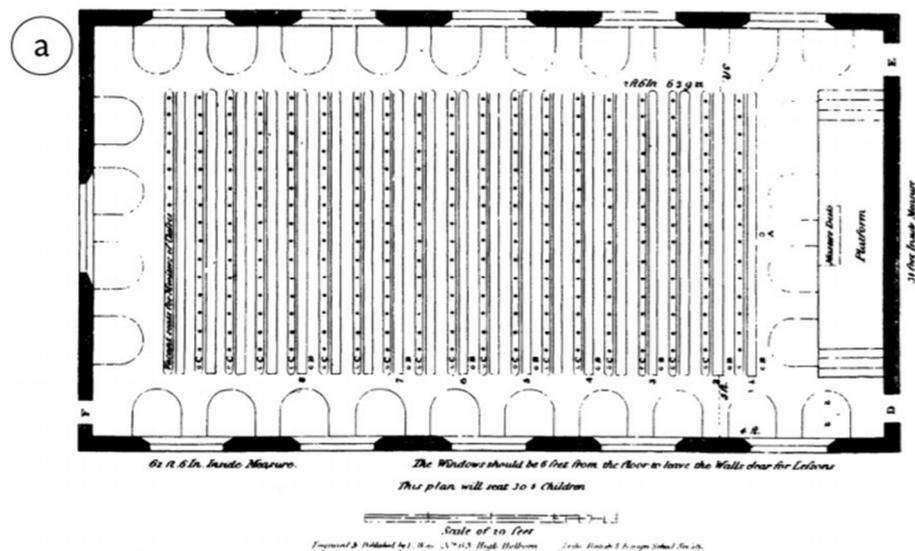
O quarto elemento da lógica da disciplina dos corpos apresentada por Foucault se dá por meio do intercâmbio estruturado nas disposições dos indivíduos no espaço. Esse movimento também pode ser claramente reconhecido na disposição das carteiras e dos “melhores” e dos “piores” alunos nas salas de aula e na evolução dos educandos no sistema de ensino ao passarem de uma “série” para outra. Nas palavras do autor:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (IBID, 2008, p. 125).

É curioso notar também, a partir da reflexão do autor, o uso do termo “classe”, tanto em francês quanto em outros tantos diferentes idiomas, para identificar uma “turma” ou grupo de alunos em determinada sala. Internamente, entre eles e estimulados por seus tutores, se dá uma luta contínua para definir quem ocupa os lugares hierarquicamente definidos pelas instituições como melhores e dotados de privilégios, sempre sob os olhares do mestre:

A ordenação por fileiras, no século 18, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2008, p. 125).

Por exemplo, no século 18, as “classes” dos colégios jesuítas eram organizadas de forma bastante regular a partir da lógica acima apresentada. Eram mais de duzentos (às vezes, trezentos) alunos dispostos em fileiras divididas em grupos de dez que, em muito, remetem à organização das centúrias dos exércitos romanos (Fig 2.4). De forma geral, podemos afirmar que essa distribuição regular das carteiras continua presente em muitas das salas de aula nas instituições de ensino brasileiras contemporâneas, até mesmo em universidades, nos seus próprios cursos de pedagogia, como veremos no último capítulo deste trabalho.



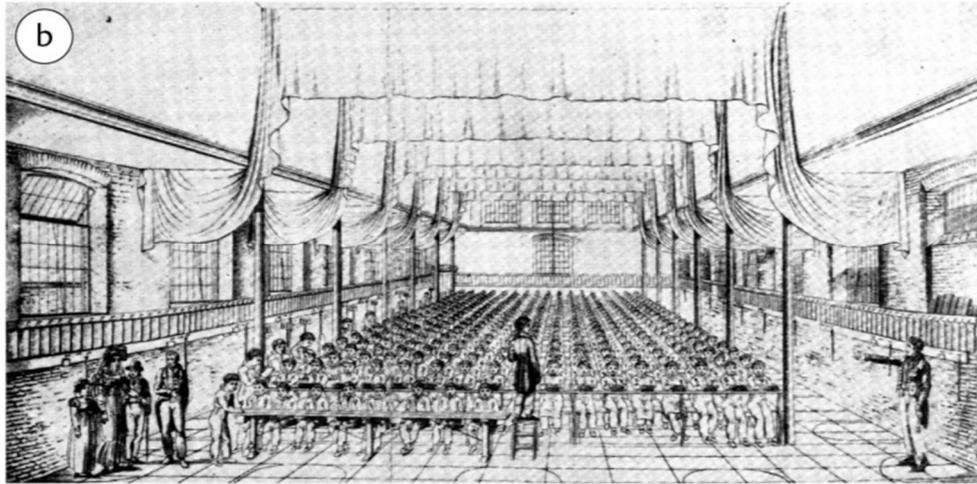


Fig. 2.4: Exemplo de sala de aula para 304 alunos, com cortinas para quebrar o volume grande e amenizar as questões ambientais, de acordo com filósofo da educação britânico Malcolm Seaborne: (a) planta (na página anterior) e (b) vista da Southwark Central School, Inglaterra, século 18. Fonte: KOWALTOWSKI, 2011, p. 68.

Essa forma de apresentação dos espaços educacionais “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2008, p. 126). Os reflexos diretos dessa organização vêm até hoje, acrescidos de aumento na sua complexidade e nas sutilezas dessa lógica disciplinar que o autor chegou a classificar como um “quadro vivo”, dado seu potencial de transformar “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (IBID, 2008, p. 127).

Complementarmente às quatro técnicas de disciplina, Foucault apresenta as cinco formas de controle das atividades dos indivíduos no espaço que levantou por meio de sua pesquisa sobre a vigilância e a punição nas instituições públicas e privadas nos séculos 17 e 18 e que, de alguma forma, persistem até hoje. A saber:

- I) O *horário*: a partir dos ritmos regulares das atividades das comunidades monásticas, foram criadas determinações de quando, com que frequência e por quanto tempo dadas atividades deveriam ou não ser feitas. Esse modelo foi repetido com o mesmo rigor dos religiosos nas escolas, oficinas e hospitais. Chegavam mesmo a ter instruções detalhadas, minuto a minuto, do que deveria acontecer nos espaços institucionais de “formação” e “correção”.
- II) A *elaboração temporal do ato*: ritmo coletivo e obrigatório detalhado e imposto do exterior. Para Foucault:

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (IBID, 2008, p. 129).

- III) *Donde o corpo e o gesto postos em correlação*: elaboração da receita ideal (ótima) entre tempo e expressão corporal na qual nenhum momento é desperdiçado e se pode obter o melhor resultado. “[...] tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (IBID, 2008, p. 130). O exemplo dado pelo autor são as normas corporais para a boa caligrafia onde todos os movimentos são milimetricamente detalhados para se escrever com a melhor letra, segundo os padrões da época (Fig. 2.5).

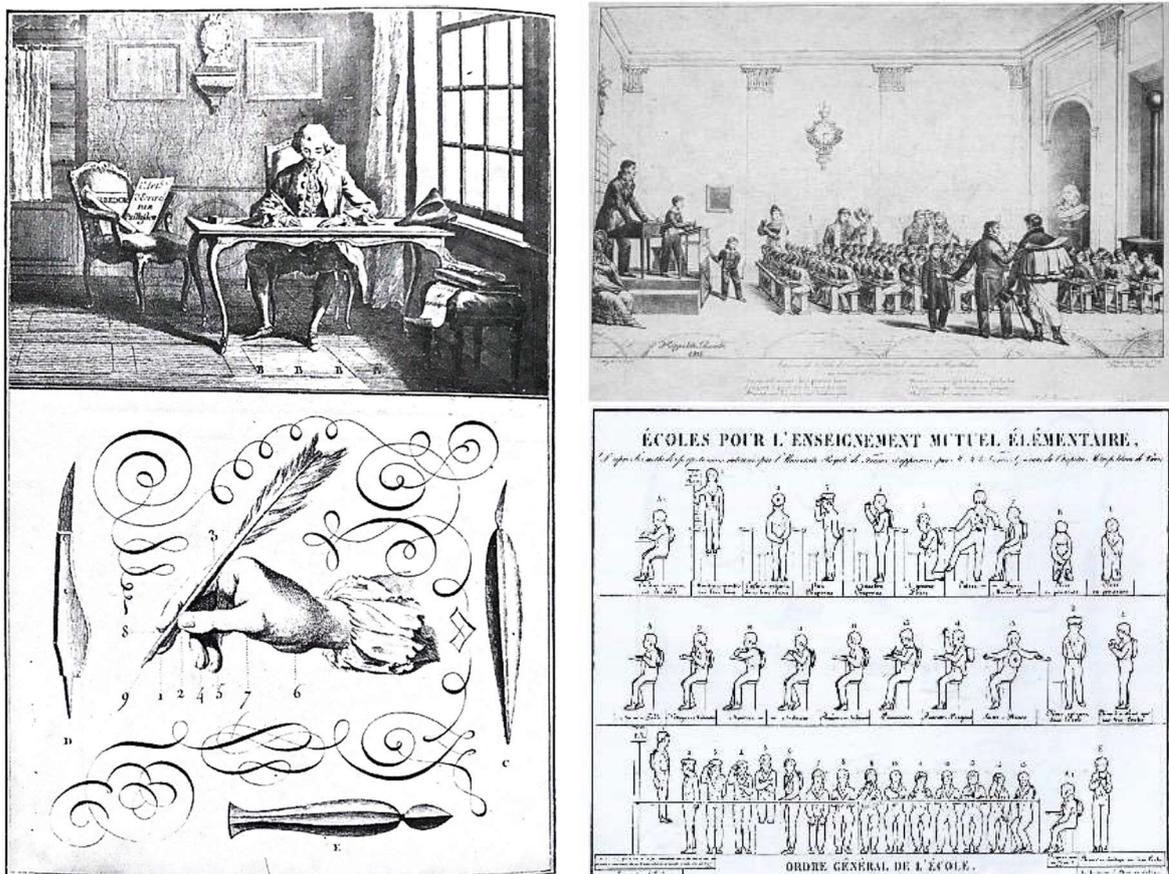


Fig. 2.5: À esquerda, modelo para caligrafia. À direita, interior da escola de ensino mútuo, ao momento do exercício de caligrafia. Litografia de Hippolite Lecomte, 1818. (Coleções Históricas do INRDP). V. p. 139 e 135, respectivamente. Apud, Foucault, 2008.

- IV) *A articulação corpo-objeto*: “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2008, p. 130). O exemplo apresentado pelo autor é muito elucidativo. Ele se refere ao soldado em relação às manobras ritmadas, milimétricas e sincronizadas com seu fuzil. Podemos extrapolar e identificar os movimentos dos alunos e seus instrumentos de escrita na sala de aula antes de o professor dar início a uma prova.
- V) *A utilização exhaustiva*: este ponto se refere à utilização absoluta do tempo em atividades “úteis”. Trata-se do “princípio na não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica” (IBID, 2008, p. 131).

Para concluir este capítulo, podemos dizer que Michel Foucault conseguiu entender e traduzir com maestria a gênese de processos de vigilância e controle e, por meio deles, o surgimento das instituições de formação e de “correção” dos indivíduos, o que nos dá uma perspectiva extraordinária na compreensão do formato dessas instituições atualmente.

A partir da leitura de *Vigiar e Punir*, com foco no capítulo I da terceira parte da obra, *Os Corpos Dóceis*, pudemos apreciar a evolução dos espaços físicos destinados ao ensino (além de outros espaços e de outras questões brilhantemente abordadas pelo autor) e apresentar de forma crítica as estruturas de distribuição e comportamento dos alunos em sala de aula que, em grande parte, ainda hoje entendemos como “normal”, “correta” ou, até mesmo, “exemplar”.

É a partir desse “quadro vivo” pintado com as tintas realísticas de Foucault que poderemos no capítulo seguinte apresentar a abordagem do educador brasileiro Paulo Freire para uma nova forma de condução dos processos de ensino e aprendizagem e os espaços ideais para sua realização.

CAPÍTULO III

ÁREAS LIVRES: O HORIZONTE DIALÓGICO

“Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo”.

Paulo Freire

O educador, filósofo e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (Fig. 3.1), filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar, e de Edeltrudes Neves Freire, nasceu em 1921 em Recife, Pernambuco, em uma família de classe média que, com a grande crise econômica mundial de 1929 (conhecida como a Grande Depressão) e com a morte de seu pai quando ele tinha apenas 13 anos, passou por várias privações e necessidades²⁷.

Sem condições de continuar pagando a escola, sua mãe, que o havia alfabetizado por meio de pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família²⁸, pediu ajuda ao então diretor do Colégio Oswaldo Cruz, no Recife, que concedeu matrícula gratuita e o colocou como auxiliar de disciplina. Posteriormente, Freire foi promovido a professor de língua portuguesa na mesma escola²⁹. Nesse caminho, aos 22 anos, ingressa na Faculdade de Direito do Recife, onde se forma, mas não segue carreira, mantendo sua vida profissional na área da Educação. Em 1944, casa-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária, com quem teve cinco filhos. Entre 1947 e 1954, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura. Superintendente da instituição de 1954 a 1957, foi no SESI que ele tomou contato com a educação de adultos.³⁰

Paralelamente à sua carreira no SESI, Freire assumiu diversos cargos públicos. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e em 1961, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da capital pernambucana. Seu primeiro contato com a educação superior foi lecionando filosofia da educação, na Escola de Serviço Social da Universidade do Recife. Em 1959, doutorou-se em filosofia e história da educação, sendo nomeado nesse mesmo ano professor efetivo de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes. No início da década de 1960, foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular de Recife.³¹

²⁷ FACCAT. *Grupo de Estudos Paulo Freire*. Disponível em <<https://gepfaccat.wordpress.com/biografia-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 15 ago. 18.

²⁸ Paulo Freire. *Só pedagogia*. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/biografia/paulo_freire.php. Acesso em: 15 ago. 18.

²⁹ Biografia de Paulo Freire. *eBiografia*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 17 ago. 18.

³⁰ A trajetória política de João Goulart. *FGV – CPDOC*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire>. Acesso em: 17 ago. 18.

³¹ A trajetória política de João Goulart. *FGV – CPDOC*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire>. Acesso em: 17 ago. 18.

Em 1963, em Angicos, Rio Grande do Norte, chefiou um programa baseado em uma metodologia desenvolvida por ele mesmo (que utiliza, entre outros pontos, como fonte de referência elementos próprios da cultura, do vocabulário e do cotidiano dos alunos) que alfabetizou mais de 300 jovens e adultos em pouco mais de um mês. Foram os *Círculos de Cultura*, um espaço democrático para ler o mundo e *ser mais*, onde a conscientização dos indivíduos e a busca pela igualdade eram o principal conteúdo aprendido. Falaremos sobre esses conceitos mais adiante. A partir do sucesso no Nordeste, Freire foi convidado pelo então Presidente João Goulart para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. O projeto não saiu do papel porque, depois do Golpe Militar de abril de 1964, Freire foi acusado de subversão. Passou 70 dias na prisão e, em seguida, foi obrigado a partir para o exílio³². No Chile, seu primeiro destino, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária.

Em 1968, ainda no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*, tema do presente capítulo dessa monografia, que completa 50 anos este ano (2018). *Pedagogia do Oprimido* é considerada por muitos sua obra-prima e é a terceira obra mais citada em toda a literatura das ciências humanas, segundo pesquisa realizada por Elliott Green, professor associado à London School of Economics.³³

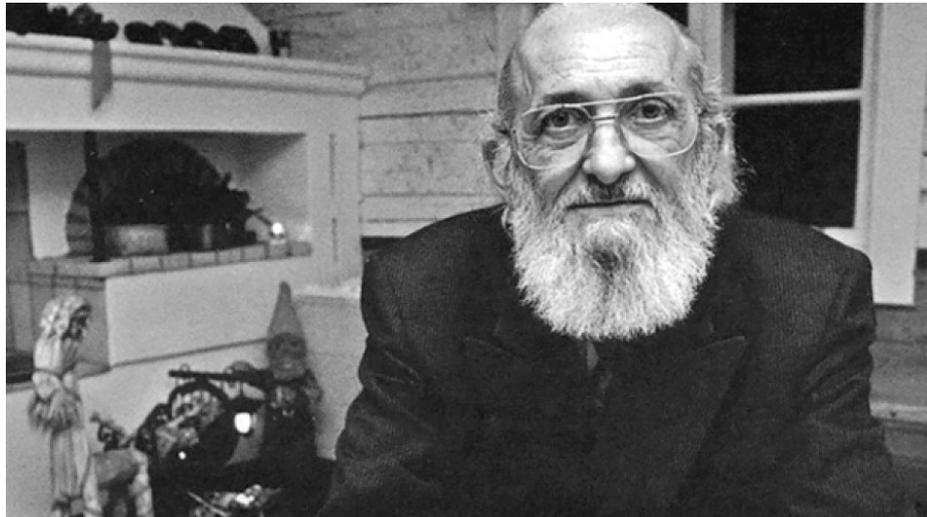


Fig. 3.1: Paulo Freire em foto da década de 90. Fonte: Google Imagens, 2018.

³² Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. *Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>> Acesso em: 17 ago. 18.

³³ Paulo Freire segue como patrono da educação. *Carta Educação*. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/paulo-freire-segue-como-patrono-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 18 ago. 18.

Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard, Estados Unidos, e, na década de 1970, foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra, Suíça. Nesse período, deu consultoria educacional a governos de países pobres, a maioria no continente africano, que viviam na época um processo de independência.³⁴

Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil e passou a atuar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de Campinas, onde permaneceu até 1990. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina. Depois de ficar viúvo, Freire casou-se com Ana Maria Araújo. Foi nomeado doutor *honoris causa* de 28 universidades em diversos países e teve seus livros traduzidos em mais de 20 idiomas.³⁵

Na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, lecionou, orientou e pesquisou durante os seus últimos 18 anos de atividade acadêmica, quando veio a falecer de enfarte, aos 75 anos, em 1997. Em homenagem à memória do maior educador do País, que o mundo consagrou como um dos maiores do século passado, a PUC-SP criou a Cátedra Paulo Freire em 1998. Um espaço para o desenvolvimento de pesquisas e estudos em pós-graduação sobre a obra de Paulo Freire e suas repercussões teórico-práticas para a educação e áreas afins, dentro e fora do Brasil.³⁶

Algumas obras de Paulo Freire em meio à sua grande produção acadêmica:

- Educação como Prática da Liberdade (1967)
- Pedagogia do Oprimido (1968)
- Cartas à Guiné-Bissau (1975)
- Educação e Mudança (1981)
- Prática e Educação (1985)
- Por uma Pedagogia da Pergunta (1985)
- Pedagogia da Esperança (1992)
- Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar (1993)
- À Sombra desta Mangueira (1995)
- Pedagogia da Autonomia (1997)

Para o presente trabalho, como mencionado anteriormente, iremos focar na obra Pedagogia do Oprimido, escrita em 1968 durante o exílio do autor no Chile, e

³⁴Paulo Freire. UOL Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/paulo-freire.htm>. Acesso em: 18 ago. 18.

³⁵ Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia> Acesso em: 18 ago. 18

³⁶ Cátedra Paulo Freire. PUC-SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/paulofreire/>. Acesso em: 20 ago. 18.

publicada apenas em 1974 no Brasil devido à sua proibição pelo governo militar. Em seu livro, Freire relata as conclusões que chegou a partir de sua pesquisa em filosofia, sociologia e educação e de seu trabalho baseado em suas experiências com educação popular naquele país. A obra procura responder a uma das principais questões abordadas por Freire durante toda a sua vida: como um educando pode conhecer a liberdade, tornando-se apto a se construir crítica e responsabilmente em um mundo onde cada vez mais a pedagogia prevalente é a pedagogia da classe dominante. O livro se divide em quatro capítulos 1) Justificativa da pedagogia do oprimido; 2) A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica; 3) A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade; e 4) A teoria da ação antidialógica. Neste capítulo da atual monografia, apresentaremos o pensamento de Paulo Freire com foco na relação dos indivíduos com o espaço físico em que se dá o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a obra ora citada, com especial ênfase nos capítulos 1, 2 e 3.

Um dos conceitos-chave na referenciada obra e que está associado ao exercício pleno e livre da humanidade em todo seu potencial, o *ser mais*, é apresentado logo na segunda página do primeiro capítulo. Para Freire, existe um processo de "desumanização" que se manifesta na história da civilização ocidental a partir do momento em que as relações entre os seres humanos passam a se caracterizar entre aquele que oprime e quem é oprimido. Segundo o autor, os indivíduos com uma atitude menos generosa e empática com os outros e comportamentos mais agressivos, e muitas vezes violentos, acabaram por dominar a maior parte da população humana criando meios físicos e psicológicos para manter a sua dominação.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais* (FREIRE, 2017, p. 40).

Na citação acima, podemos perceber também a influência do pensamento dialético hegeliano nas suas concepções. Ao pensar o oprimido, aquele que tem sua humanidade roubada, como apenas existente na medida em que o opressor, aquele que rouba, também existe, Freire apresenta a possibilidade de uma saída para esse par antagônico: uma síntese, ou devir:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", [se fosse vocação histórica

dos homens] não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2017, p. 41).

No caminho para o rompimento desse par dialético opressor-oprimido para a promoção do *ser mais*, Freire apresenta alguns processos que devem ser conscientizados e transformados nas relações humanas. Entre eles está a identificação das regras, das normas, das prescrições limitadoras que vivemos no dia a dia e sequer nos damos conta:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opressão de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 2017, p. 46).

Podemos perceber, a partir do excerto acima, o alerta de Freire para a necessidade de reconhecermos as fórmulas que nos são apresentadas como “normais” ou “naturais” aos sistemas que vivemos (marcadamente, os processos educacionais e de trabalho) e o quanto elas acabam por limitar nossa liberdade individual, nossa plena manifestação como seres humanos e reafirmam a manutenção do pensamento opressor dominante. Caso contrário, segundo o autor, podemos passar nossas vidas apenas como peças de um maquinário, como coisas:

[...] o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro” [...] (FREIRE, 2017, p. 49).

Despertar dessa imersão nas águas profundas, escuras e sufocantes em que a realidade pode se tornar a partir da obliteração de sua consciência é uma das questões mais importantes para os processos educacionais que visem a libertação do pleno potencial de *ser mais* nos homens e nas mulheres. Mais do que isso, para Freire, essa deve ser a ação principal dos educadores no processo de ensino-aprendizagem:

Este é um dos problemas mais graves que se opõem à liberdade. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente *domesticadora*. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela (FREIRE, 2017, p. 52).

Outro elemento destacado por Freire como fator importante para a imersão das consciências nos sistemas opressores em oposição a um processo educacional (e político) para libertação dos indivíduos e, também, de grande relevância para o presente trabalho está no desenvolvimento das ciências e, conseqüentemente, das tecnologias como ferramentas de controle. Para o autor, os opressores canalizam a ânsia natural humana por criar coisas novas e sua inquietação e busca espontâneas por entender a natureza e encontrar respostas às suas indagações para a dominação:

Daí que [os opressores] vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como um instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores (FREIRE, 2017, p. 65).

Nesses contextos apresentados pelo autor, desdobra-se o que ele chama de concepção “bancária” da educação. Para Freire, os processos de opressão acima descritos deságuam em uma forma *narradora, dissertativa* de ensinar. De um lado, no espaço físico da sala de aula, está o professor – o narrador – e de outro estão os alunos – os ouvintes. Toda a configuração do ambiente se dá no sentido de o educador estar de frente para os educandos “depositando” o conhecimento que ele tem para “transferir”. Conhecimento este que não depende da história ou dos repertórios da classe ou mesmo do professor. É apenas o conteúdo estático, imutável e oportuno determinado pelas classes dominantes. Qualquer distração ou variabilidade no espaço, no comportamento ou na distribuição dos atores dessa cena imóvel e infinitamente repetida será repreendido e, muitas vezes, punido. Segundo Freire:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão (FREIRE, 2017, p. 80).

A única “atitude” esperada dos alunos em sala é a de receber os depósitos, guardá-los acriticamente e arquivá-los para, quando dos exames, mostrar seus “extratos” e revelar seus “saldos” de conhecimento. Nessa visão bancária da educação, o educador se põe frente aos educandos como sua oposição necessária. São os “sábios” que, aos que julgam nada conhecer, generosamente doam o “saber”.

Para Freire, dessa forma, se cria a “cultura do silêncio” na qual os alunos não passam de arquivos segmentados e compartimentalizados, impossibilitados de transformar ou produzir conhecimento, que nada podem dizer ou questionar sobre as pastas que guardam e que aguardam para serem checadas pelo professor-contador na hora certa.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2017, p. 83).

Como alternativa “à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2017, p. 85), o autor apresenta muitas possibilidades. Em relação ao espaço físico e seu aproveitamento, destacamos três.

Em primeiro lugar, a *educação problematizadora* como forma de oposição à educação “bancária”.

Na proposta do autor, para se romper com um processo que enxerga e transforma os homens e mulheres em “seres vazios” a quem o mundo deve “encher” de conteúdos e que mecanicistamente os compartimenta, entender que, na verdade, eles são “corpos conscientes”³⁷ que precisam desenvolver uma consciência *intencionada*. Para Freire, o processo ensino-aprendizagem se dá longe dos “esquemas verticais”³⁸ da sala de aula “bancária”. Ele é um sistema no qual professores e alunos podem, simultaneamente, se comunicar, ensinar e aprender a fim de promover a conscientização de todos sobre si mesmos, o outro e o momento em que vivem para poderem, assim, *intencionalmente* transformar o mundo.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação (FREIRE, 2017, p. 94).

Na visão de Freire, a educação problematizadora rompe com o processo de se depositar conhecimento nos educandos e proporciona a mediatização crítica do saber entre os sujeitos cognoscentes. Isto é, aqueles que estão vivenciando o processo de ensino-aprendizagem, sejam alunos ou professores, são mediadores entre si e facilitam a evolução dos saberes a partir dos repertórios e do histórico de

³⁷ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2017, p. 94.

³⁸ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2017, p. 95.

conhecimentos de cada um. Nesse modelo, há a constante troca de informações e opiniões entre os participantes, sem hierarquias e procedimentos pré-determinados, de forma dialógica e democrática, para promover o desvelamento da realidade e a inserção crítica dos indivíduos no mundo.

Para que a educação problematizadora aconteça, Freire propõe – e aqui entra o segundo ponto por nós destacado como relativo aos espaços físicos na sua metodologia – os *Círculos de Cultura* (Fig 3.2). Eles se manifestam, como o próprio nome já diz, na organização dos participantes do processo de ensino-aprendizagem em um círculo no qual todos têm o mesmo lugar de importância. Diferente de uma sala de aula tradicional (ou “bancária”), as pessoas não se dispõem de forma paralela e regular formando um retângulo no qual as carteiras se alinham em paralelas com o professor colocado em um dos lados mais estreitos com sua mesa virada no sentido oposto ao dos alunos. Aqui, dispostos em círculo, todos se olham ao mesmo tempo e não há lugar de destaque ou de superioridade no sistema. De forma democrática, a comunicação se dá colaborativamente a todo instante na troca de olhares, gestos, posturas corporais, roupas, fala etc.

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstituí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles (FREIRE, 2017, p. 24).



Fig. 3.2: Círculo de Cultura. Fonte: acervo do Instituto Paulo Freire.

Como terceiro e último elemento que destacamos entre o entendimento de Paulo Freire a respeito do espaço físico da sala de aula está, justamente, na não-necessidade de uma sala para a realização de uma “aula”. Para o autor, os espaços com os quais educandos mais identificam como parte de seu dia a dia e realidades sociais são os mais adequados para o processo ensino-aprendizagem. Se os educandos passam o dia inteiro trabalhando nos campos, é lá que vivenciarão melhor sua conscientização sobre o mundo que os cerca. Se são pescadores que moram e trabalham próximos ao mar, é na praia que devem estar para melhor se conhecer e descobrir seu poder de transformação no mundo. Se moram na periferia de uma grande cidade, é nela que devem estar.

Freire não entende que haja a necessidade crucial de um espaço educacional institucional formal, desenhado e construído em alvenaria por arquitetos, engenheiros, pedreiros e poder público. Ao contrário, sabe que quanto mais identificados e conectados com sua realidade histórica, melhor os educandos vão tomar consciência de seu potencial transformador na sociedade e mais rapidamente se sentirão à vontade para trocar conhecimentos e informações com seus pares e educador. Todo espaço é espaço para ensinar e aprender.

Aliás, o autor, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2017), destaca a necessidade de refletirmos profundamente sobre esses espaços institucionais formais e seus efeitos na vida das pessoas:

Este saber, o da importância desses gestos [dos professores em relação aos alunos] que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos que refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado (FREIRE, 2017, p. 44).

Além de enfatizar a importância dos elementos tidos como “marginais” ao processo de educação tradicional formal, como os variados gestos que se cruzam cheios de significação nas salas de aula e pátios escolares, Freire alerta para a natureza testemunhal do estado relegado em que se encontram os edifícios das escolas de ensino público no Brasil: “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (FREIRE, 2017, p. 45).

Mais à frente, no mesmo livro, o autor reforça a forte relevância do espaço físico educacional na formação e no impacto deletério que pode ter na vida dos indivíduos:

A eloquência do discurso “pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade peso significativo na avaliação da experiência docente (FREIRE, 2017, p. 45).

Para concluir esse capítulo, podemos dizer que Paulo Freire, em um momento em que o Brasil, além de ter vivido uma violenta quebra em seu processo democrático e a suspensão dos direitos individuais a partir do Golpe Militar de 1964, enfrentava índices de analfabetismo, fome e mortalidade infantil alarmantes, elaborou uma pedagogia da esperança. Não nos referimos àquela esperança pacífica e imobilizadora que ficou presa na caixa de malefícios que Pandora, na mitologia grega, desavisadamente abriu. Mas, sim, a esperança da luta, da conscientização e do acolhimento. Com esses valores em mente, Freire obteve estrondoso sucesso com sua metodologia para alfabetização de adultos de uma forma nunca vista no planeta, o que fez que seu modo de ver o mundo e sua obra se tornassem uma das principais referências globais em educação.

A partir da leitura de sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, e de seu livro mais recente, resumo de seu trabalho, *Pedagogia da Autonomia*, podemos ver como o autor entendia o espaço físico no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a necessidade de uma postura que quebrasse a lógica “bancária” da educação, o posicionamento das pessoas nesse processo e a relevância dos edifícios institucionais na vida dos docentes.

A seguir, nas considerações finais dessa monografia, faremos uma discussão sobre como os pensamentos de Michel Foucault, apresentados no capítulo *Corpos Dóceis*, do livro *Vigiar e Punir*, podem ser complementados (e vice-versa) pela pedagogia e pela visão de mundo reveladas por Paulo Freire em seus livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido durante a pesquisa para elaboração dos três primeiros capítulos da presente monografia, além de ter revelado com mais cores, texturas e profundidades ao autor o rico e inspirador pensamento dos vários educadores e filósofos citados nesse estudo, nos fez lembrar os espaços físicos vivenciados durante nossa própria formação. Do Ensino Fundamental e Médio em uma instituição privada de classe média-alta em Santos, SP, nos anos 1970 e 1980, tida como a mais arrojada na época e lugar, lembramos das aulas em que os alunos se dispunham em círculo na Pré-escola e no começo do Ensino Fundamental. Nós também usávamos os cubos do “Material Dourado” e as letras desenhadas com lixas leves em pequenas e finas tábuas de madeira que acompanhávamos com os dedos para sentir com o tato e a visão o formato dos caracteres, ambos instrumentos de ensino criados por Maria Montessori. Também, frequentemente tínhamos atividades no pátio externo que incluíam, entre outras fazer castelos geométricos com areia, sempre em interação e supervisão contínua das professoras.

Já a partir dos 11 anos, da quinta à oitava série (atualmente, do quinto ao nono ano, o Fundamental 2) e durante o colegial (Ensino Médio), cursados integralmente na mesma escola, a experiência de ensino teve características bem diversas da vivenciada na infância (do pré-primário à quarta série – hoje chamado de Fundamental 1). No percurso, as aulas em círculo, as saídas ao pátio, os recursos que estimulavam outros sentidos que não a visão e a audição foram se escasseando até que a sala de aula se tornou um espaço de limites e horários bem definidos, onde as carteiras escolares deveriam estar alinhadas de forma regular e paralela, e a passividade dos alunos frente à exposição dos professores e professoras deveria ser mantida e qualquer alteração nesse sistema, punida.

Ao analisar em perspectiva, vemos que a situação vivida há mais de quarenta anos pelo autor ainda é experienciada por muitos estudantes no Brasil, em especial, mas não somente, os da rede pública. Essa conclusão fica muito clara ao identificarmos que, quanto mais próximos da idade adulta, mais controle se faz sobre os espaços habitados pelos alunos. É como se os mecanismos de “adestramento” dos corpos, ou seja, aqueles que os tornam “dóceis”, apresentados por Michel Foucault viessem se manifestar com toda a força a partir do momento em que os indivíduos começam a desempenhar um papel ativo na sociedade. Porém, em contrapartida e complementarmente a essa visão, ao ingressar na universidade esses mesmos mecanismos sofrem um relaxamento e passam a permitir a vazão, ainda que

controlada, da rebeldia com frequência encontrada nos alunos do Ensino Superior. É como se a proposta de uma educação libertadora, em oposição à educação “bancária”, de Paulo Freire tivesse sua vez de estar presente no *locus* educacional. Mas até que, não podemos deixar de mencionar, as forças sociais, marcadamente as do chamado “mercado de trabalho”, voltem a cobrar dos estudantes a disciplina, as respostas automáticas e o comportamento bem “formado” (ou “deformado”) para acolhê-los de volta e “transformá-los” em “membros ativos da sociedade”.

É como se o Ensino Superior, na representação dos seus espaços físicos e lógicas operacionais, se revelasse como o encontro turbulento das águas dos pensamentos foucaultiano e freiriano. Primeiro, vivemos intensamente na nossa infância, durante o período da Pré-escola e do início do Ensino Fundamental 1, a perspectiva de Paulo Freire, na qual devemos desenvolver a confiança no outro e encontrar sempre o diálogo como meio de resolução de problemas, além de aprender em círculos, com instrumentos adequados à nossa idade e mediação dos professores.

Em um segundo momento, temos o período que vai do Ensino Fundamental 2 até o final do Ensino Médio, durante os quais as forças dominantes estão mais prevalentes e fazem do espaço escolar uma “máquina de ensinar”, “de vigiar, de hierarquizar”, onde vivemos o *quadriculamento* dos espaços em sala e a “ortopedia” da nossa postura e dos nossos pensamentos. É a plena manifestação da visão “normatizadora”, que Michel Foucault nos alertou, em andamento.

Ao chegarmos no Ensino Superior, trazendo todos esses pesados grilhões soldados a fogo nos nossos corpos durante os últimos oito ou mais anos de estudos, experienciamos um aparente “relaxamento” nesses processos. O que antes era dado pela externalidade (sinais sonoros de início e fim das aulas, controle de idas e vindas, salas de aula com decoração espartana, exames de conteúdo rígidos e regulares, disposição predeterminada das carteiras e verticalidade de ensino, entre outros elementos já abordados no capítulo 2) passa a ser cobrado da internalidade dos alunos. Isto é, parte-se do princípio que eles já podem ser responsáveis por seu próprio caminhar dentro do sistema educacional, resolvendo eles mesmos a intensidade e frequência de sua participação nas aulas, sempre “arcando com as consequências”. É como se o Ensino Superior, em seus espaços e modelo educacional, fosse uma “prova” (um exame) no qual se identifica se o “adestramento” vivido no primeiro e segundo graus se mantém de pé por si só.

Porém, para tanto, é necessário um pouco do referido “relaxamento” das normas. O processo de checagem da “automatização” dos seres, se for rígido demais, pode causar uma ruptura em seus sistemas, promovendo o despertar para fora da consciência servil, na melhor das hipóteses e objetivo da visão freiriana, a saída de indivíduos da esteira de qualificação de mão de obra ou a cisão esquizofrênica da personalidade, além, é claro, de consequências mais drásticas.

O Ensino Superior revela vários elementos simultâneos do pensar dos dois referidos autores. Nele, podemos identificar desde a mais forte manifestação de seu potencial de transformar multidões de jovens e adultos em multiplicidades organizadas e direcionadas aos objetivos de vigilância e controle minuciosos do poder até a mais generosa e conscientizadora das relações em aulas dialógicas e libertadoras.

Para fins de ilustração do presente trabalho, durante nossa pesquisa, analisamos uma sala de aula de um curso de Pedagogia em uma universidade no estado de São Paulo. Fotografamos o espaço nos primeiros dias de aula do primeiro semestre de 2018. As imagens são apenas referenciais e não configuram resultado de uma pesquisa metodologicamente estruturada.

Na primeira e segunda imagens (Fig. 4.1 e 4.2), fotografias tiradas pelo autor no primeiro dia de aula do curso, podemos identificar claramente o que Michel Foucault chamou de *quadriculamento* do espaço: carteiras dispostas em linhas paralelas e regulares, mesa do professor colocada em posição hierárquica diferenciada, que o permite vigiar toda a sala, não há elementos que tirem o foco dos alunos do que o professor e seu quadro-negro têm a dizer, cores neutras e luz intensa, deixando absolutamente tudo “às claras”.

Já as figuras 4.3 e 4.4 mostram um momento posterior do curso, quarto dia de aula, no qual os alunos estão em outra sala. Aqui, se pode ver uma proposta diferente em seu espaço físico. As carteiras, originalmente dispostas em pequenos grupos circulares, foram literalmente colocadas de lado. É possível identificar na figura 4.4 que as arrastaram para as margens da sala liberando o espaço central para o olhar aberto e não-hierarquizado. Temos aqui uma expressão clara dos *Círculos de Cultura* de Paulo Freire. Não podemos identificar pela postura ou disposição no espaço quem é educando e quem é educador. Também, todos estão em plano de igualdade conversando sobre sua história pessoal e abertamente entrando em contato com os outros por meio do diálogo. As paredes da sala revelam variações e seus tons são mais quentes e a luz, mais difusa e acolhedora.



Fig. 4.1 – A sala de aula no primeiro dia de um curso de Pedagogia em São Paulo, SP.



Fig. 4.2: Outro ângulo da sala de aula de um curso de Pedagogia em São Paulo, SP.



Fig. 4.3: Atividade de apresentação pessoal em círculo no quarto dia de aula.



Fig. 4.4: As carteiras foram colocadas totalmente à margem da atividade.

Como pudemos vislumbrar nessa análise, os pensamentos de Michel Foucault e de Paulo Freire sobre o espaço físico no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior continuam valendo na atualidade de boa parte da educação brasileira. Por um lado, temos ambientes acolhedores, menos limitantes, mais arrojados em suas metodologias de ensino nos primeiros anos que em muito remetem à proposta freiriana de uma educação libertadora, dialógica, pouco hierarquizada, identificada com a história e cultura dos indivíduos. De outro, durante os Ensinos Fundamental 2 e Médio, passam a valer de forma crescente em intensidade as construções de vigilância e controle foucaultianas que normatizam os seres humanos em espaços cada vez mais geométricos, opressores e disciplinadores, que procuram sempre uma mecanicidade e invariabilidade estrutural própria do mecanicismo tornando as pessoas em dóceis autômatos do poder. Por fim, as duas visões se encontram no Ensino Superior manifestando-se simultaneamente, tanto nas aulas expositivas mais formais quanto em atividades de pesquisa realizadas ao ar livre, por exemplo.

A nosso ver, nesse processo de alternância entre “controle” e “liberdade” em sala de aula (ou fora dela, em outros espaços em que o processo de ensino e aprendizagem se dê) pode haver, como o próprio Freire apresenta em sua obra, uma síntese, um *dever*, o surgimento de algo novo que esteja fora do padrão anterior. Da “imersão” das consciências em “vasilhas” fechadas e opacas, pode ocorrer a emergência de consciências autônomas, desde que estejamos voltados e atentos ao que está ao nosso redor, aos meios nos quais estamos inseridos, seja concreta ou abstratamente.

No curso de Pedagogia da anteriormente referida universidade paulista, o espaço regular de cadeiras dispostas de forma milimetricamente calculada uma das outras deu lugar, em menos de dois dias, a uma postura completamente diversa, na qual os educandos e educadores poderiam se expressar de igual para igual, de forma pessoal, individualizada, respeitosa e dialógica. A emergência de novas consciências para a construção de novos espaços e meios de convivência educacional, no nosso entender, reside primeiramente na emergência no agir consciente a partir do desligamento das ações que nos condicionamos e entendemos como “corretas” sem questionamentos de sua origem ou propósito, ou seja, a quem e para que servem.

Nesse sentido, para conclusão desse trabalho, esperamos ter, em nós mesmos, introjetado um dos pontos em comum mais marcantes na intersecção dos dois pensamentos: tanto para Foucault como para Freire, na nossa visão e a partir

das obras aqui analisadas, a importância do espaço físico em que se dá o processo de ensino e aprendizagem está, em primeiro lugar, na capacidade de esse lugar simplesmente tornar-se um não-lugar, ou seja, no potencial que ele tem de se transformar, de se adequar e permitir de forma fluida a manifestação democrática das singularidades humanas, de suas culturas e ideias no sentido exato da construção de novas humanidades, culturas e ideias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. ROCHA, L.O. Em busca de uma aproximação entre arquitetura e educação, *Revista Notandum Libro*. São Paulo/Porto: FEUSP, n. 13, novembro, 2009.

BARROS, R. A Educação Integral Versus o Puxadinho. In: *Educação*. São Paulo: Segmento, n.128, p. 28 - 35, dezembro, 2007.

BUFFA, E. PINTO.G.A. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Edufscar, 2002.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./jun. 1998

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 50. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia*, 53. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2016.

KOWALTOWSKI, Doris, C.C.K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2011.

MORAIS, R. *Sala de aula: que espaço é esse?* 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MORIN, E. *O Método V.5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.

OSTROWER, F. A construção do olhar. In NOVAES, Adalto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOPHIA, P. A construção da surpresa. *Revista Educação*. São Paulo. ano 11. n. 128, 2007.

SOUZA LIMA, M. W. *Espaços educativos: usos e construções*. Brasília: MEC, 1998.

VINÕA FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

