

O ESPAÇO ESCOLAR COMO CURRÍCULO: ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DE UMA REALIDADE PRECÁRIA DE ARQUITETURA ESCOLAR

^[1]Bianca Roberta de Souza

^[2]Lucinelma da Costa Moraes

^[3]Rosângela Tenório de Carvalho

Resumo

Resumo: O trabalho consiste em um estudo sobre o espaço escolar no currículo e suas implicações nas ações docentes, sendo fundamentado nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e dos estudos sobre o currículo em ação. O estudo teve como objetivo compreender como o espaço escolar molda a ação docente. Adotamos abordagem qualitativa de pesquisa e como métodos de coleta de dados a análise documental das resoluções CEE/PE Nº 3/2006 e CME/Recife-PE Nº 14/2004, e o questionário junto a quatro educadoras de uma escola da rede municipal do Recife. A pesquisa concluiu que, de fato, o espaço escolar pode moldar as ações curriculares dos professores na medida em que esta prática vai se adaptando ao que esse espaço oferece.

Palavras-chave: ação docente; currículo; espaço escolar.

1.Introdução

Um espaço escolar precário pode ocasionar diversas limitações seja no ensino aprendizagem do aluno seja na prática docente. Soares e Andrade (2006) afirmam que o desenvolvimento cognitivo pode ser decorrente de algumas condições como a participação da família, aspectos socioeconômicos dos alunos e também a infraestrutura escolar. No fator infraestrutura escolar estão incluídos desde equipamentos, materiais didáticos como também uma estrutura física adequada, um espaço em que alunos e professores possam atuar e a interação desses elementos pode oferecer condições necessárias para o ensino e aprendizagem. Ribeiro (2004) expressa que o espaço escolar deve ser composto de forma coerente, pois é nele e a partir dele, que de fato o trabalho pedagógico acontece, e a depender da realidade, pode constituir um espaço de possibilidades ou limites.

Ter estratégias que promovam um aprendizado significativo e a efetivação do currículo é uma busca diária de muitos docentes. Atrelado a isso estão os

problemas das condições de trabalho que fazem parte da realidade de muitos professores por todo o país. Em uma pesquisa realizada com base no censo escolar de 2011, é destacado que mais de 44% das escolas da educação básica no Brasil apresentam uma infraestrutura elementar, significando que estas dispõem apenas de água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. E apenas 0,6% apresentam uma infraestrutura avançada (SOARES NETO *et al* 2013a). No entanto, lembramos que há escolas em condições bem mais precárias de funcionamento, como por exemplo, escolas em que não há água encanada e as instalações como banheiro são inapropriadas para o uso. Os autores da pesquisa afirmam que na realização da análise foi levado em consideração apenas o atributo de existência e não a qualidade do item. Soares Neto *et al* (2013b), ainda afirmam que o trabalho do professor fica prejudicado quando não há o apoio necessário, levando em consideração que para ser realizado um bom trabalho educacional pelo docente, o suporte institucional é primordial.

Diante dessas reflexões, escolhemos dentro da arquitetura abordar o espaço escolar, pois além de ser um mediador cultural para os primeiros processos cognitivos e motores, também é uma peça significativa do currículo, sendo uma motivação de experiências e aprendizado. (ESCOLANO, 1998). A escolha da nossa temática surgiu a partir do vislumbamento, durante nossos estágios obrigatórios, de uma realidade escolar que possui um espaço inadequado em uma determinada instituição da cidade do Recife-PE. Este local apresenta um espaço escolar limitado, um ambiente com a estrutura física de uma casa, poucos cômodos apertados e muitos deles divididos por tapumes, não há sala de professores e nem biblioteca e os corredores são estreitos, limitando assim a movimentação de muitos alunos. No momento das aulas regulares as professoras não realizam todas as atividades que desejam, uma vez que não há espaço e pode atrapalhar a sala ao lado, pois os barulhos se misturam. Não há recreio para as crianças, elas lancham e retornam para sala de aula.

Então diante disso questionamos como os professores conseguiam dar conta do currículo de forma diversa com essa realidade? E as crianças? Como conseguiam passar parte do dia sem poder brincar ou conversar com outros colegas de salas distintas? Tudo isso nos sensibilizou para a escolha do nosso tema. Com isso, o objetivo da nossa pesquisa foi compreender como o espaço escolar molda a

ação curricular docente. Partindo desse pressuposto, levantamos a seguinte questão: Como o espaço escolar molda a ação curricular do docente?

O êxito para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, bem como para a efetivação do currículo, considera o espaço escolar como um dos fatores indispensáveis. Este espaço deve ser pensado como um lugar que propicie um desenvolvimento efetivo dos alunos, bem como promova condições adequadas para a realização do trabalho dos professores.

2. Referencial teórico

Para responder à nossa pergunta de pesquisa, levantamos a literatura que trata do tema e procuramos discutir o referencial teórico a partir das seguintes categorias: iniciamos com a discussão sobre as concepções de currículo, seguida por uma análise de ação docente diante do currículo e, posteriormente focalizamos a produção do currículo pelo espaço escolar conforme o que se segue.

2.1 O currículo

O currículo é um dos instrumentos mais importantes de orientação da organização escolar nos diversos níveis de ensino assim como nas ações docentes, fazendo parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao longo da História surgiram diferentes concepções de currículo. [...] estas têm subjacentes teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, teorias de aprendizagem e de ensino. Como os pressupostos não são explicitados, corre-se o risco de estagnarem-se as discussões, obstruindo os estudos no campo do currículo. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual das diversas concepções de currículo, [...]. (SILVA, 2006, p. 4820)

O currículo surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos nos anos vinte, com a finalidade própria de estudo e pesquisa numa forma de padronizar o conhecimento a ser ensinado. “Ele surge em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização” [...] (SILVA, 2010, p. 12). Ele aparece como controle das atividades pedagógicas evitando que o aluno se desviasse de metas definidas. Para o estudioso Franklin Bobbit, [...] “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadoso e rigorosamente especificados e medidos.” (SILVA 2010,

p.12). Já para o filósofo John Dewey era importante levar em consideração no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para ele, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. Bobbitt defendia o modelo de currículo mais tecnocrático e Dewey os modelos mais progressistas. Contudo, para muitas escolas e professores assim como para administradores educacionais o que o estudioso Bobbit definiu como sendo currículo se tornou realidade, pois o currículo é supostamente [...] “a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. (SILVA 2010, p. 12).

O mesmo autor citado afirma que a questão principal para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, sendo a questão central “o quê”? não podendo esta estar separada de outra pergunta “o que eles ou elas devem se tornar”? Já que o currículo busca modificar as pessoas que irão segui-lo. O currículo não se limita apenas aos saberes dos conteúdos, ele é visto também como uma questão relativa às relações de poder entre professor e aluno, administração escolar e o professor, como também em várias relações do ambiente escolar. E é a questão de poder que irá separar as teorias tradicionais das teorias crítica e pós-críticas do currículo. A teoria tradicional compreende que o currículo é neutro preparando o estudante para obter habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização. Já a teoria crítica defende que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria é constituída na relação de poder. E a teoria pós-crítica, fundamentada no pós-estruturalismo, afirma que o conhecimento é algo incerto e indeterminado.

Moreira e Silva (1999) afirmam que o currículo não é neutro nem mesmo inocente, pois é um transmissor de visões sociais particulares e de interesse, produzindo identidades como também está envolvido em relação de poder. E confirmando essa percepção Veiga (1998) em seu artigo sobre o Projeto Político Pedagógico da escola afirma que:

[...] o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma

análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (VEIGA, 1998, p.11-35)

É relevante que as discussões sobre o currículo não deixem de se basear nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares municipais e estaduais, pois são agentes normatizadores do processo pedagógico. No entanto, é de fundamental importância que o educando seja respeitado como sujeito de direito definindo suas prioridades, e isso exige repensar e reorganizar a estrutura escolar e o ordenamento curricular já que o conhecimento e a cultura são um desafio para a organização do currículo. Pensar numa adequação do currículo é considerar o cotidiano da escola levando em consideração as necessidades e capacidades de seus alunos. Outro fator importante é saber que o currículo não é estático, imutável, pelo contrário, ele está sempre em construção.

Além de contribuir para a formação intelectual é fundamental que o currículo ajude os alunos a serem cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para participarem da sociedade no âmbito social, econômico e político fazendo com que sejam capazes de compreender a realidade e o meio em que estão inseridos. Nessa perspectiva, fica claro que o currículo é determinante no processo de aprendizagem e na aquisição do conhecimento influenciando na formação das pessoas. Nesse sentido, Andretta (2013) cita Lopes e Macedo (2011, p. 26) em que estes afirmam: “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas os códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”. Nessa perspectiva para Maclaren (1997) apud Alves (2004) o currículo não consiste apenas em recursos os quais encontramos em uma instituição escolar, seja ele um texto de uma aula ou até mesmo as matérias, o currículo pode ter um significado muito maior como o princípio de uma forma de vida.

O currículo, como aponta a teoria pós-crítica, vai muito além de uma relação de poder entre professor-aluno, Estado-sociedade, ele perpassa por processos de dominação centrados em aspectos como raça, etnia, gênero e sexualidade. O que configura o papel do currículo com múltiplos significados, ele é quem direciona os discursos, os percursos da construção identitária de cada sujeito. Então diante disso, o currículo deve ser elaborado e estudado com cuidado visto que ele é o alicerce da escola, nele se encontram as raízes de direcionamento da educação de

indivíduos que será formada. É imprescindível que ele venha a nortear o processo das práticas pedagógicas focadas na realidade do contexto histórico social do aluno, valorizando e respeitando as multiplicidades e o capital cultural que cada um deles traz consigo, sendo o professor orientador da aprendizagem intervindo como um facilitador na colaboração de apreensão de novos saberes.

2.2 Currículo em ação (atuação do professor)

De acordo com Geraldini (1994, p.117) em sua definição do *currículo em ação* afirma que “O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar.” Para Saviani (2003) é preciso considerar no currículo em ação a organização do tempo e dos espaços escolares, os quais têm relação com as condições de ensino-aprendizagem. Ela defende que “o ensino e a aprendizagem precisam ser vistos nas suas necessidades essenciais, que ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola.” (SAVIANI, 2003, p. 6). A autora ainda afirma que o tempo de aprendizagem e ensino inclui não apenas a execução e a avaliação das atividades como também a formação do professor, levando em consideração os diferentes ritmos e experiência proporcionando oportunidades para uma intervenção adequada com o aluno naquilo que ele consegue fazer sozinho ou por meio da ação pedagógica. “E ainda há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos.” (SAVIANI 2003, p.6).

Na atuação desses tempos e espaços, o professor é um facilitador no processo de aprendizagem, em que na sua prática busca provocar no aluno a curiosidade, a interação e a participação. Assim, compreender o estudante de forma integral, identificando suas necessidades de desenvolvimento é um fator considerável para suas práticas pedagógicas. De acordo com Madke *et al* (2012), as interações que são estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno se tornam imprescindíveis nos processos de ensino e aprendizagem, e que a criação de espaços que favoreçam o questionamento assim como a argumentação trazem a (re) significação de conteúdos dos quais inicialmente não tinham significados.

Bulgraen (2010) defende que para o aluno desenvolver um senso crítico e ser participante de sua prática social, o educador atua como um mediador do conhecimento fazendo com que os alunos aprendam na interação com o outro, assim o professor é uma ponte entre aluno e o conhecimento e cabe também ao aluno participar de forma efetiva desse processo.

[...] o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, [...] (BULGRAEN, 2010, p.31).

A didática é a expressão do currículo em ação, é a atuação do professor em sala de aula significando a sua vontade de educar que sobressai as dificuldades que o espaço escolar e o próprio ato de educar oferecem, seja por questões sociais, políticas e econômicas. As experiências docentes revelam que o currículo a ser traduzido precisa ser construído e desenvolvido nos diferentes contextos e singularidades, exigindo desse profissional o enfrentamento de obstáculos que perpassa também pelo superar a precariedade da profissão. “A tradução didática e curricular é, assim, esse processo transcriador, impelido pela vontade de potência dos professores, do qual participamos coletivamente; e, ainda, um ato de coragem, realizado, por cada um, de maneira singular, individual.” (CORAZZA, 2016 p. 1332). Professores que se doam em cada ato, criando, recriando e significando diante das particularidades e problemáticas.

O professor assim como o aluno tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, este como principal protagonista desse processo deve ter garantido seu espaço de atuação mediante aquisição de seu conhecimento. Fontana e Cruz (1997) citados por Bulgraen (2010, p.34) afirmam algo relevante “deixa-se de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a ser princípios básicos da atuação do professor”. Na busca de possibilitar e facilitar o aprendizado dos alunos, o professor precisa pensar na sua prática docente, seja ela de uma forma teórica ou buscando ações pedagógicas que facilitem o ensino aprendizagem. Como argumenta Vázquez apud Saviani (1984, p.76).

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na

medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 1984, p. 76).

Quando o autor defende que uma teoria é prática na medida em que se materializa, podemos compreender que a forma de mediação, o tempo e o espaço na prática docente são de fundamental importância. Pensar como o processo de aprendizagem ocorrerá, irá favorecer não apenas o seu trabalho, mas também proporcionará aos alunos compartilhar de suas experiências, desenvolver sua identidade e apreender os conhecimentos. Como dizia Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

2.3 Espaço escolar produzindo o currículo

Em meados do século XIX, o espaço-escolar se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Em decorrência das inovações pedagógicas e transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo. A culturalidade dessas mudanças reforça, da mesma forma, o sentido educador da arquitetura, ou seja, seu valor como programa. (ESCOLANO, 1998). O espaço escolar deve ser analisado além do seu aspecto físico, mas como um agente mediador para a obtenção de significados culturais expressamente ligados aos elementos significativos do currículo, um canal de experiência e aprendizagem. A arquitetura escolar pode ser vista como um elemento do chamado currículo invisível, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta, pois os elementos que a configuram sejam os físicos ou os simbólicos são absorvidos e ressignificados pelos alunos.

É importante destacar que além das suas funções ocultas, o espaço escolar pode e deve ser incorporado na construção do plano pedagógico do docente, pois como um segundo educador, o espaço escolar é utilizado na educação formal como aquele que realiza, mostra e desenvolve os diversos conceitos encontrados no currículo escolar. Ele engloba em sua função como espaço os signos, símbolos e marcas das relações interpessoais dos sujeitos que dele usufrui. Para Louro (2002) o espaço é um constituidor de sujeitos, nele se adquire um jeito de ser. Os que

frequentam determinadas escolas têm um modo de falar, de se vestir ou de argumentar. Tudo isto nos faz refletir o quanto o espaço escolar influencia na formação e desenvolvimento do indivíduo. No entanto, convém também lembrar que:

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada. Requer desde um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos, e estruturas físicas apropriadas. Sem o suporte suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho, a atuação do professor fica prejudicada, ou seja, o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional. (SOARES NETO, JESUS, KARINO e ANDRADE 2013b, p.377).

O espaço físico da escola assim como sua organização revela bastante sobre a vida que ali se desenvolve ou que se deseja desenvolver. Os espaços não são construções neutras, mas construções sociais que guardam significados. E sendo a escola um lugar notável de desenvolvimento da educação se faz necessário pensar em sua organização e repensar suas condições para que aqueles que a frequentam aprendam e vivam este espaço e as práticas que são desenvolvidas para que este seja um lugar que estimule o gosto pelo saber (SOUZA E SOUZA 2014). É preciso que a garantia desse espaço seja minimamente elementar em sua função para uma atuação docente como curricularista, para que de fato seja garantido ao aluno o desenvolvimento intelectual e social com autonomia e identidade.

O levantamento feito por meio da literatura, a exemplo, do que nos trouxe Soares Neto *et al* (2013a) e (2013b), nos levou a supor que o espaço físico escolar nem sempre atende adequadamente o currículo e nem as expectativas do docente. Compreendemos que uma arquitetura precária pode limitar o usufruto do espaço físico como também a prática docente. A teoria pós-crítica do currículo nos ajuda a esclarecer que o espaço escolar também é parte dessa formação crítica discente, pois o currículo também é espaço, lugar e território. É dentro dele que se desenvolvem todas as relações sociais por um longo espaço de tempo que um indivíduo recebe. É dentro dessa estrutura física que os significados da vida vão sendo formados, e o que esse espaço coloca como centro da atividade pedagógica diz muito do tipo de cidadão que se pretende formar.

3. Metodologia

Esta pesquisa ocorreu em um período de pandemia da Covid-19, assim limitando a coleta de alguns dados desejados, como o projeto político pedagógico da escola, devido às restrições existentes e à grande demanda de trabalho da instituição após a retomada das aulas presenciais. A instituição pesquisada foi a mesma em que realizamos os estágios obrigatórios e a metodologia que utilizamos foi pautada em uma abordagem qualitativa, buscando uma compreensão e significado nas ações docentes. O nosso objetivo, portanto, foi observar os aspectos da realidade em que estes não podem ser quantificados buscando compreender o significado nas relações sociais.

Para coleta de nossos dados, utilizamos como instrumento a análise documental e o questionário. Analisamos a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE-PE) em seu Artº3 que trata sobre as especificidades e exigências que as instalações das instituições de ensino do estado devem possuir. E a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) do Recife no Art. 5º que trata da concessão do credenciamento em relação às instalações que devem seguir as características e requisitos dos anos iniciais da educação básica. Além da análise documental, aplicamos um questionário com três professoras que atuam no 2º, 4º e 5º ano, e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Escolhemos estes sujeitos da pesquisa levando em consideração o tempo de experiência destes na educação, como também o fato de terem tido a oportunidade de lecionarem em outras escolas adquirindo vivências distintas. Já em relação a quantidade, estes sujeitos foram os que se disponibilizaram a participar nesse momento de pandemia. O questionário aplicado teve como eixos estruturantes: Desenvolvimento do currículo escolar; Didática curricular; e Espaço físico e currículo em ação.

Para análise dos conteúdos fizemos uma pré-análise onde organizamos todos os materiais coletados. Após essa pré-análise, realizamos o tratamento dos dados obtidos separando as respostas do questionário em uma tabela organizado por suas categorias. Em seguida iniciamos a leitura e análise dos documentos selecionados, confrontando-os com os dados obtidos dos questionários e o que foi observado durante os estágios obrigatórios. Por fim, os resultados obtidos foram confrontados sistematicamente com o referencial teórico para nossas interpretações e conclusões finais.

4. Análise e discussão.

4.1 A legislação sobre o espaço escolar.

A Resolução CEE/PE Nº 3/2006 e a Resolução CME Nº 14/2004 são documentos que estabelecem normas para credenciamento, assim como adequações de instituições já credenciadas da educação básica. A CEE/PE nº3/2006 está relacionada aos integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco e a CME nº 14/2004 é referente aos integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Recife pela Secretaria de Educação. Os pontos principais que analisamos foram referentes às instalações nas quais dividimos as seguintes categorias: espaço/qualidade, espaço/adaptações e espaço implícito.

Ao que denominamos categoria espaço/qualidade, as resoluções informam que o Projeto Político Pedagógico deve apoiar-se em princípios sócio-político-filosóficos que orientem a gestão democrática da escola, a igualdade de condições e permanência na escola, e a garantia do padrão de qualidade social. Para isso deverá contemplar a descrição da situação histórica e geográfica da instituição educacional, assim como as restrições e possibilidades da sua realidade física e da comunidade. Para Educação Infantil as exigências são: As salas de atividades pedagógicas devem ter ventilação, iluminação e equipamentos adequados, com área que corresponda no mínimo a 1,50m por criança, de acordo com o projeto político pedagógico da escola; ambientes para recepção, diretoria, secretaria, coordenação pedagógica e de leitura; espaços adequados para refeitório, copa-cozinha, despensa, almoxarifado e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, no caso de oferecimento de alimentação; e área para atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer.

Ainda nessa categoria as resoluções informam que para o Ensino Fundamental são exigidos ambientes para o funcionamento de diretoria, coordenação pedagógica, reunião de professores, secretaria e outros serviços; área própria para educação física e recreio; laboratório e biblioteca devidamente

equipados; espaços adequados para refeitório, copa-cozinha, despensa, almoxarifado e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, no caso de oferecimento de alimentação; As salas de aula com respectiva quantidade e área compatíveis com o Projeto Político Pedagógico da instituição; salas de aula com área não inferior a 1m² por aluno; e área própria para educação física e recreio.

Na categoria espaços/adaptações as resoluções apresentam algumas soluções a serem tomadas pelas instituições credenciadas, quando a instituição não dispuser de biblioteca, poderá a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco permitir o uso de sala especial de leitura com acervo adequado; Às instituições educacionais poderão cumprir as exigências de salas para as práticas laboratoriais e de espaço para educação física, através da celebração de convênio ou termo de comodato, para utilização de ambientes físicos de outras instituições; As instituições educacionais terão possibilidades e previsão de expansão física da instituição e/ou alternativas de otimização do espaço físico. E por fim na categoria espaço/ implícito encontramos que nas resoluções são ocultadas especificidades mais claras para o espaço de atividades importantes na escola como por exemplo instalações que atendam aos alunos com necessidades especiais; e as especificidades da área para atividades de expressão física, artística e de lazer.

Ao analisarmos esses requisitos para credenciamento, em que categorizamos de espaço/qualidade e ao que observamos em nossos estágios obrigatórios, verificamos que a escola não dispõe para Educação Infantil de salas para atividades pedagógicas amplas e nem equipamentos adequados, assim como não há ambientes para recepção como diretoria, coordenação pedagógica e de leitura; não há área para atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer. Esse foi um dos fatores que mais nos chamou atenção em nosso estágio: o fato das crianças não terem um espaço e nem um momento de recreação e brincadeiras. Como sabemos, na Educação Infantil o desenvolvimento da criança é favorecido por meio de experiências significativas desenvolvidas em um espaço que proporciona o brincar, a interação e criatividade, assim proporcionando à criança desenvolver sua personalidade e autonomia. Para o Ensino Fundamental, dos requisitos exigidos a escola também não possui sala para diretoria, reunião de professores, área própria para educação física e recreio e também não há biblioteca.

4.2 O espaço escolar precário e os limites para o currículo em ação.

Por meio dos questionários aplicados, nosso objetivo foi saber como o espaço escolar molda a ação curricular do docente, como também identificar quais limitações e mudanças são produzidas ou não no currículo pelo espaço escolar presente, pois supomos que uma arquitetura precária pode limitar o usufruto do espaço físico como também a prática do professor. A partir da análise do questionário, pudemos compreender alguns desafios e limitações enfrentadas pelas professoras e coordenação pedagógica, assim como conhecemos estratégias utilizadas por elas para superar algumas dificuldades.

O questionário foi aplicado via e-mail com três professoras e a coordenadora pedagógica da escola, e elaborado a partir dos seguintes eixos: Desenvolvimento do currículo escolar; Didática curricular; e Espaço físico e currículo em ação. Para essa análise também dividimos as respostas dos questionários nas categorias analisadas nas resoluções acima. Na categoria espaço/qualidade identificamos que o espaço é de suma importância para o desenvolvimento curricular, e um suporte didático essencial para que haja troca de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Como exposto na fala da professora T, quando perguntada sobre como seria um espaço escolar adequado para o desenvolvimento do currículo.

Acreditamos que as instalações escolares interferem diretamente no desempenho dos alunos. Portanto, uma escola precisa oferecer aos seus alunos e funcionários: conforto acústico, climático e visual. Além de mobiliário adequado e espaço físico que favoreça atividades que desenvolvem o social, sensorial e motor dos alunos. (Professora T).

Nessa mesma categoria destacamos a fala da Coordenadora Pedagógica ao ser perguntada a respeito das condições necessárias para favorecer a prática docente.

Salas adequadas, comportando um número razoável de estudantes para melhor envolvimento; Locais adequados para o lanche; Espaços para atividades lúdicas direcionadas ou livres. (Coordenadora Pedagógica)

Na categoria espaço/adaptações percebemos nas falas das professoras as limitações e barreiras encontradas pela falta de um espaço escolar adequado. Quando questionadas se no planejamento e desenvolvimento de seu trabalho, elas já tinham mudado alguma ação didática levando em conta a realidade do espaço

escolar, identificamos na fala de duas delas o quanto elas buscam encontrar essas adaptações e desenvolver estratégias para driblar os desafios existentes.

Devido a conhecer a escola e o pequeno espaço que temos, sempre procuro encaixar no meu planejamento aulas que sejam realizadas de acordo com o espaço físico e com o contexto atual. (Professora D)

Sim. A escola não possui uma estrutura física adequada e, por muitas vezes, foi preciso adaptar o planejamento, exemplo: aulas que envolviam visita a biblioteca precisaram se restringir a uma amostra de livros dentro de caixas. (Professora T)

Na categoria espaço/implícito percebemos que além do espaço físico, os recursos pedagógicos, a comunicação entre seus pares e os demais sujeitos da escola, são citados pelas professoras como fatores que comprometem o desenvolvimento curricular. No eixo Desenvolvimento do currículo escolar; Didática e currículo em ação levantamos o seguinte questionamento: Quais os principais desafios que você enfrenta para o desenvolvimento do currículo e das propostas didáticas na escola?

Espaço físico; comprometimento familiar, recursos pedagógicos disponíveis, comunicação escolar e currículo contextualizado. (Professora T)

Falta de interesse dos estudantes. Dificuldade de comunicação com os pais, responsáveis e alunos. Existência de indisciplina, desmotivados, distraídos, impacientes, desinteressados...
(Professora A)

Realizar atividades diversas, cada aluno é único e apresenta competências e dificuldades específicas, pensando além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, também é fundamental que o professor proponha atividades para trabalhar as competências sócio emocionais em sala de aula.
(Professora D)

É possível observar que as professoras T e A citam como um dos desafios para o desenvolvimento do currículo e das propostas didáticas o comprometimento e a falta de comunicação familiar. Esse fato corrobora com o que Soares e Andrade (2006) afirmam que o desenvolvimento cognitivo pode ser decorrente de algumas condições como a participação da família, aspectos socioeconômicos dos alunos e também a infraestrutura escolar. Ainda com relação às dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a professora T descreve com detalhes o que enfrenta em seu cotidiano:

Explicações de conteúdo interrompido por barulhos estridentes de ventiladores; Contação de histórias abafadas pelo som vindo das salas ao lado; Atividades em duplas ou grupos que se tornaram inviáveis devido à falta de espaço para a organização das mesas; Agitação e falta de concentração dos alunos devido ao calor e etc.

Além de um espaço que proporcione o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social das crianças, compreendemos a importância de haver um espaço que promova a socialização entre os pares e a interação entre todos os agentes que fazem parte da escola, proporcionando conforto e satisfação, pois, o espaço não pode ser visto como uma construção neutra, mas um lugar de significados para as pessoas que ali estão. Na fala da professora D, observamos que o espaço que a escola tem, não oferece condições para que haja uma melhor interação entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Devo ressaltar que sinto falta de um espaço físico amplo, para serem realizadas as atividades, um espaço que os professores possam se reunir, receber visitas de pais, uma biblioteca para levar os alunos. Devemos levar em consideração que o espaço é importante, porém a prioridade deve ser a sensação de bem-estar, um lugar acolhedor. (Professora D)

É importante lembrarmos que, desde que nascem as pessoas precisam de espaços que proporcionem a elas liberdade, autonomia e identidade. No âmbito escolar, possibilitar a educação é também garantir um ambiente favorável para que o ensino aprendizagem aconteça, pois neste ambiente pode ocorrer troca de saberes, partilhas e interação entre seus pares, fatos estes que muitas vezes são marcantes na vida das pessoas.

Quando esse espaço não transmite e não contribui para o que realmente o corpo docente objetiva e espera para seus alunos, ocorre uma limitação processual durante a relação ensino-aprendizagem. Por isso compreendemos que a escola é um lugar em que as pessoas podem atribuir significados a sua vida, sendo o processo educacional de grande importância para qualquer indivíduo.

O uso de outros espaços e a recriação do currículo no cotidiano escolar.

Na categoria espaço/adaptações as resoluções sugerem soluções a serem tomadas pelas instituições quando esta não dispuser de algumas instalações. A exemplo está a utilização de ambientes físicos de outras instituições. A escola em estudo quando necessita realizar algumas atividades pedagógicas de grande porte, como por exemplo, a feira de conhecimentos, a gestão solicita o espaço do clube de eventos do bairro que fica localizado ao lado da escola, onde há uma parceria entre eles. Essa situação é confirmada pela coordenadora pedagógica quando afirma:

Realizamos as culminâncias de pequeno porte no pátio da escola ou fazemos parceria com um espaço fora da escola. (Coordenadora

Pedagógica)

No eixo Espaço físico, didática e currículo em ação o qual analisamos também na categoria espaço/ adaptação perguntamos às professoras sobre quais estratégias elas utilizam em seu trabalho para superar os desafios didáticos pedagógicos relacionados às questões do espaço escolar, elas pontuaram o seguinte:

Nesse momento a criatividade é aspecto fundamental para a organização, devendo partir do princípio de uma elaboração de propostas realizadas pelo professor de forma que tenha uma distribuição e organização do espaço que correspondam às reais necessidades para desenvolvimento do seu trabalho. (Professora D)

As estratégias estão relacionadas a adaptação do planejamento às condições vigentes, prezando pela ludicidade e eficácia do aprendizado, exemplo: na falta de uma biblioteca, improvisamos um cantinho da leitura na sala; deslocamento da sala para o pátio quando se é necessária mais movimentação corporal; flexibilização das cadeiras para ganho de espaço e socialização; uso de microfones ou aumento de voz na realização de atividades de produção oral, entre outras. (Professora T)

Passamos nós professores por vários desafios no dia a dia que para superá-los consiste em um instrumento constante na atualização do desenvolvimento da prática pedagógica. Diante da realidade, procurei estar atenta para criar um ambiente acolhedor e aconchegante com uma boa funcionalidade do espaço escolar. (Professora A)

Fica claro nas falas das professoras que mesmo diante dos desafios encontrados, elas buscam desenvolver meios e estratégias para que possam superá-los e garantir aos alunos o direito ao conhecimento. É de fundamental importância que os docentes criem possibilidades para que possam mediar o conhecimento com seus alunos e estes se tornem os sujeitos ativos na construção de seu aprendizado. Freire (1996) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Em relação às dificuldades específicas colocadas pelo espaço escolar percebemos algumas discrepâncias no que diz nos documentos analisados com a realidade existente na escola pesquisada. Diante disso estratégias foram aplicadas pelas professoras e coordenadora pedagógica para que o currículo fosse desenvolvido com eficiência independente da realidade existente, para que a relação ensino aprendizagem não fosse comprometida. A importância do desenvolvimento curricular vai muito além do adquirir conhecimentos teóricos, mas práticas sociais para toda vida. Andretta (2013) cita Lopes e Macedo (2011, p. 26) em que estes afirmam: "aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber

para entrar no mundo produtivo, mas os códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”.

A ação curricularista encontrada pelas profissionais pesquisadas demonstra o que Corazza (2016 p. 1332) diz sobre a didática, “A tradução didática e curricular é, assim, esse processo transcriador, impelido pela vontade de potência dos professores, do qual participamos coletivamente; e, ainda, um ato de coragem, realizado, por cada um, de maneira singular, individual.” Professoras que demonstram seus atos de coragem driblando as dificuldades do dia a dia, dando voz e autonomia para seus alunos, colocando-os no centro do processo da aprendizagem como podemos perceber na fala das professoras:

Bom é necessário pensar nos alunos e tentar imaginar o que lhe chamaria a atenção, o que seria prazeroso realizar e como eles se sentiriam. Buscar a educação de forma humanizada, buscando sempre a criatividade, diante das dificuldades dos alunos, mostrando que é possível mudar e melhorar para se ter um ensino adequado, com a utilização de recursos didáticos diferentes possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos de forma interativa e dialogada. (Professora A)

Acredito que a prática pedagógica deve ser condizente com as necessidades cognitivas dos alunos e flexível a sua realidade. Para isso, se faz necessário que o professor tenha um fazer pedagógico participativo e interativo, auxiliado por diferentes ferramentas (estruturais, tecnológicas e manuais), além de contar com a orientação e acompanhamento da equipe gestora e participação familiar efetiva. (Professora T)

O espaço curricular ele vai muito além dos aspectos físicos e arquitetônicos, ele transmite para quem o usufrui a capacidade de transformação e construção da autonomia do seu próprio ser. Para Louro (2002) o espaço é um constituidor de sujeitos, nele se adquire um jeito de ser. O espaço curricular não é neutro, ele se configura como o segundo educador, ele molda significativamente a ação docente na medida em que esta prática vai se adaptando ao que esse espaço lhe oferece como observamos nas falas das profissionais pesquisadas.

5. Conclusão

A partir do estudo realizado, observamos que os dados da realidade permitiram corroborar com a tese de que uma arquitetura precária pode limitar o usufruto do espaço físico como também moldar a prática do professor. As resoluções nos trouxeram informações sobre condições de instalações, espaços adequados que são necessários para o credenciamento das instituições escolares,

bem como sugerindo algumas adaptações, quando necessárias. No entanto, a escola em estudo, no momento não apresenta em sua totalidade essas condições, cabendo aos órgãos responsáveis cumprir as exigências estabelecidas. O questionário aplicado às professoras e a coordenadora pedagógica apresentou a realidade existente, em que este espaço limita e molda as suas ações não atendendo, na maior parte do tempo, suas expectativas, porém mesmo diante dos desafios, elas buscam estratégias para que o processo de aprendizagem não seja interrompido, exigindo um esforço maior do seu trabalho, montando e remontando sua prática pedagógica para que se encaixe dentro da estrutura real.

O espaço físico não é um fator determinante, mas é um dos elementos importantes na efetivação do currículo, no processo de ensino aprendizagem, ele é um suporte didático indispensável para que as trocas dos saberes e experiências aconteçam. Assim como o currículo não é neutro, o espaço escolar também não é, pois, fazendo parte do currículo ele também educa. Além de outros fatores e de outros espaços sociais que contribuem na formação do aluno, a condução curricular que o professor irá realizar dentro desse espaço na maior parte do tempo limitado e ancorado, como exemplificado nesta pesquisa, será importantíssima para a constituição dos sujeitos sociais e críticos que se deseja formar.

6. Referências

ALVES Nilda (org) et al. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e vez dos currículos. In: *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRETA, F. C. Currículo e Conhecimento Escolar: Uma Reflexão Sobre Algumas Relações Teóricas e Práticas, *Perspectiva*, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dez. 2013. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf> Acesso em: 29 de Junho. de 2021.

GERALDINI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*, v. 5, n. 3, p. 111-132, 1994.

BULGRAEN, Cristina Vanessa; O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento, *Revista Conteúdo*, Capivari, v.I. n.4.ago./dez 2010 – ISSN 1807-9539.

CORAZZA, Sandra Mara; Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1332, out./dez. 2016

COSTA, Marisa Vorraber (org). APPLE, M. W. GENTILI, P. SILVA, T. T.

VARELA, J. NARODOWSKI, M. LOURO, G. L. URÍA, F. A. GARCIA, R. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços, In: *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*, p. 119-129, 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A.[tradução Alfredo Veiga-Neto], *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MADKE, P., BIANCHI, V., & FRISON, M. *Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar*. Brasil: Departamento de Ciências da vida da Unijuí. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In _____ *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. 1999. pp. 1-37.

PERNAMBUCO, Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. *Resolução CEE/PE, nº14/2004*. Sistema Educacional do Estado de Pernambuco, 14 de março de 2006.

RECIFE, Conselho Municipal de Educação do Recife. *Resolução CME, nº3/2004*. Recife, Secretaria de Educação do Recife, 05 de outubro de 2004.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: Um elemento (in) visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul. /dez. 2004.

SAVIANI, D. Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara. In _____. (org). *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1984. p. 59-79.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. *Revista de Educação*. nº 16. São Paulo:2003.

SILVA, M. A. *História do currículo e currículo como construção historicocultural*. UFMG. Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus. Minas Gerais,2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan. /mar. 2006.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2013b.

SOUZA, B. B. SOUZA, M. B. 2014, A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem. *XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos*. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11835/1664> acesso em 28 de Junho. de 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPPsegundo-Ilma-Passos.pdf> Acesso em: 29 de Junho. de 2021.

