

O ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E PAULO FREIRE

Marta Scarpato

Professora Titular da Universidade Paulista e
Professora Convidada da Pós-graduação Lato Sensu da PUC-SP.
Doutora em Educação: Psicologia da Educação / PUC-SP.
Rua Heitor p enteado, 220, ap. 11 – São Paulo, SP.
Cel. (11) 99747-0166 / martascarpato@uol.com.br

Newton de Andrade Branda Junior

Professor no Cursinho Popular Projeto Raiz e
Consultor em Carreira, Comunicação e Semiótica na NB Consultoria.
Mestre em Comunicação e Semiótica / PUC-SP.
Membro do Grupo de Pesquisa “Nós” do Departamento de Filosofia da FFLCH-USP.
Rua Caio Prado, 340 ap. 172A – São Paulo, SP.
Cel. (11) 99659-1431 / branda@uol.com.br

Sonia Aparecida Ignacio da Silva

Professora Aposentada da Faculdade de Ciências e Letras C. Araraquara / UNESP e Professora
convidada da Pós-graduação Lato Sensu da PUC-SP e UNIFAI.
Doutora em Educação (História e Filosofia da Educação) / PUC-SP.
Rua Ministro Godoi, 1257 - São Paulo, SP.
Cel.: (11) 98558-6352 / soniaignacio@uol.com.br

O ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E PAULO FREIRE

*"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

O objetivo do presente artigo é discutir a importância do espaço físico no processo de ensino-aprendizagem 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-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. A conclusão traz 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-aprendizagem conscientizador.

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

PHYSICAL SPACE IN SCHOOL EDUCATION: A DISCUSSION FROM MICHEL FOUCAULT AND PAULO FREIRE

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the importance of physical space in the teaching-learning process based on the thoughts of Michel Foucault and Paulo Freire. In order to do so, a brief history of the previous positions on the subject of philosophers, teachers, educators and other thinkers, from Greek Antiquity to contemporary times in the West civilizations, was carried out. Following, we presented 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-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. 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-learning with more consciousness.

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

ESPACIO FÍSICO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: UNA DISCUSIÓN DE MICHEL FOUCAULT Y PAULO FREIRE

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir la importancia del espacio físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los pensamientos de Michel Foucault y Paulo Freire. Para este propósito, se examinó una breve historia sobre las posiciones anteriores de filósofos, maestros, educadores y otros pensadores desde la antigüedad griega hasta los tiempos contemporáneos en Occidente sobre el tema. Luego, los puntos principales planteados por el filósofo francés Michel Foucault sobre el tema se presentan en el capítulo de los *Corpos Dóceis* de la tercera parte de su libro *Vigiar e Punir*, de 1975, destacando los conceptos de *rasterizado*, *entrenamiento*, *disciplina* y *docilidad de los cuerpos*, entre otros. A continuación, se informa el punto de vista del educador brasileño Paulo Freire sobre la relevancia de un ambiente adecuado para el mejor uso de los procesos de enseñanza-aprendizaje discutidos, entre otros temas, en su libro *Pedagogia do Oprimido*, de 1974, con énfasis en los conceptos de *círculo cultural*, *forma de ensayo de enseñanza*, *educación "bancaria"*, *formación-deformación* y *ser más*, entre otros. Para ello, se utilizó la metodología de investigación bibliográfica cualitativa y la naturaleza exploratoria. La relevancia del estudio radica en su potencial para mejorar la forma

en que se ven y organizan las aulas. La conclusión trae una síntesis crítica de cómo los dos pensamientos pueden ser complementarios y auxiliares en la comprensión de la lógica de la configuración de los espacios físicos en las instituciones educativas y, en consecuencia, en la oportunidad de hacerlos más adecuados para un proceso de sensibilización de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación. Espacios físicos. Michel Foucault. Paulo Freire. Salón de clases.

INTRODUÇÃO

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 reformas na Educação, 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 55) aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal no final de 2016, trouxeram mais questões sobre o assunto. Isso sem mencionar as idas e vindas e as características idiossincráticas, para dizer o mínimo, das personalidades que habitaram o Ministério da Educação, até o momento, na presente gestão do Poder Executivo. 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 à 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-aprendizagem, sendo assim a arquitetura da escola também faz parte do sistema de educação.

De acordo com Kowaltowski (2011, p. 13),

[...] 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.

A ARQUITETURA DA CONSTRUÇÃO

A fim de ilustração e de forma despretensiosa, apresentamos a seguir um breve resumo histórico sobre 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. 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 integral 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 Platão¹, 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 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 Liceu² em Atenas, conhecidos como perípatos, ou sob as árvores que o cercavam (fig. 1). Não podemos 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 maiêutica³, 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

¹ 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.

² Fundado em c.336 a.C. por Aristóteles, o Liceu, que ocupava o espaço de um ginásio para atividades físicas e intelectuais, foi uma das primeiras escolas filosóficas em Atenas e durou até o século IV. MORISON, W. The Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/lyceum/#H2>>. Acesso em: 11 de jun. 18.

³ MAIÊUTICA. Etimologia: gr. substv. maieutikḗ (tékhḗnē) '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'. In Grande Dicionário Houaiss. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 11 de jun. 18.

frase “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo” escrita no pátio do Templo de Apolo em Delfos.



Fig. 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.

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 povos⁴. 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

⁴ Só Pedagogia. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/historia/romano.php>>. Acesso em: 11 de jun. 18.

escolas, por exemplo, Júlio César e Trajano destinaram vários espaços de seus fóruns para essa finalidade.

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 monastérios 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. 2), em 1088, na Itália (a primeira a usar esse termo). Em seguida, são instituídas as Universidades de Oxford (1096) e de Paris (1170)⁵.



Fig. 2: 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 o filósofo francês Jean-Luc 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).”

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,

⁵ 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>> Acesso em: 11 de jun. 18.

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 nas próximas páginas. 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, 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:

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 (IBID, p. 16).

O pensamento de Comenius já prenunciava 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 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 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. 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.

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). 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.

Praticamente na mesma época de Dewey, é desenvolvida pela primeira médica formada na Itália, Maria Montessori (1870-1952) uma metodologia, também pertencente ao movimento posteriormente denominado 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 a *Association Montessori Internationale (AMI)*, deve possuir alguns elementos essenciais⁶, como um ambiente organizado e atraente; as classes com alunos de diferentes idades; material multissensorial e aprender fazendo são hábitos de aprendizagem; cada

⁶Características 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>. Acesso em: 03 de jul. 18.

aluno pode escolher o trabalho que mais lhe interesse; e o aluno tem o direito de escolher um lugar para trabalhar em vez de um lugar fixo.

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. 3).⁷



Fig. 3: Exemplo de uma sala de aula de uma escola montessoriana contemporânea. Fonte: Google Imagens, 2018.

O educador francês Célestin Freinet (1896-1966) foi um grande crítico da escola tradicional e, com seu modo inovador de conceber o processo de ensino-aprendizagem, trouxe inúmeras contribuições ao assunto. Sua proposta pedagógica foi considerada muito arrojada para a sua época, não sendo bem aceita por muitos educadores e acadêmicos porque, segundo Paulo Freire (1991), era uma proposta avançada demais para o século XX.

Freinet iniciou seu trabalho como professor em 1920, em Le Bar-sur-Loup, França, em uma casa antiga e escura. Não lhe agradavam o aspecto físico da sala de aula, as carteiras pesadas e dispostas umas atrás das outras de modo

⁷O Método. *Lar Montessori*. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em: 03 de jul. 18.

tradicional, dando uma sensação de aprisionamento. Ele acreditava que essa distribuição espacial das carteiras deixava os alunos agitados e desinteressados. Ele não propôs um método de ensino, mas técnicas, como ele mesmo as denominava, cujo intuito era possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais interessante, envolvente e cooperativo.

As Técnicas Freinet acabaram possibilitando uma nova visão de espaço para aprender, de fisionomia da sala de aula com a criação dos “cantos de trabalho” para os alunos realizarem suas atividades diárias. Segundo Tsoukala (1994, p.361), na Pedagogia Freinet, a própria arquitetura da sala de aula, dividida em quatro ou cinco cantos de trabalho, propicia uma interação entre espaço e aprendizagem por levar o aluno a escolher o seu “ateliê” em função do trabalho escolar que irá desenvolver naquela aula.

Nas salas de aula freinetianas, além dos “cantos de trabalho”, há locais para exposição das produções artísticas dos alunos, um espaço para os momentos coletivos de conversa e atividades diversas. Todas essas atividades têm o objetivo de desenvolver o senso crítico, a autonomia, a liberdade de expressão em um clima escolar de trabalho ativo, disciplinado e de confiança mútua entre os alunos e o professor.

ESPAÇOS DISCIPLINARES

O filósofo francês Michel Foucault é o autor do livro Vigiar e Punir (1975), obra produzida em sua segunda fase, a “Genealogia do Poder”, na qual ele procura entender como funcionam os mecanismos do poder e 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, 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). A partir desta constatação, ele nos fez despertar para as diferentes formas de controle que ainda hoje existem nos vários sistemas que habitamos, 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).

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.

Esse minucioso controle da disposição dos corpos no espaço tem seu modelo inicial baseado na arquitetura dos mosteiros 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. 4).

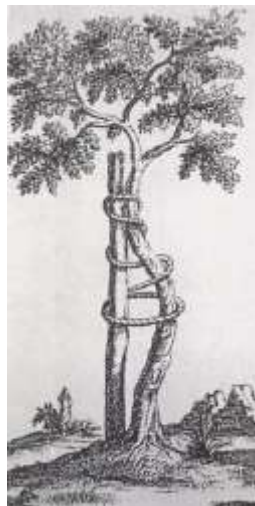


Fig. 4: N. Andry. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo, 1749, *apud* Foucault, 2008.

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-Grand⁸ quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo (IBID, 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, 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 controle⁹. O melhor exemplo pode ser traduzido por meio dos mencionados hospitais portuários onde era 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).

⁸ Instituição pública de ensino secundário e superior, localizada em Paris, França (N. do A.).

⁹ 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.)

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 num 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, 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, p. 12).

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.

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. 5). 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.

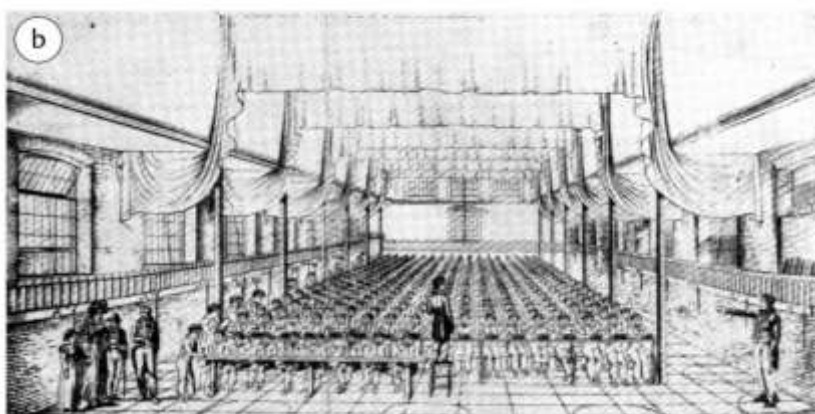


Fig. 5: Exemplo de sala de aula para 304 alunos, com cortinas para quebrar o volume grande e amenizar as questões ambientais, de acordo com filósofo da educação britânico Malcolm Seaborne, vista da Southwark Central School, Inglaterra, século 18. Fonte: KOWALTOWSKI, 2011, p. 68.

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, p. 127).

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 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.

ÁREAS LIVRES: O HORIZONTE DIALÓGICO

Em 1968, ainda no Chile, o educador, filósofo e Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido*, 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*.¹⁰

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 responsavelmente em um mundo onde cada vez mais a pedagogia prevalente é a pedagogia da classe dominante.

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

¹⁰Paulo 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.

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).

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 (IBID, 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’ [...]” (IBID, p. 49).

Despertar dessa obliteração da consciência é uma das questões mais importantes para os processos educacionais que visem à 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 artigo 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 (IBID, 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 (IBID, 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*” (IBID, 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 de forma mecanicista os compartimenta, entender que, na

verdade, eles são “corpos conscientes”¹¹ que precisam desenvolver uma consciência *intencionada*. Para Freire, o processo ensino-aprendizagem se dá longe dos “esquemas verticais”¹² 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” (IBID, 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 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. 6). 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 distribuição espacial das carteiras da 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

¹¹ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2017, p. 94.

¹² FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2017, p. 95.

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. 6: 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 de 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?” (IBID, 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 (IBID, p. 45).

Para concluir, 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, uma esperança de luta, de conscientização e de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos vislumbrar nessa análise, os pensamentos de Michel Foucault e de Paulo Freire sobre o espaço físico no processo de ensino-aprendizagem continuam valendo na atualidade de boa parte da educação escolar brasileira. Por um lado, temos ambientes acolhedores, menos limitantes, mais arrojados em suas propostas pedagógicas na Educação Básica e Ensino Superior que em muito remetem à proposta freiriana de uma educação libertadora, dialógica, pouco hierarquizada, identificada com a história e cultura dos indivíduos. De outro, também há propostas pedagógicas da Educação Básica e até no Ensino Superior que promovem 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 na educação escolar 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 escolares em que o processo de ensino-aprendizagem acontece pode haver, como o próprio Freire apresenta em sua obra, uma síntese, um *devir*, 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.

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 artigo, 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-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.

_____. II Seminário sobre a Pedagogia Freinet. *Olinda, 1991. (palestra não publicada)*.

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.

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.

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.

TSOUKALA, K. La perception de l'espace scolaire par les écoliers, étude comparative, pédagogie Freinet, pédagogie formelle. In: *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.

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