

**O ESPAÇO EDUCACIONAL COMO MATERIALIZAÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS: APORTES PARA UM DEBATE NECESSÁRIO**

***EL ESPACIO EDUCATIVO COMO MATERIALIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y PRINCIPIOS: APORTES A UN DEBATE NECESARIO***

***THE EDUCATIONAL SPACE AS A MATERIALIZATION OF CONCEPTIONS AND PRINCIPLES: CONTRIBUTIONS TO A NECESSARY DEBATE***



Marili Moreira da Silva VIEIRA<sup>1</sup>  
e-mail: marili.vieira@mackenzie.br



Jaqueline MOLL<sup>2</sup>  
e-mail: jaquelinemoll@gmail.com



Eduardo Castedo ABRUNHOSA<sup>3</sup>  
e-mail: eduardo.abrunhosa@mackenzie.br

**Como referenciar este artigo:**

VIEIRA, M. M. da S.; MOLL, J.; ABRUNHOSA, E. C. O espaço educacional como materialização de concepções e princípios: Aportes para um debate necessário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024029, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18195>



| Submetido em: 22/06/2023  
| Revisões requeridas em: 03/08/2023  
| Aprovado em: 19/11/2023  
| Publicado em: 29/02/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo – SP – Brasil. Doutora em Educação: psicologia da Educação. Estágio pós-doutoral, Faculdade de Educação, USP. Professora Titular, PPG Educação, Arte e História da Cultura – Centro de Educação, Filosofia e Teologia.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professora Titular, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil e na Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>3</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo – SP – Brasil. Professor Adjunto, Centro de Educação, Filosofia e Teologia e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Coordenador do Centro Histórico e Cultural Mackenzie.

---

**RESUMO:** Como espaços educacionais contribuem para experiências de aprendizagem que favoreçam o ingresso na cultura letrada e para o desenvolvimento de instrumentos de acesso ao saber elaborado e sistematizado? Na perspectiva de teorias educacionais democráticas, argumentamos a favor de uma concepção de inovação que requer ruptura com aspectos da cultura escolar estabelecida e reinterpretação constante das teorias e práticas educacionais. Defendemos que a escola brasileira necessita de mudanças estruturais de concepções, postulados e espaços, para que se vivenciem concepções de educação e desenvolvimento já preconizadas, mas impossibilitadas pelo engessamento das estruturas simbólicas e dos edifícios escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teorias educacionais. Espaços educacionais inovadores. Educação integral.

***RESUMEN:** ¿Cómo contribuyen los espacios educativos a experiencias de aprendizaje que favorezcan la entrada en la cultura alfabetizada y al desarrollo de instrumentos de acceso al conocimiento elaborado y sistematizado? Desde la perspectiva de las teorías educativas democráticas, argumentamos que la innovación pedagógica requiere romper con aspectos de la cultura escolar establecida. Argumentamos que la escuela brasileña necesita de cambios estructurales de concepciones, postulados, espacios y su arqueología para que las concepciones de educación y desarrollo ya defendidas sean experimentadas, pero imposibles por el enredo de estructuras simbólicas y edificios escolares.*

***PALABRAS CLAVE:** Teorías educativas. Espacios educativos innovadores. Educación integral.*

***ABSTRACT:** How do educational spaces contribute to learning experiences that favor the entry into literate culture and to the development of instruments of access to elaborated and systematized knowledge? From the perspective of democratic educational theories, we argue in favor of a conception of innovation that requires rupture with aspects of the established school culture and constant reinterpretation of educational theories and practices. We defend structural changes in conceptions, postulates, and in space in the Brazilian school, so that these conceptions, both of education and of human development, already advocated but made possible by the entangling of symbolic structures and school building, may be fully experienced.*

***KEYWORDS:** Educational theories. Innovative educational spaces. Integral education.*

---

## Introdução

A importância do espaço escolar como *locus* para processos de desenvolvimento humano, para processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade e para o desenvolvimento dos instrumentos necessários para compreensão do mundo e aquisição de novos conhecimentos foi evidenciada ao longo da quarentena provocada pelo alto contágio do vírus da COVID-19, nos últimos dois anos. O distanciamento do espaço escolar que se vivenciou reforçou o quanto este necessita fazer parte das reflexões sobre cultura escolar, bem como dos propósitos e estudos acerca das próprias concepções de educação.

A maioria dos estados da Federação ficou sem aulas presenciais na escola por mais tempo que outros países (Escobar, 2021). Esse dado pode ser interpretado como descaso com a educação, que de fato foi, se considerarmos que tivemos grandes dificuldades de retorno às aulas também devido à falta de infraestrutura das escolas para receber seus estudantes. Mas, além desse aspecto, a incapacidade de pensar a educação escolar para além do espaço da sala de aula tradicional é o que ficou evidente, não tendo havido, por parte das autoridades e de gestores educacionais, movimentos para organizar a continuação dos processos de aprendizagem de outro modo, em outros espaços.

Uma experiência vivenciada e que se pode, em meio a essa crise, perceber como digna de nota, foi o esforço de professores e professoras em relação ao desafio de manter os processos pedagógicos e, esperançosamente, apostar na aprendizagem dos estudantes por meio remoto, apesar do peso das desigualdades sociais nos resultados de tais processos. As exigências desse novo contexto impuseram a utilização de tecnologias que já estavam disponíveis, mas que não participavam do *modus operandi* das salas de aula tradicionais. Essa experiência poderá trazer inovações ao processo pedagógico no retorno às aulas. No entanto, isso se dará apenas se a organização das escolas, suas salas de aula e seus recursos e mobiliários forem modificados, pois do contrário, a cultura da escola, com suas mesas enfileiradas, seus móveis e seus recursos imóveis prevalecerá. Tal mudança depende diretamente do tensionamento da representação estática dos lugares em que a educação pode acontecer.

Considera-se, portanto, que é fundamental a reflexão a respeito da relação entre teorias educacionais e os espaços educacionais com toda a sua organização. A pergunta que ora se faz é sobre como espaços educacionais contribuem, ou não, para experiências de aprendizagem que favoreçam o ingresso na cultura letrada e para o desenvolvimento de instrumentos de acesso ao saber elaborado e sistematizado.

Argumenta-se que inovação pedagógica requer ruptura com aspectos da cultura escolar estabelecida. Romper com tal cultura passa por renovar seus espaços, seus artefatos, suas construções, modificando concepções. Logo, entende-se e defende-se que a escola brasileira necessita, sobretudo, de mudanças estruturais de concepções, postulados, espaços e de sua arqueologia (Escolano Benito, 2017), para que se coloquem em prática concepções de desenvolvimento e aprendizagem já preconizadas em tempos mais remotos, mas impossibilitadas de serem concretizadas, pelo engessamento das estruturas simbólicas e dos edifícios escolares.

Assim, este ensaio objetiva retomar teorias educacionais e construir apontamentos, sublinhando os princípios da experiência, da intencionalidade, do significado e da integralidade (Esteves, 2021) como necessários para as políticas educacionais, considerando a relação entre espaços escolares e possibilidades de educação integral, desafios históricos e estruturais para a educação brasileira.

### **Teorias educacionais, espaços escolares e educação integral: tecendo aproximações e considerações**

Teorias educacionais que rompem com pressupostos das pedagogias tradicionais ainda são latentes em nosso contexto escolar e não foram efetivamente vivenciadas. Desde o início do século XX, e antes dele, diferentes escolas pedagógicas têm apontado que o processo de aprendizagem se dá na interação social, nas experiências vivenciadas pelos sujeitos e na relação com seu entorno. Contudo, o espaço escolar se mantém semelhante ao da Idade Média, que focou o processo de ensino e de aprendizagem, que era para poucos, na palavra do mestre, nos exercícios de memória, nas respostas padronizadas e no silenciamento do alunado. Essa cultura escolar está arraigada nas referências e no imaginário acerca do fazer escolar, nas experiências dos estudantes e dos docentes, no imaginário coletivo do que é docência e, também, na disposição dos objetos e mobiliários das salas de aula.

Escolano Benito (2017) informa que os objetos materiais utilizados na escola e no espaço da sala de aula tecem práticas na vida escolar, práticas estas em que se consubstancia um modelo, um modo de educação. Ele ressalta que esse modo se cristalizou, se decantou em experiências e se transmitiu, dando forma a uma determinada cultura escolar, que se vive até hoje.

O autor defende que o pesquisador da área da educação deve orientar suas indagações de modo a dar conta da empiria nas formas de governar a escola e de ordenar o processo de

ensino. Para ele, “a prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediações instrumentais aleatórias que ocorrem na realidade” (Escolano Benito, 2017, p. 24). Isto implica compreender que as práticas escolares não são meros e mecânicos desdobramentos das chamadas sequências didáticas, tão ao gosto do mercado, mas a materialização de pressupostos teóricos, históricos e epistemológicos, conscientes ou não, por parte de quem os pratica. Importante compreender que as práticas efetivadas no cotidiano das salas de aula, realizadas pelos professores e professoras, adaptam e materializam diferentes teorias e proposições educacionais, para além dos discursos que se possa fazer sobre as escolas.

As teorias educacionais democráticas defendidas e estabelecidas, sobretudo no século XX, trouxeram para o campo pedagógico possibilidades de inovação em relação a processos até então vivenciados. Contudo, por mais estudadas e comprovadas que tenham sido, em experiências localizadas, sua efetiva adoção nas políticas educacionais de larga escala e nas escolas não se concretizou. António Nóvoa (2009, 2021) chega a afirmar que hoje, com a tecnologia digital e disponível, essas teorias, elaboradas há mais de um século, têm mais condições de serem concretizadas, desde que se garanta efetiva capacidade de criação e inovação na formação docente. Cabe perguntar, no entanto, se a formação docente, criativa e inovadora daria conta do que é necessário para mudarmos as práticas aculturadas na escola.

A partir desses autores, compreende-se que, para inovar e mudar práticas na escola, a formação de professores e professoras é estrutural e precisa considerar o espaço que materializa a cultura da escola, afirmando princípios construídos a partir das premissas da afirmação do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, bem como requer a convergência de políticas educacionais na perspectiva da autonomia das escolas. Além disso, a mudança de práticas e de cultura deve considerar o contexto que envolve cada instituição escolar em termos do território e das redes nas quais está conectada. Por óbvio, é importante destacar que a formação de professores deve favorecer o desenvolvimento de solidez teórica, espírito crítico, autônomo e criativo (Vieira; Galian, 2023) e consciência de seu papel de cuidado do outro.

Mudanças podem ser tratadas a partir de diferentes concepções teóricas sobre inovação na educação. Por exemplo, a concepção da teoria normativa da inovação, cuja perspectiva é instrumental, técnica e burocrática. Nesse caso, a inovação ocorre depois de decidida em nível administrativo e é implementada. Isso gera busca infundada por uma política educativa que se considera a correta, leva a reformas descontextualizadas, mudanças sistêmicas orientadas por e para resultados (Pacheco, 2017). Desta feita, a gramática da escola não muda.

O conceito de gramática da escola, ou de forma escola [...] ‘constitui a cultura genérica da escola, uma estrutura comum e compartilhada tanto pelos agentes internos quanto pelos externos, que reconhecem nela a verdadeira natureza da escola e o fundamento da sua autoridade’ (Lessard & Carpentier, 2016, p. 82), verificando-se que a mudança ocorre nas margens do sistema (Westbury, 2008) e que ‘ao longo do século XX nenhuma inovação foi capaz de transformar a gramática da escola’ (Lessard; Carpentier, 2016, p. 83 *apud* Pacheco, 2017, p. 94).

Ainda, outra teoria de inovação é a teoria compreensiva da mudança. Nessa perspectiva, o foco da mudança não é na implementação de estratégias, mas na interpretação que os atores fazem na escola. Assim, os professores decidem sobre suas práticas e sobre as necessárias mudanças a partir de um espaço de discussão das políticas educacionais e de aprendizagem. As mudanças no currículo e na cultura escolar ocorrem em longo, médio e curto prazo. Alterações em disciplinas oferecidas ocorrem em longo prazo, mudanças de conteúdo programático podem ocorrer em médio prazo, e as transformações na organização dos espaços e tempos das aulas e da escola ocorrem em curto espaço (Pacheco, 2017).

Considerando essa reflexão trazida por Pacheco (2017), pode-se compreender que as mudanças mais relacionadas a espaço e tempo podem ser disparadoras, tanto na formação inicial como na formação continuada, de discussões e de processos reflexivos entre os professores a respeito da prática pedagógica e de concepções educacionais, construindo, mesmo que lentamente, mudanças efetivas na educação.

### **Quatro princípios educacionais e os espaços escolares**

A análise de Esteves (2021), em sua dissertação de Mestrado, permite uma síntese de aspectos imprescindíveis para compreender como se pode promover a alteração de concepções e práticas educacionais articuladas aos espaços educacionais. A autora defende quatro princípios sobre os quais estabelece uma relação entre cidade e educação. São eles: intencionalidade, significância, experiência e integralidade. Esses princípios, na perspectiva educacional adotada na sua pesquisa, foram trazidos das bases teóricas de Lev S. Vigotski (1987, 1991), David Ausubel (2000), John Dewey (1976), Paulo Freire (1996), Darcy Ribeiro (2018), Fernando Azevedo (2010) e Anísio Teixeira (1983).

A aprendizagem ocorre por meio das experiências, vivências, experimentações, mobilizadoras dos interesses de cada um/cada uma, em situações contextualizadas e significativas. Tal perspectiva tem suas bases em Johann H. Pestalozzi (1746 – 1827), em Friedrich Fröbel (1782 – 1852) e, principalmente no século XX, em John Dewey (1859 –

1952). Esteves (2021) destaca que a ênfase na experiência como fator indispensável no processo de ensino e aprendizagem vem desde Jan Amós Comenius (1592 – 1670), considerado o precursor da pedagogia, como campo de estudos e de práticas. A referida autora destaca que, anos depois, Dewey ressalta o valor da experiência para a aprendizagem. “Em sua obra *Experience and Education*, Dewey (1976) procura encontrar pontos de confluência entre as práticas da educação mais nova ou progressista, ou seja, as práticas educacionais baseadas em teorias que se opõem aos pressupostos da educação tradicional” (Esteves, 2021, p. 31).

Esse enfoque, de acordo com Valdemarin (2017), tem um impacto importante na educação, removendo ao longo do tempo a ênfase que era dada na ação do professor e direcionando-a ao estudante. De acordo com a autora, haveria, a partir disso, um avanço na psicologização da educação em detrimento de pesquisas e estudos em torno do método de ensino e do papel do professor. Tal crítica, que a princípio pode ensejar uma espécie de reducionismo no que estamos considerando como avanço ou inovação, revela um importante giro epistemológico que traz para o centro da cena educacional o sujeito com seu universo de significações, relações, referências e com seu potencial para construção de respostas criadoras de novas perguntas. Esteves destaca que:

A filosofia de tal educação é comprometida de certa forma com o empirismo e a experimentação, entretanto, o significado de experiência é parte do problema a ser explorado pelo empirismo, afinal, ‘afirmar que a educação genuína se dá pela experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas, algumas experiências são deseducativas’ (DEWEY, 1976, p. 14). A qualidade da experiência se dá pelo caráter imediato (agradável/desagradável) e a longo prazo (estimulante/limitadora), e, considerando estes dois tempos, configura-se como educativa ou deseducativa (Esteves, 2021, p. 33).

Portanto, a qualidade da experiência requer conteúdo, instrumentos, meios e espaços articulados entre si, por meio da atuação de professores e professoras que dominem as teorias educacionais e se disponham a novas experiências pedagógicas.

Outro educador estudado pela autora é o psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski (1991), que pesquisava o processo de aprendizagem e de desenvolvimento também deslocando a ênfase do professor para o estudante, mas ao mesmo tempo valorizando a intencionalidade do professor na organização das interações e experiências que promovem o desenvolvimento do educando. Vigotski (1991) expunha que a interação com o meio (logo, a experiência) era necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois estas concretizam-

se na relação entre o sujeito com o seu meio, através da mediação de instrumentos diversos e de pessoas diferentes.

Diante disso, destaca-se que o espaço educacional, o edifício escolar e/ou outros espaços na cidade são símbolos e podem desempenhar importante papel, educativo ou deseducativo, na mediação de aprendizagens. Silva (2007) evidencia tal perspectiva em uma pesquisa sobre o impacto do descuido com o espaço escolar. Ele registra uma definição de Montoya, datada de 1997, sobre a arquitetura escolar, que corrobora o que estamos apontando.

Conforme afirmação proferida por Laurentino Heras Montoya (1997, p 15), na sua busca de compreensão do espaço escolar, 'La arquitectura es soporte de los deseos simbólicos, funcionales, técnicos y políticos que caracteriza la cultura de una época.' Para Montoya, portanto, na arquitetura do edifício escolar, as condições da iluminação, os efeitos de ruídos, a ventilação, o isolamento contra o frio e o calor, a estética, a distribuição do mobiliário e a existência (SIC) de equipamentos podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2007, p. 194).

Essa mediação simbólica pode ocorrer de modo espontâneo nas interações; porém, na educação, há de haver intencionalidade na sua promoção, para que os símbolos, palavras e ideias sejam acionados como promotores de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (1987) diferenciou o desenvolvimento que se dá na vida cotidiana daquele que se dá na escola, da passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Para tanto, a mediação necessária precisa ser intencional, o processo pedagógico precisa ser intencionalmente planejado, e se, como aponta Montoya, os espaços, os artefatos e a arquitetura são simbólicos, para a educação estes também precisam ser intencionais.

A mediação por meio de símbolos e pela linguagem vivenciada pelo sujeito em experiências que unem o que ele já sabe com novas possibilidades traz para o processo de aprendizagem sentido e significado. Extrai-se, a partir desses pressupostos teóricos, mais um princípio, o do significado.

[...] é descrita como educativa toda a experiência que propicie o “*continuum* experiencial”, cadeia de acontecimentos vivenciados que funcionam como facilitadores de novos e diferentes acontecimentos em grande parte agradáveis e estimulantes, que sejam vínculos uns com os outros, seja de forma natural ou estimulados por mediação. Assim, o sujeito que vivencia tais acontecimentos pode criar e recriar significados e significantes entre o que é aprendido em cada experiência.

Sob essa perspectiva, as experiências propostas e contidas na educação tradicional são majoritariamente compreendidas como deseducativas, uma vez que a dinâmica de aprendizagem nessa concepção consiste na repetição



de experiências passadas e na reprodução de conteúdos diversos, sem que haja a preocupação em criar vínculos de sentido entre o que é experienciado em cada área do conhecimento. Ao pensar numa proposta educacional que tenha a experiência educativa como base, deve-se, portanto, visitar e alterar as práticas da pedagogia tradicional (Esteves, 2021, p. 36).

A experiência educativa, com sentido e significado, implica uma profunda revisão das práticas tradicionais de ensino e, como consequência, a organização dos espaços educacionais que imprimam outras características na cultura escolar.

O significado foi um princípio muito trabalhado por David Ausubel (2000), autor que deu sequência a estudos fundamentados em Jean Piaget (1976) e em Lev S. Vigotski (1991), propondo a aprendizagem significativa. Pesquisadores brasileiros, que trouxeram ao Brasil os postulados de Ausubel, afirmam que:

Havendo interação, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significados para o indivíduo e o prévio adquire novos significados, fica mais diferenciado, mais elaborado.

Essa interação não é arbitrária, nem literal, quer dizer, o novo conhecimento não interage com qualquer conhecimento prévio, mas sim com algum conhecimento que seja especificamente relevante para dar-lhe significado (Moreira; Masini, 1982, p. 16).

Os conhecimentos prévios são, portanto, chave para que o aluno possa estabelecer novos significados em sua aprendizagem. Parte desses conhecimentos prévios se refere às percepções dos sujeitos sobre o espaço, sobre as pessoas, sobre as experiências já vivenciadas. Considerar aprendizagens e experiências prévias requer olhar o sujeito/educando de modo inteiro, integral e localizado.

### **A educação integral e os espaços educacionais**

Vivenciar experiências em processos pedagógicos intencionalmente planejados demanda a consciência de que a educação lida com um sujeito integral. Um sujeito que sente, que tem memória, que cria, que estabelece vínculos, que pode almejar ética, para que seu desenvolvimento e a elaboração de novos futuros considerem a diversidade de pessoas e culturas, a vulnerabilidade do meio ambiente, a sustentabilidade e a necessidade de o ser humano criar e produzir para si e para o mundo. Nesse sentido, pensar a educação integral é, também, investigar os processos pedagógicos que ocorrem no espaço escolar, em parte determinados por características desse espaço, como também por questões que compõem o currículo oculto.

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (Sacristán, 1998, p. 43).

O espaço compõe esse currículo oculto. Nesse sentido, os artefatos pedagógicos, a arquitetura e a relação tempo, espaço e memória nos levam a considerar que não é apenas possível, mas necessário que os espaços educacionais, escolares ou não escolares, sejam compreendidos, considerados e valorizados na composição do currículo. O trabalho pedagógico de ensinar e aprender, que coloca em relação professores e estudantes, encontra limites e possibilidades nos espaços escolares com suas características.

A educação do ser humano, em sua integralidade, tem sido um direito defendido por muitos autores, preocupados e desejosos de humanizar a educação. Considerar o sujeito cognitivo, afetivo, ético, estético, relacional, espiritual, dentre outros aspectos, requer processos educacionais pensados e planejados, processos que considerem como, ao longo da história, o conhecimento foi sendo elaborado, que erros foram cometidos, que possibilidades e sonhos são possíveis. Humanizar a educação, na perspectiva do desenvolvimento integral, passa por compreender e modificar os espaços educacionais, quebrando a racionalidade técnica e positivista da escola, dominante da cultura escolar nos séculos XIX e XX e ainda presente no século XXI, na direção da construção de espaços humanizados e humanizadores, que promovam a relação entre as pessoas e o exercício intenso da cidadania.

Jaqueline Moll (2011), coordenadora do Programa Mais Educação de 2007 a 2013 (Brasil, 2007), lembra que tratar de educação na sua integralidade, tratar da educação integral da pessoa traz para a contemporaneidade interlocutores significativos como Anísio Teixeira (1983), Darcy Ribeiro (2018), Paulo Freire (1996), Milton Santos (2007), Maria Nilde Mascellani (1999), entre outros que pensaram a educação como promotora de vida e de cidadania. Compreendendo tal construção na perspectiva de “diálogos polifônicos”, juntam-se as vozes dos autores deste ensaio a esses avatares, defendendo que a educação integral implica inovação, construção e reconstrução de espaços educacionais, portanto, diálogo entre educadores, arquitetos, engenheiros, ambientalistas, entre outros profissionais.

Os espaços educacionais precisam não apenas favorecer a interação com a cidade (espaço que carrega muitos símbolos, memórias e cotidianidades de muitas pessoas), mas serem

permeados pela cidade e vice-versa. A escola e a cidade comunicam-se, a escola pertence à cidade, por isso, necessita ser ocupada e cuidada como espaço que a todos pertence.

Valter Caldana (2014, on-line), por ocasião do aniversário da cidade de São Paulo, esclarece que

[...] na estruturação da cidade, a localização dos equipamentos educacionais, escolas, creches e outros, são fatores de aglutinação e de polarização. São, portanto, agentes de organização do território que viabilizam a implantação da habitação e de vários outros equipamentos e serviços, e são, por fim, fatores de valorização do próprio tecido urbano.

Na opinião do professor e arquiteto, falar de educação e cidade é tratar de temática que se propõe de modo sistêmico. Refletir sobre a educação no contexto da cidade remete não apenas a pensar a formação do estudante pelo currículo oficial, ou pelas atividades e práticas pedagógicas promovidas, mas, sim, pensar a educação “que é serviço, que é produto, que é patrimônio, ao mesmo tempo em que é também, valor intrínseco e inalienável do processo de construção da cidadania” (Caldana, 2014, on-line).

Nessa mesma direção, Jaime Giolo (2011), ao escrever sobre educação em tempo integral, aborda com muita precisão a questão do espaço escolar e a relação entre escola e cidade:

Uma das formas de a escola suprir a falta de espaço próprio é ir buscá-lo em outros lugares, junto a igrejas, associações, ONGs, etc. É muito bom que a escola se relacione com a comunidade, pois há muita coisa a aprender no contato com os entes coletivos externos a ela (o comércio, o transporte, a indústria, as instituições esportivas, os grupos culturais, etc.). Por outro lado, é certo que ela deve participar da vida da comunidade de forma organizada e educativa, levando a efeito uma ação prevista no seu plano pedagógico. Por isso, a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho. Quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educador e, dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos. O conceito de cidade educativa não se realiza dessa forma, mas apenas quando a escola se eleva perante contexto externo como uma instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade.

Não se pedirá à indústria e ao comércio que desempenhem primorosamente suas atividades sem que disponham de instalações adequadas; não se pedirá aos administradores públicos que façam um trabalho eficaz e eficiente sem reconhecer-lhes o direito de utilizarem o dinheiro público para aparelharem-se materialmente; não se pedirá aos atletas que tragam medalhas olímpicas sem dar-lhes os espaços propícios para o treinamento requerido. Poderá ser

pedido à escola que faça educação de qualidade sem as mínimas condições materiais?

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esportes, etc. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos. Considerado o contexto do Brasil atual, com sua dinâmica de desenvolvimento econômico e social, esse tipo de investimento é possível e inadiável (Giolo, 2011, p. 101).

Portanto, a educação integral requer, como já apontado, espaços e planos que tenham como princípios a experiência, a intencionalidade, a significação e a integralidade. Moll (2011) afirma que, para alcançarmos essa educação integral da pessoa, para humanizar a escola, é necessário ampliar o tempo das crianças (e dos professores e professoras) nas escolas. Contudo, destaca que:

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi* (Moll, 2011, p. 28).

As reformas recentes na educação brasileira têm colocado ênfase em reformas de currículo, na prescrição de competências, no desenvolvimento de conteúdos que permitam mobilizar conhecimentos para resolver problemas do cotidiano dos estudantes de forma contextualizada. A política de formação de professores – Diretrizes e Base Nacional Comum – Formação de Professores – BNC-FP (Brasil, 2019), de igual modo tem colocado grande ênfase na capacidade do professor de contextualizar e de desenvolver estratégias para garantir o desenvolvimento das competências prescritas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Há vários estudos levantando críticas e estabelecendo análises acerca dos equívocos da BNCC e da BNC-Formação (Galian; Silva, 2019; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2019; Frangella; Dias, 2018). De modo geral, tais estudos questionam a concepção que está sendo sustentada quando se admite, nos próprios documentos, que o sucesso da educação está nas estratégias dos professores para que os estudantes se apropriem do que está sendo proposto, afirmando, inclusive, que, com a BNCC, basta os professores saberem ensinar.

Levantam-se muitas perguntas: garantir uma Base Nacional será suficiente se os fundamentos sobre os quais o sistema educacional brasileiro está construído não forem revisitados, inclusive em relação a suas características excludentes, dualistas e arcaicas? Ainda, se não forem revisitadas as bases materiais da educação, compostas também dos edifícios, com sua arquitetura e suas disposições internas, educativas ou deseducativas, essas reformas que apontam para o currículo serão eficientes? As estruturas das escolas estão preparadas para trabalhar considerando os quatro princípios elencados na pesquisa de Esteves (2021)? Poderá uma sala de aula, com 35, 40, 45 estudantes para um professor, com carteiras enfileiradas e quiçá um computador ou dois, com ou sem conectividade, dar conta desses princípios, sobretudo depois de todos os aprendizados feitos no contexto da pandemia e que implicam espaços mais generosos, aberturas para as comunidades, infraestrutura para que saúde, cultura, esporte e educação trabalhem de modo integrado, a partir dos territórios e de suas gentes?

Uma profunda mudança educacional no país, e não apenas uma reforma, exige mais do que modificar o currículo dos estudantes e da formação dos professores. Ela demanda um diálogo intersetorial entre as áreas da Educação, Infraestrutura, Saúde, Cultura, Esportes, no mínimo. Um diálogo que favoreça a construção e elaboração de novos espaços educacionais, espaços expansivos que conectem escola e comunidade, que não apenas incorporem as novas tecnologias, mas que favoreçam a efetiva interação com signos e linguagens da sociedade, que permitam interação dos estudantes entre si e com o meio social, que honrem a autonomia garantida na LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), para que escolas e comunidades planejem processos e experiências de aprendizagem significativas, na perspectiva de construir um mundo em que todos caibam.

### **À guisa de considerações finais**

A complexidade dos temas explicitados neste artigo impede qualquer pretensão de esgotar questões ou trazer todas as dimensões passíveis de abordagem. Propôs-se a construir apontamentos, sublinhando os princípios da *experiência*, *intencionalidade*, *significado* e *integralidade* como necessários para adensar o entendimento das políticas educacionais que, desde a formação de professores e professoras e as permanentes reestruturações curriculares devem considerar a compreensão, a releitura e a expansão dos espaços educacionais com suas configurações, características e representações, levando em conta o compromisso com uma

educação integral ou o pleno desenvolvimento da pessoa, previsto na Constituição brasileira de 1988.

Cada um vive e é atravessado pelos espaços que motivam a interagir, a criar, a inovar, ou, ao contrário, a se acanhar, entristecer e isolar. Pensar a educação fundamentada nessa perspectiva pode significar a construção de um caminho promissor e ainda não experimentado pela educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Mais Educação**, [S. l.], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

CALDANA, V. L. São Paulo, **Arquitetura e Educação**. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/arquitetura-urbanismo/6\\_Espa%C3%A7os\\_Educacionais\\_Inovadores\\_.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/arquitetura-urbanismo/6_Espa%C3%A7os_Educacionais_Inovadores_.pdf). Acesso em: 24 maio 2023.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ESCOBAR, H. Sociedade Brasileira de Pediatria. Retorno Seguro nas Escolas. Escolas não deveriam abrir com os altos índices da covid-19, dizem pesquisadores. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/escolas-nao-deveriam-abrir-com-os-altos-indices-da-covid-19-dizem-pesquisadores/>. Acesso em: 30 maio 2023.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Alinea, 2017.

ESTEVES, C. M. **Se essa rua fosse minha**: relações da cidade com a educação na experiência paulistana. 2021. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28544>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FRANGELLA, R.; DIAS, R. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 22, n. 1, jan./mar. 2018. 7-15. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 23 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5693>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. [S. l.]: Penso, 2011. *E-book*.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. [S. l.]: Penso, 2011. *E-book*.

MONTOYA, A. O. D. Realidade, Conhecimento Físico e Conhecimento Social: Processos e Mecanismos Comuns de Construção. **Schème**, Marília, v. 5, n. esp. 40 a 64, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3221>. Acesso em: 30 fev. 2023.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2021.

PACHECO, J. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP1. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SACRISTÁN, G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. da USP, 2007. Disponível em: [https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos\\_milton\\_espaco\\_do\\_cidadao\\_2007.pdf](https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_do_cidadao_2007.pdf). Acesso em: 30 abr.2023.

SILVA, C. A. P. Ambiente escolar: o currículo oculto maltratado. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 192-214, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/4470/3661>. Acesso em 02/06/2023.

TEIXEIRA, A. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. RBEP. Brasília, DF: MEC-Inep, 1983. p. 243-56. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/documentos/alfabetizacao-de-adultos/valores-proclamados-e-valores-reais-nas-instituicoes-escolares-brasileiras/>. Acesso em: 30 maio 2023.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIM, V. T. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

VIEIRA, M.M. S.; GALIAN, C. V. A. Modelo de professor – atribuições identitárias em políticas articuladas à Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Linguagem**, v. 25, n. 1 p.127-150, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037360>. Acesso em: 04 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

### ***CRediT Author Statement***

---

- Reconhecimentos:** Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, na pessoa de Ms. Cassia Esteves, que mobilizou estes autores com sua Dissertação de Mestrado.
  - Financiamento:** Centro Histórico e Cultural Mackenzie – CHCM da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM.
  - Conflitos de interesse:** Não aplicável.
  - Aprovação ética:** Não aplicável.
  - Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
  - Contribuições dos autores:** Todos os autores trabalharam juntos e compuseram o texto de modo dialógico, não havendo sobreposição de funções.
- 

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

