



O ESPAÇO ESCOLAR:
uma visão dos alunos de Arquitetura sobre
memórias e afetos



UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SAN TOS
PROGAMA: PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

Deyse Maimone dos Santos

ESPAÇO ESCOLAR:
uma visão dos alunos de Arquitetura sobre memórias e afetos

Santos
2026

S237e Santos, Deyse Maimone dos
Espaço Escolar: uma visão dos alunos de Arquitetura sobre memórias e Afetos / Deyse Maimone dos Santos; orientadora Guadalupe Corrêa Mota -- 2026.
181 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2026.
Inclui bibliografia

1. Espaço Escolar. 2. Memória. 3. Afeto. 4. Território.
5. Arquitetura e Educação. I. Mota, Guadalupe Corrêa. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Deyse Maimone dos Santos
ESPAÇO ESCOLAR:
uma visão dos alunos de Arquitetura sobre memórias e afetos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota
Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Braga Ribeiro

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores

Santos
2026

AGRADECIMENTOS

Aos meus **ancestrais**, deixo meu primeiro agradecimento. Se hoje caminho até aqui, é porque antes de mim houve luta, resistência e o desejo profundo de permanecer e dar continuidade à vida. Trago comigo as marcas dessa travessia, inscritas no corpo, na memória e no território que me constitui.

À minha avó **Josina** e ao meu avô **Antônio**, pela acolhida afetuosa e pela inspiração que brota do cuidado e das histórias contadas por minha mãe. À minha mãe, **Maria Lúcia**, pelo suporte constante e pela guiança firme, presença que sustenta e orienta meus passos. À minha irmã **Raquel**, pelo apoio traduzido em laços de afeto e amizade que atravessam o tempo. Ao meu pai, **Amilton**, pela inspiração que se manifesta na criatividade e no olhar sensível para o mundo.

Aos mestres **Pablo**, **Estevan** e **Verbena**, pelo direcionamento generoso ao longo destes caminhos. Aos professores que marcaram esta caminhada, em especial **Juan Cabello Arribas** e **Claudia Maria Braga Ribeiro**, pelas trocas, provocações e aprendizados que ampliaram meu modo de ver, pensar e projetar.

À minha orientadora, **Guadalupe Corrêa Mota**, meu profundo agradecimento por ensinar os caminhos da pesquisa, por insistir na escrita, por tensionar processos e por me lembrar, a cada etapa, que a pesquisa também é um gesto de rigor e sensibilidade.

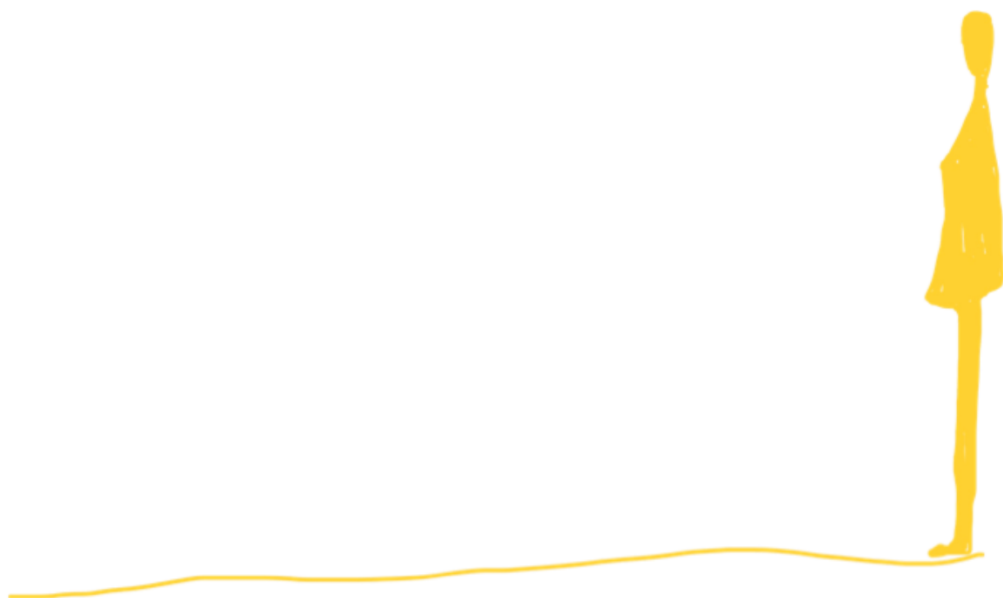
E, por fim, aos meus **gatos**, companheiros silenciosos e, por vezes, grandes desorientadores, que, entre pausas e desvios, também fazem parte desse fluxo da vida e da pesquisa.



*Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.*

*E somos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.*

João Cabral de Melo Neto, Morde e Vida Severina



RESUMO

Esta dissertação de Mestrado *Stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos insere-se na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas de Formação de Professores. Investiga o espaço escolar sob o olhar de estudantes do primeiro ano de Arquitetura e Urbanismo, buscando compreender como as experiências, memórias e afetos associados à escola contribuem para a formação de um pensamento espacial sensível e crítico. A pesquisa partiu da compreensão de que o espaço educativo é território de experiências, relações e significações, onde se entrelaçam dimensões materiais e simbólicas. Fundamentada em autores como Milton Santos, Paulo Freire, Ailton Krenak, Vilanova Artigas e Michel Foucault, a investigação adotou abordagem qualitativa, com enfoque crítico-decolonial, integrando Entrevista Semiestruturada e Grupo Focal como instrumentos de escuta, construção de dados e de análise. Os dados foram organizados e interpretados a partir da análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin e Análise de Conteúdo Visual, de Bauer e Gaskell e Berger, o que possibilitou identificar categorias temáticas relacionadas às dimensões afetivas, estéticas e pedagógicas do espaço escolar. As falas e produções gráficas dos estudantes revelaram a escola como lugar de pertencimento, lembrança e convivência, um espaço que transcende a materialidade e se constitui como território de formação e resistência. Concluiu-se que compreender a escola a partir das memórias e afetos de estudantes permite ressignificar a prática projetual e educativa em Arquitetura, reconhecendo o espaço como mediador das relações humanas e da construção de saberes. Assim, o trabalho reafirmou o potencial da Arquitetura como campo de escuta e de transformação, capaz de acolher o sensível, o vivido e o poético na concepção dos espaços de aprender, em profundo diálogo com o território e as gentes destes espaços produtores de vida, de cultura e de aprendizagens.

Palavras-chave: Espaço escolar. Memória. Afeto. Território. Arquitetura e Educação.

ABSTRACT

This Master's dissertation in Education (Stricto Sensu) at the Universidade Católica de Santos is part of the Research Line Policies and Practices in Teacher Education. It investigates the school space from the perspective of first-year Architecture and Urbanism students, seeking to understand how experiences, memories, and affections associated with school contribute to the development of a sensitive and critical spatial thinking. The research was based on the understanding that educational space is a territory of experiences, relationships, and meanings, where material and symbolic dimensions intertwine. Grounded in the work of Milton Santos, Paulo Freire, Ailton Krenak, Vilanova Artigas, and Michel Foucault, the study adopted a qualitative approach with a critical-decolonial perspective, integrating semi-structured interviews and focus groups as instruments for listening, data construction, and analysis. The data were organized and interpreted through Thematic Content Analysis, as proposed by Laurence Bardin, and Visual Content Analysis, based on the contributions of Martin W. Bauer, George Gaskell, and John Berger. This approach made it possible to identify thematic categories related to the affective, aesthetic, and pedagogical dimensions of school space. Students' narratives and graphic productions revealed the school as a place of belonging, memory, and coexistence — a space that transcends materiality and becomes a territory of formation and resistance. The study concludes that understanding the school through the memories and affections of students allows for a re-signification of both design practice and educational practice in Architecture, recognizing space as a mediator of human relations and knowledge construction. Thus, the research reaffirms the potential of Architecture as a field of listening and transformation, capable of embracing the sensitive, the lived, and the poetic in the conception of learning spaces, in deep dialogue with the territory and with the people who inhabit these spaces that produce life, culture, and learning.

Keywords: school space; memory; affection; territory; architecture and education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Síntese das contribuições de cada autor	46
QUADRO 02: dissertação e teses CAPES.....	51
QUADRO 03: resumo das teses e dissertações CAPES.....	52
QUADRO 04: artigos SCIELO.....	73
QUADRO 05: resumo dos artigos SCIELO.....	75
QUADRO 06: Cronograma de Encontros para construção de dados	110
QUADRO 07: Síntese articulada entre dados empíricos, interpretações e aportes teóricos.....	134
QUADRO 08: Tensões analíticas.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 PERFIL DO ALUNO: sexo.....	100
GRÁFICO 02 PERFIL DO ALUNO: idade.....	101
GRÁFICO 03 PERFIL DO ALUNO: renda familiar.....	102
GRÁFICO 04 PERFIL DO ALUNO: cidade.....	103
GRÁFICO 05 PERFIL DO ALUNO: cidade da última escola	104
GRÁFICO 06 PERFIL DO ALUNO: escola em que estudou.....	105
GRÁFICO 07 PERFIL DO ALUNO: última escola.....	106
GRÁFICO 08 PERFIL DO ALUNO: influência do espaço escolar na escolha do Curso.....	107

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Colagem referente a FAU-USP	37
IMAGEM 02: QUESTIONÁRIO: perfil do estudante	100
IMAGEM 03: Categorias orientadoras na construção dos dados no Grupo Focal.	114
IMAGEM 04: Encontro 3 – Respostas	121
IMAGEM 05: Encontro 3 – Respostas	122
IMAGEM 06: Encontro 3 – Respostas	123
IMAGEM 07: Encontro 3 – Respostas	124
IMAGEM 08: PALAVRAS-CHAVE: síntese de fechamento dos estudantes de Arquitetura.....	134

LISTA DE LÂMINAS

LÂMINA 01: Encontro 1 – Respostas.....	115
LÂMINA 02: Encontro 2 – Respostas	117, 125

LISTA DE SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

FAU-USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações

PEE-12 – Projeto Espaço Educativo 12 Salas

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	15
1.1.CONTEXTUALIZAÇÃO: memórias de um percurso.....	15
1.2.PROBLEMATIZAÇÃO: o espaço escolar em tempos de urgência.....	16
1.3.JUSTIFICATIVA: rever o traço, repensar o ensino.....	18
1.4.QUESTÃO DA PESQUISA: o espaço que se lembra e o espaço que se projeta	19
1.5.OBJETIVOS: mapear afetos, construir ideias	19
1.6.METODOLOGIA: caminhos traçados entre escuta, espaço e Memória.....	21
1.7.DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: desenhar sentidos e projetar mudanças do espaço escolar em transformação.....	21
1.8.ESTRUTURA DO RELATÓRIO: Caminhos escritos e a Arquitetura da pesquisa em capítulos.....	23
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: Arquitetura, Pedagogia, poder e memória na leitura do espaço educativo.....	27
2.1. MICHEL FOUCAULT E A ESCOLA COMO APARELHO DISCIPLINAR.....	27
2.2. PAULO FREIRE E OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	32
2.3. MILTON SANTOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	34
2.4. VILANOVA ARTIGAS E A ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	36
2.5. KRENAK, MEMÓRIAS E AFETO.....	40
2.6. DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES.....	42
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DE DADOS.....	48
4. ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS: percepções dos estudantes sobre o espaço escolar.....	93
4.1. PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES.....	111
5. CONCLUSÃO: contribuições, limites e implicações para a Arquitetura e Educação.....	137
5.1. ENTRE MEMÓRIAS, AFETOS E ESPAÇOS: CAMINHOS ABERTOS PARA REPENSAR A ESCOLA.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
APÊNDICE 02: Pranchas elaboradas para a construção de dados no Grupo	

Focal	158
APÊNDICE 03: Colagens elaboradas pela pesquisadora.....	161
APÊNDICE 04: Colagens de estudo.....	164
APÊNDICE 05: Questionário elaborado para os sujeitos da pesquisa.....	169
APÊNDICE 06: Link para o vídeo usado como material de apoio durante os encontros do grupo focal.....	172
APÊNDICE 07: Link para vídeo sobre a FAU-USP.....	172
APÊNDICE 08: Encontro 3 – Propostas dos alunos de arquitetura	173



INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO: memórias de um percurso

Minha formação em Filosofia e Arquitetura sempre esteve permeada pelo desejo de compreender o espaço não apenas como uma estrutura física, mas como um elemento vivo, capaz de reverberar nas dinâmicas sociais e subjetivas. Ainda que tenha trilhado essas duas formações acadêmicas, sempre me considerei, antes de tudo, uma estudante — porque o conhecimento, para mim, não é um ato estático, mas um movimento contínuo, vivo e em constante transformação. Ao longo da graduação em Arquitetura e Urbanismo, esse interesse se aprofundou por meio da Iniciação Científica, que teve como foco o desastre ambiental causado pelo rompimento da barragem do Fundão (2015), em Mariana (MG), e suas consequências para o subdistrito de Bento Rodrigues.

A experiência com esse estudo despertou reflexões mais amplas sobre a relação entre espaço, catástrofes ambientais e deslocamentos populacionais. No Trabalho de Conclusão de Curso, aprofundei essa problemática, com ênfase nos impactos espaciais gerados por desastres ambientais e nas possibilidades de atuação da Arquitetura frente à realidade de refugiados ambientais. Esse percurso formativo e investigativo consolidou meu interesse em explorar como o espaço é vivido, transformado e ressignificado por aqueles que o habitam.

Durante a graduação, tive ainda a oportunidade de vivenciar experiências formativas complementares que expandiram meu olhar sobre o espaço urbano e suas camadas de significação. Um dos cursos foi realizado na *University of the Arts London* (2014), no qual experimentei o exercício da percepção espacial a partir da prática de caminhadas pela cidade, utilizando mapas mentais e colagens como instrumentos para a compreensão dos diferentes territórios que compõem a complexa paisagem urbana de Londres.

Outro momento marcante foi o curso de Arquitetura Intuitiva promovido pelo Instituto TIBA (Tecnologias Intuitivas e Bio-Arquitetura – Bom Jardim - RJ) (2015), onde o território foi abordado como um organismo vivo, em constante transformação, integrado à terra e aos ciclos da natureza. Essa vivência proporcionou uma perspectiva sensível e sistêmica da relação entre Arquitetura, território e vida.

Segundo Krenak (2020), o território não deve ser compreendido apenas como uma delimitação geográfica, mas como um espaço vivo, entrelaçado por memórias, afetos e significados que constituem a identidade de um povo. Quando uma comunidade é removida de seu território, o que se rompe não é apenas o vínculo com o solo, mas uma complexa rede de pertencimentos, narrativas e modos de vida que se entrelaçam ao longo do tempo. Essa visão ampliada de território, que incluem dimensões simbólicas e subjetivas, ressoou profundamente nas minhas reflexões sobre o espaço construído, especialmente no que diz respeito à escola como um lugar de formação não apenas intelectual, mas também afetiva e social. Nesse sentido, as inquietações que me acompanharam ao longo da trajetória acadêmica culminaram na pergunta central que orienta esta pesquisa: de que maneira o espaço escolar é percebido por estudantes de Arquitetura e Urbanismo, a partir das suas memórias e afetos, e como essa percepção pode contribuir para repensarmos o papel da Arquitetura nos processos educativos? Ao abordar o espaço escolar não como mero cenário funcional, mas como território de vivências, pretende-se ampliar a compreensão sobre como os ambientes educativos influenciam — e são influenciados — pelos sujeitos que os habitam.

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO: o espaço escolar em tempos de urgência.

A configuração do espaço físico escolar passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo mudanças sociais, culturais, políticas e pedagógicas. No entanto, é importante destacar que essa narrativa histórica parte, em grande medida, de uma perspectiva eurocêntrica, centrada nas experiências educacionais da Europa Ocidental. Na Antiguidade (4000 a.C. - 476), por exemplo, o ensino ocorria em locais improvisados, como praças públicas ou residências, refletindo um caráter informal e dialógico, especialmente nas tradições grega e romana (Aranha, 2006). Durante a Idade Média (476 - 1453), a educação passou a ser conduzida majoritariamente por instituições religiosas, como mosteiros, cujos espaços escolares eram marcados por austeridade, rigidez e isolamento, expressando uma concepção verticalizada de ensino voltada à formação moral e doutrinária (Aranha, 2006; Duby, 1993).

Com o Renascimento (séculos XIV - XVI) e, posteriormente, o Iluminismo (séculos XVII - XVIII), o conhecimento passou a ser valorizado como instrumento de emancipação humana, impulsionando o surgimento das primeiras escolas públicas e laicas. No século XIX, no contexto da industrialização e da consolidação do Estado-nação, a escola moderna foi sistematizada como uma estrutura física disciplinadora, padronizada e centralizada, concebida para formar cidadãos obedientes e produtivos – modelo amplamente analisado por Foucault (1997), que identifica a escola como parte de uma rede de dispositivos de vigilância e controle social.

A partir da segunda metade do século XX, as pedagogias críticas e libertadoras passaram a questionar os modelos educacionais vigentes. No Brasil, o arquiteto Vilanova Artigas propôs projetos escolares que valorizavam a coletividade e a integração dos espaços como parte do processo formativo (Loureiro, 2010). Paralelamente, educadores como Paulo Freire reivindicaram uma educação considerando o diálogo, a escuta ativa e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2011).

Apesar dos avanços teóricos promovidos por essas abordagens, a estrutura física das escolas brasileiras permanece, em sua maioria, atrelada a um modelo antiquado e pouco flexível (Oliveira, 2014). As salas de aula seguem um padrão linear, com carteiras em fileiras, paralelas voltadas à lousa e à mesa do professor, reafirmando uma organização espacial hierárquica, em que o professor ocupa o centro da cena pedagógica, enquanto os estudantes assumem uma postura passiva (Castro; Carvalho, 2011). O mobiliário, em geral, é rígido e padronizado, com escasso conforto ergonômico, desrespeitando muitas vezes critérios de adequação postural, acessibilidade e bem-estar previstos em normativas como a NBR 9050 (ABNT, 2020) e a NR 17 (Brasil, 2020), que tratam respectivamente da acessibilidade e da ergonomia no ambiente de trabalho e estudo. (Castro; Carvalho, 2011).

A essa realidade soma-se uma problemática contemporânea de extrema urgência: os impactos das mudanças climáticas nos ambientes escolares. As ondas de calor, que vêm se intensificando no Brasil nos últimos anos, evidenciam a fragilidade da infraestrutura escolar frente às novas condições ambientais. Em muitas regiões, especialmente nas periferias urbanas e áreas rurais, as escolas públicas enfrentam temperaturas extremas dentro das salas de aula, agravadas por construções mal ventiladas, coberturas que acumulam calor e ausência de áreas sombreadas (Climainfo, 2023), comprometendo não apenas o conforto térmico, mas

também a possibilidade de oportunizar ambientes favoráveis à convivência, à socialização e à construção de sentimentos de pertencimento à coletividade escolar.

Esses fatores comprometem diretamente o desempenho cognitivo dos alunos. Como alerta o Observatório do Clima (2024), a recorrência e intensidade dessas ondas de calor exigem medidas urgentes de adaptação nas edificações escolares, a fim de torná-las mais resilientes às mudanças climáticas.

Nesse contexto, torna-se importante repensar não apenas a Arquitetura escolar, mas também os fundamentos pedagógicos que a sustentam. Em *A vida não é útil* (2020), Ailton Krenak critica modelos baseados na produtividade, na normatização e na ruptura com os ciclos naturais e afetivos da vida. Krenak afirma que “[...] o que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo” (Krenak, 2020, p.54), denunciando a lógica escolar que fragmenta saberes, desumaniza sujeitos e precariza a vida social.

Sua crítica abre espaço para pensarmos uma *pedagogia do envolvimento*, que valorize a memória, os afetos, os saberes ancestrais e os vínculos com o território como formas legítimas de conhecimento. Ao defender que a vida não precisa ser útil para ter valor, Krenak (2020) propõe uma radical revisão do sentido da escola, deslocando o foco da utilidade e da produtividade para do cuidado, do pertencimento e da convivência. Incorporar essa visão significa reconhecer o espaço escolar como um lugar de escuta, partilha e transformação - e não apenas como um ambiente de controle e desempenho. Trata-se, assim, de construir um olhar mais sensível e humanizado sobre a escola, em sintonia com os desafios ambientais e existenciais do nosso tempo.

1.3. JUSTIFICATIVA: rever o traço, repensar o ensino

Diante desse cenário diverso e desafiador, esta pesquisa propôs investigar, como estudantes do primeiro ano de Arquitetura da Universidade Católica de Santos, localizada no Bioma Mata Atlântica, compreendem as questões relacionadas ao espaço escolar, especialmente frente às demandas contemporâneas impostas por aspectos pedagógicos, climáticos e sociais. Busca-se compreender se esses futuros profissionais serão capazes de propor alternativas inovadoras e sensíveis às

transformações em curso ou se tenderão a reproduzir modelos vigentes e já cristalizados, que muitas vezes ignoram as reais necessidades dos sujeitos e dos territórios escolares.

1.4. QUESTÃO DA PESQUISA: o espaço que se lembra e o espaço que se projeta

Diante desse contexto, a presente pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: como os alunos do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo percebem o espaço escolar, e de que maneira essa percepção influencia no processo de ensino-aprendizagem? Busca-se, assim investigar como memórias e reflexões sobre o espaço escolar podem contribuir para o desenvolvimento de propostas espaciais mais humanizadas, inclusivas e pedagogicamente adequadas ao ambiente educacional.

1.5. OBJETIVOS: mapear afetos, construir ideias

O objetivo geral desta pesquisa de Mestrado em Educação *Strico sensu* é compreender a percepção dos estudantes do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma universidade comunitária localizada no Litoral de São Paulo sobre o espaço escolar e analisar como essa visão influencia os processos de ensino e aprendizagem.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e mapear as memórias que os estudantes de Arquitetura e Urbanismo possuem em relação ao espaço escolar;
- Discutir, junto aos participantes, possibilidades de construção de um pensamento crítico sobre o espaço escolar e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem;
- Apresentar reflexões e propostas elaboradas pelos próprios estudantes sobre possíveis soluções para as problemáticas espaciais levantadas ao longo da pesquisa.

1.6. METODOLOGIA: caminhos traçados entre escuta, espaço e memória

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória em perspectiva decolonial com o objetivo de compreender as percepções de estudantes do primeiro ano de Arquitetura e Urbanismo sobre o espaço escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permitirá analisar de forma aprofundada as experiências subjetivas e coletivas dos participantes, considerando dimensões históricas, sociais, afetivas e espaciais. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de entender o espaço escolar não apenas como estrutura física, mas como uma construção social carregada de sentidos, relações e disputas simbólicas.

O referencial teórico, que fundamenta a análise do objeto desta pesquisa, é composto por diferentes autores cujas contribuições se complementam na compreensão do espaço escolar. Michel Foucault (1997) trata o espaço como um dispositivo disciplinar, que organiza corpos e comportamentos. Milton Santos (2006) entende o território como espaço usado e socialmente produzido, articulando objetos e ações. Vilanova Artigas (2004) propõe uma Arquitetura escolar que reflita valores democráticos, coletivos e formativos. Paulo Freire (1991-1996-2011-2016) acrescenta a esse debate uma visão humanizadora do espaço escolar, defendendo-o como ambiente relacional, dialógico e libertador. Ailton Krenak (2023) contribui com a ideia da memória e afeto como elementos vivos que moldam o pertencimento e a experiência no espaço, convidando-nos a pensar a escola como um território de encontros e resistências.

Para a construção de dados, utilizou-se a técnica de Grupo Focal, por permitir o compartilhamento de percepções em um contexto de interação coletiva. Segundo Morgan (1997), essa técnica é eficaz para capturar opiniões, experiências e significados construídos em grupo. Gatti (2005) reforça sua importância, ao possibilitar a escuta de vozes diversas sobre vivências escolares.

Os encontros foram conduzidos com alunos do primeiro ano de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Santos, organizados em quatro etapas temáticas: 1) Memória do espaço escolar, 2) análise crítica do ambiente, 3) proposições de soluções e 4) reflexão final sobre a experiência.

As discussões dos grupos foram guiadas por três eixos temáticos: 1) Lugar (dimensões simbólicas e afetivas), 2) Arquitetura (estrutura física e funcionalidade) e 3) mobiliário (elementos que impactam o conforto e a interação). Esses eixos permitirão uma leitura ampla e sensível do espaço escolar e sua relação com o ensino-aprendizagem. A análise de dados será realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de padrões discursivos e categorias emergentes que venham a corroborar com os objetivos da pesquisa.

Ao adotar esse percurso metodológico, a pesquisa busca compreender como os futuros arquitetos significam o espaço escolar, propondo uma reflexão crítica sobre sua função, estrutura e potencial transformação pedagógica e social.

1.7. DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: desenhar sentidos e projetar mudanças do espaço escolar em transformação

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a compreensão sobre o espaço escolar a partir das percepções e experiências de estudantes de Arquitetura e Urbanismo, valorizando as memórias e os afetos como dimensões fundamentais na construção do ambiente educacional. Ao dar voz a esses futuros profissionais, busca-se estimular uma reflexão crítica sobre os modelos escolares vigentes e promover o desenvolvimento de propostas arquitetônicas mais sensíveis, inclusivas e em sintonia às demandas pedagógicas da contemporaneidade. Tais demandas, no entanto, não se apresentam de forma homogênea ou descontextualizada. Conforme Freire (2011), elas emergem das realidades concretas dos sujeitos, marcadas por suas condições históricas, culturais e sociais. Krenak (2020) amplia essa perspectiva ao afirmar que o espaço é tecido por memórias e afetos, o que exige uma escuta sensível aos modos de vida e aos vínculos que as pessoas estabelecem com o território. Milton Santos (2002) enfatiza a complexidade das espacialidades urbanas, nas quais coexistem diferentes temporalidades e formas de apropriação do espaço, revelando a necessidade de projetos que considerem a diversidade e a singularidade dos contextos. Por fim, a proposta de Vilanova (2004) de uma escola como espaço de encontro, participação e construção coletiva de saberes oferece inspiração para pensar uma Arquitetura escolar que seja, ao mesmo tempo, ética, poética e política.

Nesse contexto, destaca-se a importância do diálogo entre a Arquitetura e a Pedagogia como condição essencial para a criação de espaços escolares mais integrados, que respeitem a diversidade dos sujeitos e estejam verdadeiramente convergentes aos princípios e objetivos de um projeto educativo comprometido com a formação integral.

Entendido de forma ampliada, um projeto educativo vai além de diretrizes curriculares ou metas institucionais: ele envolve valores, práticas, relações e o próprio espaço em que o conhecimento se constrói. Para Paulo Freire (2011), esse projeto deve ser essencialmente dialógico, libertador e centrado nos sujeitos, reconhecendo educadores e educandos como coautores do saber e agentes da transformação social.

Ailton Krenak (2020), por sua vez, propõe uma visão de território como espaço vivo, ancestral e carregado de memórias e afetos, defendendo que a educação não deve se dissociar da vida e da Terra. Em sua perspectiva, pensar um projeto educativo é também assumir a responsabilidade de cuidar das interrelações que sustentam a existência, promovendo uma aprendizagem conectada aos ritmos e saberes da natureza. Para o autor a memória não se restringe a registros institucionais ou museológicos, mas constitui-se como herança ancestral e força viva que atravessa os corpos e os territórios, configurando aquilo que denomina “corpo-memória”, uma experiência em que lembrar é um ato coletivo, espiritual e político. Nessa compreensão, a memória não queima, pois não está circunscrita ao suporte material; ela se transmite, faz contágio e se renova na partilha entre sujeitos e gerações, mantendo viva a conexão entre passado, presente e futuro (Krenak, 2023).

Nesse mesmo horizonte, Vilanova Artigas (2004) contribui com uma abordagem espacial ao defender escolas que se configurem como ambientes abertos, democráticos e coletivos. Em sua visão, a Arquitetura deve favorecer a convivência, a circulação de ideias e o engajamento social, tornando o espaço um agente pedagógico. Assim, um projeto educativo verdadeiramente transformador articula pedagogia, espaço e território como dimensões interdependentes de um mesmo movimento ético e político, no qual aprender e habitar o mundo caminham lado a lado.

Com isso, pretende-se não apenas enriquecer o debate acadêmico sobre Arquitetura Escolar, mas também oferecer subsídios teóricos e práticos para o repensar do espaço educativo como um território vivo, relacional e transformador. Ao compreender o espaço como vivo, recorre-se à perspectiva de Ailton Krenak (2020),

que rompe com a visão puramente geográfica e técnica do território, propondo-o como um ente dotado de memória, afeto e espiritualidade, em constante interação com os sujeitos que o habitam. Como espaço relacional, ele se constitui por meio das trocas, experiências e afetos entre os indivíduos, em consonância com Milton Santos (1997), que entende o espaço geográfico como uma totalidade dinâmica, formada pela articulação entre elementos naturais e sociais.

No que tange ao seu caráter transformador, dialoga-se com as pedagogias críticas de Paulo Freire (2011), para quem o espaço educativo deve ser um ambiente de escuta, diálogo e emancipação, favorecendo a autonomia e a práxis dos sujeitos. Essa visão também se expressa na Arquitetura de Vilanova Artigas (2004), que concebeu escolas como espaços coletivos, abertos e integradores, capazes de fomentar a convivência democrática e a formação cidadã. Assim, pensar a escola como um território vivo, relacional e transformador é reconhecer sua potência para além da função instrumental, assumindo-a como parte essencial dos processos educativos e sociais.

1.8. ESTRUTURA DO RELATÓRIO: caminhos escritos e a Arquitetura da pesquisa em capítulos

A presente dissertação está organizada de modo a refletir o percurso teórico, metodológico e analítico construído ao longo da pesquisa, articulando a escrita acadêmica a uma leitura sensível do espaço escolar enquanto território de memórias, afetos e práticas educativas. A estrutura do texto foi concebida como uma arquitetura narrativa, na qual cada capítulo cumpre uma função específica na composição do entendimento do objeto investigado.

O Capítulo 1 – *Percurso da pesquisa e delineamento metodológico* apresentou a contextualização da pesquisa a partir da trajetória formativa da autora, a problematização do espaço escolar diante das urgências pedagógicas, sociais e ambientais contemporâneas, bem como a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos e os caminhos metodológicos adotados. Esse capítulo estabeleceu as bases conceituais e procedimentais que orientaram toda a investigação, situando o leitor quanto às escolhas teóricas, éticas e metodológicas do estudo.

O Capítulo 2 – **Referenciais teóricos: Arquitetura, Pedagogia, poder e memória na leitura do espaço educativo** dedica-se à construção do arcabouço teórico que sustenta a análise dos dados. Nele, são apresentados e discutidos os aportes de Michel Foucault (1995; 1997; 2013), Paulo Freire (1991; 1996; 2016), Milton Santos (2006;2009), Vilanova Artigas (1970; 2024) e Ailton Krenak (2019; 2020; 2023), articulando conceitos como disciplina, território, pedagogicidade do espaço, democracia arquitetônica, memória e afeto. O capítulo também propõe diálogos e sínteses entre esses autores, evidenciando convergências e tensionamentos que contribuem para uma leitura crítica e ampliada do espaço escolar.

O Capítulo 3 – **Procedimentos metodológicos e produção de dados** descreve de forma detalhada os contextos, sujeitos e estratégias de produção dos dados da pesquisa. Apresenta a organização e o desenvolvimento dos encontros com o grupo focal, (Morgan, 1997), os instrumentos utilizados, os eixos analíticos mobilizados e os critérios éticos que orientaram a investigação, explicitando o processo de construção dos dados como um exercício de escuta, diálogo e reflexão coletiva.

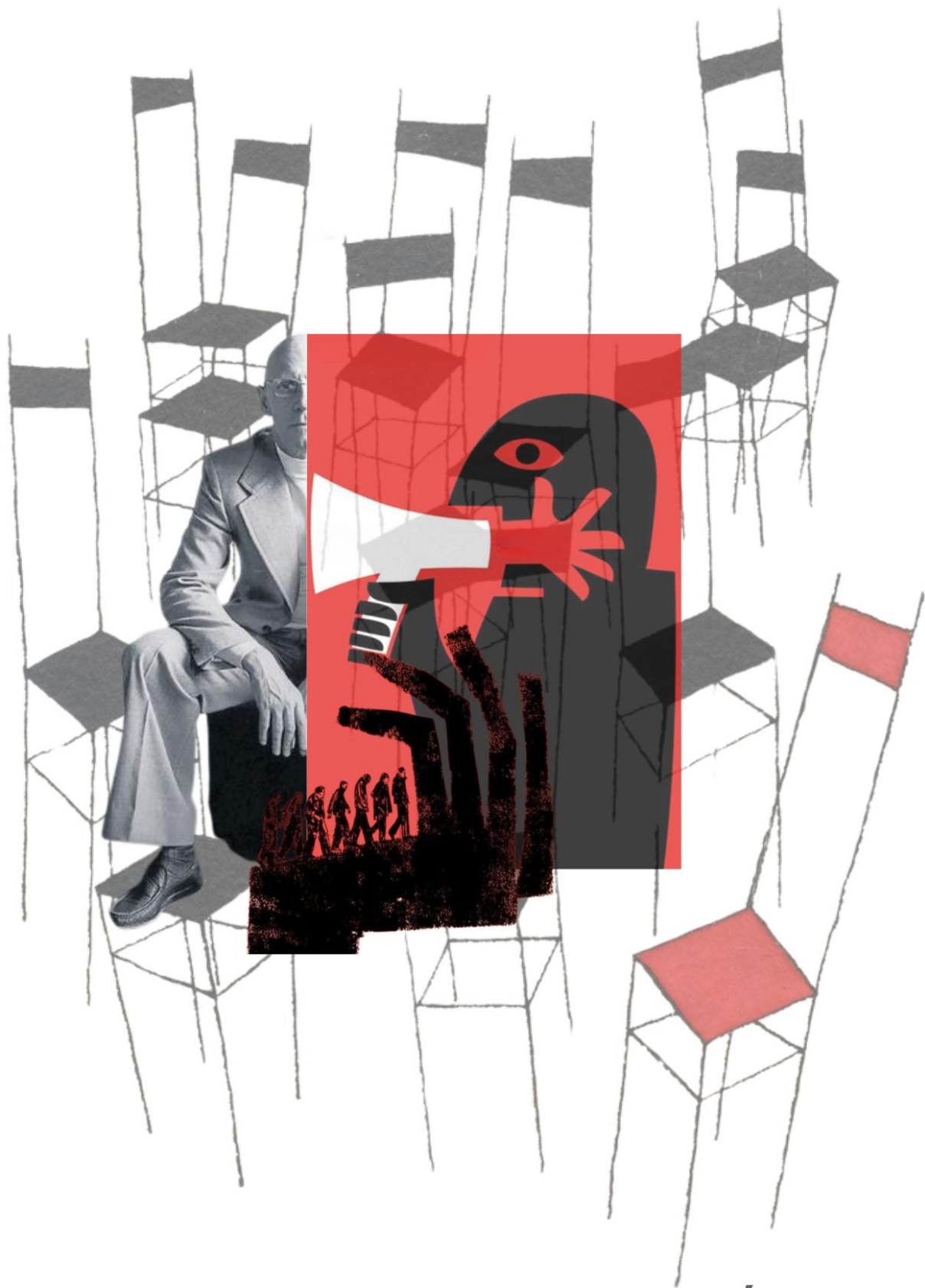
O Capítulo 4 – **Análise Temática dos Dados: percepções dos estudantes sobre o espaço escolar** concentra-se na leitura e sistematização dos dados produzidos, a partir da Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2016) e Análise de Conteúdo Visual, de Bauer e Gaskell (2015) e Berger (2024). Nesse capítulo, são apresentadas as categorias emergentes, construídas a partir das falas, narrativas e produções gráficas dos estudantes de Arquitetura, evidenciando como memórias, afetos e percepções críticas se articulam na compreensão do espaço escolar.

O Capítulo 5 – **Conclusão: contribuições limites e implicações para a Arquitetura e Educação** aprofunda a interpretação das categorias analisadas, promovendo o diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Essa seção busca compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes ao espaço escolar, destacando suas potencialidades formativas, suas limitações e as possibilidades de reconfiguração do ambiente educativo a partir de uma perspectiva crítico humanista e decolonial.

Por fim, ainda no mesmo capítulo, retoma-se a questão de pesquisa e os objetivos propostos, apresentando as sínteses interpretativas do estudo e suas

contribuições para os campos da Educação e da Arquitetura. Mais do que encerrar o percurso investigativo, esse capítulo propõe aberturas para novas reflexões e práticas, reafirmando o espaço escolar como um território vivo, relacional e transformador, atravessado por memórias, afetos e possibilidades de reexistência.

Dessa forma, a estrutura da dissertação configura-se como um percurso integrado, no qual teoria, metodologia e análise se entrelaçam, compondo uma narrativa que reconhece o espaço escolar não apenas como suporte físico do ensino, mas como agente ativo na formação humana e na construção dos processos educativos.



REFERENCIAIS TEÓRICOS:
Arquitetura, Pedagogia, poder e memória na leitura do
espaço educativo

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: Arquitetura, Pedagogia, poder e memória na leitura do espaço educativo

A presente pesquisa parte da premissa de que o espaço escolar não é neutro nem meramente funcional, mas sim uma construção histórica, social e cultural impregnada de sentidos, memórias e relações de poder. Por isso, para compreender como estudantes do primeiro ano de Arquitetura percebem esse espaço e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, é necessário um aporte teórico que articule diferentes campos do saber — a Pedagogia Crítica, a Arquitetura, a Sociologia do espaço e abordagens críticas sobre a produção do conhecimento e as relações de poder no espaço

2.1. MICHEL FOUCAULT E A ESCOLA COMO APARELHO DISCIPLINAR

Michel Foucault (1997) faz uma análise sobre a disciplina e o controle social e oferece instrumentos para compreender o espaço escolar como dispositivo de vigilância e normatização. Segundo o autor, a Arquitetura das instituições modernas, como prisões, hospitais e escolas, é organizada segundo uma lógica de “quadriculamento” e individualização dos corpos, promovendo a internalização das normas através da organização espacial. A disposição das carteiras, a delimitação dos muros, a centralização do olhar do professor, entre outros elementos, são exemplos de como o espaço induz comportamentos e condiciona subjetividades. Assim, o espaço escolar, longe de ser passivo, participa ativamente da construção de relações de poder.

Foucault (1997) nos traz, em sua genealogia do homem moderno, um homem inserido no seu tempo e espaço que muitas vezes não se atenta a nuances que podem formar o seu sujeito. Dentre estas nuances se observa a Arquitetura escolar; espaço previamente construído e delimitado de uma instituição utilizada por todos em algum momento da vida.

Para Foucault a disciplina produz e organiza o espaço. Em seu livro *Vigiar e Punir* (1997) a disciplina se desvela em 4 elementos:

A cerca

A disciplina, às vezes, exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” Foucault (1997, p.137, grifo autor).

O autor chega, até mesmo, a comparar as escolas à conventos; “[...] o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito[...]” (1997,p.137).

Para Foucault, a cerca, elemento arquitetônico, também chamada pelo autor de “clausura”, não é um princípio indispensável nem tampouco suficiente para se constituir como um aparelho disciplinar: “Mas o princípio de ‘clausura’ não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*” (1997, p.138. Grifo do autor).

O quadriculamento ou o princípio da localização imediata

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. [...] Importa estabelecer presença e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (Foucault, 1997, p. 138).

Com cada aluno em sua respectiva sala, e em cada sala o aluno em sua respectiva carteira, este está individualizado, ele pode ser facilmente identificado, apreciado segundo seus méritos e desapreciado segundo seus deméritos.

Localizações funcionais

Com a Revolução Industrial (1760), os espaços construídos começam a possuir uma funcionalidade mais fragmentada, ou seja, o espaço de estudar, o espaço de lazer, o espaço de trabalhar, o espaço de descansar entre outros. (Benevolo, 2015; Frampton, 2008).

É com o arquiteto norte-americano Louis Sullivan (1856-1924), reconhecido como o "pai do arranha-céu moderno", que se introduz a ideia de que “a forma segue a função” (*form follows function*), com isso o desenho arquitetônico deveria emergir das necessidades práticas do edifício. Ou seja, cada espaço seria previamente projetado e construído para desempenhar uma função. (Sullivan, 1896)

Para Foucault, esse novo olhar da Arquitetura moderna traz a possibilidade de aparelhos disciplinares:

A regra das *localizações funcionais* vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a Arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil [...]. (Foucault, 1997, p.139, grifo do autor)

Sendo assim, para o autor, a sala se torna “espaço de estudar”, não de interagir, e a biblioteca, um espaço de ler, não de comer. Com isso, o aluno fica cada vez mais condicionado a se comportar a partir das prerrogativas impostas por esse espaço projetado por alguém alheio à cultura local e aos modos de vida do território no qual o “espaço de estudar” é construído.

Localização

Para Foucault, cada sujeito é definido pelo lugar que ocupa, ou seja, o seu território está conectado à posição que assume na fila, na sala de aula, na série escolar e nos dispositivos espaciais que organizam e hierarquizam os corpos.

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, a 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 (Foucault, 1997, p.141, grifo do autor).

Parafraseando Foucault poderíamos dizer que os alunos se relacionam, com aqueles que estão num mesmo lugar, aqui no caso na série que ocupam. Segundo o autor o sujeito está imerso em redes de relação de poder advindos também da

disciplina, tais relações podem ser denunciadas na própria Arquitetura, que produz, segundo Foucault (1997, p.133), corpos dóceis:

As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo Arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatória; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

O espaço e o corpo dócil

Em "Vigiar e punir", Foucault (1997) explicita sua análise dessas práticas de poder e disciplina presentes na sociedade moderna. Além do corpo dócil como resultado de um processo de disciplinamento, em que os indivíduos são treinados para serem mais produtivos, obedientes e "funcionais" dentro da sociedade, o autor também explicita as formas de poder que não são exercidas de maneira violenta ou direta, mas sim, por meio de técnicas de vigilância, controle e normalização.

O conceito de "corpo dócil" é central para Foucault (1997) em sua análise das práticas de poder e da disciplinarização da sociedade moderna. O autor acrescenta que tal corpo não é passível por natureza, mas é moldado, treinado pelas instituições sociais ao longo do tempo, como as escolas, fábricas, hospitais, bem como por outros dispositivos institucionais de controle e normalização:

[...] O corpo humano entra numa máquina de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe uma 'anatomia política, que é também igualmente uma 'mecânica de poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis' (Foucault, 1997, p.133).

O "corpo dócil" é resultado de um treinamento imposto pelas normas e regras da sociedade. Ele é moldado para se ajustar a um padrão específico, o que implica em um processo de exclusão de comportamentos que são considerados desviantes ou anormais. Ainda segundo Foucault, pela vigilância e a possibilidade de ser observado os indivíduos internalizam os mecanismos de controle. Desta maneira o corpo dócil se torna eficiente e útil em uma sociedade capitalista.

O espaço e a ideia de vigilância

Em Foucault (1997), o aparato disciplinar está fortemente conectado às normas e leis. A distinção destas está relacionada a como o poder se exerce e está organizado nas práticas sociais.

Enquanto o Estado exerce o poder da lei, as intuições fazem com que a nossa sociedade seja normativa, em que regras e a padronização são colocadas. Ou seja, enquanto as leis possuem uma natureza jurídica, as normas têm a sua natureza social e produtiva.

Para o autor as relações de poder também se estabelecem de forma horizontal, ou seja, o poder não está só vindo de cima para baixo, do diretor para os professores ou dos professores para os alunos, ele acontece também entre os seus pares. Usando o exemplo do parágrafo anterior, provavelmente o aluno que resolveu mudar a disposição de sua carteira também será rechaçado por seus próprios colegas, que também fazem parte de um sistema de vigilância internalizado e normalizado.

A ideia de vigilância é essencial para conceitualizar as relações de poder em Foucault (1997). Este traz o conceito de panoptismo. O “panóptico” aqui está relacionado às estruturas de poder e vigilância na sociedade moderna. Tal palavra deriva de um conceito de prisão projetada no final do século XVIII pelo filósofo e jurista Jeremy Bentham (1748-1832). O projeto de Bentham se caracteriza por uma torre central, onde os guardas podiam observar todos os prisioneiros sem que estes soubessem se estavam sendo observados ou não.

No contexto foucaultiano, esse modelo, o panóptico, simboliza a vigilância constante e invisível internalizada pelos indivíduos:

Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E está é a garantia da ordem. (Foucault, 1997, p.190)

A vigilância panóptica não depende de um poder físico, mas sim da possibilidade de uma observação constante tanto de autoridades como e principalmente de seus pares.

Utilizando-se do exemplo da prisão panóptica de Jeremy Bentham Foucault (1997) analisa as mudanças nas formas de poder nas sociedades modernas, e no surgimento das instituições prisionais, hospitalares, bem como escolares.

O autor explora, através deste exemplo, como a vigilância contínua, e a ideia de ser constantemente observado, moldam o comportamento dos indivíduos, criando uma sociedade de autocontrole e autodisciplina. O panóptico, assim, não é apenas uma estrutura física, mas um modelo de poder que se espalha e se torna internalizado em todos os aspectos da vida social pelos sujeitos de todas as camadas sociais.

Todas estas relações de poder têm, para Foucault (1997), como finalidade criar pessoas economicamente produtivas e politicamente submissas. Desta maneira se faz prover e ser bem-sucedida a engrenagem de um mundo capitalista.

2.2. PAULO FREIRE E OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Para relacionar Paulo Freire com o espaço escolar é necessário entender, primeiramente, a ideia central de sua pedagogia e de sua crítica social. Para Freire (2011), a educação deve ser uma prática de libertação, que tem como objetivo o processo tanto de transformação social como de emancipação do sujeito.

A pedagogia freireana busca despertar a consciência em que os processos educacionais vislumbrem o potencial de um “ser mais”. Essa busca do “ser mais” torna-se o movente, ao mesmo tempo horizonte utópico e elemento organizador do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de conscientização proposto por Freire (2016) emerge da leitura crítica de uma realidade que impede a realização da vocação ontológica do ser humano, compreendida como o “ser mais”, isto é, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, afetivas, sociais e espirituais. Tal processo orienta-se para a superação de contextos sociais desumanizadores, sobretudo aqueles que atingem as classes marginalizadas e oprimidas, produzidos por estruturas de poder que sustentam a exploração, a desigualdade e a alienação:

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, 2016, p. 52).

Freire (2016) entende a educação como uma prática de liberdade, opondo-se ao que ele irá chamar de “educação bancária”, em que o professor “deposita” conhecimento nos alunos, tratados aqui apenas como recipientes vazios:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão (Freire, 2016, p. 80).

Como superação dessa “educação bancária” desumanizante e alienadora Freire (2011) propõe uma pedagogia que seja tanto dialógica como problematizadora, em que o educador e o educando possuem uma relação horizontal e participativa, aprendendo juntos.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2011), Paulo Freire propõe reflexão sobre a educação como ferramenta para a libertação das classes oprimidas, transformando a realidade social. A obra, muito mais que um “método de ensino”, é um convite à emancipação, ao diálogo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta obra, Freire identifica estrutura social marcada por relações desiguais de poder, na qual os opressores dominam os oprimidos. Para o autor, a opressão, além de ser processo desumanizador, atua como mecanismo de manutenção dessa estrutura social:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opressão de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2016, p. 46).

O papel do diálogo é central na Pedagogia do Oprimido. Ele é visto como uma prática que busca a horizontalidade no processo educativo. Por meio da dialogicidade os professores e alunos se tornam cocriadores de conhecimento, rompendo com relações hierárquicas opressoras.

A dialogicidade requer uma escuta ativa, ou seja, atenta e respeitosa tanto das vivências como das ideias e saberes dos participantes. Neste processo o educador não é superior ao educando; ambos são sujeitos neste processo de relação horizontal.

Ao abordar o espaço escolar, Freire coloca a questão da limpeza e organização do ambiente:

(...) pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. **Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.** Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade peso significativo na avaliação da experiência docente (Freire, 2016, p. 45, grifo meu).

É essa *pedagogicidade* na materialidade do espaço que a pesquisa propõe refletir. Como tornar o espaço pedagógico do ponto de vista de um olhar freireano?

O espaço escolar freireano é o lugar em que se configuram as relações sociais de professores e alunos, seria este espaço um ambiente socializador? E Quais experiências são advindas desse espaço?

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 deformação, seja negligenciado (Freire, 2016, p. 44).

A concepção freireana de Educação oferece elementos para entender como a relação espacial e arquitetônica ajuda ou prejudica essa relação horizontal e participativa ao que Freire tanto discutia. Será que numa disposição de carteiras enfileiradas com o professor à frente, exista a possibilidade de uma relação horizontal e participativa?

2.3. MILTON SANTOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

Referência nos estudos sobre espaço geográfico, globalização e urbanização Milton Santos (1926-2001) propôs uma leitura crítica, humanista e filosófica do espaço.

Em sua obra *A Natureza do Espaço* (2006), Milton Santos propõe uma teoria crítica e filosófica do espaço geográfico. Para o autor o espaço geográfico é a união

indissociável entre ‘sistemas de objetos’ (estruturas físicas e técnicas) e ‘sistemas de ações’ (práticas sociais e humanas).

Os “sistemas de objetos” caracterizam-se por elementos materiais e técnicos que compõem o espaço, tais como estradas, edifícios, máquinas e redes de comunicação. Esses elementos são produtos do trabalho humano e da técnica, adquirindo significado por estarem em contiguidade, isto é, interligados em uma rede funcional. Dessa maneira, Santos explicita:

Os objetos que constituem o espaço geográfico atual são intencionalmente concebidos para o exercício de certas finalidades, intencionalmente fabricados e intencionalmente localizados. [...] Esses objetos técnicos buscam a exatidão funcional, aspirando [...] a uma perfeição maior que a da própria natureza (Santos, 2006, p.226).

Esses objetos, quando conectados, compõem sistemas técnicos, e sua presença no território é decisiva para a organização do espaço.

Os ‘sistemas de ações’ são práticas sociais, econômicas e políticas realizadas pelo sujeito no espaço. Estas envolvem intenções, escolhas e decisões que modificam ou são condicionadas pelo espaço: “A ação é um processo, mas um processo dotado de propósito [...] no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo. Esses dois movimentos são concomitantes” (Santos, 2006, p.50).

Estas ações não ocorrem de forma isolada, elas dependem dos objetos disponíveis como também os transformam, criando assim novas formas espaciais.

Milton Santos (2006) ressalta que ‘sistemas de objetos’ e ‘sistemas de ações’ são indissociáveis, um condiciona o outro. Os objetos influenciam as ações possíveis, e as ações criam, adaptam ou eliminam objetos. O autor ressalta:

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes (Santos, 2006, p.40).

Milton Santos e o espaço escolar

A definição do espaço geográfico, apresentada por Milton Santos (2006), como o resultado da interação entre ‘sistemas de objetos’ e ‘sistemas de ações’ podem ser diretamente aplicados à compreensão do espaço escolar e do ambiente das salas de aula.

No contexto escolar, o 'sistema de objetos' corresponde aos elementos materiais e físicos do ambiente: a sala de aula, as carteiras, o quadro, o projetor, os livros, ou seja, a infraestrutura em geral. Esses objetos não são neutros; eles foram intencionalmente concebidos e organizados para possibilitar determinadas formas de ensino e aprendizagem: "Os objetos [...] são intencionalmente concebidos para o exercício de certas finalidades, intencionalmente fabricados e intencionalmente localizados" (Santos, 2006, p.226).

Já o 'sistema de ações' envolve os comportamentos, relações sociais, práticas pedagógicas e decisões que ocorrem no ambiente escolar: as interações entre professores e alunos, os métodos de ensino, as dinâmicas de grupo, as rotinas escolares, os conflitos e resistências, entre outros são ações moldadas pelas condições materiais, mas também reinterpretem e transformam o uso do espaço. "A ação [...] muda alguma coisa e muda a si mesma" (Santos, 2006, p.50).

Assim como no espaço geográfico geral, a sala de aula é um espaço produzido continuamente por essa relação entre objetos e ações. Por exemplo, um arranjo fixo de carteiras em fileiras (objeto) pode favorecer aulas expositivas e limitar uma aula dialógica (ação). Uma mudança metodológica (ação), como o uso de rodas de conversa, pode levar a reorganização do mobiliário (objeto) determinando diferentes ações pedagógicas.

Santos (2006, p. 40) explicita que "sistemas de objetos e sistemas de ações interagem [...] o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes".

2.4. VILANOVA ARTIGAS E A ESCOLA DEMOCRÁTICA

A Arquitetura, enquanto campo técnico e artístico, também deve ser compreendida como expressão de um pensamento social.

Vilanova Artigas (1915-1985), arquiteto brasileiro e um dos fundadores da Escola Paulista de Arquitetura, elaborou o seu trabalho a partir de uma visão que integrasse Arquitetura, sociedade e educação, considerando o papel social da Arquitetura na transformação da realidade. Seu trabalho não centrava somente na funcionalidade ou estética, mas era visto como uma ferramenta de transformação social.

No livro “Caminhos da Arquitetura”, coletânea de textos que reúnem reflexões, palestras e ensaios escritos por Artigas, o arquiteto defende que a Arquitetura comunica algo, ou seja, comunica ideias referentes ao seu tempo:

Esse valor comunicativo gigantesco, que a forma arquitetônica de localizar o espaço tem, passa a dialogar com o homem, mesmo como obra humana, e ganha personalidade, que é imutável em relação às ideias que a fizeram no tempo (Artigas, 2004, p.20).

Artigas projetou diversas escolas no Brasil, incluindo a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, que reflete suas ideias sobre a integração entre Arquitetura e Pedagogia. Seu trabalho é referência para arquitetos e educadores que buscam espaços mais humanos e inclusivos.

Seus projetos valorizavam os espaços coletivos e estimulavam o encontro e a interação social. A exemplo temos a Escola de Arquitetura e Urbanismo da USP.

Projetada em 1961 e construída entre 1966-1969, o projeto possui um pátio central, espaço de grande importância projetual e que atua como elemento democrático e integrador do edifício.

Para Artigas (2004) a Arquitetura deveria ser integrada ao contexto urbano e social, por isso seus projetos levavam em consideração a paisagem, o clima e as necessidades culturais e sociais.

Inspirado por ideias Modernistas¹, Artigas (2004) defendia a ideia de que ‘a forma segue a função’², ou seja, os edifícios deveriam atender primeiramente às suas finalidades práticas promovendo a qualidade de vida. Assim sendo um edifício escolar deveria atender, primeiramente às necessidades pedagógicas. A questão que fica é; será que os edifícios escolares levam às necessidades pedagógicas em

¹A Revolução Industrial, iniciada em meados do século XVIII, promoveu profundas transformações nos modos de produção, na organização social e na conformação do espaço construído. A partir desse período, observa-se uma crescente fragmentação funcional dos ambientes, com a separação entre espaços destinados ao trabalho, à moradia, ao lazer e à educação, em consonância com a racionalização do tempo e das práticas sociais próprias da modernidade industrial. Para um aprofundamento dessa discussão, ver Benevolo (2015).

²

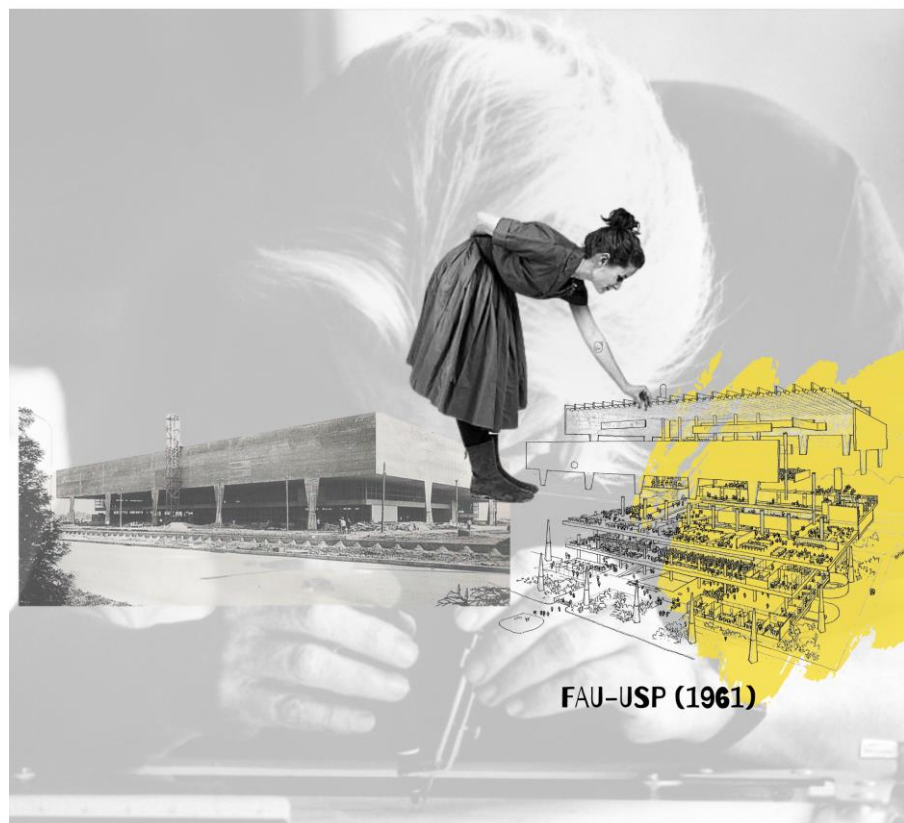
A expressão form follows function foi formulada pelo arquiteto norte-americano Louis Sullivan no ensaio *The Tall Office Building Artistically Considered* (1896), no qual o autor defende que a forma arquitetônica deve emergir diretamente das exigências funcionais do edifício. Esse princípio tornou-se um dos fundamentos do pensamento funcionalista moderno, influenciando decisivamente a arquitetura do século XX e os modos de projetar os espaços edificados. Cf. Sullivan (1896).

questão? E mesmo levando, essas necessidades pedagógicas constituem em si as necessidades reais dos alunos?

A escola, para Artigas (1970), era um espaço de extrema importância, um microcosmo da sociedade. Para o arquiteto a Arquitetura escolar deve promover a consciência do senso de democracia entre os membros da comunidade escolar. Esses conceitos podem ser notados em seus projetos que incluíam ambientes abertos, e que facilitassem o aprendizado por meio da socialização.

FAU-USP e o espaço e o espaço escolar

IMAGEM 01: Colagem referente a FAU-USP elaboradas pela pesquisadora



Tema: Freire e o ambiente escolar

Assim fala Artigas sobre a FAU-USP:

Este prédio acrisola os santos ideais de então: pensei-o como a espacialização da democracia, em espaços dignos, sem portas de entrada, porque o queria como um templo, onde todas as atividades são lícitas (Artigas, 2004, p. 101).

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), além de ser uma obra emblemática, torna-se pertinente para esta pesquisa ao identificar elementos que traduzem conceitos sobre a educação refletidos no espaço construído. Aí se nota não apenas a visão arquitetônica de Artigas, mas também sua postura social e educacional.

Assim como a escola Bauhaus³(Dessau-1925) o seu projet) o foi adequado ao programa pedagógico, ou seja, a FAU-USP é um dos exemplos de escolas que foram projetadas a partir de um olhar em que o espaço se integra ao ideal pedagógico proposto.

Além de uma obra emblemática da Arquitetura modernista brasileira, a FAU-USP é um exemplo da Escola Paulista; movimento arquitetônico surgido na segunda metade do século XX ligada ao Modernismo e Brutalismo⁴.

O projeto enfatiza uma integração dos espaços, criando assim ambientes pedagogicamente democráticos; uma questão muito importante na pedagogia freireana. Ou seja, no projeto, não há divisões rígidas entre os espaços, o que promove a interação entre alunos, professores e funcionários, refletindo um processo de aprendizado que ocorra de forma coletiva e interdisciplinar:

[...] a sensação de generosidade espacial que sua estrutura permite aumenta o grau de convivência, de encontros, de comunicação. Quem der um grito, dentro do prédio, sentirá a responsabilidade de ter interferido em todo o ambiente. Aí, o indivíduo se instrui, se urbaniza, ganha espírito de equipe (Artigas, 2004, p.101).

³ A Bauhaus foi uma escola fundada por Walter Gropius, em 1919, com a proposta de superar a separação entre arte, artesanato e técnica, defendendo uma formação integrada capaz de responder às transformações sociais e produtivas da modernidade. Em sua fase instalada em Dessau, a partir de 1925, a escola consolidou uma pedagogia baseada na articulação entre ensino teórico, experimentação prática e racionalidade construtiva, compreendendo a arquitetura como síntese das artes e expressão material de um projeto educativo. O edifício da Bauhaus em Dessau, projetado por Gropius, foi concebido como parte ativa desse processo formativo, no qual a organização espacial, a funcionalidade e a clareza estrutural materializam os princípios pedagógicos da instituição, evidenciando a indissociabilidade entre espaço arquitetônico e educação (Gropius, 2010)

⁴ O Brutalismo na arquitetura brasileira é um estilo que ganhou força a partir da década de 1950, influenciado pelo movimento internacional surgido na Europa do pós-guerra, especialmente pelas obras de Le Corbusier. No Brasil, o Brutalismo adquiriu características próprias, ligadas à realidade social, política e urbana do país. Suas principais características são: uso do concreto aparente, valorização das estruturas, funcionalidade e racionalidade e espaços amplos e abertos (Frampton, 2008).

Outra atenção especial no projeto se refere ao uso dos materiais. A estrutura do prédio é composta de concreto aparente, característica marcante do Brutalismo e da Escola Paulista; O uso deste material destaca a sua honestidade estrutural, deixando visíveis elementos construtivos sem revestimentos decorativos. Essa decisão traz consigo o elemento pedagógico: os alunos de Arquitetura aprendem o processo construtivo com o olhar e a convivência no espaço.

Quanto ao entorno, temos que o edifício está inserido no campus da USP, e foi projetado para dialogar com a paisagem e o ambiente acadêmico. Ou seja, a escola dialoga com seu entorno. Além disso temos as aberturas e os vazios do edifício que permitem a entrada de luz natural e ventilação trazendo conforto ao espaço.

Um dos elementos mais icônicos do projeto é a rampa helicoidal, que conecta todos os andares do prédio. Não se trata apenas de uma rampa; um elemento funcional, ela é também simbólica, promove o fluxo contínuo e orgânico entre os níveis reforçando a ideia de acessibilidade e integração. A rampa é lugar de encontro entre pessoas; e muitas vezes lugar de socialização.

O átrio central (Salão Caramelo), é um espaço amplo e aberto funcionando como ponto de encontro e convivência. Ele pode simbolizar a centralidade da vida coletiva e o aprendizado comunitário, local de exposições, eventos e interações sociais.

Quanto aos espaços internos, nota-se a flexibilidade projetual, que permite adaptações de acordo com as necessidades pedagógicas e acadêmicas. O que distingue de projetos em que os espaços são projetados para sempre ter o mesmo tamanho e função.

Esta ausência de compartimentação rígida na FAU-USP reflete o caráter experimental e criativo do próprio arquiteto como também do ensino de Arquitetura. O olhar pedagógico para o espaço a ser projetado no exemplo da FAU-USP, pode ser uma maneira de trabalhar a coletividade na educação, tendo em vista os espaços flexíveis, de encontro e de passagem.

Em 2014, o edifício FAU-USP foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), reforçando assim o seu valor.

O espaço escolar e Vilanova Artigas

Por meio da obra de Vilanova Artigas é possível refletir sobre a Arquitetura escolar e sua relação com os processos pedagógicos. Em seu texto “Sobre Escolas” (1970) publicado pela revista Acrópole, Artigas aborda a escola como um espaço de transformação social, defendendo que o ambiente físico deve refletir e promover valores educacionais.

O arquiteto enfatiza que a escola deve ser projetada para ser um espaço coletivo e inclusivo com igualdade de acesso e oportunidades, promovendo a convivência com áreas abertas e integradas que estimulem o encontro e o diálogo.

Para Artigas (1970), os projetos arquitetônicos escolares também são reflexos de um passado. Eles, por si, só contam uma história:

Há muito que propor e mais que fazer. Mas a história mostra que vimos procurando durante os nossos rumos. Nessa procura de rumos, em cada fase da luta pela educação nacional, constroem-se escolas cuja Arquitetura reflete talvez melhor do que qualquer outra categoria de edifícios, as passagens mais empolgantes de nossa cultura artística; os recursos técnicos que tivemos à disposição, as ideias culturais e estéticas dominantes; tudo condicionado a um projeto nacional de desenvolvimento. Conhecendo essas passagens pode, a Arquitetura brasileira, não só valorizar corretamente os sucessos dos pontos nodais de sua história, como escolher caminhos novos (Artigas, 1970, p.10).

2.5. KRENAK, MEMÓRIAS E AFETOS

Primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL), Ailton Krenak teve atuação decisiva na luta pelos direitos dos povos indígenas, contribuindo para sua garantia na Constituição Federal de 1988. Intelectual, liderança indígena e ambientalista, Krenak constrói, ao longo de toda a sua trajetória e produção intelectual, reflexões profundas sobre memória, afeto, território e vida, compreendidos como dimensões indissociáveis da existência e da relação entre humanos e natureza. Essas temáticas atravessam de modo permanente sua obra, encontrando em Memória não Queima (2023) uma de suas expressões mais recentes, mas não isoladas.

Krenak (2023) propõe que a memória ultrapassa os limites do registro institucional e, portanto, deveria ser compreendida como algo vivo, presentes nos corpos, nas experiências e nos encontros. Ele introduz o conceito de “corpo-

memória”, que carrega em si os saberes ancestrais: “A experiência de um corpo abrir-se para a memória [...] várias expressões de um corpo espiritado” (Krenak, 2023, p. 2).

Para o autor, a memória não é propriedade privada, mas algo compartilhado por todos. O esquecimento, nesse sentido, é uma forma de esvaziamento da existência. Desta maneira, “as memórias [...] são universais, todo mundo tem memória. E seria até interessante [...] considerar que nem todo mundo se lembra que tem memória” (Krenak, 20023, p. 3).

Krenak (2023) valoriza também o afeto como meio de reconectar memórias e pessoas, promovendo uma vivência sensível e coletiva da memória. Ele propõe uma espécie de “promiscuidade da memória”, permitindo que a memória do outro nos atravesse:

E deve ser uma experiência muito mais enriquecedora do espírito do que aquela outra que eles nos propõem, que é invadir a nossa memória com esses aparatos todos que estão se multiplicando, abordando a gente como se a gente fosse algoritmos. E seria muito interessante a gente produzir uma reação espiritada contra o algoritmo, porque seria se ocupar de uma outra disposição onde você não está vazio; mas não estar vazio pode ser uma experiência plural. Ela não precisa ser a mesma, ela pode ser plural (Krenak, 2023, p.3).

A memória também se articula de maneira indissociável ao território. Para os povos originários, a retomada territorial está diretamente vinculada à permanência e à ativação das memórias coletivas, ancestrais e vivas. Como afirma Krenak:

Uma retomada é uma retomada de um território. [...] Quando retomamos um território, retomamos também as histórias que ele guarda, as marcas do nosso corpo, da nossa memória e da nossa existência coletiva. O território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de vida, onde a memória continua acontecendo (Krenak, 2023, p. 2).

O autor destaca que o corpo pode transcender a si mesmo, sendo espaço de expressão, cura e conexão com a ancestralidade: “A gente pode transcender em corpo, sendo corpo-memória, corpo-espiritado” (Krenak, 2023, p.4).

Krenak (2023) critica o vazio existencial produzido pela sociedade contemporânea e o modo como instituições como museus, apesar de seu valor, não dão conta da força afetiva e espiritual da memória viva: “Memória, para mim, é algo tão, tão fabuloso que eu acho que ela não cabe num museu”. (Krenak, 2023, p.7)

Para o autor, a memória viva resiste, contagia e não pode ser destruída: “Uma constelação de memória viva, ativa, que não queima. [...] Ela escapa do fogo” (Krenak, 2023, p.6).

Krenak, memória e o contexto escolar

Em *Memória Não Queima* (2023) Krenak propõe uma visão ampliada, viva e afetiva da memória, contrastando com as formas tradicionais de registro e ensino da história, especialmente no contexto escolar.

Enquanto a escola, muitas vezes, apresenta a memória de forma fragmentada, ilustrada e institucionalizada, Krenak propõe que a memória não se limita a arquivos, museus ou livros didáticos. Ela é viva nos corpos, experiências, afetos e na escuta sensível do outro. Por isso, é preciso estar na presença do outro, ouvir o outro, conhecer a história que o torna único e, ao mesmo tempo, partilhante de uma mesma humanidade.

Na memória escolar tradicional, muitas vezes os estudantes são convidados apenas a memorizar fatos e datas, sem estabelecer conexões afetivas com o conteúdo, com os sujeitos que produzem esses saberes e com os territórios nos quais os acontecimentos são vividos. Krenak propõe o oposto: uma educação em que os sujeitos se reconheçam como corpos-memória, portadores e criadores de saberes em diálogo com a ancestralidade, o território e a experiência vivida. Como afirma o autor, “a memória não é uma coisa que se guarda fora da vida; ela acontece no corpo, na experiência e na relação com o mundo, como uma prática viva” (Krenak, 2023, p. 4).

Nesse sentido, a memória escolar pode (e deve) ser ressignificada para que não seja uma reprodução de silêncios e esquecimentos, mas uma prática viva, plural, que valoriza diferentes narrativas, ancestralidades e atualidades. A partir de Krenak, é possível, fazer crítica à escola que apenas exhibe a memória como “ilustração”. Neste sentido Krenak (2023, p.7) afirma: “É uma maneira muito precária de construir a memória. Toda fragmentada, cheia de recorte, sem nenhum afeto entre os sentidos”.

2.6. DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES

Ao refletir sobre o espaço escolar, suas implicações pedagógicas e a forma como é percebido por estudantes de Arquitetura, a presente pesquisa recorre a autores que, embora atuem em campos distintos, dialogam entre si ao tratar deste tema, oferecendo visões e aportes teóricos que se complementam.

Michel Foucault, Milton Santos, Paulo Freire, Vilanova Artigas e Ailton Krenak emergem de contextos históricos e sociais marcados por intensas transformações políticas, culturais e epistemológicas. Freire atuou no Brasil durante períodos de ditadura militar (1964-1985) e redemocratização, propondo uma educação libertadora voltada à justiça social e à emancipação popular. Foucault, na França do pós-guerra, viveu o efervescente Maio de 68⁵ e desenvolveu crítica contundente às instituições modernas, desvelando os mecanismos de poder e controle presentes na escola, na prisão e na medicina. Milton Santos, também brasileiro, enfrentou o exílio durante o regime militar (1964-1985) e propôs uma geografia humanista e crítica, atenta às desigualdades do território e a lógica perversa da globalização. Vilanova Artigas, no auge do modernismo arquitetônico brasileiro (1930-1960), atuou em um cenário de otimismo desenvolvimentista e depois de repressão, defendendo uma Arquitetura escolar aberta, democrática e voltada à coletividade. Por fim Ailton Krenak, liderança indígena e pensador contemporâneo, articula saberes ancestrais com críticas à colonialidade e ao colapso ambiental, propondo novas formas de existir baseadas em memórias, afeto e pertencimento. Apesar das diferenças temporais e epistemológicas, todos compartilham o compromisso com a transformação social e a valorização dos sujeitos historicamente marginalizados.

O ESPAÇO ESCOLAR: uma discussão entre Milton Santos e Foucault

Tanto Santos quanto Foucault entendem o espaço como uma mediação do poder, ainda que por caminhos diferentes. Para Santos, o espaço é o campo onde se jogam tanto forças políticas como forças econômicas. Para Foucault, o espaço está

⁵ O Maio de 1968 foi um amplo movimento de contestação social e política ocorrido na França, iniciado por mobilizações estudantis e posteriormente ampliado pela adesão de trabalhadores e sindicatos, resultando em uma greve geral de grandes proporções. As manifestações questionaram o autoritarismo institucional, os valores do capitalismo e a rigidez das estruturas sociais, deixando um legado duradouro no campo da cultura, da política e do pensamento crítico contemporâneo (Hobsbawm, 1995).

diretamente moldado como tecnologia e dominação. Ambos negam a neutralidade do espaço. Santos o vê como produto das relações sociais; Foucault como estruturado pelas estratégias de poder. Ao abordar a ideia de espaço e território, Santos foca nos usos e apropriações (território usado). Foucault investiga como a organização espacial produz certos sujeitos e comportamentos.

A partir das perspectivas de Michel Foucault e Milton Santos, a escola pode ser compreendida como um espaço complexo, marcado por múltiplas camadas de significado e poder. Para Foucault, trata-se de um espaço disciplinar, construído para vigiar, controlar e normalizar os indivíduos, funcionando como uma engrenagem da sociedade disciplinar que molda comportamentos e subjetividades. Para Milton Santos, a escola é um espaço socialmente produzido e apropriado de maneiras diversas, revelando tanto as contradições de território, como desigualdades sociais e geográficas quanto as possibilidades de resistência e transformação. Assim, a escola é simultaneamente um lugar de controle e de criação, de reprodução de normas e de reinvenção social.

FREIRE E ARTIGAS: por uma educação democrática

Em *Pedagogia do Oprimido* (2011) Paulo Freire não trata diretamente da Arquitetura escolar, mas seu pensamento pedagógico permite compreender que o espaço da escola deve ser construído de forma a favorecer o diálogo, a escuta e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Para Freire, a escola é um espaço relacional e político, onde se estabelecem relações de poder que podem ser questionadas e transformadas por meio da educação crítica. Ele rejeita o modelo “bancário” de ensino, no qual o professor deposita conteúdos nos alunos, e propõe em seu lugar, uma dinâmica baseada no diálogo horizontal dos sujeitos, permitindo que se reconheçam como protagonistas da própria história e rompam com estruturas opressoras. Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente que estimule a formação de uma consciência crítica e a prática da liberdade, sendo parte ativa na transformação social.

Vilanova Artigas concebia a escola como um espaço arquitetônico capaz de expressar valores democráticos e coletivos, ideia que se concretizou em projetos como a FAU-USP e diversas escolas públicas construídas em São Paulo nas décadas

de 1950 e 1960. Para Artigas, o espaço escolar deveria ser aberto e integrado, de modo a promover a convivência, o encontro e a troca de saberes entre todos os envolvidos no processo educativo. Ele entendia a Arquitetura como uma extensão da pedagogia, ou seja, a forma física da escola deveria refletir a proposta pedagógica emancipadora, não opressora e manipuladora do status quo estimulando relações de cooperação e horizontalidade, em oposição à hierarquia. Seus projetos valorizavam a centralidade do coletivo, colocando espaços como pátios e auditórios no centro das edificações, como símbolos da vida em comunidade. Para além da funcionalidade, Artigas acreditava que a escola deveria ser um espaço que incentivasse a liberdade e a autonomia dos sujeitos, jamais um ambiente de contenção ou repressão disfarçado de instituição educativa.

Em síntese, para Freire o espaço escolar deve ser um ambiente dialógico, acolhedor e crítico, onde se formam sujeitos autônomos e politicamente conscientes. Já para Artigas, esse espaço deve ser fisicamente democrático, aberto e coletivo, promovendo encontros, convivência e aprendizagens partilhadas. Embora atuem em campos distintos – Freire na pedagogia e Artigas na Arquitetura – ambos convergem ao enxergar a escola como um lugar de libertação e transformação social. Defendem uma instituição comprometida com a formação de sujeitos críticos e engajados, em um ambiente que estimule o diálogo, a coletividade e a liberdade, tanto em sua proposta pedagógica quanto em sua configuração física.

KRENAK: o resgate da memória

Ailton Krenak propõe uma reflexão profunda sobre o valor das memórias e dos afetos como fundamentos para uma outra forma de existir e pensar o mundo. Para ele, a memória não é apenas uma lembrança do passado, mas um território vivo de experiências, saberes e vínculos afetivos que resistem à lógica destrutiva do progresso e da modernidade ocidental. Mesmo diante da devastação, como a queima de florestas e modos de vida, a memória permanece como força ancestral e coletiva, impossível de ser apagada. Para Krenak os afetos, os laços comunitários e a relação respeitosa com a terra são pilares para a construção de um pensamento mais sensível, plural e conectado à vida. Sua crítica à racionalidade tecnocientificista e instrumental dominante abre caminho para imaginarmos formas alternativas de existir

no mundo, baseadas na escuta, no pertencimento e na continuidade entre seres humanos, natureza e tempo. Nesse sentido, sua visão aponta para a urgência de reconstruirmos nossos modos de pensar e viver a partir das memórias vivas e dos afetos que resistem, e insistem, em nos lembrar que outros mundos são possíveis.

O autor tensiona todos os paradigmas anteriores ao propor uma ruptura com a lógica ocidental da educação. Sua valorização da oralidade, do corpo-memória e da ancestralidade desafia não apenas o projeto pedagógico hegemônico, tecnicista, produtivista, globalizado, mas também os modos vigentes de conceber o espaço escolar como local de reprodução e controle. Krenak propõe um espaço outro: fluido, aberto ao afeto e à escuta, um lugar de reconexão com a vida e com o território local, em consonância com epistemologias indígenas.

Esta pesquisa se situa em um campo interdisciplinar e plural, que busca compreender o espaço escolar não apenas como um cenário para o ensino — pensado, projetado, construído por agentes alheios aos mais diversos contextos socioculturais, geográfico, histórico —, mas como um território de disputa simbólica, afetiva e política e como potencial campo de emancipação por meio do olhar dos futuros arquitetos.

O Quadro 1 sintetiza a contribuição dos autores mobilizados no referencial teórico para a análise dos dados produzidos no Grupo Focal, estabelecendo uma articulação direta com os descritores definidos na pesquisa. A partir dessas referências, foram consolidadas as categorias prévias de análise: (1) memória afetiva do espaço escolar, relacionada às experiências, lembranças e vínculos simbólicos dos estudantes com os ambientes educativos; (2) percepção crítica sobre o ambiente, que contempla as leituras reflexivas e problematizadoras dos participantes acerca das condições espaciais, pedagógicas e sociais da escola; e (3) propostas de reconfiguração do espaço educacional, que expressam os desejos, sugestões e estratégias projetuais elaboradas pelos estudantes, orientadas por princípios de abertura, convivência e transformação do espaço escolar.

QUADRO 01: Síntese das contribuições de cada autor

Autor / Categoria	1. Memória afetiva	2. Percepção crítica sobre o ambiente	3. Propostas de reconfiguração do espaço educacional
Michel Foucault	Memória incorporada do corpo dócil (marcas da rotina).	Desvelar relações de poder → genealogia crítica das instituições.	<i>Dispositivo disciplinar</i> , quadriculamento, vigilância – escola como heterotopia de controle
Milton Santos	“Território usado” guarda experiência coletiva; afeto do lugar	Leitura crítica das redes e dos fluxos para planejar usos contra hegemônicos.	<i>Sistema de objetos × ações</i> ; espaço como construção sociotécnica; escala do cotidiano
Vilanova Artigas	Espaço que incentiva convivência e pertencimento; memória cívica.	Projeto participativo; escola como microrepública que inspira mudança social.	Arquitetura escolar democrática; pátio como centro; permeabilidade visual.
Paulo Freire	Memória narrativa dos oprimidos; “corpopalavra” que conta história.	Conscientização dialógica; transformação do mundo pelo diálogo	Espaço como <i>lugar de encontro</i> ; rejeição à sala em fileiras (bancária).
Ailton Krenak	“Corpomemória” e “memória viva” que não cabe em museu; afeto animado	Descolonizar imaginários; pedagogia do cuidado e da escuta da Terra	Território como extensão do corpo; recusa à fragmentação utilitarista da vida.

Fonte: Elaboração da autora. Abril de 2025.



Board meetings should not be for the benefit of the board. They should be for the benefit of the CEO and the senior team. Some boards meet monthly, but for most companies that's overkill. Eight meetings a year is a great heartbeat for a board. Some CEOs and board chairs make the mistake of driving the board line by line through the agenda, cutting off meaty discussions in the name of staying on schedule. The purpose of board meetings is to have those meaty discussions. Most of the items should be strategic and thorny questions that the business must tackle to be successful. A technique I like a lot is when the CEO puts up a list of the three or four things that are "keeping me up at night" at the start of each meeting. Possibly the most important technique I've observed is the executive session at the end of the meeting. This is when the board meets without the CEO and team in the room and debriefs the CEO afterward. Boards should not miss this opportunity, and CEOs should demand it of them. ● Wilson is managing partner at Union Square Ventures, an early investor in Twitter and Zynga.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS e produção de dados

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DE DADOS

É fundamental, para a pesquisa em questão, realizar um levantamento e análise crítica do que já foi produzido sobre o espaço escolar, abrangendo seus aspectos arquitetônicos, pedagógicos e, também, as dimensões das memórias e afetos. Segundo Therrien e Nóbrega Therrien (2004), o estado da questão é um processo essencial para compreender a posição do pesquisador e o objeto de estudo no campo científico. Esse levantamento possibilita mapear as principais abordagens, debates, teorias e lacunas na literatura acadêmica, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre o tema. Além disso, é importante que o pesquisador confronte as ideias de diferentes autores, identificando perspectivas plurais sobre o espaço escolar, não apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas também arquitetônico e afetivo, e analise como essas visões impactam o processo de ensino e aprendizagem.

Descritores

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se por descritores, que representassem de forma precisa os conceitos centrais do tema investigado. Esses descritores orientaram a seleção e análise das fontes na literatura acadêmica, garantindo maior coerência e direcionamento ao estudo.

O primeiro descritor adotado foi “espaço escolar”, entendido como o ambiente físico no qual se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. Este conceito permite abordar o espaço não apenas como infraestrutura, mas como parte integrante da prática educativa.

Os descritores “educação” e “arquitetura” foram escolhidos de forma complementar, pois a investigação propõe uma abordagem interdisciplinar. Compreender o espaço escolar exige considerar tanto as dimensões pedagógicas que orientam a organização e uso dos ambientes, quanto os princípios arquitetônicos que os estruturam e influenciam a vivência escolar.

O descritor “memórias e afetos” refere-se às experiências subjetivas dentro da literatura acadêmica em sua relação com o espaço escolar, atravessadas por significados simbólicos que extrapolam sua dimensão física e institucional. Essas vivências contribuem para a construção de percepções individuais e coletivas sobre

os ambientes educacionais, permitindo compreender como o espaço escolar pode ser apropriado e ressignificado no processo formativo de futuros arquitetos.

A inclusão do descritor “território” permite ampliar o olhar sobre o espaço escolar, não apenas como estrutura física, mas como um espaço vivido, marcado por relações sociais, memórias, afetos e significados simbólicos. Essa abordagem amplia a compreensão sobre como os estudantes percebem e se conectam com os ambientes escolares, evidenciando a importância do território como dimensão fundamental na construção de vínculos, identidades e experiências formativas.

Banco de dados

A pesquisa da literatura acadêmica foi realizada nos bancos de dados *Plataforma CAPES* e *SciELO*, ambos amplamente reconhecidos pela comunidade científica brasileira pela relevância na disseminação de produção acadêmica qualificada.

A *Plataforma CAPES*, mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação, reúne um extenso acervo de teses, dissertações e artigos científicos oriundos de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* de todo o país.

A busca inicial empregou os descritores “educação”, “espaço escolar”, “arquitetura” e “memórias e afetos”. No entanto, essa combinação não resultou em publicações pertinentes ao tema proposto. Diante disso, os termos foram ajustados para “educação”, “espaço escolar” e “arquitetura”, o que possibilitou maior precisão nos resultados. E, por último, foi feita a busca com o termo “território”. O recorte temporal adotado abrange o período de 2015 a 2023, com foco nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

Embora o descritor “memórias e afetos” não tenha gerado resultados relevantes, o termo “território” revelou publicações significativas, contribuindo para o aprofundamento conceitual da investigação.

A *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que contempla uma coleção selecionada de periódicos científicos nacionais e internacionais de acesso aberto. Trata-se de uma das principais plataformas de divulgação de artigos acadêmicos na América Latina, promovendo o acesso à produção científica com critérios de qualidade editorial.

A busca realizada nesta Base de Dados teve início com os descritores “espaço escolar” e “memórias e afetos”. Apesar de terem retornado apenas um artigo relevante, optou-se por ampliar o intervalo temporal da análise — inicialmente delimitado entre 2015 e 2024 — para o período de 2005 a 2024. Além disso, foi incluída a área de Ciências Sociais Aplicadas, anteriormente restrita às Ciências Humanas, com o intuito de enriquecer o corpus documental e ampliar as possibilidades de diálogo interdisciplinar. Essas modificações possibilitaram a identificação de um segundo artigo significativo, o que contribuiu para aprofundar a compreensão do “espaço escolar” na dimensão subjetiva e afetiva. A busca utilizando o descritor “território” exigiu a redução do recorte temporal para o período entre 2020 e 2025, em função da grande quantidade de publicações disponíveis.

Resultados Encontrados

A busca de trabalhos nos bancos de dados citados foi orientada, especificamente, por produções que abordassem a relação entre educação, território, espaço escolar, arquitetura e memórias e afetos. O objetivo foi identificar como essas dimensões se articulam no contexto pedagógico e arquitetônico. Foram encontrados 10 teses e dissertações e 9 artigos, que abrangem diferentes enfoques, desde análises arquitetônicas do espaço escolar até reflexões sobre a carga afetiva e de memória que tais espaços carregam. Para melhor compreensão das produções identificadas, foram elaborados quadros-síntese contendo as principais informações de cada trabalho selecionado, orientando a análise comparativa entre os achados.

Além da sistematização dos dados obtidos nos bancos de dados da *CAPES* e *SciELO*, foram aplicados os princípios da Análise de Conteúdo Temática conforme Bardin (2016), para identificar categorias emergentes que revelam núcleos de sentido recorrentes nas produções selecionadas. As categorias não foram previamente definidas, mas surgiram da leitura dos textos, destacando aspectos significativos como territorialidade, afetividade, linguagem arquitetônica, protagonismo estudantil, saberes tradicionais e práticas pedagógicas em contextos diversos. Essa abordagem permitiu compreender como o espaço escolar é construído simbolicamente e afetivamente por meio das experiências dos sujeitos envolvidos, revelando dimensões que atravessam o físico, o social e o educativo. As categorias emergentes

funcionaram, portanto, como instrumentos analíticos que evidenciaram as múltiplas camadas presentes na relação entre arquitetura escolar e vivência pedagógica, contribuindo para o aprofundamento da pesquisa.

QUADRO 02: dissertação e teses CAPES

ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRA-CHAVE	INSTITUIÇÃO	GRAU
2022	DA ELITE PARA A MASSIFICAÇÃO: o espaço escolar em movimento	CURVELO , Eliane Cordeiro	Espaço Escolar. Escola Pública. Educação Básica. Arquitetura Escolar. Educação Escolar	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ARARAQUARA	tese
2022	ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: Temáticas E Sentidos Do Tratamento Do Espaço Escolar Na Produção Científica Nacional Na Área Da Educação (2009-2021)	ZILIANI , Vicente Carlos	Espaço escolar. Construções escolares. Políticas educativas. Qualidade da educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	dissertação
2021	PROJETO ARQUITETÔNICO E CURRÍCULO ESCOLAR: ANÁLISE DE ESCOLAS PADRÃO NO RIO GRANDE DO SUL	FURLAN , Sinara	Arquitetura escolar. Currículo escolar. Uso e apropriação. Projeto padrão escolar. Centro Integrado de Educação Pública - CIEP. Projeto Espaço Educativo 12 Salas FNDE	ATITUS EDUCAÇÃO S.A	dissertação
2017	A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: SENTIMENTOS E AÇÕES EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA	RABELO , Jeriane da Silva	Educação Infantil. Espaços escolares. Desenvolvimento infantil. Arquitetura escolar. Currículo.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	dissertação
2023	“VIZÃO DE CRIA”: percepções de jovens moradoras/es do aglomerado da Serra sobre a escola na favela	NONATO , Luisa Cristina	Juventude. Territórios. Escola. Ensino Médio. Favela	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	dissertação

2023	OS PROCESSOS DE AUTODETERMINAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA DO TERRITÓRIO INDÍGENA BARRA VELHA	PONCADA, Adrielle Braz	Povo Pataxó. Educação Escolar Indígena. Aldeia Boca da Mata. Metodologias indígenas. Práticas Educativas. Indígenas. Autodeterminação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	dissertação
2023	BACHARELADO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA: aprendendo com os Ye'kwana entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR)	ROSAR, Daniel Bampi	Gestão territorial indígena. Formação superior indígena. Alteridades. Povo Ye'kwana	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	tese
2023	CORPOSIÇÕES CARTOGRAFIA DAS BICHA	CARVALHO, Vinicius Lucas de	Corposição. Decolonialidade. Corpos. Educação. Heterocissexismo; racismo; cristianismo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	tese
2023	NAS RODAS DE DONA SELMA DO COCO: o potencial educativo da tradição, da resistência e do legado	NOBRE, Eleni Jesus de Souza	Educação. Cocos. Cultura popular. Oralidade. Luta de classes. Resistência. Legado. Ancestralidade. Religiosidade.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	tese
2023	DO LADO DE FORA É MAIS LEGAL! A CRIANÇA E SUAS DESCOBERTAS BRINCANTES NA NATUREZA	JOVANOVICH, Jacqueline Oliveira	Educação Infantil; Brincadeiras; Aprendizagem; Natureza; Ação pedagógica	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	dissertação

Fonte: elaboração própria novembro/2024

QUADRO 03: resumo das teses e dissertações CAPES

TÍTULO	DA ELITE PARA A MASSIFICAÇÃO: o espaço escolar em movimento	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	CURVELO, Eliane Cordeiro	

RESUMO

O objetivo dessa tese foi analisar o espaço escolar em movimento, a partir de excertos das sete Constituições Federais do Brasil sobre a educação, das políticas públicas de acesso à educação por meio das construções escolares e das linguagens arquitetônicas presentes nos espaços escolares. Nesse recorte temporal, a partir das cartas magnas escritas, ao longo de quase duzentos anos, buscou-se a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e, sobretudo políticos, que nortearam e norteiam as políticas públicas propostas de espaços escolares para a educação dos cidadãos brasileiros. As características e especificidades contidas nas constituições brasileiras, delineiam as políticas públicas que ampliaram o acesso à educação formal nos espaços escolares. A percepção dessas orientações que determinaram as construções escolares, nos diversos períodos constituintes, demonstram a importância da educação para o desenvolvimento do país; da construção de espaços escolares para a elite e de sua massificação, nos modelos e tipificações das escolas puderam se constatar as concepções das escolhas políticas, escolhas pedagógicas e escolhas das linguagens arquitetônicas e, por meio dessas a falta de consensos e valorização da arquitetura escolar para a realização do ensino e aprendizagem em todo o território nacional, de extensão continental. A análise e interpretação das cartas magnas, sob o enfoque das políticas públicas, por meio de leis e decretos, que influenciaram a educação e as construções de escolas públicas nos séculos XIX, XX e XXI. Buscou-se identificar os direitos e deveres sobre a educação aos cidadãos

1. Espaço escolar em movimento

Refere-se à evolução dinâmica dos ambientes escolares ao longo do tempo, considerando reformas, adaptações e mudanças funcionais que refletem contextos políticos e pedagógicos.

2. Constituições Federais

As sete cartas magnas analisadas servem como fonte legal e histórica para compreender como o Estado brasileiro formalizou, em diferentes períodos, o direito à educação e as diretrizes para a construção de espaços escolares.

3. Políticas públicas de acesso à educação

Conjunto de leis, decretos e programas que objetivam ampliar o acesso à educação formal por meio da construção e manutenção de escolas, revelando escolhas administrativas e ideológicas.

4. Linguagens arquitetônicas

Os estilos — neoclássico, eclético, protomodernista, modernista, brutalista e padrão — pelos quais se expressam simbolicamente as concepções de poder, disciplina e finalidade educativa nos edifícios escolares.

5. Contextos históricos, sociais, culturais e políticos

Fatores de época que moldaram as constituições e, conseqüentemente, as políticas e a arquitetura escolar, incluindo momentos de consolidação democrática, ditaduras e transições sociais.

6. Massificação versus elitização

Tensão entre modelos de ensino voltados para uma minoria educada (elite) e estratégias para universalizar o acesso (massificação), refletida na tipologia, localização e alcance das escolas.

	<p>brasileiros como direito público subjetivo, principalmente pelos espaços escolares construídos.</p> <p>A escolha metodológica foi estruturada na pesquisa historiográfica, documental e de dados visuais, a fundamentação teórica proporcionou a identificação e demonstração dos ideários que influenciaram e influenciam as construções escolares em suas linguagens arquitetônicas, com vistas à compreensão do tema</p> <p>– Da elite para a massificação</p> <p>– o espaço escolar em movimento; para verificar nossa hipótese, de que os espaços escolares são instrumentos de docilização e de conformação e ou preparação de cidadãos. Dos espaços escolares de linguagens neoclássicas, ecléticas, protomodernistas, modernistas, brutalistas até as escolas-padrão, foi observado que, nos diversos períodos constitucionais, as escolas passaram por reformas, restauros e adaptações que descaracterizaram as propostas arquitetônicas e pedagógicas, tornando-se palimpsestos. As diversas tipologias escolares foram construídas, ora permeadas com os objetivos educacionais pretendidos, ora com os objetivos políticos; por meio de regulamentações e regulações que permitiram construções permeadas pelo panoptismo, influenciando e determinando comportamentos para a sociedade disciplinar. Desta forma, as escolas construídas num arco temporal extenso visam, a sujeição de estudantes/indivíduos em espaços escolares que desestimulam o ensino e aprendizagem. O presente estudo, por meio da criticidade dos espaços escolares em movimento - da elite para a massificação; reivindicar escolas para que todos, sem exceção, tenham escolas públicas, de qualidade e</p>	<p>7. Instrumentos de docilização e panoptismo Perspectiva crítica que vê o espaço escolar como mecanismo de controle social, inspirado no conceito de panoptismo, direcionado à formação de comportamentos “adequados” nos estudantes.</p> <p>8. Palimpsesto arquitetônico A ideia de que as escolas, ao sofrerem sucessivas intervenções (reformas, restaurações), acumulam camadas de significados e alterações que descaracterizam seus projetos originais.</p> <p>9. Direito público subjetivo à educação A categoria que destaca a educação como um direito individual garantido pela Constituição, com ênfase nos deveres do Estado de prover espaços escolares de qualidade e em quantidade.</p>
--	---	--

	quantidade, libertas da influência do panoptismo, e de usos como palimpsestos para que possam, sobretudo, possibilitar uma educação para que os cidadãos brasileiros participem do mundo do trabalho e colaborem com a comunidade humana.	
TÍTULO	ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: Temáticas E Sentidos Do Tratamento Do Espaço Escolar Na Produção Científica Nacional Na Área Da Educação (2009-2021)	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	ZILIANI , Vicente Carlos	
RESUMO	<p>Boa parte do processo educativo a que somos submetidos durante nossa vida se dá dentro da escola. A escola está constituída, entre outras coisas, pelo prédio escolar e os espaços escolares, que também educam, como demonstrado em diversas pesquisas. O espaço escolar físico (arquitetura destes edifícios) tem sido objeto de pesquisas na área de educação, as quais evidenciam como a arquitetura configura-se em aspecto relevante no processo de escolarização e de constituição de subjetividades. A arquitetura pode ser tradução dos movimentos que venham a fazer parte do contexto que será ali constituído, e também dos espaços construídos para a educação. Justifica-se a importância de pensar o espaço escolar considerando-o um tema que influencia o ensino, a aprendizagem e a qualidade da aprendizagem. No Brasil há ampla legislação que orienta as construções escolares, demonstrando preocupação pela qualidade delas. Este estudo pretende, de um lado, contribuir na área da educação com reflexões sobre a importância dos espaços escolares como elemento integrante dos processos educativos e</p>	<p>1. Espaço escolar como agente educativo O espaço físico é compreendido como um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem, não apenas como cenário neutro. Ele "educa" junto com os conteúdos e as práticas pedagógicas.</p> <p>2. Arquitetura escolar e qualidade da educação A estrutura arquitetônica da escola é vista como determinante para a qualidade do ensino, principalmente na infância, ao possibilitar experiências significativas, conforto e acessibilidade.</p> <p>3. Políticas públicas e diretrizes normativas A presença de legislação específica que regulamenta os espaços escolares é apontada como indício da preocupação com a qualidade arquitetônica das escolas.</p> <p>4. Interdisciplinaridade entre Educação e Arquitetura A análise propõe a articulação entre os campos do saber, valorizando o diálogo entre arquitetura e educação como forma de compreender melhor os espaços escolares.</p> <p>5. Organização e uso do espaço na Educação Infantil</p>

	<p>demonstrar a importância da perspectiva da inclusão da arquitetura e do urbanismo na construção e adequação das escolas e espaços destinados ao ensino. O objetivo geral é determinar as temáticas e os sentidos de como o espaço escolar aparece nas produções científicas nacionais, no período de 2009 a 2021. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica ou “estado do conhecimento”, além de oportunizar multidisciplinaridade nas discussões e debates da educação e da arquitetura, para tanto, utilizando-se dos resumos foi realizada a seleção dos trabalhos mais significativos sobre o tema, escolhendo um total de cinco estudos para análise, um de cada região do Brasil e todos focados nos espaços na educação infantil. A pesquisa deixou evidente que todo espaço que nos envolve nos afeta e incide nas aprendizagens. O conjunto escolar como um todo é essencial para uma educação de qualidade. A análise das pesquisas selecionadas identificou a existência das diferentes temáticas: políticas educacionais no espaço escolar; arquitetura aplicada nos espaços escolares; organização do espaço escolar; uso do espaço na educação e sentidos – abordagem burocrática, funcional, de gestão e educativa. Essas temáticas se mostraram, nas realidades apresentadas, de maneira interconectada trabalhando em conjunto para montar uma estrutura educativa que busca efetivamente uma educação de qualidade e conseqüentemente uma sociedade melhor, incluída a variável dos espaços escolares. Obviamente, uma escola é baseada em um conjunto de modelos,</p>	<p>A forma como os espaços são organizados e utilizados no cotidiano escolar influencia diretamente as experiências pedagógicas das crianças.</p> <p>6. Sentidos atribuídos ao espaço: burocrático, funcional, de gestão e educativo Os espaços escolares são analisados a partir de múltiplos olhares e funções, desde o mais técnico-administrativo ao simbólico e pedagógico.</p> <p>7. Relação entre espaço escolar e contexto sociocultural A arquitetura deve respeitar as regionalidades e considerar as especificidades das comunidades escolares.</p>
--	--	--

	<p>moldados por suas diversas variáveis: projeto, gestão, recursos e, fundamentalmente, pessoas. Este trabalho deixou clara a relação inequívoca dos espaços escolares com a educação e sua qualidade. Sempre que tratado como elemento educativo, o ambiente escolar trouxe resultados positivos na educação oferecida. A arquitetura escolar, pensada como elemento educativo, traz qualidade da formação infantil, possibilitando experiências diversificadas, acesso aos mais diversos materiais disponíveis na escola, acessibilidade de todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais, conforto ambiental (iluminação, ventilação, som), possibilita interação com os iguais, bem como com todos os componentes dos espaços escolares (professores, técnicos, funcionários e crianças de todas as idades), contudo, respeitando as regionalidades, uma vez que a comunidade faz parte do contexto educativo em que a criança se encontra.</p>	
TÍTULO	PROJETO ARQUITETÔNICO E CURRÍCULO ESCOLAR: análise de escolas padrão no rio grande do sul.	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	FURLAN, Sinara	
RESUMO	<p>A presente pesquisa parte do pressuposto de que a análise arquitetônica de ambientes escolares, bem como a apropriação do espaço relacionada ao programa pedagógico e currículo escolar, são importantes ferramentas para a reflexão sobre a qualidade necessária ao pleno desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Vinculada à temática “projeto de arquitetura escolar”, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar os projetos-padrão de um Centro Integrado de Educação Pública</p>	<p>1. Adequação arquitetônica ao currículo escolar A análise busca verificar se os projetos-padrão (CIEP e PEE-12) são compatíveis com as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas pedagógicas.</p> <p>2. Apropriação e ressignificação do espaço pelos usuários Os usuários (professores e diretoras) adaptam os ambientes escolares às suas práticas pedagógicas, ressignificando o uso do</p>

	<p>- CIEP, e de um Projeto Espaço Educativo 12 Salas FNDE, para investigar se os aspectos arquitetônicos atendem às necessidades de ensino e currículo escolar. As escolas em análise possuem um método de ensino alinhado as recomendações da Base Nacional Comum Curricular, além de outras normativas vigentes. As duas escolas possuem ensino fundamental, nível a ser focado nessa dissertação. Para alcançar o objetivo proposto utilizou-se métodos de análise centrados no ambiente construído, e a complementação de análises de percepção de professores e diretoras, para compreender de que forma os ambientes físicos atendem às necessidades da prática pedagógica e do currículo, de acordo com normas e legislações vigentes. Desta forma, a metodologia envolveu pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em duas escolas estudos de caso, sendo um CIEP e uma PEE-12, no Estado do Rio Grande do Sul. Para a levantamento de informações das escolas selecionadas foram utilizados instrumentos como walkthrough, As Built, registros fotográficos, entrevistas com pessoas chaves e questionários semiestruturados para os professores. Os resultados puderam diagnosticar as condições atuais de aspectos construtivos, ambientais e avanços da arquitetura escolar, em edificações de dois períodos distintos provenientes de políticas educacionais de construção escolar. Também foi possível compreender que os usuários se apropriam do espaço escolar disponível adaptando-se às condições de cada ambiente e por isso reconstruem as práticas pedagógicas com base nas possibilidades materiais. Contudo, quando a análise do</p>	<p>espaço com base nas condições disponíveis.</p> <p>3. Necessidades espaciais não atendidas A pesquisa aponta a carência de espaços específicos nas escolas analisadas, como auditório, sala audiovisual, e melhorias técnico-funcionais.</p> <p>4. Impacto do ambiente físico no ensino-aprendizagem A qualidade do espaço físico influencia diretamente no bem-estar dos usuários, na concentração dos alunos e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>5. Análise de projetos-padrão e políticas públicas A pesquisa compara edificações escolares originadas de diferentes períodos e políticas públicas, evidenciando avanços e deficiências nos modelos adotados.</p> <p>6. Percepção dos profissionais da educação sobre o espaço A escuta ativa de professores e diretoras sobre o ambiente escolar contribui para a análise qualitativa dos espaços, refletindo suas demandas e experiências práticas.</p> <p>7. Relação entre espaço e prática pedagógica A articulação entre o espaço escolar e a prática pedagógica é evidenciada como fator central para o desenvolvimento das atividades educativas com qualidade.</p>
--	---	--

	<p>ambiente construído é relacionada com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular e percepção dos docentes e diretoras, fica evidente a necessidade de alguns espaços específicos nas duas escolas, como auditório e sala audiovisual, além de demandas relacionadas à aspectos técnico-construtivos e funcionais, como rampas de acessibilidade, materiais mais eficientes quanto ao conforto ambiental, itens de mobiliário, equipamentos tecnológicos, entre outros. Estes contribuiriam para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas nos dois projetos-padrão avaliados, pois podem influenciar diretamente na segurança, bem-estar do usuário, concentração e aprendizado. A contribuição da pesquisa possibilita dados mais atualizados sobre as condições das escolas, relação do espaço físico com a prática pedagógica e uso e apropriação, podendo ser útil na concepção de futuros projetos arquitetônicos de escolas públicas.</p>	
TÍTULO	<p>A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: sentimentos e ações em turmas de pré-escola</p>	<p>CATEGORIAS EMERGENTES</p>
AUTOR	<p>RABELO, Jeriane da Silva</p>	
RESUMO	<p>A temática do uso do espaço escolar pelo professor, tornando-o lugar de aprendizagem, mediante as interações entre crianças-crianças e crianças-professores, é pouco discutida e planejada por profissionais da área da Educação, em detrimento de outras áreas como Arquitetura e Psicologia. A discussão acerca da organização dos espaços destinados às crianças pequenas aponta subsídios</p>	<p>1. Espaço escolar como lugar de relações e interações O espaço escolar é compreendido como cenário ativo de interações significativas entre crianças e entre crianças e professores, contribuindo diretamente para a aprendizagem.</p> <p>2. Aspectos afetivos e subjetivos no uso do espaço O vínculo emocional com os ambientes influencia diretamente as experiências</p>

	<p>para o estabelecimento de critérios e parâmetros para a realização de programas educativos de qualidade, atentos às necessidades de uma educação integral da criança. Este estudo objetivou conhecer a organização dos espaços na Educação Infantil – EI e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em duas instituições de EI da rede municipal de Fortaleza. Especificadamente:</p> <p>(i) identificar os aspectos afetivos de crianças e professoras relacionadas ao uso do espaço escolar; (ii) mapear as práticas pedagógicas realizadas nos diferentes espaços de uma instituição de EI; e (iii) conhecer as formas que as crianças ocupam os espaços de uma instituição de EI. Os estudos de Barbosa e Horn (2001), Barguil (2006), Bomfim (2002; 2010), Campos-de-Carvalho e Rubiano (1994), Faria (2007a, 2007b), Forneiro (1998), Horn (2007) e Malaguzzi (1999) sinalizam que, na organização de um determinado espaço, entram em cena as significações e os sentimentos das pessoas que o gerenciam e os tipos de interações entre as crianças. A investigação, de natureza qualitativa na forma de um estudo de caso, teve uma amostra composta por vinte e quatro crianças da EI e quatro professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a realização desse trabalho foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. A análise foi realizada à luz da revisão da literatura sobre o tema da pesquisa, do conteúdo das observações nos espaços de uma instituição de EI e dos relatos das entrevistas com os sujeitos. As diferenças estruturais das duas escolas são gritantes, destoando do</p>	<p>escolares. As percepções e sentimentos das crianças e professoras afetam o modo como o espaço é vivido.</p> <p>3. Organização do espaço e suas implicações pedagógicas A forma como os ambientes escolares são organizados interfere nas práticas pedagógicas e na promoção de uma educação integral, considerando o corpo, as emoções e a cognição da criança.</p> <p>4. Desigualdade estrutural entre instituições escolares A diferença nas condições físicas das escolas visitadas evidencia disparidades que comprometem a qualidade do espaço escolar, contrariando as diretrizes oficiais.</p> <p>5. Influência do contexto familiar e social na prática educativa As práticas pedagógicas são impactadas pelo contexto social e familiar das crianças, revelando que o espaço escolar não atua isoladamente, mas em diálogo com a realidade vivida fora dele.</p> <p>6. Afetividade e relações assimétricas no ambiente escolar Relações afetivas desiguais, marcadas por distanciamento emocional e postura autoritária, comprometem o desenvolvimento integral e geram consequências negativas no processo educativo.</p> <p>7. O espaço escolar como campo de expressão da infância O modo como as crianças ocupam e se apropriam dos espaços é revelador de sua autonomia, criatividade e agência dentro do ambiente escolar.</p>
--	--	---

	<p>que prescrito nos documentos de qualidade do espaço das instituições escolares de Educação Infantil. As práticas educativas são bastante influenciadas pela realidade familiar e do contexto social das crianças. A qualidade da afetividade no espaço escolar percebida, principalmente, no olhar de cima para baixo das professoras para as crianças não favorece ao desenvolvimento integral da criança, pois permeado de distanciamento, que contribui para o conformismo, a desmotivação, o fracasso e a evasão escolar, com danos que ultrapassam a dimensão cognitiva de cada criança.</p>	
TÍTULO	VIZÃO DE CRIA”: percepções de jovens moradoras/es do aglomerado da Serra sobre a escola na favela	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	NONATO, Luisa Cristina	
RESUMO	<p>Esta pesquisa investigou as relações entre juventudes, territórios e escola. Dessa forma, buscou aproximação com jovens estudantes e moradoras/es do Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte/MG, para compreender de que modo percebiam como a escola representava, reconhecia e lidava com seus territórios de moradia. A partir desse encontro, foram priorizadas as experiências escolares e faveladas de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada no limite do Serra (o bairro) e da Serra (a favela). A investigação de metodologia qualitativa foi desenvolvida com elementos da etnografia, com imersão no campo e com observação participante, bem como com a experiência multiterritorializada da pesquisadora entre o nascer, morar e pesquisar nesse contexto. Foi também realizado um Grupo de Discussão com cinco estudantes, com o</p>	<p>1. Territorialidade e Pertencimento Os jovens demonstram forte vínculo afetivo e simbólico com a favela, valorizando o território como parte de sua identidade.</p> <p>2. Invisibilidade do Território pela Escola A escola ignora ou estigmatiza a favela, criando distanciamento entre suas práticas e a realidade dos estudantes.</p> <p>3. Presença das Territorialidades Juvenis Mesmo ignoradas, as marcas da favela aparecem no cotidiano escolar por meio de linguagens, estéticas e redes sociais.</p> <p>4. Conflito Curricular e Saber Juvenil O currículo não dialoga com a vivência dos jovens, que desejam reconhecimento dos seus saberes como legítimos .</p> <p>5. Zoação como Resistência</p>

	<p>objetivo de escuta mais apurada sobre situações do cotidiano escolar que envolviam as relações entre juventude, território e escola. Nomeia-se como “vizão de cria” as percepções dos/as jovens sobre os modos como eles/as compreendem como a escola, especialmente as/os professoras/es, representam o Aglomerado da Serra e as experiências juvenis nesse território. Os dados da pesquisa evidenciam distanciamentos e aproximações entre os “mundos” da escola e dos/as jovens no tratamento de questões relativas ao território. A escola desconhece e, por vezes, ignora o território de moradia dos/as estudantes, embora as territorialidades juvenis e faveladas estejam presentes nas paisagens, nas paredes, nos corpos das/os jovens na escola. A pesquisa também alcançou as propostas pedagógicas de aproximações escolares com a favela, como a realização de visitas a equipamentos culturais e tematizações sobre a favela em algumas aulas. O território de moradia mostrou-se central para a experiência juvenil. O orgulho de serem favelados/as foi capturado nas falas juvenis e reforçado nas músicas presentes no cotidiano que narram a vida na favela e os territórios usados, como também revelou territorialidades específicas nos discursos dos/as jovens, quando criticam quem mora em determinados lugares, vistos como piores, dentro da favela. Por fim, a pesquisa sugere a urgência da construção de mais espaços de diálogo entre a escola e a favela visando, entre outros aspectos, ao reconhecimento das/os jovens não só como estudantes, mas também como favelados/as, ou seja, sujeitos sociais que possuem um pertencimento territorial</p>	<p>O humor é usado para questionar estigmas e reforçar a identidade juvenil frente à desvalorização institucional.</p> <p>6. Violência Simbólica e Racismo Os estudantes enfrentam discriminação racial e preconceito territorial dentro da escola, afetando seu pertencimento.</p> <p>7. Caminhos de Reaproximação Escolar Iniciativas pontuais buscam aproximar a escola do território e valorizam as culturas juvenis, apontando para uma pedagogia mais sensível.</p>
--	--	---

	específico, o que deve ser levado em conta ao se pensar todos os processos educativos nos quais eles e elas estão presentes	
TÍTULO	OS PROCESSOS DE AUTODETERMINAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA DO TERRITÓRIO INDÍGENA BARRA VELHA	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	PONCADA, Adrielle Braz	
RESUMO	<p>Esta dissertação tem como objetivo analisar como os saberes tradicionais transmitidos na escola Pataxó de Boca da Mata configuram/constituem processos de autodeterminação do povo, na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada. Deste modo, esta pesquisa discute a trajetória de enfrentamento do povo Pataxó contra modelos de educação escolar colonial, o que caracterizamos como um processo de autodeterminação da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata. A pesquisa foi fundamentada nos princípios e valores da cultura e nos modos de produção e transmissão de conhecimentos Pataxó: da ciência fundamentada na relação com o território, na espiritualidade e no fazer cotidiano e coletivo do povo.</p> <p>Na cultura Pataxó, o conhecimento é transmitido principalmente a partir das histórias contadas oralmente pelos mais velhos, sendo esse a principal referência para metodologia nesta pesquisa. Dialogamos com estudos de outros autores indígenas para construir o desenho metodológico desta pesquisa, notadamente daqueles que apontam caminhos para uma educação indígena construída a partir de diálogos interculturais, do reconhecimento e valorização de epistemologias indígenas dentro do território acadêmico e daqueles que militam para</p>	<p>1. Autodeterminação do povo Pataxó Esta categoria refere-se às ações coletivas de resistência e à luta por território, identidade e autonomia. Os relatos das retomadas, o protagonismo das lideranças e a reapropriação de seus espaços ancestrais constituem práticas de autodeterminação, sendo a escola um reflexo e também uma ferramenta dessa luta.</p> <p>2. Educação escolar indígena intercultural e diferenciada A partir da vivência na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, emergem reflexões sobre uma educação que dialoga com os saberes tradicionais, as práticas pedagógicas ancestrais e o currículo escolar, propondo um modelo de ensino que respeita a cultura, a língua e o território Pataxó.</p> <p>3. Saberes tradicionais como fundamentos pedagógicos As práticas educativas ligadas à oralidade, à espiritualidade, ao fazer cotidiano (como o uso de ervas medicinais, grafismos, culinária e construção de casas de palha) revelam uma pedagogia própria, centrada na vivência, na ancestralidade e na coletividade. Esses saberes emergem como conteúdo e como método.</p> <p>4. Território como espaço de vida, educação e resistência O território não aparece apenas como espaço geográfico, mas</p>

	<p>políticas públicas educacionais para educação escolar indígena no Brasil. Além desses, buscamos contribuições de pesquisadores indígenas estrangeiros e brasileiros sobre contar histórias indígenas como metodologias de pesquisa e prática pedagógica para sustentar o modo como esta pesquisa foi desenvolvida.</p> <p>Utilizamos vários procedimentos de pesquisa, entre eles o diário de campo foi o maior suporte para registro do que vivenciei no início da pesquisa, participando da luta pela autodemarcação para ampliação do território Barra Velha, juntamente com a comunidade e a escola de Boca da Mata. Além do diário de campo, participei de práticas educativas tradicionais que ocorreram durante o movimento de retomada nas aldeias Krokxi II, Jaqueira e a Base Azul, áreas de retomada do território de Barra Velha, que aconteceram no formato de rodas de conversa, com participação de estudantes, lideranças e professores. Também participei de práticas educativas tradicionais em formato de rodas de conversa e oficinas na aldeia Boca da Mata, registrando tudo no diário de campo, áudio e vídeo.</p> <p>A análise do material de pesquisa possibilitou descrever e identificar práticas tradicionais que são desenvolvidas na escola, no seu cotidiano, em eventos e nos movimentos de retomada. Discutiu-se os saberes que são compartilhados nessas práticas, indicando que essas práticas educativas, caracterizam a escola diferenciada Pataxó e as importância dessas práticas nos processos de autodeterminação do povo e para a autodemarcação do território para ampliação do território de Barra Velha. Desse modo, a presença dos saberes</p>	<p>como categoria central de pertencimento, espiritualidade e identidade. As práticas educativas da escola se deslocam com o povo durante as retomadas, mostrando que o território é o locus da aprendizagem e da vida comunitária.</p> <p>5. Protagonismo indígena na pesquisa e na produção do conhecimento</p> <p>A construção da pesquisa como um processo de autoria indígena, onde a pesquisadora é também professora, liderança e membra da comunidade, aponta para uma categoria de ruptura com os modelos coloniais de pesquisa. A metodologia adotada evidencia o compromisso ético-político e cultural com a coletividade.</p> <p>6. A escola como sujeito político e coletivo</p> <p>A Escola Pataxó de Boca da Mata não é retratada como uma instituição neutra, mas como agente ativo nos processos de luta do povo. Participa das retomadas, organiza atividades pedagógicas nos territórios em disputa e articula suas ações com as lideranças locais, sendo coautora dos processos de transformação social.</p> <p>7. Memória e ancestralidade como práticas educativas</p> <p>A escuta dos anciãos, a contação de histórias e o registro de biografias são práticas que emergem como formas de ensino e valorização da memória coletiva. A ancestralidade é fonte e ferramenta de aprendizado.</p>
--	---	---

	<p>tradicionais na escola Pataxó de Boca da Mata fortalece os movimentos de retomada para ampliação do território Pataxó de Barra Velha. A análise das práticas educativas Pataxó registradas nesta pesquisa mostra que, a escola está sempre junta da comunidade e, deste modo, institui-se uma prática pedagógica na escola que valoriza e fortalece as lutas e os modos de vida Pataxó, concretizando uma educação escolar indígena diferenciada em Boca da Mata.</p> <p>Nessa educação, os conhecimentos escolares são parte das epistemologias do povo Pataxó que tem como centralidade o território e a espiritualidade, permitindo diálogos interculturais com diversos saberes e conhecimentos.</p>	
TÍTULO	BACHARELADO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA: aprendendo com os Ye'kwana entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR)	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	ROSAR, Daniel Bampi	
RESUMO	<p>Com a demarcação das terras indígenas surge a necessidade de buscar um bem viver para os povos que terão elas como seu território. Esse momento pós-demarcatório apresenta junto os desafios do mundo atual, das mudanças e de um espaço delimitado. A gestão territorial indígena emergiu desse contexto propondo algumas soluções e aglutinando uma diversidade de agentes que formam campos de praticantes. Entender como instituições de ensino participam desse campo, especificamente na formação de indígenas, torna-se relevante pois ao mesmo tempo a educação escolar tem ganhado força entre eles.</p> <p>Nessa tese trato da experiência no trabalho com formação indígena desde 2010 centrado em dois casos. O</p>	<p>1. Alteridade como pedagogia e fundamento epistemológico A diferença entre modos de vida, valores e saberes é compreendida não como obstáculo, mas como potencial formativo. A proposta de “caminhos paralelos” dos Ye'kwana — seguir lado a lado com os saberes dos indígenas e dos “yadaanawe” (brancos) — constitui um eixo epistemológico da tese. A alteridade aparece como categoria central para pensar a formação intercultural, o diálogo de saberes e o enfrentamento da colonialidade.</p> <p>2. Gestão territorial indígena como prática política de cuidado</p>

	<p>primeiro é o bacharelado em Gestão Territorial Indígena oferecido pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima. Foi o primeiro curso de bacharelado específico para indígenas, tem turmas ingressando anualmente desde março de 2010, e é onde trabalho como docente desde esse início. O outro é a discussão com o povo Ye'kwana que vive no Brasil, dentro da terra indígena Yanomami, de uma proposta de escola de nível médio-técnico direcionada pelas necessidades territoriais. O acúmulo com essas experiências trazem elementos que procurei discutir nesse texto propondo uma análise baseada nas práticas, alteridades e acordos pragmáticos.</p>	<p>A gestão do território é compreendida não apenas como uma técnica ou política pública, mas como uma prática de cuidado com a vida, com a memória e com a continuidade dos modos de ser indígenas. A categoria emerge do diálogo com os Ye'kwana e se desdobra em ações educativas, ambientais e culturais.</p> <p>3. Educação escolar territorializada A defesa de uma escola indígena pensada a partir das necessidades, valores e cosmologias dos povos — e não como reprodução do modelo hegemônico urbano — se constitui como categoria forte. A experiência das oficinas pedagógicas nas aldeias Ye'kwana traz a emergência de uma educação escolar territorializada, vinculada à gestão da vida e não apenas à instrução formal.</p> <p>4. Produção coletiva de conhecimento A relação do autor com os indígenas é marcada pelo reconhecimento da coautoria. As oficinas, reuniões, práticas educativas e construção dos PPPs são formas de produzir conhecimento coletivo, fundamentado na escuta, na reciprocidade e na construção compartilhada. Esta categoria reafirma a crítica à unilateralidade da produção acadêmica tradicional.</p> <p>5. Interculturalidade como prática e tensão A interculturalidade aparece como uma vivência complexa e conflituosa. Não é idealizada como harmonia entre culturas, mas reconhecida como campo de disputas, negociações e acordos pragmáticos. Ela se torna categoria analítica que permite compreender os limites e possibilidades do trabalho conjunto entre sujeitos de diferentes matrizes socioculturais.</p> <p>6. Resistência e autodeterminação indígena</p>
--	--	---

		A tese evidencia, como categoria transversal, a resistência dos povos indígenas às imposições do Estado e da sociedade hegemônica. A criação do curso, as discussões sobre a escola, as práticas territoriais e os acordos internos demonstram a busca ativa por autonomia, autodeterminação e reexistência, mesmo diante das ameaças políticas e sanitárias.
TÍTULO	CORPOSIÇÕES CARTOGRAFIA DAS BICHA	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	CARVALHO , Vinicius Lucas de	
RESUMO	<p>No exercício de criar outras maneiras de pensar, de compor afetos para escapar do corpo explicado, definido, identificado e hierarquizado, movem-se pesquisadore e pesquisa, nem tão juntas como se diz, nem tão distantes quanto se pensa. Um corpo pensa, sente, age, ensina, goza, aprende... Em movimentos constantes de desfazer-se daquilo que aprisiona. Para experimentar um corpo como território de produção de saberes, é preciso exercitar as suas descolonizações consigo e com outres. Uma metodologia é apresentada, mas não existe um manual de como se livrar das colonizações, elas são cada vez mais sofisticadas; o que as corposições propõem, antes, são movimentos para perceber como cada corpo ainda funciona como território de mesmices, re-produzidas aos montes para a manutenção do uno. Compõem- se corpo e bicha e HIV e educação e pequenos crimes antinormas e exercícios de chamamento de corpos em via de ser e dissidências em movimento e... Vem correndo, buneca!</p>	<p>1. Colonialidade do corpo A tese apresenta a colonialidade não apenas como um conceito histórico, mas como uma força que organiza os corpos a partir de dispositivos de poder baseados no racismo, no cristianismo e no heterocissexismo – denominados de forma crítica como “caravelhas”. Esta categoria emerge com força ao longo do texto como denúncia e análise das múltiplas formas de dominação e normatização dos corpos dissidentes.</p> <p>2. Corposição Um dos conceitos centrais da pesquisa, a "corposição" aparece como uma categoria emergente que desloca a ideia de corpo como estrutura fixa. Trata-se do corpo em movimento, atravessado por afetos, experiências, saberes, resistências e performances. A corposição é também uma forma metodológica e política de viver e pesquisar – um saber que se faz com o corpo e entre corpos.</p> <p>3. Descolonização sensível dos saberes A tese propõe uma ruptura com os modos eurocentrados de produção de conhecimento e enuncia a urgência de “saber com o corpo”. A</p>

		<p>descolonização não é apenas epistemológica, mas sensível e encarnada, construída por meio de práticas corporais, experimentações, desejos e fabulações. Esta categoria é elaborada a partir de encontros com autoras e autores dissidentes, travestis, bichas, artistas e corpos não-normativos.</p> <p>4. Heterocissexismo como dispositivo de controle Essa categoria emerge da crítica à forma como o gênero e a sexualidade são utilizados como mecanismos coloniais de hierarquização social. A tese denuncia as violências que decorrem da normatividade de gênero e sexualidade, particularmente sobre corpos LGBTQIAPN+, mostrando como o heterocissexismo age como uma carceragem simbólica e material dos corpos.</p> <p>5. Educação como território de disputa e reinvenção A escola, a universidade e os saberes acadêmicos são tensionados como espaços de colonialidade, mas também como possíveis territórios de resistência. A produção de conhecimento é entendida como campo de transa, fricção, afetividade e invenção. Esta categoria emerge da análise da educação como um lugar não neutro, que pode (e deve) ser transformado a partir dos corpos dissidentes.</p> <p>6. Alegrias radicais como resistência política A alegria aparece como um afeto político. Contrapondo-se às tristezas coloniais que fixam os corpos em normas, as “alegrias de propósito” (como nomeadas pela autora) são estratégias de resistência, de reinvenção e de desobediência às lógicas do sofrimento e do apagamento. Essa categoria aponta para uma ética bicha de viver em plenitude, desejo e escândalo.</p>
--	--	--

		<p>7. Performatividade dissidente e narrativas encarnadas</p> <p>A escrita da tese se constitui como performativa, misturando corpo, linguagem, política e desejo. A bicha que escreve também se apresenta, se veste, se reinventa. Assim, emerge uma categoria de pesquisa-narrativa encarnada, onde não há separação entre sujeito e objeto, mas uma produção situada e comprometida com a vida das dissidências.</p>
TÍTULO	NAS RODAS DE DONA SELMA DO COCO: o potencial educativo da tradição, da resistência e do legado	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	NOBRE , Eleni Jesus de Souza	
RESUMO	<p>Esta pesquisa pretende investigar a cultura popular como repertório de saberes relevantes, partindo do Coco de Roda, mais propriamente do universo artístico de D. Selma do Coco, pernambucana reconhecida como a Rainha do Coco naquela região. Os propósitos são os de investigar o gênero de tradição cultural oral/popular e as formas de ensino e aprendizagem por meio das quais essa cultura se mantém e se reelabora. Para tanto desenvolveremos uma pesquisa histórica e etnográfica que toma como fio condutor a vida de D. Selma do Coco para compreender as visões e sentidos expressos por aqueles sujeitos com relação ao corpo, ritos e ancestralidade nas chamadas danças dramáticas brasileiras.</p> <p>Do mesmo modo, problematizar dentro de seus contextos culturais aspectos de sua complexidade como as relações de gênero em uma tradição culturalmente masculina.</p>	<p>1. Tradição como legado vivo A tradição, representada na trajetória de D. Selma do Coco, não é apresentada como algo fixo ou estático, mas como um legado dinâmico que atravessa o tempo, sendo recriado no presente por meio da oralidade, das práticas culturais, da religiosidade e da musicalidade. Essa tradição é compreendida como sabedoria encarnada e forma de educação popular.</p> <p>2. Oralidade e oralitura como pedagogia ancestral A oralidade, elemento essencial da cultura popular nordestina, é abordada como um instrumento pedagógico central. Nas falas, cantos e narrativas de D. Selma, emerge a oralitura – expressão que combina oralidade e literatura – , como categoria formadora de saberes, valores e identidades coletivas.</p> <p>3. Cultura popular como espaço de ensinagem A roda de coco é tomada como um espaço de construção coletiva de conhecimento, onde</p>

		<p>se aprende com o corpo, com os sentidos e com a história. A cultura popular é, assim, categoria educativa, atravessada por territorialidade, corporalidade e ancestralidade.</p> <p>4. Resistência cultural e política</p> <p>A experiência de D. Selma enquanto mulher negra, tapioqueira, juremeira e artista popular, reflete uma resistência cotidiana frente às tentativas de apagamento da cultura negra e indígena. Essa resistência se manifesta tanto na dimensão simbólica quanto na sobrevivência material, sendo também uma forma de enfrentamento das políticas de embranquecimento e da marginalização cultural.</p> <p>5. Trabalho e protagonismo feminino</p> <p>A presença de mulheres negras como protagonistas culturais – vendedoras, quitandeiras, ganhadeiras e mestras – é destacada como elemento central. O trabalho é tratado não apenas como subsistência, mas como prática de resistência, expressão cultural e modo de ensinar a partir da experiência.</p> <p>6. Religiosidade de matriz africana e indígena</p> <p>A Jurema Sagrada e a Umbanda são entendidas como dimensões espirituais formadoras de subjetividade, pertencimento e identidade. A religiosidade aparece como prática pedagógica e forma de manter vivas as ancestralidades, funcionando como categoria de conexão intergeracional e saberes invisibilizados.</p> <p>7. Territorialidade e pertencimento</p> <p>O espaço do Alto da Sé, os becos de Olinda e o Bairro do Amaro constituem não apenas cenários, mas territórios culturais de pertencimento. A territorialidade é compreendida como dimensão afetiva, simbólica e de resistência – fundamental para compreender</p>
--	--	--

		<p>o “lugar de fala” e o “lugar de vida” das mestras da cultura popular.</p> <p>8. Descolonização dos saberes e das práticas acadêmicas</p> <p>A tese, ao assumir uma escrita situada e afetiva, rompe com a rigidez do discurso acadêmico tradicional e propõe uma epistemologia encarnada, afetiva e contra hegemônica. A escrita se transforma em gesto de descolonização do conhecimento, valorizando saberes não eurocentrados.</p>
TÍTULO	DO LADO DE FORA É MAIS LEGAL! A CRIANÇA E SUAS DESCOBERTAS BRINCANTES NA NATUREZA	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	JOVANOVICH, Jacqueline Oliveira	

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal demonstrar como as brincadeiras em contato com a natureza contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como ferramenta de trabalho da professora no contexto da Educação Infantil. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Justifica-se a relevância do estudo pela percepção que as crianças usufruem cada vez menos de espaços amplos e abertos, não interagindo com a natureza e seus elementos. Fatores que podem contribuir para a redução da capacidade de atenção, concentração e criatividade, além de problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse. Além disso, é importante ressaltar que a interação com o meio ambiente auxilia no desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade e imaginação, da empatia e do senso de responsabilidade com a natureza. Nesse sentido, como problema da pesquisa, questionou-se: até que ponto o trabalho na área externa contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e trabalho de campo na modalidade pesquisa-ação. O estudo foi implementado em uma escola pública do município de Londrina com crianças da pré-escola. As atividades foram desenvolvidas por meio de brincadeiras, roda de conversa, práticas sensoriais, faz-de-conta, interações e socializações. Os resultados indicam que a infância é um período de formação de identidade, valores, habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A Educação Infantil tem importante função nessa

1. Brincadeira na natureza como promotora do desenvolvimento integral

Esta categoria refere-se ao entendimento de que o brincar ao ar livre, em contato direto com elementos naturais (terra, água, árvores, pedras), amplia as possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo e sensorial da criança. A natureza se apresenta como cenário e agente pedagógico, estimulando autonomia, criatividade e imaginação.

2. Interação com o ambiente natural como prática pedagógica

A pesquisa destaca que a natureza não é apenas contexto, mas componente ativo do processo educativo. Ao interagir com o ambiente natural, as crianças desenvolvem habilidades de observação, exploração e experimentação. Essa interação é vista como potencializadora de aprendizagens significativas e como extensão do espaço educativo da sala de aula.

3. A importância da afetividade e do vínculo no processo educativo

Durante as atividades externas, a construção de vínculos afetivos entre criança e professora se intensifica, gerando um ambiente mais acolhedor, participativo e respeitoso. A afetividade é reconhecida como fator essencial para o desenvolvimento infantil e para o êxito das práticas pedagógicas.

4. Rotina escolar como elemento estruturante da aprendizagem

A rotina aparece como categoria organizadora da prática pedagógica, permitindo previsibilidade e segurança às crianças. No entanto, a pesquisa mostra que uma rotina flexível, que valorize o brincar na natureza, é mais

	<p>etapa, pois prepara a criança para a vida em sociedade, além de cuidar e educar. Nesse processo, a rotina torna-se um elemento fundamental para proporcionar às crianças um senso de organização e previsibilidade. As brincadeiras nos espaços externos proporcionam um ambiente diversificado e estimulante para a criança, contribuindo para o desenvolvimento integral dela. As brincadeiras fora da sala de aula também oferecem oportunidades para a exploração do ambiente natural e para o aprendizado por meio da observação e da experimentação.</p>	<p>efetiva para o engajamento e o aprendizado infantil.</p> <p>5. A formação docente como condição para inovação pedagógica</p> <p>A experiência com a pesquisa-ação revelou a necessidade de formação continuada das professoras, especialmente para que possam planejar e conduzir práticas que valorizem o brincar, o meio ambiente e as potencialidades do espaço externo. O papel do docente é central como mediador entre o saber, o brincar e a natureza.</p> <p>6. Brincar como direito da criança e forma de expressão cultural</p> <p>A brincadeira é reconhecida como um direito e uma necessidade das crianças, fundamental para a construção da identidade, da cultura e da subjetividade. A pesquisa reforça que o brincar não deve ser apenas uma atividade recreativa, mas componente estruturante da educação infantil, com intencionalidade pedagógica.</p> <p>7. Natureza como espaço de encantamento, cuidado e cidadania</p> <p>O contato com a natureza favorece o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e responsabilidade ambiental. Assim, a natureza é percebida como espaço educativo que ensina sobre a vida, a diversidade e a convivência, contribuindo para a formação de cidadãos sensíveis ao meio ambiente.</p>
--	---	--

Fonte: elaboração própria novembro/2024

QUADRO 04: artigos SCIELO

ANO	TÍTULO	AUTOR	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PALAVRA-CHAVE
2024	A CONSTITUIÇÃO DO ESCOLAR E SUA DESTERRITORIALIZAÇÃO: uma cartografia de escolas públicas do estado de mato grosso em tempos de pandemia	MOLDONADO, M aritza Maciel Castrillon NEVES, Luciene NEVES, Dimas Santana Souza	Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos E-issn 2176-6681 Volume 105 2024	ensino de leitura. livros didáticos. leitura subjetiva. literatura.
2008	A ESCOLA SOCIOPEDAGÓGICA COMO MODELO DE PREVENÇÃO PARA COMPORTAMENTO NÃO-CONFORMADO	MÜHREL, Eric	Rev. Katál. Florianópolis v. 11 n. 2 p. 283-296 jul./dez. 2008	pedagogia social escolar. Serviço Social escolar. escola sociopedagógica, prevenção à violência. programas sociais antiviolença
2024	EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS: O caso do bairro Educador (Heliópolis - SP)	GOMES, Marineide de Oliveira.	Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e80353, 2024	Políticas Públicas para as Infâncias. Direito à Educação. Bairro Educador. Educação em Territórios. Heliópolis-SP
2024	A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO: propostas para pensar o direito da criança ao território	SILVA, Ana Sofia; FERNANDES, Natália; SILVA, Cidália Ferreira da	Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e88748, 2024	Crianças. Espaço Público. Infância. Participação. Território
2024	PERTENENCIA, TRASCENDENCIA, SALVACIÓN, FORMACIÓN E INTEGRACIÓN. LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL DEPORTE EN UN BARRIO DE MONTEVIDEO, URUGUAY	PEREZ LÓPEZ, David; PERI HADA, Ana; SARNI MUÑIZ, Mariana.	Movimento, Porto Alegre, v. 30, e30026, 2024.	Deporte. Território. Significados. Práticas. Bairro

2024	PRÁTICAS DE NUMERAMENTO EM TERRITÓRIOS VIVIDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O MAPA DO ADRIANO	GROSSI , Flávia Cristina Duarte Pôssas; COSTA , Ianna Patrícia Faria; SOUZA , Maria Celeste Reis Fernandes de; GUIMARÃES , Cristiana Maria de Oliveira.	Bolema, Rio Claro, v. 38, e230148, 2024.	Territórios Vividos. Práticas de Numeramento. Anos Finais do Ensino Fundamental. Espaço Concebido, Vivido e Percebido. My Maps
2024	DIÁLOGOS COM O COTIDIANO DO TERRITÓRIO: o princípio da ação em uma comunidade ampliada de pesquisa-ação	CUNHA , Marize Bastos da; PIVETTA , Fátima; DOMINGUEZ , Marcos Thimoteo; SOSA , Fabiana Melo.	Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 28, e230132, 2024.	Comunidade ampliada de pesquisa-ação. Território. Cotidian. Favelas
2024	A CONQUISTA DA UNIVERSIDADE: ocupação indígena em torno de um território em disputa	MACHADO , Tadeu Lopes.	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e47594, 2024.	Povos Indígenas. Universidade. Indígenas universitários
2024	GEOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS: as negações das ontologias territoriais e as disputas pela reterritorialização do estar-sendo	MANSILLA-QUIÑONES , Pablo; QUINTERO-WEIR , José; MOREIRA-MUÑOZ , Andrés.	LAJE – Revista Latino-Americana de Geografia e Educação, v. 3, n. 1, p. 202–229, 2024.	Geografia das ausências. Colonialidade do estar. Geografias do não ser. Sociologia das ausências. Ontologias territoriais. Território. Epistemologias do Sul

Fonte: elaboração própria novembro/2024

QUADRO 05: resumo dos artigos SCIELO

TÍTULO	A CONSTITUIÇÃO DO ESCOLAR E SUA DESTERRITORIALIZAÇÃO: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	MOLDONADO , Maritza Maciel Castrillon NEVES , Luciene NEVES , Dimas Santana Souza	
RESUMO	Este artigo traz resultado de pesquisa realizada em 2021 com professoras da	

	<p>educação básica das redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso, cujo objetivo foi cartografar “o escolar”, seus movimentos em tempos de pandemia e como veio a ser constituído fora do espaço-tempo da escola, ao utilizar tecnologias digitais para criar condições de encontro, aprendizagem, afetos e devires. Um questionário com perguntas abertas e fechadas, encaminhado via Google Forms, foi respondido por 407 professoras de escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas de todas as regiões de Mato Grosso. Apresentam-se cartografias de escolas com base na narrativa de professoras sobre o escolar, sua materialidade e sua desterritorialização. Foram produzidas nuvens de palavras para criar círculos de convergência entre as narrativas e realizar as análises, tendo como intercessores principais Deleuze e Guattari, Larrosa, Masschelein e Simons, VasconcellosSilva e Araujo-Jorge. Concluiu-se pela necessidade de tecer “elogios à escola”.</p>	<p>1. Desterritorialização do espaço escolar O “escolar” é deslocado de seu espaço físico habitual e ressignificado em novos territórios — digitais e subjetivos — durante a pandemia.</p> <p>2. Tecnologias digitais como espaços de mediação pedagógica As tecnologias são vistas não apenas como ferramentas, mas como condições de possibilidade para encontros, afetos e aprendizagens, recriando o sentido de escola em tempos de crise.</p> <p>3. Afetos e subjetividades na experiência docente A escola é reconfigurada a partir das experiências afetivas das professoras, que se tornam protagonistas na reinvenção do espaço escolar durante a pandemia.</p> <p>4. Heterogeneidade e pluralidade dos contextos escolares A pesquisa abrange um universo amplo e diverso de realidades educacionais — urbanas, rurais, indígenas e quilombolas — reconhecendo a pluralidade de sentidos atribuídos à escola.</p> <p>5. A escola como conceito em movimento A noção de “escola” não é fixa; ela é móvel, simbólica, rizomática — inspirada em autores como Deleuze e Guattari. A cartografia das narrativas mostra a escola como multiplicidade.</p> <p>6. Elogio à escola como gesto político e poético A conclusão da pesquisa aponta para uma valorização da escola enquanto espaço (físico ou simbólico) necessário e insubstituível, mesmo em contextos de crise.</p> <p>7. Uso de metodologias cartográficas e analíticas inovadoras A produção de nuvens de palavras e a utilização de autores da filosofia da diferença indicam um compromisso com metodologias abertas, sensíveis e experimentais.</p>
--	--	--

TÍTULO	A ESCOLA SOCIOPEDAGÓGICA COMO MODELO DE PREVENÇÃO PARA COMPORTAMENTO NÃO-CONFORMADO	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	MÜHREL, Eric	
RESUMO	<p>Este artigo pondera sobre a escola como espaço social e pedagógico para aprender democracia e prevenir comportamentos desviantes, atitudes não conformes, enfim, prevenir violência. Assim aborda a redescoberta da escola a partir da proposta de Dewey, para o qual esta deveria proporcionar o aprendizado por meio de experiências, onde o aluno aprenderia a se colocar nas situações reais para tentar resolvê-las coletivamente. Na sequência, apresenta a relação entre integração e desintegração social e as possibilidades de atuação neste contexto a partir da proposta de uma escola social e pedagógica, enfocando as dimensões do reconhecimento emocional e social em contextos de prevenção à violência. Por último, apresenta as possibilidades de expansão do campo de atuação dos assistentes sociais na realidade escolar</p>	<p>1. Escola como espaço de formação para a democracia A escola é pensada como ambiente onde se aprende a viver democraticamente, a partir de experiências reais e coletivas que ensinam convivência, cidadania e resolução de conflitos.</p> <p>2. Prevenção da violência e comportamentos desviantes no ambiente escolar A escola é também concebida como lugar estratégico para intervir preventivamente em comportamentos não conformes, fomentando o respeito mútuo e o cuidado com o outro.</p> <p>3. Reconhecimento emocional e social como dimensão educativa A afetividade e o reconhecimento do outro são apresentados como elementos centrais na construção de um espaço educativo que favoreça relações saudáveis e aprendizado significativo.</p> <p>4. Integração e desintegração social no contexto escolar A escola é vista como reflexo das dinâmicas sociais, podendo tanto reforçar processos de exclusão quanto atuar como força de integração e coesão social.</p> <p>5. Expansão do campo de atuação dos assistentes sociais na escola Aponta-se a importância de inserir e ampliar a atuação dos assistentes sociais na escola, como forma de lidar com as complexidades da realidade social e emocional dos estudantes.</p> <p>6. Escola como espaço de experiência (proposta de Dewey) A proposta de Dewey é resgatada como referência teórica para pensar a escola como lugar de</p>

		aprendizagem baseada na experiência, na ação e na resolução coletiva de problemas.
TÍTULO	EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS: O caso do bairro Educador (Heliópolis - SP)	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	GOMES, Marineide de Oliveira.	
RESUMO	<p>O artigo apresenta resultado de pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender e dar visibilidade à experiência do Bairro Educador e a incidência da União de Núcleos de Associações de Moradores de Heliópolis e Adjacências/SP (UNAS) nas Políticas Públicas para as infâncias naquele território.</p> <p>Por meio de pesquisa participante, com observações e registros, além de realização de grupos focais com educadores e lideranças comunitárias da região, buscou-se realizar uma pesquisa com os sujeitos “feito desiguais” (Arroyo, 2010) daquele território.</p> <p>Os achados dos grupos focais com lideranças comunitárias da região envolvidas com ações voltadas às infâncias indicam que o Bairro Educador é fruto de construção coletiva de educação integral e intersetorial, forjado nas transformações curriculares e nas relações articuladas no território de uma escola pública municipal local, aliado às resistências e lutas por moradia e por condições básicas e dignas de vida, com ações conjuntas e coordenadas gestadas do território para as Políticas Públicas, do local para o global, jogando luzes sobre o direito à educação (e à cidade) como perspectivas indissociáveis.</p>	<p>1. Território como Espaço de Luta e Produção de Políticas O território de Heliópolis é compreendido não apenas como espaço geográfico, mas como lugar de pertencimento, resistência e organização coletiva. A UNAS atua como agente político que transforma demandas locais em políticas públicas, evidenciando que a luta por direitos se inicia no chão da comunidade.</p> <p>2. Direito à Educação e à Cidade A concepção ampliada de infância, como tempo de ser criança em diferentes contextos sociais, revela que o acesso à educação integral está intrinsecamente ligado ao direito à cidade. A escola pública é resignificada como espaço de construção democrática e de protagonismo comunitário.</p> <p>3. Escola como Centro de Liderança Comunitária A EMEF Presidente Campos Salles emerge como referência pedagógica inovadora, abrindo-se ao território e construindo uma proposta curricular integrada às realidades locais. A gestão democrática e o protagonismo dos estudantes transformam o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem cidadã.</p> <p>4. Intersetorialidade nas Ações Educativas A articulação entre diferentes setores — educação, saúde, cultura e assistência social — configura uma rede de proteção e promoção de direitos. As ações da UNAS e do Bairro Educador demonstram que políticas para as infâncias demandam atuação coordenada e horizontal, potencializando o território como espaço educativo.</p>

		<p>5. Inovação e Práticas Educativas Transformadoras Inspiradas em experiências como a Escola da Ponte e o movimento das Cidades Educadoras, as práticas pedagógicas adotadas rompem com a rigidez escolar tradicional. A ludicidade, o respeito ao tempo da infância e a construção coletiva do currículo são marcas da inovação promovida pelo Bairro Educador.</p> <p>6. Protagonismo das Lideranças e Movimentos Sociais As entrevistas evidenciam o papel das lideranças comunitárias — principalmente das mulheres — como protagonistas na consolidação das ações sociais e educativas. Elas ocupam espaços de decisão, constroem vínculos afetivos e tornam-se referência para a construção de políticas públicas emancipadoras.</p> <p>7. Educação Integral como Estratégia de Transformação Social A educação é compreendida como prática social articulada ao território, que busca superar desigualdades e promover justiça. Os projetos desenvolvidos pela UNAS refletem o compromisso com uma educação que ultrapassa os muros da escola e incide diretamente nas condições de vida das infâncias.</p>
TÍTULO	A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO: propostas para pensar o direito da criança ao território	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	SILVA , Ana Sofia; FERNANDES , Natália; SILVA , Cidália Ferreira da	
RESUMO	<p>Este artigo resulta das interrogações levantadas a partir de uma pesquisa participativa com crianças em espaços públicos. A investigação, orientada pela Sociologia da Infância e pelos Estudos Urbanos, oferece um diálogo interdisciplinar entre as duas abordagens teóricas, considerando a infância como uma categoria geracional de valor próprio, constituída por crianças como atores sociais com “direito a uma voz”, reconhecendo que elas têm modos de comunicação e relacionamento e também culturas particulares (Dornelles; Fernandes, 2015; Sarmiento, 2003; 2008). Da Análise do Estado da Arte sobre o que tem sido produzido na Sociologia da Infância, quando</p>	<p>1. Infância como Sujeito Político e Social As crianças são reconhecidas como protagonistas com culturas próprias, modos de expressão singulares e direito à voz ativa nos espaços públicos. Essa categoria valoriza a infância como uma etapa geracional com legitimidade para participar e transformar o território em que habita.</p> <p>2. Território versus Cidade O artigo propõe uma crítica ao uso indiscriminado do conceito de “cidade” nas pesquisas sobre</p>

	<p>se fala das questões de participação das crianças, pode-se ver que o conceito de “cidade” é amplamente utilizado quando se discute este tema, mesmo que tais ações nem sempre se realizem no contexto da cidade. Esta perplexidade assumiu contornos mais desafiantes quando olhamos para o espaço no qual decorreu a nossa investigação, pois nos pareceu que a palavra “cidade” não tomava em consideração as características do espaço em análise. Notando que há vários autores no campo do urbanismo e da sociologia, que têm questionado o conceito de “cidade”, propondo algumas reflexões sobre ele e trazendo à discussão outros conceitos como “território”, discutiremos a importância de utilizar o conceito de território em vez de “cidade” para termos mais precisos, salvaguardando a participação de todas as crianças, independentemente do contexto em que vivem, ajudando a ultrapassar a sua invisibilidade geográfica/social.</p>	<p>participação infantil, defendendo o termo “território” como mais abrangente e fiel às realidades em que muitas crianças vivem — especialmente em contextos difusos, fora dos grandes centros urbanos.</p> <p>3. Espaço Público como Casa Comum O território é apresentado como uma “casa comum”, lugar simbólico e compartilhado onde se estabelecem relações afetivas, sociais e políticas. O envolvimento das crianças na construção desse espaço é essencial para garantir pertencimento, segurança e autonomia.</p> <p>4. Invisibilidade Geográfica da Infância A pesquisa revela que ao restringir a participação infantil à cidade, corre-se o risco de excluir crianças de contextos não urbanos. Surge, portanto, a categoria da invisibilidade geográfica como alerta para a necessidade de repensar políticas públicas que contemplem todos os territórios habitáveis pelas infâncias.</p> <p>5. Participação Infantil na Construção de Políticas A presença ativa das crianças na identificação de problemas, no planejamento urbano e na concepção de espaços públicos é destacada como condição fundamental para o exercício da cidadania. Essa categoria defende espaços “com as crianças” e não apenas “para as crianças”.</p> <p>6. Superação do Adultocentrismo Há uma crítica ao modelo adultocêntrico de gestão do território, que ignora os saberes e vivências infantis. A proposta é reconhecer as crianças como “especialistas” — especialistas em transformar e atribuir sentido aos lugares que ocupam.</p>
TÍTULO	PERTENENCIA, TRASCENDENCIA, SALVACIÓN, FORMACIÓN E INTEGRACIÓN. LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL DEPORTE EN UN BARRIO DE MONTEVIDEO, URUGUAY	CATEGORIAS EMERGENTES

AUTOR	PEREZ LÓPEZ, David; PERI HADA, Ana; SARNI MUÑIZ, Mariana.	
RESUMO	<p>El presente artículo expone parte de los resultados de una investigación centrada en analizar los significados del deporte y sus prácticas de enseñanza en clave territorial, tomándose como principal insumo el relato de quienes la llevan a cabo en el barrio Malvín Norte del Departamento de Montevideo (Uruguay). El artículo profundiza únicamente en los resultados y conclusiones vinculadas a los significados del deporte. El corte metodológico de esta investigación es cualitativo de carácter exploratorio y luego explicativo. Mediante el criterio de selección muestral, fueron ubicados ocho responsables de la enseñanza deportiva de ese barrio, con los cuales se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas. Se identificaron y analizaron 5 significados recurrentes con los cuales se carga al deporte, estos son: pertenencia, trascendencia, salvación, formación e integración. Se concluye que la interacción social en un mismo territorio, contribuye a moldear la estructura epistémica del deporte, dotándolo de significados contextualizados similares.</p>	<p>1. Pertencimento O esporte é percebido como espaço de vínculo afetivo e construção coletiva. Representa uma forma de os moradores se sentirem parte de algo maior — seja um clube, uma academia ou o próprio bairro — fortalecendo laços comunitários e produzindo identidade territorial.</p> <p>2. Transcendência A prática esportiva é associada à superação das limitações territoriais e sociais. Para os entrevistados, o esporte oferece possibilidades de deslocamento físico e simbólico, permitindo que crianças e jovens “transcendam” os limites do bairro e alcancem reconhecimento em outros contextos.</p> <p>3. Salvação O esporte aparece como alternativa concreta diante de situações adversas, como pobreza, insegurança e vulnerabilidade social. É representado como uma via de proteção, disciplina e até mesmo ascensão econômica — funcionando como “esperança” para muitas famílias do território.</p> <p>4. Formação Os entrevistados atribuem ao esporte uma função educativa e moral. Além de desenvolver habilidades físicas, ele é descrito como instrumento de formação de valores, como respeito, solidariedade e cooperação, ainda que sob tensão com os limites impostos pelo contexto socioeconômico.</p> <p>5. Integração Diante da fragmentação social do bairro, o esporte é compreendido como meio de integração entre diferentes grupos, gerações e subterritórios. As atividades esportivas promovem encontros, trocas e construção de uma coletividade ativa, contribuindo para romper barreiras simbólicas internas.</p>

TÍTULO	PRÁTICAS DE NUMERAMENTO EM TERRITÓRIOS VIVIDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: o mapa do Adriano	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas; COSTA, Ianna Patrícia Faria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; GUIMARÃES, Cristiana Maria de Oliveira.	
RESUMO	<p>O artigo é fruto de uma investigação que objetivou compreender narrativas de 15 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre seus territórios vividos no bairro Santa Helena, no município de Governador Valadares, Minas Gerais, quando eles/elas mobilizam práticas de numeramento nessas narrativas. Assume as contribuições teóricas de estudos sobre práticas de numeramento, reconhecendo que elas se inserem nas tessituras das práticas de letramento, em diálogo com Henri Lefebvre sobre a produção do espaço e sua tríade analítica – espaço concebido, vivido e percebido. O material empírico foi produzido durante uma oficina na qual os/as estudantes foram convidados/as a traçar, em um mapa, o itinerário que realizam de casa até a escola. Para isso, eles/as utilizaram os recursos disponibilizados pela plataforma on-line Google My Maps. Durante a oficina, identificouse o evento O mapa do Adriano, selecionado para análise e discussão, em que o estudante, mediado pela tela de um computador, apropria-se da linguagem tecnológica própria da plataforma My Maps, acolhendo e tensionando o espaço concebido pelos criadores da plataforma com os espaços vividos/percebidos por ele no bairro. Desse modo, o estudante produz significados próprios para a produção e leitura de mapas na tela de um computador, tornando-se protagonista das práticas vividas e narradas por ele. Destaca-se que o uso da plataforma My Maps se mostra uma ferramenta potente para a produção de cartografias, para estudos que operam com os conceitos de território e práticas de numeramento e, de modo geral, para o campo da Educação Matemática.</p>	<p>1. Produção de Significados Cartográficos no Território Os estudantes, ao utilizar a plataforma My Maps para traçar trajetos entre casa e escola, constroem mapas que expressam sentidos próprios do território vivido. O mapa deixa de ser apenas representação técnica e se torna narrativa espacial subjetiva.</p> <p>2. Práticas de Numeramento como Forma de Leitura do Mundo Os saberes matemáticos cotidianos, como estimativas de distância, ordenação de trajetos e uso de ícones, emergem como práticas sociais de numeramento. Os estudantes mobilizam conhecimentos matemáticos não apenas escolares, mas também oriundos da vivência comunitária e familiar.</p> <p>3. Corpo, Espaço e Afetividade A cartografia digital torna-se uma extensão sensível do corpo dos estudantes — eles percorrem virtualmente os caminhos que já experimentam fisicamente. A afetividade está presente nas escolhas dos lugares representados e nas correções feitas diante do espaço cartográfico concebido.</p> <p>4. Letramento Digital e Apropriação Tecnológica O uso da plataforma My Maps revela a potência das tecnologias digitais na mediação das práticas de leitura e escrita cartográfica. Os estudantes se tornam protagonistas ao se apropriarem da linguagem digital, demonstrando domínio, interpretação crítica e criatividade frente às limitações técnicas.</p> <p>5. Conflito entre Espaço Concebido x Espaço Vivido Em consonância com a tríade de Henri Lefebvre (concebido, vivido e percebido), o estudo mostra como</p>

		<p>os alunos confrontam os discursos hegemônicos embutidos na ferramenta digital com sua experiência concreta no território — incluindo morros, caminhos não mapeados e trajetos afetivos.</p> <p>6. Juventude e Protagonismo Territorial Ao mapear e narrar seus deslocamentos, os adolescentes reafirmam seus pertencimentos, saberes e lugares no bairro Santa Helena. Surge uma categoria que valoriza as juventudes como produtoras de espaço e de saberes, muitas vezes silenciadas na lógica escolar tradicional.</p>
TÍTULO	DIÁLOGOS COM O COTIDIANO DO TERRITÓRIO: o princípio da ação em uma comunidade ampliada de pesquisa-ação	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	CUNHA , Marize Bastos da; PIVETTA , Fátima; DOMINGUEZ , Marcos Thimoteo; SOUSA , Fabiana Melo.	
RESUMO	<p>Tendo como base as experiências de pesquisa-ação em favelas e na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, o artigo discute os caminhos da Educação Popular como princípio da ação, refletindo sobre a relação entre território e cotidiano, bem como apresentando o método da Comunidade Ampliada de Pesquisa-Ação (CAP) por nós desenvolvido como caminho artesanal de mediação com o território. Consideramos que a dimensão artesanal, dialógica e espiralar do método vem permitindo responder aos problemas colocados no campo da pesquisa pelo cotidiano do território onde se desenvolve. Assim, vai se configurando um método, cujo princípio da ação contribui para o debate sobre os modos de fazer pesquisas no campo da Educação Popular, bem como sobre as possibilidades de uma vigilância popular, em que o centro do movimento se encontra nos agentes sociais locais</p>	<p>1. Território como Espaço de Produção da Vida O território é entendido para além de seu aspecto físico: é lugar de experiências, práticas solidárias, luta e construção de redes de proteção da vida. A dimensão relacional dos territórios populares é vista como força motriz para o enfrentamento das situações-limite e para a resignificação do cotidiano, em oposição à invisibilização histórica dessas comunidades.</p> <p>2. Cotidiano como Fonte de Conhecimento O dia a dia dos moradores das favelas emerge como campo legítimo de produção de saberes, que alimentam a construção coletiva de estratégias sociais e políticas. O conhecimento popular, gestado no cotidiano, é valorizado como referência na formulação de práticas emancipatórias de saúde e educação, em contraponto à visão técnica hegemônica.</p> <p>3. CAP – Comunidade Ampliada de Pesquisa-Ação Essa metodologia artesanal e espiralar representa a principal inovação do artigo, sendo</p>

		<p>construída com os moradores a partir da escuta ativa, do diálogo e da troca de saberes. A CAP propõe novos modos de fazer pesquisa em territórios vulnerabilizados, rompendo com a lógica verticalizada do conhecimento acadêmico e promovendo a autonomia dos sujeitos.</p> <p>4. Educação Popular como Princípio de Ação Inspirada em Paulo Freire, a educação é pensada como processo dialógico, ético e político. A pesquisa é prática educativa, capaz de promover a leitura crítica da realidade e a formação de sujeitos ativos, atuando no território como transformadores sociais.</p> <p>5. Vigilância Popular em Saúde Surge como dispositivo de enunciação dos saberes locais, ampliando as possibilidades de participação dos moradores na crítica às políticas públicas e nos processos de decisão. A vigilância se dá não só como monitoramento técnico, mas como prática social engajada, movida por demandas coletivas.</p> <p>6. Mulheres como Protagonistas A presença feminina nas ações comunitárias é reconhecida como central. Elas lideram processos de organização, mediação com os serviços públicos e produção de conhecimento, configurando uma verdadeira pedagogia do cuidado nos territórios.</p>
TÍTULO	A CONQUISTA DA UNIVERSIDADE: Ocupação indígena em torno de um território em disputa	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	MACHADO, Tadeu Lopes.	
RESUMO	<p>: Os povos indígenas têm reivindicado acesso e permanência no ambiente universitário. O presente artigo se propõe fazer uma análise sobre a presença de pessoas indígenas na academia, bem como compreender a forma que esses estudantes vêm conquistando esse território. Para a coleta de dados, utilizamos os números oficiais disponibilizados na Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP, além de pesquisa in loco nos Departamentos de Controle Acadêmico das IES do estado do Amapá. Portanto, trabalhamos com os dados</p>	<p>1. Universidade como Território em Disputa A universidade é compreendida como um espaço historicamente excludente, que precisa ser conquistado pelos povos indígenas não apenas fisicamente, mas conceitualmente. A ocupação indígena representa uma disputa por reconhecimento, legitimidade e transformação das estruturas acadêmicas.</p>

	<p>nacionais e procuramos contrastá-los com a realidade de indígenas que frequentam o ensino superior no Amapá-Brasil. Além disso, também recorreremos à pesquisa bibliográfica para demarcar o embasamento teórico já construído a respeito do tema. No decorrer do artigo é revelado que nos últimos 12 anos, a presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras tem se intensificado.</p> <p>Os números oficiais mostram que os indígenas cada vez mais estão acessando o ensino superior, e isso tem trazido alguns desdobramentos criativos para a universidade. Um desses desdobramentos é a reflexão necessária de recriar o espaço acadêmico à luz das perspectivas e saberes indígenas. Ou seja, além da presença física na universidade (que tem sido revolucionário), também é necessário que a academia se abra para os saberes ancestrais do mundo indígena. Compreendemos nesse estudo que é essa conquista de concepção que os indígenas também reivindicam do espaço acadêmico.</p>	<p>2. Formação Acadêmica como Estratégia Política A busca por formação superior é vista como instrumento de fortalecimento das comunidades indígenas, permitindo que seus membros atuem como professores, pesquisadores, lideranças e interlocutores qualificados nas políticas públicas. A educação torna-se ferramenta de autonomia e resistência.</p> <p>3. Intelectualidade Indígena O artigo propõe uma ampliação do conceito de intelectualidade, valorizando os saberes ancestrais e culturais dos povos indígenas como formas legítimas de conhecimento. A presença indígena na academia é entendida como revolução epistêmica, que desafia o monopólio ocidental da produção científica.</p> <p>4. Licenciaturas Interculturais como Porta de Acesso Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena são destacados como principais vias de entrada dos indígenas no ensino superior. Apesar de suas fragilidades, representam conquistas importantes e espaços de formação diferenciada, alinhados às demandas culturais e educacionais dos povos originários.</p> <p>5. Interculturalidade e Pluriversidade A reivindicação por uma universidade plural, polifônica e aberta aos saberes indígenas aparece como categoria central. A interculturalidade é defendida como via de mão dupla, que exige diálogo, negociação e reconhecimento mútuo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais.</p> <p>6. Invisibilidade e Fragilidade dos Dados A ausência de dados precisos sobre estudantes indígenas nas instituições de ensino superior revela uma invisibilidade institucional que compromete o planejamento de políticas públicas. A categoria aponta para a necessidade de sistematização e</p>
--	---	---

		<p>valorização das identidades indígenas nos registros acadêmicos.</p> <p>7. Permanência como Ato de Resistência A manutenção dos estudantes indígenas na universidade é marcada por desafios intensos — racismo, deslocamento territorial, barreiras linguísticas e culturais. A permanência é, portanto, um ato político e de resistência cotidiana, que reafirma o direito à educação superior como conquista coletiva.</p>
TÍTULO	GEOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS: as negações das ontologias territoriais e as disputas pela reterritorialização do estar-sendo.	CATEGORIAS EMERGENTES
AUTOR	MANSILLA-QUIÑONES, Pablo; QUINTERO-WEIR, José; MOREIRA-MUÑOZ, Andrés.	

RESUMO

A dimensão espacial da colonialidade é investigada a partir de uma proposta conceitual que distingue os conceitos de “geografia das ausências” e “colonialidade do estar”. Posteriormente, investigam-se os aspectos constitutivos da “geografia das ausências” que se apresentam através de sete monoculturas espaciais que facilitam a negação de territórios e ontologias territoriais.

Diante dessas questões, a produção do conhecimento geográfico na América Latina

Resumo Resúmen é submetida a um julgamento crítico e exige-se a necessidade de provocar giros territoriais nas ciências sociais e no campo dos estudos decoloniais, reconhecendo a emergência do território como um substantivo utilizado pelos movimentos sociais na luta pela descolonização. As reflexões deste artigo estão sustentadas nas experiências de pesquisa-ação participativa que os autores realizaram acompanhando as lutas territoriais dos povos originários na América Latina. As reflexões finais permitem abrir novas questões sobre como construir propostas para criar uma geografia das presenças que contestem a razão moderna-capitalista-colonial-patriarcal das ciências.

1. Geografia das Ausências

Categoria central do artigo, refere-se aos mecanismos coloniais que negam a existência de territórios e saberes locais, apagando ontologias territoriais e impondo uma racionalidade moderna-capitalista. Essa geografia invisibiliza práticas espaciais ancestrais e transforma territórios vivos em espaços vazios para exploração.

2. Colonialidade do Estar

Complementando as categorias de colonialidade do saber e do ser, essa dimensão revela como o projeto moderno-colonial afeta profundamente a forma de habitar o mundo. O “estar-sendo” dos povos originários é violentado por práticas de desterritorialização que rompem vínculos entre corpo, espaço e cosmovisão.

3. Ontologias Territoriais

Os autores defendem que os territórios não são apenas espaços físicos, mas expressões ontológicas de modos de vida. As ontologias territoriais são negadas pela ciência moderna, que desconsidera o sentipensar das comunidades e suas formas de produzir conhecimento com e no território.

4. Epistemologias do Sul

Essa categoria propõe uma ruptura com o pensamento eurocêntrico, valorizando saberes enraizados nas práticas sociais dos povos do Sul Global. Trata-se de uma ecologia de saberes que reconhece a diversidade epistêmica e propõe alternativas à razão indolente da ciência moderna.

5. Monoculturas Espaciais

Inspiradas na sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, as monoculturas espaciais incluem:

- Monocultura do saber científico
- Monocultura do tempo linear
- Monocultura da naturalização das diferenças
- Monocultura da escala dominante

		<ul style="list-style-type: none"> • Monocultura do produtivismo capitalista • Monocultura da natureza (dicotomia natureza/cultura) • Monocultura descorporificada (dicotomia corpo/espço) <p>Essas monoculturas operam como dispositivos de negação territorial e epistemológica.</p> <p>6. Territorialização e Reexistência A territorialização é vista como prática de resistência, que envolve o fazer territorial, a corporificação do espaço e a construção de memórias e afetos. A reterritorialização é uma resposta à desterritorialização imposta pelo colonialismo, e se manifesta como luta pela vida, pela autonomia e pela cosmovivência.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria novembro/2024

A análise das produções acadêmicas selecionadas por meio dos descritores “educação”, “espaço escolar”, “arquitetura”, “território” e “memórias e afetos” revelou uma diversidade de abordagens que contribuem para ampliar o entendimento do espaço escolar como instância formal, educativa, simbólica e afetiva. Os estudos demonstram que, além de sua função institucional, a escola é lugar de construção de vínculos, produção de subjetividades e disputa de sentidos, elementos que dialogam diretamente com o olhar de estudantes de Arquitetura sobre suas vivências escolares.

Trabalhos como os de Curvelo (2022), Ziliani (2022) e Furlan (2021) evidenciam que a arquitetura escolar não se limita à conformação técnica dos ambientes, mas é parte estruturante dos processos pedagógicos e da formação cidadã. Estudos como os de Rabelo (2017), Nonato (2023) e Jovanovich (2023) aprofundam a perspectiva do espaço escolar como território vivido, onde relações afetivas, memórias e contextos sociais tornam-se constitutivos da experiência dos sujeitos.

A produção de Grossi (2024) introduz uma abordagem inovadora ao articular práticas de numeramento e cartografias digitais ao cotidiano dos estudantes, evidenciando que o percurso entre casa e escola é carregado de significados afetivos e territoriais. O artigo de Maldonado et al. (2024) problematiza o conceito de desterritorialização do espaço escolar em tempos de ensino remoto, propondo uma

cartografia das experiências docentes como espaço simbólico de pertencimento, mesmo fora dos muros institucionais.

Pesquisas que envolvem epistemologias indígenas e práticas comunitárias, como as de Ponçada (2023), Rosar (2023) e Machado (2024) , trazem contribuições relevantes ao reposicionar o espaço escolar como lugar de resistência, autodeterminação e afirmação cultural, permitindo que arquitetura e educação sejam reconstruídas a partir dos saberes tradicionais. O artigo de Cunha (2024), ao apresentar a Comunidade Ampliada da Pesquisa-Ação, revela como a escola pode estar integrada às práticas de cuidado e mobilização territorial, rompendo com lógicas centralizadoras e abrindo caminho para protagonismos coletivos.

Carvalho (2023) e Nobre (2023) destacam o papel da corporeidade, da cultura popular e das tradições como forças que tensionam e ressignificam os espaços escolares. A afetividade, a ancestralidade e o pertencimento emergem como dimensões centrais na construção de espaços sensíveis e inclusivos. O artigo de Silva, Fernandes e Silva (2024) contribui para o debate ao propor o conceito de território como mais preciso que “cidade” para representar os espaços vividos pelas infâncias, reforçando a importância do espaço escolar como território afetivo e relacional.

O artigo de Mansilla-Quiñones, Quintero-Weir e Moreira-Muñoz (2024) propõe uma crítica radical à arquitetura moderna como expressão de monoculturas espaciais, e defende a valorização das ontologias territoriais como forma de resistência ao apagamento epistemológico. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como lugar de memória, cuidado e presença, onde corpo e espaço se entrelaçam na construção do conhecimento.

Essas contribuições evidenciam que o espaço escolar não pode ser reduzido à sua funcionalidade física, devendo ser entendido como território simbólico e afetivo, que abriga memórias, projeta identidades e constitui vínculos subjetivos. A lacuna de pesquisas que abordem essas dimensões a partir da perspectiva de estudantes de Arquitetura, sujeitos centrais desta investigação, justifica a relevância e originalidade do estudo, que busca compreender como tais experiências impactam a formação profissional e influenciam a concepção de espaços escolares mais humanos e responsivos.

O Estado da Questão revelou a complexidade e riqueza do debate sobre o espaço escolar, especialmente quando considerado a partir das interseções entre

arquitetura, educação, território, memórias e afetos. A sistematização das teses, dissertações e artigos selecionados, através dos descritores definidos, demonstrou que o espaço escolar não se limita à infraestrutura física, mas se constitui como instância simbólica, educativa e relacional, marcada pelas experiências sensíveis dos sujeitos que o habitam.

Os estudos analisados contribuíram para compreender como a arquitetura escolar pode tanto potencializar como limitar práticas pedagógicas, cidadania e pertencimento. Trabalhos como os de Curvelo (2022), Ziliani (2022) e Furlan (2021) evidenciam a importância da configuração espacial nos processos formativos, enquanto produções como as de Rabelo (2017), Nonato (2023) e Jovanovich (2023) ampliam esse olhar ao abordar as dimensões afetivas, culturais e sociais implicadas nas vivências escolares. Cunha et al. (2024), Grossi (2024) e Machado (2024) trouxeram à tona a política e epistemologia dos territórios escolares e populares, enquanto autores como Mansilla-Quiñones (2024), Carvalho (2023) e Nobre (2023) aprofundaram a discussão sobre subjetividades, resistências, práticas educativas comunitárias e produção de saberes não-hegemônicos.

O uso da Análise de Conteúdo Temática, segundo Bardin (2016), permitiu identificar categorias emergentes recorrentes, como territorialidade, protagonismo estudantil, corporeidade, memória e afeto, que atravessam as produções e revelam núcleos de sentido essenciais para compreender o espaço escolar como território formativo. A presença dessas categorias no corpus bibliográfico indica um deslocamento de perspectiva: da escola como estrutura funcional para a escola como ambiente de vida, cuidado e pertencimento.

No entanto, os resultados evidenciam uma lacuna relevante na literatura acadêmica: a ausência de estudos que abordem o espaço escolar a partir da perspectiva dos estudantes de Arquitetura, sujeitos desta pesquisa. Suas vivências escolares, atravessadas por memórias e afetos, representam repertórios fundamentais para a formação profissional e para a proposição de espaços educativos mais humanos, sensíveis e territorialmente implicados.

Assim, reafirma-se o valor desta dissertação ao propor um olhar que integra dimensões técnicas e subjetivas, reconhecendo o espaço escolar como território complexo, onde arquitetura, educação, afeto e memória convergem na construção de experiências significativas.

O preenchimento dessa lacuna teórica foi realizado por meio da construção dos dados nos encontros desenvolvidos com o Grupo Focal, constituído por estudantes do primeiro ano do curso de Arquitetura da Universidade Católica de Santos, conforme descrito na seção ***Análise Temática dos Dados: percepções dos estudantes sobre o espaço escolar.***



ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS: percepções dos estudantes sobre o espaço escolar

4. ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS: percepções dos estudantes sobre o espaço escolar

A presente pesquisa busca analisar e compreender as percepções de alunos do primeiro ano de Arquitetura sobre o espaço escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto foi adotada uma abordagem qualitativa, que permite uma análise aprofundada das experiências subjetivas e coletivas dos participantes, considerando aspectos históricos, sociais e espaciais (Bardin, 2016; Gatti, 2005; Morgan, 1997). A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender o espaço escolar como uma construção social, influenciada por fatores simbólicos, materiais e afetivos.

A investigação adotou o enfoque epistemológico crítico, humanista e decolonial, orientado pela valorização das vivências e percepções dos sujeitos enquanto produtores de conhecimento. A perspectiva decolonial propõe a superação de modelos homogêneos de ensino e de concepção espacial, ao reconhecer a diversidade de saberes e formas de existência como fundamentais para a ressignificação dos espaços educativos.

Segundo Streck (2020) a perspectiva decolonial entende a Educação como um campo de disputas e de possibilidades, no qual as experiências individuais e coletivas se entrelaçam à formação do sujeito e à transformação do espaço.

Temos hoje uma disputa aberta sobre a formação da cidadania em termos do que pode ou não pode ser ensinado, quem pode ensinar o quê e onde determinados conteúdos devem ser ensinados. Há evidentes riscos nesse movimento, mas podemos ver também uma oportunidade de ‘desnaturalizar’ o que se costuma fazer na escola porque sempre se fez assim. Entre outras coisas, é uma oportunidade de questionar o que hoje se chama colonialidade (do poder, do ser, do saber) e, respectivamente, descolonizar nossos currículos e nossas práticas em sala de aula e também na pesquisa” (Streck, 2020, p. 18).

A abordagem crítica permite analisar as estruturas escolares para além de seus aspectos funcionais, questionando as formas de organização, exclusão e controle presentes no ambiente educacional. Moreira explicita esta relação:

Com Freire aprendemos que a educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. No entanto, Walsh afirma que é preciso compreender as razões e causas do não diálogo, e, para isso, há que se fazer a crítica social explicitando as condições educativas, políticas e econômicas em que o diálogo pretendido pode se dar. Nessa perspectiva, a educação é campo de disputas entre sujeitos e conhecimentos (MOREIRA, 2023, p. 26).

Por sua vez, a dimensão humanista enfatiza a escuta sensível e o reconhecimento da subjetividade dos participantes, compreendendo o espaço escolar como lugar de memória, afeto e identidade, conforme defende Streck:

A Educação Popular enquanto a dimensão pedagógica do movimento da sociedade em busca da possibilidade do 'ser mais' para todos, é também ao mesmo tempo um processo de criação de conhecimento. [...] na pesquisa participante confio no outro como alguém que, junto comigo e a partir de suas necessidades e condições, produz conhecimento válido e relevante" (Streck, 2020, p. 19-20).

Essa base epistemológica sustenta o compromisso da pesquisa com uma leitura sensível e crítica das práticas espaciais escolares, valorizando os sentidos atribuídos pelos estudantes de Arquitetura ao espaço escolar e ampliando as possibilidades de repensar a formação e o exercício profissional desses sujeitos.

O conceito *espaço* é abordado nesta pesquisa em suas múltiplas dimensões - como território, Arquitetura e, especificamente, como espaço escolar – a partir das contribuições de Michel Foucault, Milton Santos e Vilanova Artigas, cujas perspectivas se complementam ao revelar as relações de poder, os usos sociais e as expressões físicas e simbólicas que configuram o ambiente educacional.

O conceito *território* é fundamentado na obra *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* (2006), de Milton Santos. O autor entende o território não apenas como uma porção física do espaço, mas como um espaço *usado*, carregado de relações sociais, técnicas e afetivas. Para Santos (2006), o território é constituído pela articulação entre os objetos e as ações, sendo inseparável das práticas humanas que nele ocorrem. Essa abordagem permite analisar o espaço escolar como um território socialmente produzido, marcado por contradições, disputas e possibilidades de transformação, sendo essencial para compreender como sua configuração material e simbólica influencia os processos educativos.

O *espaço escolar*, propriamente, é também explorado a partir da visão do arquiteto Vilanova Artigas, cujo obra propõe uma Arquitetura escolar comprometida

com valores democráticos, coletivos e formativos. Em seus projetos, especialmente nas escolas públicas paulistas das décadas de 1950 e 1960, Artigas defende a criação de espaços abertos, integrados e centrados na convivência, entendendo que a forma arquitetônica deve refletir e potencializar a proposta pedagógica. Essa abordagem orienta a análise do espaço escolar enquanto elemento ativo no processo educativo, capaz de estimular o diálogo, a liberdade e a vida comunitária.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa adotou o olhar pedagógico de Paulo Freire, especialmente a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* (2016), em que o espaço escolar é concebido como um ambiente relacional, político e libertador. Freire destaca a importância dos gestos cotidianos dos professores e das experiências informais vividas na escola, muitas vezes negligenciadas, mas fundamentais na formação dos sujeitos. Como ele afirma: “*É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado*” (Freire, 2016, p. 44).

Assim, conclui-se que o espaço escolar deve favorecer o diálogo, a escuta e a participação ativa, rompendo com o modelo “bancário” disciplinador, apassivador, alienante de educação, e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva orienta a compreensão do espaço como um ambiente de humanização e de formação crítica, no qual educadores e educandos se reconhecem como protagonistas da própria história e agentes de transformação social.

Ao se abordar as *memórias e os afetos* considerados na pesquisa pelos alunos de Arquitetura, adota-se a perspectiva de Ailton Krenak como referência central. Krenak em *Memória não se queima* (2023), destaca a importância das experiências vividas, dos vínculos afetivos e dos saberes ancestrais como formas de resistência e de preservação da vida. Para Krenak (2023), a memória não é apenas um registro do passado, mas uma força viva que orienta o presente e possibilita imaginar futuros mais sensíveis e conectados com a coletividade. Essa abordagem orienta a análise do espaço escolar como um lugar onde se entrelaçam histórias, afetos e experiências significativas, fundamentais para um processo educativo mais humano, plural e transformador:

Eu me lembro que eu tinha falado da memória como uma possibilidade de sermos corpos cheios de memória, de viver a experiência de um corpo-memória. Eu falei do corpo-território, do corpo-memória [...]. Porque uma retomada é uma retomada de um território. (Krenak, 2023, p.2)

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, permitindo a análise das percepções dos estudantes de Arquitetura sobre o espaço escolar. Segundo Bardin (2016), a análise qualitativa de dados possibilita a identificação de padrões e significados nos discursos dos participantes, o que é essencial para compreender a dimensão subjetiva e simbólica do espaço educacional

Para a construção de dados, esta pesquisa utilizou a técnica do Grupo Focal. Segundo David L. Morgan (1997), Grupo Focal é um instrumento, em que o pesquisador constitui os dados na interação entre os participantes do Grupo, o que gera informações ricas e contextualizadas. Essa abordagem permite que os sujeitos expressem livremente suas opiniões, percepções e experiências, ao mesmo tempo em que constroem significados coletivamente a partir do diálogo e da escuta mútua.

A escolha por essa técnica justifica-se pela natureza exploratória da pesquisa, que busca compreender percepções, memórias e sentimentos dos estudantes de Arquitetura em relação ao espaço escolar, valorizando as dinâmicas de grupo e os sentidos compartilhados.

Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo são alunos do primeiro ano do curso de Arquitetura da Universidade Católica de Santos, localizada no Litoral Paulista. A escolha desse grupo se fundamenta na perspectiva de que esses jovens, em sua trajetória acadêmica, tornar-se-ão futuros arquitetos, profissionais que poderão vir a projetar ou remodelar espaços escolares. Assim, compreender como percebem o ambiente educacional desde o início da formação é relevante para investigar possíveis influências da memória escolar na prática projetual.

A opção pelo primeiro ano do curso também se justifica pelo fato de que, nesse estágio inicial, os estudantes ainda mantêm vivas as experiências escolares da infância e adolescência. Essas memórias, recentes e significativas, podem contribuir para a construção de uma percepção crítica sobre o espaço educacional e sua relação com a atividade profissional.

Cabe destacar que a primeira tentativa de realização da pesquisa ocorreu com alunos do segundo semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo. Contudo, durante o processo, surgiram contratempos relacionados à disponibilidade de tempo dos

estudantes para participar da investigação. Diante dessa dificuldade, optou-se por direcionar o estudo a uma nova turma, recém-ingressa na universidade. Essa mudança trouxe benefícios, uma vez que os alunos do primeiro semestre apresentavam maior proximidade temporal com suas vivências escolares, enriquecendo a análise proposta.

A escolha desse grupo também se relaciona à trajetória da pesquisadora, que foi aluna do mesmo curso na instituição, tendo percorrido os cinco anos da graduação e posteriormente assumido a docência. Essa vivência possibilitou um olhar crítico sobre como o território escolar reverbera nos processos de ensino e aprendizagem, além de como as próprias memórias da pesquisadora influenciam suas reflexões acerca das escolhas de design arquitetônico.

Outro aspecto relevante foi a parceria estabelecida com a professora Dra. Cláudia Maria Braga Ribeiro, que havia sido docente da pesquisadora durante sua formação e, no momento da pesquisa, lecionava a disciplina em que o estudo foi desenvolvido. Essa colaboração agregou valor ao trabalho, uma vez que a disciplina em questão aborda o desenho arquitetônico e urbanístico sob uma perspectiva crítica, considerando o entorno e suas reverberações no processo projetual.

A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, sendo os critérios de inclusão definidos como: estar regularmente matriculado no curso de Arquitetura e Urbanismo e demonstrar disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo por meio da técnica de Grupo Focal.

Perfil do estudante

Compreender o perfil dos alunos participantes desta pesquisa constitui etapa fundamental para o entendimento dos resultados e para a consolidação das análises propostas. O estudo parte da premissa de que o espaço escolar é vivenciado de maneiras distintas conforme as trajetórias pessoais, sociais e culturais de cada sujeito. Assim, conhecer quem são esses estudantes, suas origens, contextos familiares, experiências escolares e percepções sobre o ambiente educacional, permite situar suas falas, desenhos e interpretações dentro de um quadro mais amplo de referências e vivências.

A análise do perfil dos alunos, portanto, não se restringe à coleta de dados quantitativos, mas assume caráter interpretativo, pois oferece indícios sobre como fatores como gênero, idade, renda e tipo de escola frequentada influenciam o olhar projetual e afetivo sobre o espaço escolar. Em uma pesquisa que busca compreender as memórias e afetos dos futuros arquitetos em relação à escola, conhecer o sujeito que observa, interpreta e propõe é essencial para legitimar o processo investigativo e garantir a profundidade das leituras realizadas.

Dessa forma, esta seção apresenta os principais dados obtidos por meio de formulário aplicado aos participantes, com o objetivo de traçar um panorama que contextualiza o grupo pesquisado e contribui para a compreensão das percepções analisadas nas seções subsequentes. Ao compreender o aluno, compreende-se também o modo como o espaço escolar é lembrado, sentido e projetado, como memória, como afeto e como território de possibilidades.

O levantamento do perfil dos estudantes participantes da pesquisa foi realizado por meio de um formulário eletrônico (Google Forms), aplicado com o intuito de compreender o contexto sociocultural e econômico do grupo, bem como suas percepções sobre o espaço escolar e sua possível influência na escolha do curso de Arquitetura e Urbanismo. Esses dados permitem situar o sujeito pesquisado, oferecendo subsídios para a interpretação das narrativas e produções gráficas apresentadas nas etapas seguintes da investigação.

A seguir, são apresentados o formulário eletrônico com as perguntas e a representação visual das respostas.

IMAGEM 02: QUESTIONÁRIO: perfil do estudante



ENTRE MUROS E MEMÓRIAS: os espaços que nos formam



Olá! Querem ter você aqui novamente?

Este questionário é uma continuação da pesquisa mestrado desenvolvida na Universidade Católica de Santos, e você já fez parte dela! Sua colaboração anterior foi essencial – e agora, com algumas informações, sua ajuda será ainda mais enriquecedora.

Nosso objetivo da pesquisa é o de compreender como os alunos do curso de Arquitetura vivenciam e se lembram dos espaços escolares que frequentaram antes da universidade, considerando aspectos afetivos e territoriais.

As respostas continuam sendo anônimas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Fique à vontade para responder com sinceridade e, se preferir, pular as perguntas que não quiser responder.

Sua participação é muito valiosa para que possamos construir uma pesquisa sensível, significativa e próxima da realidade dos estudantes. Muito obrigada por estar conosco nesta jornada!

1. Qual é o seu sexo?

Marque todos que se aplicam.

- FEMININO
 MASCULINO
 OUTRO
 PREFIRO NÃO RESPONDER

2. Qual é a sua idade?

3.

Qual é a faixa de renda familiar mensal?

Marque todos que se aplicam.

- Até 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 De 3 a 5 salários mínimos
 De 5 a 10 salários mínimos
 Acima de 10 salários mínimos
 Prefiro não responder

4. Em qual cidade você reside atualmente?

5. Em qual cidade ficou a sua última escola antes de ingressar na universidade?

6. Sua última escola era:

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
 PARTICULAR

7. Você já estudou em: (marque todas as opções que se aplicam)

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
 PARTICULAR
 ESCOLA DOMÉSTICA (com tutor particular)

8. Você considera que o espaço físico da escola influenciou sua escolha pelo curso de Arquitetura?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, influenciou diretamente
 Influenciou de forma indireta
 Não influenciou



PRÓF. ANDRÉ CARLOS DE OLIVEIRA

35

fonte: elaboração própria - setembro 2025

]

GRÁFICO 01 PERFIL DO ALUNO: sexo



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

GRÁFICO 02 PERFIL DO ALUNO: idade



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

Os resultados indicam que o grupo é composto majoritariamente por mulheres (77,8%), enquanto 22,2% se identificam como homens. Em relação à faixa etária, a maioria dos participantes tem 18 anos (61,1%), seguida por 19 anos (38,9%), caracterizando um grupo predominantemente jovem, em fase inicial da formação universitária e ainda fortemente vinculado às memórias do período escolar.

GRÁFICO 03 PERFIL DO ALUNO: renda familiar

PERFIL DO ALUNO
de arquitetura e urbanismo
primeiro ano/2025
Universidade Carólica de Santos



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

Quanto à renda familiar, observa-se uma distribuição heterogênea: 27,8% pertencem à faixa de 1 a 3 salários-mínimos, 16,7% entre 3 e 5 salários, 33,3% entre 5 e 10 salários, e 16,7% acima de 10 salários-mínimos. Essa diversidade socioeconômica contribui para ampliar as perspectivas sobre o modo como diferentes condições materiais interferem na vivência e percepção dos espaços educativos.

GRÁFICO 04 PERFIL DO ALUNO: cidade



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

GRÁFICO 05 PERFIL DO ALUNO: cidade da última escola



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

A origem geográfica dos estudantes revela predominância de residentes da cidade de Santos (55,6%), seguida por Praia Grande (22,3%), Bertioga (11,1%), Guarujá (5,6%) e Peruíbe (5,6%). Essa distribuição evidencia a centralidade regional de Santos como polo de formação e atratividade acadêmica no Litoral Paulista. Ao considerar a cidade da última escola frequentada, repete-se o predomínio de Santos (50,1%), com presença de alunos provenientes também de Bertioga, Guarujá, Guarulhos, Peruíbe, Praia Grande, São José dos Campos e São Paulo, demonstrando certa mobilidade territorial e diversidade de trajetórias escolares.

GRÁFICO 06 PERFIL DO ALUNO: escola em que estudou



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

GRÁFICO 07 PERFIL DO ALUNO: última escola



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

Em relação ao tipo de instituição de ensino, os dados mostram que 94,4% dos alunos já haviam estudado em escolas privadas, enquanto 33,3% também tiveram passagem por escolas públicas. Quando perguntados sobre a última escola frequentada, 83,3% indicaram ter concluído os estudos em instituições privadas, e 16,7% em públicas. Esses números sugerem uma predominância de experiências educacionais vinculadas ao ensino privado, o que pode influenciar as percepções espaciais e afetivas sobre o ambiente escolar, especialmente no que se refere à infraestrutura e ao design arquitetônico.

GRÁFICO 08 PERFIL DO ALUNO: influência do espaço escolar na escolha do curso



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

Por fim, quanto à influência do espaço escolar na escolha do curso de Arquitetura e Urbanismo, 22,2% afirmaram que o espaço influenciou diretamente, 22,2% indicaram influência indireta, e 55,6% declararam que não houve influência. Essa distribuição aponta que, embora o ambiente escolar não tenha sido um fator determinante para a maioria, ele ainda desempenha papel significativo na construção das referências espaciais e estéticas que permeiam a escolha profissional.

De modo geral, o perfil traçado revela um grupo jovem, predominantemente feminino, de diferentes origens socioeconômicas e territoriais, cuja trajetória escolar se deu majoritariamente em instituições privadas. A análise desse conjunto de dados é fundamental para compreender os modos como os estudantes percebem e se relacionam com o espaço escolar, permitindo situar suas representações, memórias e afetos dentro de contextos concretos de vivência e formação.

Técnicas de construção de dados

O Grupo Focal, enquanto técnica de Pesquisa Qualitativa, foi adotado por permitir a construção de dados por meio da interação entre os participantes, favorecendo a construção coletiva de significados. Segundo Morgan (1997) essa técnica é eficaz para explorar percepções, experiências e opiniões em contextos sociais, por meio do diálogo e da escuta mútua. Gatti (2005) reforça a relevância do Grupo Focal como instrumento de investigação, pois possibilita compreender como os sujeitos constroem e compartilham sentidos, sobre práticas e vivências escolares. Assim sua utilização nesta pesquisa é essencial para captar as múltiplas visões dos estudantes de Arquitetura sobre o espaço escolar

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do primeiro semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Santos, no âmbito da disciplina ministrada pela professora Dra. Cláudia Maria Braga Ribeiro. Os encontros ocorreram tanto em espaços internos da própria instituição quanto em ambientes externos à Universidade, os quais também se configuraram como objetos de observação, reflexão e análise crítica por parte dos participantes. Ao todo, foram realizados quatro encontros presenciais, com duração aproximada de duas horas cada, organizados segundo uma sequência metodológica articulada às categorias de análise previamente definidas. No primeiro encontro, trabalhou-se a categoria **memória afetiva do espaço escolar**, a partir do resgate das experiências e lembranças dos estudantes sobre os ambientes educacionais vivenciados ao longo de suas trajetórias. O segundo encontro concentrou-se na **percepção crítica sobre o ambiente escolar**, estimulando a análise das condições espaciais, funcionais e simbólicas das escolas. No terceiro encontro, foram discutidas as **propostas de reconfiguração do espaço educacional**, nas quais os estudantes elaboraram sugestões e estratégias projetuais orientadas por princípios de abertura, convivência e transformação do espaço escolar. Por fim, o quarto encontro foi dedicado à **síntese e socialização dos resultados**, possibilitando a reflexão coletiva sobre o percurso investigativo e a articulação entre memória, crítica e proposição no campo da arquitetura escolar.

O primeiro encontro abordou a memória espacial da escola e da sala de aula.

Questão 1: *Quais palavras-chave melhor representam suas experiências com o espaço escolar?*

O segundo encontro promoveu um diálogo crítico sobre a visão dos alunos e de que forma o espaço contribuiu ou não para o aprendizado.

Questão 2: Quais elementos do espaço escolar, listados no encontro anterior, são desnecessários ou deverão ser modificados?

No terceiro encontro, foi feita uma síntese das problemáticas levantadas e a proposição de possíveis soluções pelos próprios alunos.

Questão 3: *Que possíveis soluções você sugere para os elementos que deveriam ser modificados no espaço escolar? Suas soluções podem ser apresentadas através de desenhos, textos, colagens etc.*

No quarto e último encontro, os resultados da pesquisa foram apresentados aos participantes, permitindo que refletissem sobre o processo e construção para a elaboração de novas compreensões sobre as percepções dos estudantes ou revisão crítica da hermenêutica realizada nos dados coletados nos encontros anteriores.

Questão 4: *Como sua visão sobre o espaço escolar mudou após a participação na Pesquisa?*

As questões referentes a cada encontro serão orientadas por três eixos principais: Lugar, Arquitetura e Mobiliário. O eixo Lugar diz respeito à dimensão simbólica e afetiva do espaço escolar, considerando as memórias e significados atribuídos pelos alunos. O eixo Arquitetura refere-se à organização física e estrutural da escola, funcionalidade e acessibilidade. O eixo Mobiliário aborda os elementos que compõem o ambiente escolar na escala mais próxima ao corpo, como cadeiras, carteiras e disposição dos objetos, analisando como influenciam o conforto, a interação e o aprendizado. Esses três eixos, relacionados às categorias *a priori* (1) *memória afetiva do espaço escolar*, (2) *percepção crítica sobre o ambiente* e (3) *propostas de reconfiguração do espaço educacional* permitirão uma leitura integral e sensível do espaço escolar, em sintonia com as percepções dos futuros arquitetos participantes da pesquisa. Observou-se, ainda, que a análise dos dados também contemplou as categorias emergentes que foram identificadas nas falas e expressões visuais do Grupo Focal.

Temáticas dos encontros

Quadro 06 – Cronograma de Encontros para construção de dados

Encontro	Tema	Objetivo	Atividade
1	Memória espacial da escola	Identificar lembranças e afetos associados ao espaço escolar	Os alunos escrevem palavras e discutem suas percepções
2	Análise crítica do espaço escolar	Refletir sobre o impacto do ambiente no aprendizado	Exposição de imagens de escolas ao redor do mundo para comparação
3	Proposição de soluções	Desenvolver um olhar projetual sobre o espaço escolar	Criação de propostas para melhorar o ambiente educacional
4	Apresentação dos resultados	Sistematizar as reflexões e percepções construídas	Debate final e avaliação da experiência pelos alunos

Fonte: elaboração própria. Janeiro de 2025.

Método de análise de dados

Os dados obtidos nos encontros de Grupo Focal foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temática, conforme proposta por Bardin (2016), e Análise de Conteúdo Visual, de Bauer e Gaskell (2015) e Berger (2024). Esse método permite identificar padrões de discurso e categorias emergentes a partir das falas dos participantes. A análise foi organizada em três categorias principais: (1) *memória afetiva do espaço escolar*, (2) *percepção crítica sobre o ambiente* e (3) *propostas de reconfiguração do espaço educacional*. A triangulação dos dados foi realizada por meio da comparação das diferentes narrativas dos estudantes e da correlação com o referencial teórico da pesquisa.

Considerações éticas

A pesquisa foi previamente submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, atendendo aos preceitos éticos exigidos para estudos envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e concordaram com sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade e a transparência do processo. As informações construídas foram tratadas com sigilo, e a identidade dos estudantes foi preservada, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

4.1 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Definidos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de produção dos dados, esta seção apresenta a análise de conteúdo temática do material empírico produzido no Grupo focal e nas produções gráficas dos estudantes. Os resultados apresentados nesta seção mantêm um caráter predominantemente descritivo, com o apoio de gráficos e quadros temáticos, buscando evidenciar as diferentes formas pelas quais os sujeitos da pesquisa, alunos do Primeiro Ano de Arquitetura, percebem e vivenciam suas memórias e afetos do espaço escolar. A análise interpretativa mais aprofundada será desenvolvida na seção *CONCLUSÃO: contribuições, limites e implicações para a Arquitetura e a Educação* à luz do referencial teórico da pesquisa.

Foram realizados quatro encontros, conforme descritos na seção Metodologia. Nos encontros do Grupo Focal, os estudantes de Arquitetura e Urbanismo foram convidados a expressar suas percepções sobre o espaço escolar por meio do uso de palavras-chave e produções gráficas, como desenhos, colagens e esquemas visuais. Essas representações constituem um conjunto significativo de dados primários que foram analisados conforme a Análise de Conteúdo Temática, de Bardin (2016) e Análise de Conteúdo Visual, de Bauer e Gaskell (2015) e Berger (2024). Os autores propõem a análise de conteúdo textual e visual como um conjunto de técnicas sistemáticas de interpretação das comunicações, com o objetivo de produzir inferências válidas e relevantes a partir de dados simbólicos. Nesse sentido, os

conceitos-chave descritos nas lâminas e as produções gráficas dos estudantes são tratados como Unidades de Registro (UR) e de Unidades de Contexto (UC), permitindo a identificação de categorias temáticas que emergem da experiência vivida e da expressão subjetiva dos participantes acionadas através das dinâmicas desenvolvidas nos encontros do Grupo Focal.

A inclusão dos desenhos e os conceitos-chave como objeto de análise está diretamente vinculada ao objetivo central da pesquisa, que busca compreender de que maneira memórias e afetos influenciam a forma como futuros arquitetos percebem o espaço escolar. Estes, por sua vez, representam não apenas registros visuais, mas também narrativas espaciais construídas a partir da vivência dos estudantes, funcionando como mapas afetivos que revelam elementos simbólicos, formas de apropriação e projeções críticas sobre o ambiente educacional.

A análise dos registros permitiu identificar relações entre espacialidade e subjetividade, revelando como a imaginação projetual e conceitual destes estudantes e futuros arquitetos é atravessada por experiências escolares anteriores. Além disso, os conceitos, traços, formas e composições gráficas produzidas pelos estudantes apontaram para possibilidades estéticas e funcionais que tensionam o modelo escolar vigente e sugerem alternativas mais inclusivas, flexíveis e democráticas. Os dados visuais, bem como os conceitos-chave, não foram tratados como ilustrações complementares ou secundárias, mas como dispositivos expressivos primários que ampliou a escuta da pesquisa e enriqueceu a análise com novas camadas de sentido, articulando desta forma, a perspectiva interdisciplinar entre Arquitetura e Pedagogia.

IMAGEM 03: Categorias orientadoras na construção dos dados no Grupo Focal



Fonte: Elaboração própria (2025)

As categorias (eixos) LUGAR, ARQUITETURA e MOBILIÁRIO foram selecionados por expressarem diferentes escalas de relação entre o sujeito e o espaço escolar, partindo do mais abrangente ao mais específico. Essa gradação possibilitou compreender, de forma progressiva, como os estudantes de Arquitetura percebem, sentem e significam o ambiente escolar.

O LUGAR corresponde ao primeiro e mais amplo nível de análise, representando o espaço em sua dimensão simbólica e territorial. Ele contempla o entorno, as relações de pertencimento e as memórias afetivas que se inscrevem no cotidiano da escola. Inspirada nas reflexões de Milton Santos (2006), esta categoria entende o espaço como território vivido, produzido socialmente e carregado de significados.

A ARQUITETURA, por sua vez, delimita o olhar para a materialidade da escola — suas formas, volumes, aberturas e circulações —, compreendendo o edifício como instrumento pedagógico e agente educativo. Nesse campo, o diálogo com autores como Vilanova Artigas (2004) e Paulo Freire (2011) permite pensar a arquitetura

escolar não apenas como abrigo físico, mas como espaço democrático, que favorece o encontro, a convivência e a emancipação dos sujeitos e um projeto coletivo de sociedade.

Por fim, o MOBILIÁRIO representa o aspecto mais próximo da experiência individual do aluno. Ele traduz o contato direto com o espaço, a escala do corpo e o cotidiano das práticas escolares. Ao observar a disposição dos móveis, sua ergonomia e possibilidades de interação, é possível compreender como o design interior influencia o conforto, a sociabilidade e o aprendizado.

Assim, o percurso analítico que vai do LUGAR à ARQUITETURA, e desta ao MOBILIÁRIO, refina o olhar do estudante sobre o espaço escolar, permitindo uma leitura sensível que articula dimensões territoriais, construtivas e afetivas. Cada uma dessas categorias contribuiu para revelar de que modo a escola é percebida como território vivo, onde memória, afeto e aprendizado se entrelaçam.

Memória Afetiva do Espaço Escolar

O primeiro encontro ocorreu no Laboratório de Artes Visuais (Lavucs) da Universidade Católica de Santos, ocasião em que a pesquisadora realizou sua apresentação aos estudantes e esclareceu os objetivos e procedimentos da pesquisa. Apesar da ausência de alguns participantes e da chegada tardia de outros, o andamento das atividades não foi comprometido.

Inicialmente, os alunos demonstraram certa timidez e não se engajaram em muitas intervenções. Contudo, à medida que iniciaram a elaboração da primeira prancha, as questões começaram a emergir. Muitos manifestaram insegurança quanto às suas respostas, expressando receio de cometer equívocos e buscando constantemente confirmação sobre a adequação de suas contribuições. Ao final da atividade, entretanto, foi possível observar uma maior compreensão do processo metodológico, que, embora inicialmente percebido como novo e desafiador, tornou-se mais claro e significativo para os participantes.

O primeiro encontro teve como objetivo acessar as lembranças e afetos que os estudantes associam ao espaço escolar. A atividade proposta consistiu na escrita de conceitos-chave que evocassem experiências vividas. Esse momento inicial permitiu

que os participantes trouxessem à tona memórias sensoriais e subjetivas, revelando o espaço escolar como território de significações, afetos e pertencimento.

LÂMINA 01 – Encontro 1 – Respostas

O ESPAÇO ESCOLAR:
uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Diogo Moreira dos Santos
ORIENTADOR, Dra. Susilupe Costa Maciel
CO ORIENTADOR, Dra. Clauda Maria Proença Ribeiro

Quais palavras-chave representam o espaço escolar vivenciado por você?

ARQUITETURA
aspectos estéticos, funcionais e estruturais.

LUGAR
espaço delimitado, ambiente.

MOBILIÁRIO
móveis utilizados em um ambiente.

Neste encontro você colocará **palavras-chave em 3 espaços** separados por eixo de trabalho. Você **não precisará se identificar**, pois a análise será feita com relação ao grupo.

ENCONTRO 1

Fonte: Fotografia da Lâmina 1 usada durante o primeiro encontro do Grupo Focal (2025)

As palavras que os estudantes escreveram na Lâmina 1 revelam que eles associam o espaço escolar a experiências sensoriais e afetivas. Palavras como “praia”, “livre”, “amplo”, “natureza” e “lugar” foram recorrentes, indicando uma relação subjetiva com o ambiente escolar que transcende sua função institucional. A evocação da “praia” como metáfora espacial, por exemplo, sugere um desejo por

ambientes abertos, fluidos e acolhedores em contraste com a rigidez das salas de aula convencionais.

Percepção Crítica sobre o Ambiente

O segundo encontro ocorreu fora do espaço escolar, em uma praça situada em frente à Basílica Menor de Santo Antônio do Embaré, na cidade de Santos. A escolha do local se justificou pela proposta de atividade da disciplina de Desenho Urbano, na qual os estudantes deveriam realizar exercícios de desenho voltados à representação do contexto urbano da Basílica. A experiência mostrou-se significativa, pois, ao estarem fora dos limites físicos da escola, os participantes puderam refletir sobre o espaço educativo em diálogo com o ambiente urbano, ampliando sua percepção para além dos portões institucionais.

Embora ainda demonstrassem certa timidez, os estudantes conseguiram interagir de forma mais efetiva durante a atividade, observando a prancha em sua totalidade e articulando os conceitos-chave de maneira integrada. Esse movimento evidenciou um avanço em relação ao primeiro encontro, revelando maior envolvimento coletivo e uma compreensão mais ampla do exercício proposto.

LÂMINA 02 – Encontro 2 – Respostas

O ESPAÇO ESCOLAR:
uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Diogo Moreira dos Santos
ORIENTADORA, Dra. Lucilene Gomes Maia
CO-ORIENTADORA, Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro

Dos elementos listados no encontro anterior, na sua opinião, quais são desnecessários e quais deveriam ser modificados?

ARQUITETURA
aspectos estéticos, funcionais e estruturais.

RAMPAS	PÁTIO	NATUREZA
QUADRA	SALA DE AULA	
TORRE	AZULEJOS	
PILASTRA	CORREDOR	
ESCADA	PADRÃO	
PRÉDIO	PADRONIZADO	
SALA DE DANÇA		

LUGAR
espaço delimitado, ambiente.

GRANDE	MISTO
CIDADE	ABERTO
ABERTO	PRAIA
FECHADO	AMPLO
FRIO	LIVRE
PEQUENO	

MOBILIÁRIO
móveis utilizados em um ambiente.

BANCO DE MADEIRA	ESCADA
BANCOS EXTERNOS	MESA
LOUSA	PUFS
CARTEIRA	
CADEIRA	BANCOS

Em um segundo momento, retornando as respostas do trabalho anterior e usando canetas de diferentes cores, você poderá circular o que, numa escola, é **desnecessário** (caneta vermelha) e o que é **passível de mudança** (caneta azul).

ENCONTRO 2

Fonte: Fotografia da Lâmina 2 usada durante o segundo encontro do Grupo Focal (2025)

O segundo encontro do Grupo Focal teve como objetivo promover uma reflexão sobre o impacto do ambiente físico no processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes foram convidados a revisitar os elementos espaciais listados no *Encontro 1 (Lâmina 1)* e a classificá-los como “passíveis de mudança” ou como “desnecessários” à configuração do espaço escolar.

Os elementos considerados “passíveis de mudança”, como carteira, bancos externos, pufes, cadeira, lousa, bancos, quadra, escada e sala de aula, foram apontados como estruturas que, embora presentes no cotidiano escolar, poderiam ser ressignificadas para melhor atender às necessidades dos corpos, das relações e

das práticas pedagógicas. Os estudantes sugeriram que esses componentes, se redesenhados com foco na flexibilidade, no conforto e na interação, poderiam contribuir para um ambiente mais acolhedor e dinâmico. A escada, por exemplo, foi mencionada como um ponto de circulação que poderia ser adaptado para favorecer acessibilidade e fluidez, enquanto a sala de aula foi vista como espaço central que demanda reconfiguração para romper com a lógica frontal e hierárquica.

Por outro lado, os elementos classificados como “desnecessários” - mesa, pequeno, torre, padronizado, padrão, frio e fechado - foram associados à rigidez, à impessoalidade e à reprodução de lógicas normativas que limitam a expressão e o pertencimento dos sujeitos. A crítica à “mesa” não se refere à sua função básica, mas à forma como ela é concebida: fixa, isolada e sem diálogo com o corpo e com o coletivo. Termos como “padronizado” e “padrão” indicam uma rejeição à homogeneização dos espaços, que desconsidera as singularidades dos estudantes. Já “frio” e “fechado” remetem à ambiência hostil, que dificulta a circulação de afetos e saberes.

Propostas de Reconfiguração do Espaço Educacional

O terceiro encontro foi realizado no Laboratório de Artes Visuais (Lavucs) da Universidade Católica de Santos. Na ocasião, os estudantes assistiram e discutiram um material elaborado pela pesquisadora, composto por fotografias de salas de aula ao redor do mundo, produzidas pelo fotógrafo Julian Germain. Optou-se por não inserir legendas que indicassem a origem das imagens, de modo a evitar julgamentos de valor e permitir uma análise mais livre e comparativa.

Após o debate inicial, os alunos revisitaram a última prancha produzida, *Encontro 2 (Lâmina 2)*, na qual deveriam propor melhorias para os itens previamente identificados como passíveis de transformação (circulados na cor azul). O encontro teve como objetivo central o desenvolvimento de um olhar projetual sobre o espaço escolar. Para tanto, as imagens apresentadas — de diferentes regiões e arquiteturas — funcionaram como estímulo visual e provocação crítica, ampliando o repertório dos participantes.

Nesse contexto, os estudantes foram incentivados a elaborar propostas concretas de reconfiguração do ambiente educacional, utilizando desenhos,

esquemas e descrições. Entre as ideias apresentadas destacaram-se sugestões de mobiliário mais ergonômico, criação de salas sensoriais, implantação de áreas de descanso, ampliação dos espaços de convivência e concepção de ambientes mais flexíveis e acolhedores. Tais propostas evidenciam a capacidade dos alunos de articular memória, afeto e crítica projetual na construção de alternativas para um espaço escolar mais humanizado e inclusivo.

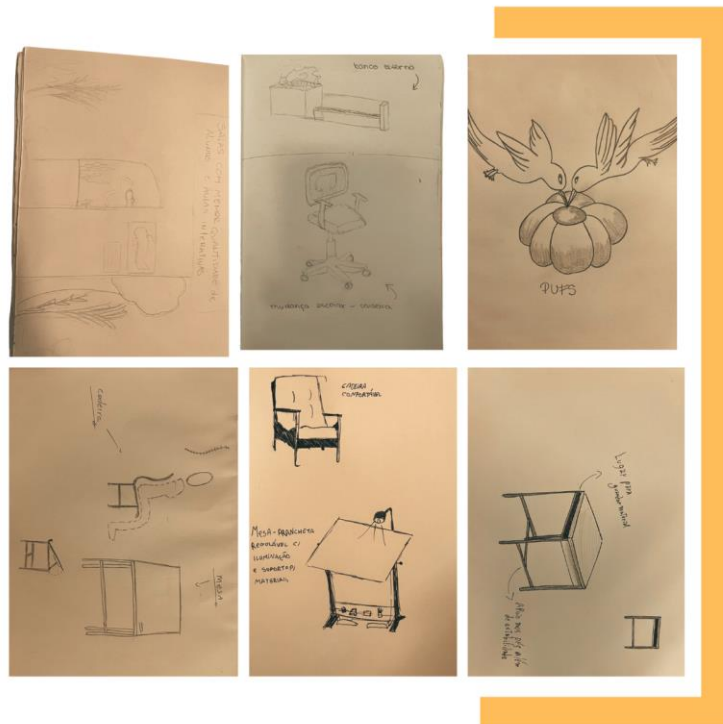
A seguir, são apresentadas as ilustrações produzidas pelos estudantes do primeiro Ano de Arquitetura durante o terceiro encontro do Grupo Focal, que teve como temática: “Criação de propostas para melhorar o ambiente educacional”

IMAGEM 04 – Encontro 3 – Respostas



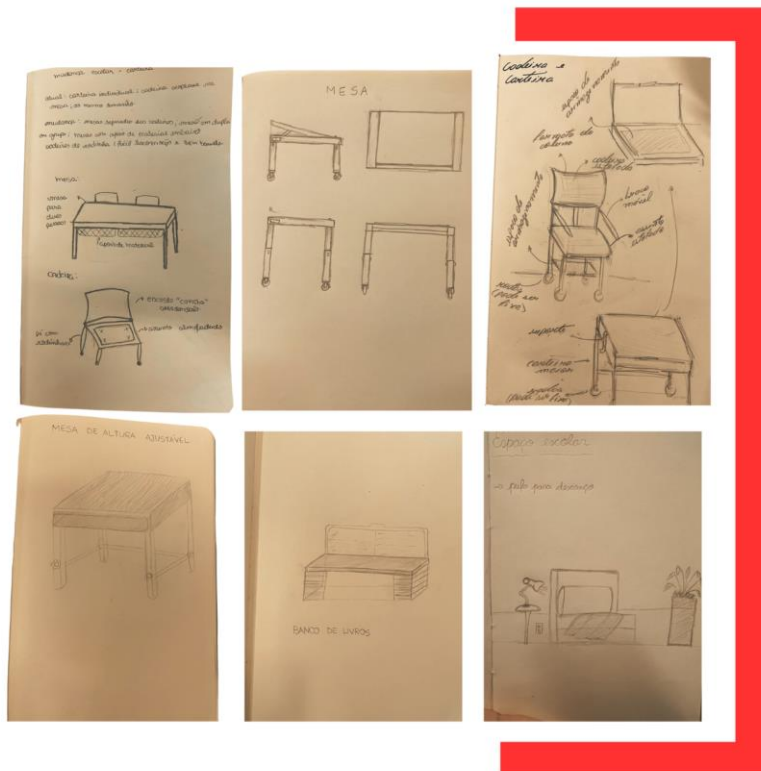
Fonte: 3º Encontro Grupo Focal. Data: 29/05/2025

IMAGEM 05 – Encontro 3 – Respostas



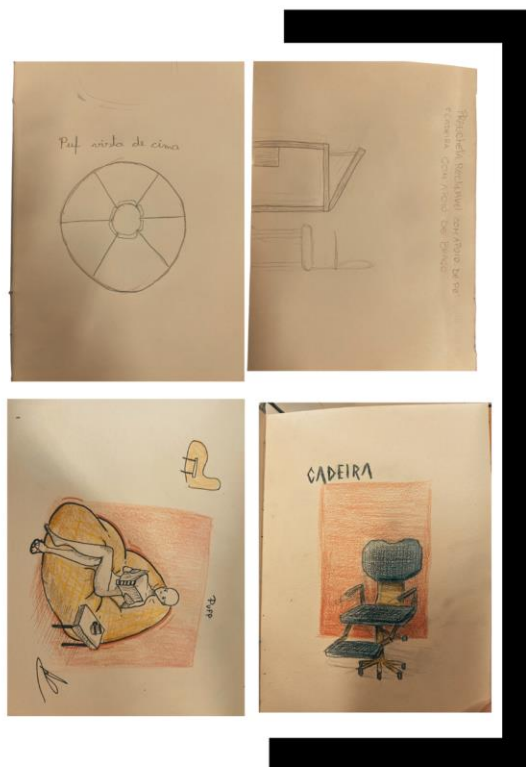
Fonte: 3º Encontro Grupo Focal. Data: 29/05/2025

IMAGEM 06 – Encontro 3 – Respostas



Fonte: 3º Encontro Grupo Focal. Data: 29/05/2025

IMAGEM 07– Encontro 3 – Respostas



Fonte: 3º Encontro Grupo Focal. Data: 29/05/2025

Como se observa nas ilustrações, os estudantes propuseram mudanças concretas: mesas separadas das cadeiras, cadeiras com rodinhas e apoio de braço, salas com menos alunos, áreas de descanso, ambientes sensoriais com pufes e iluminação adequada, quadras de areia e bancos de livros.


É importante destacar dois elementos que foram indicados como “passíveis de mudança”, mas que não receberam propostas concretas de reconfiguração: a lousa e a escada. A ausência de sugestões para a ‘lousa’ pode estar relacionada à sua naturalização como ferramenta pedagógica central, cuja função expositiva permanece pouco questionada. A ‘escada’, por sua vez, embora mencionada como estrutura passível de mudança, não foi alvo de propostas específicas. Isso pode indicar uma percepção funcionalizada do elemento, visto apenas como meio de circulação.

Essas ausências projetuais - tanto da lousa quanto da escada - evidenciam 'zonas de silêncio' que merecem maior atenção. Incorporar esses elementos ao debate sobre reconfiguração do espaço escolar é fundamental para ampliar a compreensão crítica dos dispositivos que moldam o cotidiano educativo e para construir ambientes verdadeiramente inclusivos, dialógicos e transformadores.

Elementos destacados, mas não trabalhados pelos alunos

No segundo encontro do Grupo Focal (Lâmina 2), os estudantes foram convidados a identificar elementos do espaço escolar que consideravam "desnecessários" ou "passíveis de mudança". No entanto, alguns componentes previamente listados não foram marcados por nenhum dos participantes, permanecendo fora das categorias de crítica ou de proposta. Esses elementos são: rampas, pátio, natureza, cidade, aberto, amplo, livre, prédio, banco de madeira, azulejos, pilastra, corredor, misto, praia, grande e sala de dança.

LÂMINA 02 – Encontro 2 – Respostas



O ESPAÇO ESCOLAR:

uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Desenho Memória das Turmas
ORIENTADORA: Dra. Tereza Regina Costa Mota
COORDINADORA: Dra. Luciana Maria Fogaça Ribeiro

Dos elementos listados no encontro anterior, na sua opinião, quais são desnecessários e quais deveriam ser modificados?

ARQUITETURA aspectos estéticos, funcionais e estruturais	LUGAR espaço delimitado, ambiente
RAMPAS	GRANDE
QUADRA	CIDADE
NATUREZA	MISTO
SALA DE AULA	ABERTO
TORRE	ABERTO
AZULEJOS	PRAIA
PILASTRA	FECHADO
ESCADA	AMPLO
CORREDOR	FRIO
PADRÃO	LIVRE
PRÉDIO	PEQUENO
PADRONIZADO	
SALA DE DANÇA	

MOBILIÁRIO móveis utilizados em um ambiente
BANCO DE MADEIRA
ESCADA
BANCOS EXTERNOS
MESA
LOUSA
PUFS
CARTEIRA
CADEIRA
BANCOS

Em um segundo momento, retornando as respostas do trabalho anterior e usando canetas de diferentes cores, você poderá circular o que, numa escola, é **desnecessário** (caneta vermelha) e o que é passível de **mudança** (caneta azul).

ENCONTRO 2

Fonte: Fotografia da Lâmina 2 usada durante o segundo encontro do Grupo Focal (2025)

A ausência de marcação desses itens pode, à primeira vista, sugerir que são percebidos como positivos, neutros ou já adequados às necessidades dos estudantes. No entanto, essa leitura demanda maior aprofundamento. O silêncio em torno desses elementos não necessariamente indica aceitação ou valorização. Pode também revelar uma naturalização de sua presença, ou ainda, uma falta de problematização quanto à sua funcionalidade, relevância ou impacto no cotidiano escolar.

A seguir, serão apresentados os resultados em relação a cada eixo temático que serviu como categoria orientada para a realização dos encontros com o Grupo Focal, em que foram desenvolvidos os dados da pesquisa.

Mobiliário escolar e organização do espaço: conforto, controle e naturalização

As comunicações dos estudantes evidenciam que o Mobiliário Escolar ocupa lugar central na forma como o espaço é lembrado e avaliado (Encontro 1). De modo recorrente, as carteiras, mesas e cadeiras aparecem associadas a sensações de desconforto físico, limitação de movimentos e dificuldade de permanência prolongada no ambiente escolar.

Os estudantes mencionaram, com frequência, a rigidez do mobiliário como um elemento que condiciona o corpo a uma postura fixa e pouco confortável. As carteiras dispostas em fileiras foram descritas como organizadoras do espaço, mas também como limitadoras das interações e da mobilidade corporal. Em vários relatos, o mobiliário surge como um dado “dado”, ou seja, algo que sempre esteve presente e que raramente foi questionado durante a experiência escolar.

Observa-se que, embora os estudantes reconheçam o impacto negativo do mobiliário no conforto e no bem-estar, essas percepções nem sempre são acompanhadas de uma problematização explícita de sua função pedagógica. Em muitos casos, o desconforto aparece naturalizado como parte inerente da rotina escolar, sendo relatado sem questionamento direto sobre sua necessidade ou sobre alternativas possíveis.

Ao mesmo tempo, quando instigados a refletir sobre mudanças (Encontro 3), os estudantes passaram a associar o mobiliário a possibilidades de reorganização do espaço escolar. Surgiram menções à necessidade de mobiliários mais flexíveis, móveis e adaptáveis, capazes de permitir diferentes configurações do ambiente. Essas proposições, no entanto, foram apresentadas de forma gradual e cuidadosa, indicando mais um desejo de adaptação do modelo existente do que uma ruptura radical com a organização tradicional.

Outro aspecto recorrente nas falas diz respeito à relação entre mobiliário e interação social. Os estudantes associaram disposições circulares ou agrupadas de mesas e cadeiras à facilitação do diálogo e da convivência, em contraste com a organização linear das salas de aula tradicionais. Ainda assim, essas associações aparecem mais como intuições ou percepções do que como reflexões sistematizadas sobre os efeitos pedagógicos do espaço.

De modo geral, os dados indicam que o Mobiliário Escolar é percebido simultaneamente como elemento funcional e como fator de limitação corporal e relacional. Os desenhos revelam um reconhecimento empírico dos impactos do espaço sobre a experiência escolar, mas também evidenciam a naturalização de determinadas formas de organização, apontando para limites na consciência crítica sobre o papel do mobiliário nos processos de ensino e aprendizagem.

Propostas de reconfiguração do espaço escolar: adaptação, continuidade e cautela

As propostas de reconfiguração do espaço escolar apresentadas pelos estudantes (Encontro 3) revelam um movimento de reflexão que parte das experiências vividas e das memórias associadas ao ambiente escolar. De modo geral, as sugestões formuladas não indicam rupturas radicais com o modelo tradicional de escola, mas apontam para ajustes e adaptações consideradas possíveis dentro da lógica já conhecida pelos participantes e, que parece indicar mais uma perspectiva individualista do que um projeto coletivo de vida.

Os estudantes mencionaram com frequência a necessidade de tornar os espaços mais flexíveis, permitindo diferentes usos ao longo do tempo. Surgiram propostas relacionadas à reorganização das salas de aula, à possibilidade de alterar a disposição do mobiliário e à criação de ambientes que favoreçam atividades em grupo. Essas ideias aparecem associadas à percepção de que o espaço escolar atual limita determinadas práticas, ainda que essas limitações nem sempre sejam explicitadas de forma crítica ou superem uma visão pragmática do uso e função dos artefatos.

Observa-se que as propostas tendem a preservar elementos estruturais da escola tradicional, como a sala de aula enquanto espaço central do processo educativo. Mesmo quando sugerem mudanças, os estudantes frequentemente mantêm a sala (ou o ambiente intramuros) como referência, indicando um processo de reconfiguração incremental, e não de substituição do modelo vigente.

Outro aspecto relevante é que as propostas apresentadas raramente se articulam a reflexões mais amplas sobre políticas educacionais, gestão escolar ou desigualdades estruturais. As soluções sugeridas concentram-se, sobretudo, em intervenções espaciais pontuais, relacionadas à experiência imediata e pessoal do uso do espaço, o que evidencia um olhar situado e prático, mas também limitado em termos de alcance sistêmico.

Assim, as propostas de reconfiguração expressam tanto o reconhecimento de problemas quanto os limites da imaginação projetual dos estudantes, marcada pela convivência prolongada com modelos escolares já consolidados e por uma cultura pragmática imediatista e pessoal.

Conforto térmico: percepção corporal e experiência cotidiana

O conforto térmico emerge nas representações dos estudantes como um dos aspectos mais marcantes da experiência escolar, frequentemente associado a sensações de cansaço, desconcentração e desconforto físico. As memórias relacionadas à temperatura dos ambientes escolares são predominantemente negativas, sobretudo em referência a salas de aula pouco ventiladas e expostas ao calor excessivo.

Durante os encontros com o Grupo Focal, os estudantes relataram que o desconforto térmico interferia diretamente na permanência em sala e na disposição para participar das atividades propostas. Em vários depoimentos, o calor aparece como elemento naturalizado da rotina escolar, sendo descrito como algo esperado e inevitável, especialmente em determinados períodos do ano no contexto do Litoral Paulista.

Apesar da recorrência dessas experiências, observa-se que o conforto térmico raramente foi tematizado de forma reflexiva durante o percurso escolar dos participantes. O incômodo corporal é reconhecido, mas não necessariamente associado a escolhas arquitetônicas, materiais construtivos, descolamento cultural do meio ambiente ou decisões institucionais. Em muitos relatos, a temperatura inadequada surge como um dado externo, dissociado de possibilidades de intervenção, o que reflete o alheamento às graves questões socioambientais que já afetam a vida em todas as dimensões e cujo conteúdo não pode mais estar ausente dos currículos desde a mais tenra idade.

Quando instigados a pensar em melhorias, os estudantes mencionaram soluções como maior ventilação natural, uso de áreas sombreadas e ampliação de espaços abertos. Essas sugestões, no entanto, aparecem de maneira genérica, sem articulação sistemática entre conforto térmico, aprendizagem, organização pedagógica do espaço e a questões ambientais.

Os dados indicam, portanto, que o conforto térmico é vivido intensamente no corpo, mas pouco elaborado enquanto dimensão crítica da experiência escolar, revelando um distanciamento entre percepção sensível, reflexão projetual estruturada e crise sistêmica socioambiental.

Circulação: deslocamentos, controle e usos informais do espaço

A circulação nos espaços escolares é lembrada pelos estudantes principalmente a partir dos deslocamentos entre salas, pátios e outros ambientes comuns. Corredores, escadas e áreas de passagem aparecem nas falas como 'espaços funcionais', mas também como locais onde se produzem interações informais e experiências de sociabilidade.

Os estudantes relataram que os momentos de circulação eram frequentemente percebidos como 'pausas' em relação às atividades formais de ensino, sendo associados a maior liberdade de movimento e interação entre colegas. Esses espaços são descritos como menos controlados do que as salas de aula, ainda que sujeitos a regras implícitas e explícitas de comportamento.

Ao mesmo tempo, a circulação também é associada a mecanismos de organização e controle do tempo escolar, como filas, horários rígidos e fluxos pré-determinados. Em alguns relatos, os corredores aparecem como espaços de vigilância, nos quais o deslocamento é permitido apenas sob determinadas condições.

Observa-se que os estudantes reconhecem a importância desses espaços para a vivência escolar, mas raramente os identificam como parte integrante do processo educativo. A circulação é percebida como meio, e não como espaço pedagógico em si, o que contribui para sua subvalorização na reflexão sobre o ambiente escolar.

Assim, os dados revelam que os espaços de circulação operam de forma ambígua: ao mesmo tempo em que possibilitam encontros e interações informais, também reforçam a organização e o controle dos corpos no cotidiano escolar.

Espaços de convivência: pertencimento, encontro e informalidade

Os espaços de convivência - como pátios, áreas externas e ambientes comuns -, ocupam lugar de destaque nas memórias afetivas dos estudantes. Esses espaços são frequentemente mencionados como os mais significativos da experiência escolar, associados a sentimentos de pertencimento, liberdade e construção de vínculos sociais.

Os estudantes relataram que esses ambientes possibilitavam interações mais espontâneas, sem a rigidez presente nas salas de aula. As lembranças vinculadas aos espaços de convivência tendem a ser mais positivas, destacando-se como locais onde a escola era vivida de forma menos normativa e mais relacional.

Apesar da valorização desses espaços, observa-se que eles são frequentemente percebidos como secundários em relação aos ambientes formais de ensino. Os estudantes reconhecem sua importância para o bem-estar e a socialização, mas nem sempre os relacionam diretamente aos processos de aprendizagem.

Quando questionados sobre melhorias (Encontro 3), surgiram sugestões de ampliação e qualificação desses espaços, como maior integração com áreas verdes, oferta de mobiliário adequado e criação de ambientes que estimulem a permanência. Ainda assim, essas propostas aparecem mais como desejos do que como reivindicações estruturadas.

Os dados indicam que os espaços de convivência desempenham papel central na experiência escolar dos estudantes, funcionando como territórios de afeto e sociabilidade, embora permaneçam marginalizados na organização pedagógica formal da escola.

Recorrências, ambivalências e silêncios das memórias do espaço escolar

As falas e as expressões visuais dos estudantes construídas durante os quatro encontros do Grupo Focal revelam que as memórias associadas ao espaço escolar são marcadas por experiências predominantemente ambivalentes. De um lado, surgem lembranças relacionadas à convivência com colegas, ao sentimento de pertencimento a determinados espaços e à construção de vínculos afetivos. De outro, aparecem relatos que destacam desconfortos físicos, limitações espaciais e sensações de controle associadas à organização do ambiente escolar.

Quando solicitados a recordar o espaço escolar (Encontro 1), os estudantes frequentemente mencionaram áreas de circulação e convivência - pátios, corredores e espaços externos -, como locais mais significativos do que as salas de aula propriamente ditas. Esses espaços foram descritos como lugares de encontro, troca e sociabilidade, em contraste com as salas de aula, associadas a rigidez, imobilidade corporal e desconforto térmico.

Alguns estudantes relataram experiências positivas ligadas à escola, associando-a a sentimentos de acolhimento e segurança, especialmente em relação às interações sociais. Outros, entretanto, enfatizaram lembranças de incômodo, cansaço e desmotivação, vinculando essas sensações à disposição do mobiliário, à falta de ventilação e à organização hierárquica dos espaços. Essas percepções

indicam que o afeto em relação à escola não se apresenta de forma homogênea, mas atravessado por contradições e experiências diversas.

Observa-se ainda que, embora os estudantes reconheçam limitações espaciais e desconfortos vivenciados, nem sempre essas percepções são acompanhadas de uma crítica explícita à lógica institucional da escola. Em vários relatos, os elementos que produzem incômodo aparecem naturalizados como parte inerente da experiência escolar, sem questionamento direto de sua necessidade ou finalidade (Encontro 2).

Esse conjunto de expressões orais, textuais e visuais permite identificar padrões discursivos recorrentes: convivência, desconforto físico, rigidez espacial e naturalização das normas, ao mesmo tempo em que evidencia silêncios importantes, como a ausência de referências diretas a processos pedagógicos ou à relação entre espaço e aprendizagem de forma consciente e sistematizada.

Reflexões e Tensões sobre o Espaço Escolar

O quarto encontro ocorreu na própria sala de aula, momento em que os estudantes puderam visualizar os resultados parciais da pesquisa e assistir a um breve documentário sobre o projeto arquitetônico da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), utilizado como referência nesta dissertação. A atividade promoveu uma reflexão coletiva acerca do significado do espaço escolar, articulada às memórias e vivências dos participantes.

Embora ainda demonstrassem certa timidez, os alunos conseguiram se expressar de forma mais consistente por meio de uma dinâmica de fechamento, na qual foram convidados a sintetizar em uma única palavra o que a escola representa na atualidade. Essa prática favoreceu a emergência de conceitos que traduzem percepções individuais e coletivas, revelando o espaço escolar como território de identidade, memória e afeto.

IMAGEM 08: PALAVRAS-CHAVE: síntese de fechamento dos estudantes de arquitetura



A ESCOLA HOJE É ...

Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pela autora (2025).

A análise temática realizada nos dados primários produzidos nos quatro encontros do Grupo Focal evidenciou recorrências, ambivalências e silêncios nas percepções dos estudantes sobre o espaço escolar, revelando uma experiência marcada por tensões entre pertencimento e controle, conforto e desconforto, naturalização e abertura à mudança. A partir desses resultados, na seção seguinte propõe-se uma discussão teórica que tensiona os dados empíricos à luz dos referenciais mobilizados, buscando compreender seus alcances, limites e implicações para o campo da Arquitetura e da Educação.

O Quadro 06 aprenen a síntese articulada entre os dados empíricos, interpretações e aportes teóricos

QUADRO 07 – Síntese articulada entre dados empíricos, interpretações e aportes teóricos

Eixo empírico	Síntese dos resultados	Interpretação analítica	Contribuição teórica mobilizada
Mobiliário	Produz desconforto e imobilidade, mas é naturalizado	Corpo sente, mas não problematiza	Foucault / Santos
Conforto térmico	Impacta diretamente a experiência escolar	O sensível precede o conceitual	Santos / Krenak
Circulação	Espaço de respiro e controle simultâneo	Ambiguidade espacial	Foucault
Convivência	Principal fonte de memórias positivas	Afeto fora do espaço formal	Freire / Krenak
Propostas	Mudanças graduais e cautelosas	Formação em transição	Artigas
Espaço escolar (síntese)	Território vivido, contraditório e não neutro	Nem só opressão, nem só emancipação	Diálogo entre autores

Fonte: Elaborada pela autora. Data: Setembro / 2025



CONCLUSÃO:
contribuições, limites e implicações para a
Arquitetura e Educação

5. CONCLUSÃO: contribuições, limites e implicações para a Arquitetura e Educação

O espaço escolar entre afeto, disciplina e naturalização

Os resultados da pesquisa produzidos pelos alunos do primeiro ano de Arquitetura durante os quatro encontros do Grupo Focal indicam que as memórias e percepções dos estudantes de Arquitetura sobre o espaço escolar são atravessadas por uma tensão constante entre experiências afetivas e dispositivos de controle. Os dados revelam que, embora o espaço escolar seja lembrado como lugar de convivência e pertencimento, ele também é associado a desconfortos físicos e limitações impostas pela organização espacial.

Essa ambivalência permite compreender o espaço escolar não como um território unívoco, mas como um campo de disputas simbólicas e práticas, no qual diferentes experiências coexistem. Nesse sentido, as percepções dos estudantes dialogam com a compreensão de Milton Santos (2007) do espaço como resultado da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Os objetos — salas, mobiliário, ventilação — condicionam práticas e comportamentos, ao mesmo tempo em que são ressignificados pelas ações e vivências dos sujeitos. Milton Santos observa:

É no território, tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade. (Santos, 2007, p. 18)

A recorrência de relatos que associam as salas de aula à rigidez e à imobilidade corporal aproxima-se das análises de Michel Foucault (1997) sobre o espaço como tecnologia disciplinar. No entanto, os dados desta pesquisa não indicam uma consciência crítica explícita por parte dos estudantes acerca desses dispositivos. Ao contrário, observa-se uma naturalização das normas espaciais, o que sugere que

os mecanismos de disciplina operam de forma difusa e internalizada, como apontado pelo autor, mas sem necessariamente gerar resistência consciente. Foucault adverte:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Importa estabelecer presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. A disciplina organiza um espaço analítico. (Foucault, 1997, p. 138)

Por outro lado, as memórias positivas vinculadas à convivência e aos espaços coletivos tensionam uma leitura exclusivamente disciplinar da escola. Esses relatos indicam que, mesmo em contextos marcados por controle e rigidez, emergem experiências de afeto e pertencimento que escapam à lógica normativa. Essa constatação desloca uma leitura dicotômica do espaço escolar, como lugar apenas de opressão ou apenas de emancipação, evidenciando sua complexidade, conforme explica Foucault:

Mas o princípio de 'clausura' não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. (Foucault, 1997, p. 138)

À luz da pedagogia de Paulo Freire (2011), os dados revelam limites e possibilidades. Embora Freire defenda uma educação dialógica e libertadora, as falas dos estudantes sugerem que essa perspectiva não se materializa plenamente na experiência espacial vivida. Vale ressaltar, entretanto, que os sujeitos da pesquisa são jovens recém-saídos do Ensino Médio, o que pode indicar ainda pouca maturidade e falta de habilidade em realizar análise de conjuntura ou ter visão sistêmica de seus processos pessoais e coletivos. Pode-se inferir que a ausência de uma articulação consciente entre espaço, aprendizagem e emancipação indica que a escola ainda opera, em grande medida, segundo modelos tradicionais, mesmo quando produz vínculos afetivos. Tal constatação não invalida o horizonte freireano,

mas evidencia a distância entre o ideal pedagógico e a experiência concreta dos sujeitos.

Freire alertava os educadores para a necessidade de conhecer o 'universo vocabular/cultural dos sujeitos' como ponto de partida para um projeto educativo emancipador:

Mas como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da realidade [...] a resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; (cuja primeira etapa consistia no) levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará (porque) fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo [...] as entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também ímpeto de participação, coo igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo (Freire, 1983. p. 107; 112).

No caso dos sujeitos do grupo em estudo, alunos do primeiro ano de Arquitetura, a 'linguagem' natural são mais os desenhos do que as palavras. Daí o uso deste recurso como fonte primária dos dados para o mapeamento das percepções das memórias e afetos das experiências sobre o espaço escolar.

As propostas de reconfiguração do espaço escolar apresentadas pelos estudantes reforçam esse caráter transicional. Observa-se o desejo por ambientes mais abertos, flexíveis e confortáveis, em consonância com princípios defendidos por Vilanova Artigas (2004). Entretanto, tais propostas não rompem completamente com o modelo escolar tradicional, revelando mais um movimento de ajuste e adaptação do que uma ruptura radical. Isso sugere que os futuros arquitetos operam entre referências herdadas e novas sensibilidades, sem abandonar totalmente os paradigmas consolidados.

Artigas lembra que:

A escola não pode ser entendida apenas como um edifício funcional destinado ao ensino formal. Ela deve constituir-se como um espaço de convivência, de circulação ampla e de permanência, capaz de estimular

relações sociais e a formação crítica do indivíduo. No entanto, essas transformações não se dão por negação absoluta das formas anteriores, mas por sua reelaboração, incorporando novos valores sem romper completamente com a tradição arquitetônica que as antecede. (Artigas, 2004, p.91)

Nesse contexto, as contribuições de Ailton Krenak (2020; 2023) permitem ampliar a leitura dos dados ao introduzir a memória e o afeto como dimensões vivas da experiência espacial. Ainda que os estudantes não mobilizem explicitamente uma perspectiva ancestral ou decolonial, dada a hegemonia neoliberal capitalista como substrato cultural, suas falas evidenciam a centralidade do corpo, da vivência e da relação com o ambiente como elementos constitutivos do espaço escolar. Ainda que essa inferência possa ser situada na perspectiva individualista típica da sociedade consumista – pois uma leitura semiótica das propostas evidencia o conforto pessoal, o descanso pessoal, o bem-estar pessoal - essa aproximação indica possibilidades de deslocamento epistemológico, mais do que confirmações diretas da teoria.

Krenak é radical ao propor outra percepção de si, como pessoa, mas também como ser-em-relação com aquilo que os ocidentais chamam de ‘natureza’ e que o mercado consumidor trata como ou um recurso a ser explorado ou um ‘valor agregado’ que confere mais capital ao nicho do ‘ecologicamente correto’:

Enquanto isso [...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (Krenak, 2019, p. 16)

Assim, a discussão dos resultados aponta que o espaço escolar é vivido simultaneamente como lugar de pertencimento e de limitação, de afeto e de controle, de reprodução e de possibilidade de transformação. Essa complexidade impede leituras simplificadoras e reforça a necessidade de compreender a Arquitetura Escolar como prática situada, atravessada por contradições históricas, pedagógicas e sociais.

O Quadro 07 sintetiza as convergências e atritos entre o referencial teórico e as percepções dos estudantes do primeiro ano de Arquitetura em relação às memórias e afetos do espaço escolar marcados pelo Mobiliário, Arquitetura e Lugar. O caminhar da pesquisa a partir da questão central “de que maneira o espaço escolar

é percebido por estudantes de Arquitetura e Urbanismo, a partir das suas memórias e afetos, e como essa percepção pode contribuir para repensarmos o papel da Arquitetura nos processos educativos?” foi revelando essas afinidades e afastamentos em relação ao marco teórico, de modo a ser necessário esta rearticulação. Entretanto, ressalta-se, que este distanciamento mais do que constituir-se em incoerência teórica ou limite, apresentou-se como possibilidade real de deslocamento da teoria, pois a pesquisa tratou de evidenciar a “percepção do estudante do primeiro ano de arquitetura” e não a confirmação das perspectivas teóricas dos autores.

QUADRO 08 - Tensões analíticas

Dimensão empírica	O que os estudantes expressam	Confirma a teoria	Contradiz a teoria	Deslocamento teórico (segundo a pesquisadora)
Memória do espaço	Lembranças ambivalentes: afeto e desconforto coexistem	Santos / Krenak	Leituras idealizadas do afeto	Afeto pode coexistir com controle
Mobiliário	Rigidez, desconforto e naturalização	Foucault	Pedagogia libertadora plenamente vivida	Controle é vivido sem consciência crítica
Conforto térmico	Incômodo corporal recorrente, pouco problematizado	Santos	Racionalidade técnica eficiente	Corpo percebe antes de teorizar
Circulação	Espaço de liberdade parcial e vigilância	Foucault	Espaço apenas disciplinar	Circulação como zona ambígua
Convivência	Pertencimento e sociabilidade	Freire / Krenak	Centralidade exclusiva da sala de aula	Aprendizagem também acontece fora do formal, no espaço social extramuros
Propostas	Ajustes incrementais, não rupturas	Artigas	Ideal de transformação radical	Formação opera por transições não por rupturas

Fonte: Elaborada pela autora. Data: setembro/2025

5.1 ENTRE MEMÓRIAS, AFETOS E ESPAÇOS: CAMINHOS ABERTOS PARA REPENSAR A ESCOLA

Esta pesquisa buscou compreender como estudantes do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Santos, no Litoral Paulista, percebem o espaço escolar a partir de suas memórias e afetos, bem como de que maneira essas percepções se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem. A análise dos dados revelou que o espaço escolar é vivenciado de forma complexa e ambivalente, sendo simultaneamente lembrado como lugar de

convivência e pertencimento e como ambiente marcado por rigidez, desconforto e controle corporal.

As falas e as expressões visuais dos estudantes indicam que elementos como a organização espacial e o mobiliário exercem influência direta sobre a experiência escolar, ainda que essa influência nem sempre seja reconhecida de forma consciente ou criticamente elaborada. Observa-se a naturalização de determinadas configurações espaciais como carteiras enfileiradas e mobiliários rígidos que, embora produzam incômodo físico e limitação de movimentos, são frequentemente percebidas como parte constitutiva e inevitável da escola.

Ao mesmo tempo, emergem nos dados indícios de deslocamento e abertura para outras possibilidades de organização do espaço. As propostas de reconfiguração apresentadas pelos estudantes (Encontro 3) apontam para o desejo de ambientes mais flexíveis, confortáveis e favoráveis à interação, ainda que essas proposições se mantenham, em grande parte, ancoradas em adaptações do modelo escolar tradicional ou na perspectiva de bem-estar pessoal. Esse movimento revela um posicionamento transicional, no qual referências arquitetônicas e escolares consolidadas coexistem com novas sensibilidades espaciais e culturais.

Do ponto de vista teórico, os resultados dialogam com diferentes perspectivas mobilizadas ao longo da pesquisa, mas não as confirmam de maneira linear. As contribuições de Michel Foucault permitem compreender a naturalização dos dispositivos espaciais como parte de mecanismos disciplinares internalizados, enquanto Milton Santos oferece ferramentas para ler o espaço escolar como resultado da interação entre objetos e ações.

A pedagogia de Paulo Freire surge como horizonte ético e político que tensiona a distância entre o ideal educativo e a experiência concreta relatada pelos estudantes, sem que essa distância seja tomada como falha, mas como dado analítico relevante. Já as reflexões de Ailton Krenak ampliam a compreensão da memória e do afeto como dimensões vivas da experiência espacial, ainda que não apareçam de forma explicitamente formulada pelos participantes. Essa pouca visão socioambiental dos estudantes provocou grande espanto na pesquisadora, quando coloca em relevo que estes estudantes vivem e estudam no ecossistema Bioma Mata Atlântica que já sofre – assim como os demais biomas – as graves consequências das mudanças

climáticas. A pergunta que emerge dessa constatação é o papel da escola (esses estudantes são recém-saídos da educação básica) e da Academia na formação da consciência crítica ambiental de futuros profissionais de qualquer área e, de modo mais crítico, para profissionais da Arquitetura que têm de lidar diretamente com a geografia e a espacialidade urbana como matéria-prima de sua atividade profissional.

A pesquisa não pretendeu oferecer respostas normativas sobre como ‘deve ser’ o espaço escolar, mas contribuir para a compreensão de como ele é vivido, lembrado e significado por sujeitos em formação e que, muito provavelmente, projetarão novos espaços escolares. Ao dar visibilidade às percepções, ambivalências e limites presentes nas falas dos estudantes, o estudo evidencia a importância de considerar o espaço como dimensão constitutiva dos processos educativos, sem reduzir essa relação a modelos idealizados ou a prescrições universais, em geral, alheias ao contexto cultural, social, geográfico, humano dos sujeitos usuários desses artefatos construídos para a prática educativa.

Como contribuição, este trabalho apontou para a necessidade de um diálogo mais estreito entre Arquitetura e Educação, fundamentado não apenas em princípios teóricos, mas na escuta atenta das experiências concretas e das vidas dos sujeitos em qualquer contexto geográfico. Reconhecer o espaço escolar como território vivido, construído, decidido atravessado por afetos, controles, naturalizações e possibilidades de transformação, constitui um passo fundamental para repensar práticas projetuais e educativas de forma situada, crítica e sensível às realidades contemporâneas.

Essas expressões referente à *IMAGEM 02: PALAVRAS-CHAVE: síntese de fechamento dos estudantes de arquitetura*, descritas pelos alunos no quarto encontro revelam que a escola permanece viva na memória afetiva dos participantes como um território de relações e aprendizagens contínuas, onde o convívio e o saber se entrelaçam. Mais do que edifício ou instituição, ela se apresenta como espaço de encontros, lembranças e transformações — lugar onde o aprender é também partilhar, sentir e reexistir.

Assim, o espaço escolar se revela como paisagem de pertencimento, onde o aprender e o viver se entrelaçam. A escuta sensível dos estudantes permitiu entrever uma pedagogia do afeto — aquela que reconhece o chão da escola como território

de memória e criação, e que entende o projeto arquitetônico como gesto político e poético.

Encerrar é, portanto, reconhecer que nenhuma escola está pronta. Toda escola é ensaio, movimento e travessia. Talvez o sentido último desta pesquisa seja este: compreender que o espaço educa — e que, ao transformá-lo, transformamo-nos também. O que aqui se constrói não é apenas uma leitura sobre o espaço escolar, mas a possibilidade de reencantá-lo como lugar de existência, encontro e esperança.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Caminhos da arquitetura. Organização de Rosa Artigas. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Sobre escolas. *Acrópole*, São Paulo, n. 377, ano 32, set. 1970. Disponível em: <http://acropole.fau.usp.br/edicao/377>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedro J. M. Feijó. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENEVOLO, Leonardo. História da arquitetura moderna. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BERGER, John. *Modos de ver*. 1. ed. São Paulo: Fósforo, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Portal de Periódicos*. Brasília, DF: CAPES, [s.d.]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARVALHO, Vina di. Corposições: cartografia das bicha. 2023. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

CURVELO, Eliana Cordeiro. Da elite para a massificação: o espaço escolar em movimento. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/construcao/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11815581. Acesso em: 30 ago. 2024.

CUNHA, Marize Bastos da; PIVETTA, Fátima; DOMINGUEZ, Marcos Thimoteo; SOUSA, Fabiana Melo. Diálogos com o cotidiano do território: o princípio da ação em uma comunidade ampliada de pesquisa-ação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 28, e230132, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.230132>. Acesso em: 17 jul. 2025.

DUBY, Georges. A sociedade cavaleiresca. Tradução de Maria Helena Kühner. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FOUCAULT, Michel. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (org.). *Michel Foucault: além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. Tradução de Inês Aufran Dourado Barbosa. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRAMPTON, Kenneth. História crítica da arquitetura moderna. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FURLAN, Sinara. Projeto arquitetônico e currículo escolar: análise de escolas padrão no Rio Grande do Sul. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/construcao/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11523747. Acesso em: 30 ago. 2024.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa qualitativa: elementos conceituais e metodológicos*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. Educação em territórios e políticas para as infâncias: o caso do bairro Educador (Heliópolis - SP). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e80353, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.80353>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GROPIUS, Walter. Bauhaus: nova arquitetura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas; COSTA, Ianna Patrícia Faria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; GUIMARÃES, Cristiana Maria de Oliveira. Práticas de numeramento em territórios vividos por estudantes do ensino fundamental: o mapa do Adriano. *Bolema*, Rio Claro, v. 38, e230148, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230148>. Acesso em: 17 jul. 2025.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOVANOVICH, Jacqueline Oliveira. Do lado de fora é mais legal! A criança e suas descobertas brincantes na natureza. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Memória não queima. Cadernos Selvagem*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023. Disponível em: <https://selvagemiciclo.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MACHADO, Tadeu Lopes. A conquista da universidade: ocupação indígena em torno de um território em disputa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e47594, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469847594>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; NEVES, Dimas Santana Souza. A constituição do escolar e sua desterritorialização: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 105, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5764>. Acesso em: 30 set. 2024.

MANSILLA-QUIÑONES, Pablo; QUINTERO-WEIR, José; MOREIRA-MUÑOZ, Andrés. Geografia das ausências: as negações das ontologias territoriais e as disputas pela reterritorialização do estar-sendo. Tradução de Jéssica Caroline Pessoa dos Santos; Leo Name. *LAJE – Revista Latino-Americana de Geografia e Educação*, v. 3, n. 1, p. 202–229, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/1j.v3i10.60551>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MOREIRA, Sueli de Lima. Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo. / Sueli de Lima Moreira– Curitiba: CRV, 2023.).

MORGAN, David L. *Focus groups as qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MÜHREL, Eric. A escola sociopedagógica como modelo de prevenção para comportamento não-conformado. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 283-296, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/nKtHykBj836BRgSWL5dYhm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

NOBRE, Eleni Jesus de Souza. Nas rodas de Dona Selma do coco: o potencial educativo da tradição, da resistência e do legado. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

NONATO, Luísa Cristina. “Visão de cria”: percepções de jovens moradoras/es do Aglomerado da Serra sobre a escola na favela. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

OBSERVATÓRIO DO CLIMA. 48 mil morreram por ondas de calor no Brasil entre 2000 e 2018. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.oc.eco.br/mais-de-48-mil-pessoas-morreram-por-ondas-de-calor-no-brasil-entre-2000-e-2018/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PEREZ LÓPEZ, David; PERI HADA, Ana; SARNI MUÑIZ, Mariana. Pertenencia, trascendencia, salvación, formación e integración: los significados atribuidos al deporte en un barrio de Montevideo, Uruguay. *Movimento*, Porto Alegre, v. 30, e30026, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.135531>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PONÇADA, Adriele Braz. Os processos de autodeterminação da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata do Território Indígena Barra Velha. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

RABELO, Jeriane da Silva. A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26622/1/2017_dis_jsrabelo.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online. São Paulo: BIREME, [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, Ana Sofia; FERNANDES, Natália; SILVA, Cidália Ferreira da. A participação infantil no espaço público: propostas para pensar o direito da criança ao território. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88748, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88748>. Acesso em: 7 jul. 2025.

STRECK, Danilo Romeu. Educação popular e pedagogia decolonial: entrevista com Danilo Romeu Streck. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 17-24, 2020. DOI: 10.18554/cimeac.v10i1.4687.

SULLIVAN, Louis. The tall office building artistically considered. *Lippincott's Magazine*, Filadélfia, v. 57, p. 403–409, 1896.

THERRIEN, Jacques; SILVA, Neila T. Trabalho científico e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

ZILIANI, Vicente Carlos. Arquitetura e educação: temáticas e sentidos do tratamento do espaço escolar na produção científica nacional na área da educação (2009–2021). 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/construcao/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11663592. Acesso em: 30 ago. 2024.



APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – **PARA PESQUISA PRESENCIAL**

Pesquisa: O ESPAÇO ESCOLAR: uma visão dos alunos de Arquitetura sobre memória e afetos

Pesquisador Responsável: Deyse Maimone dos Santos

Prezado(a) aluno do curso de Arquitetura da Universidade Católica de Santos,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), no estudo intitulado “**O ESPAÇO ESCOLAR: uma visão dos alunos de Arquitetura sobre memória e afetos**”, conduzido pela pesquisadora Deyse Maimone dos Santos, da Universidade Católica de Santos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, sob orientação da profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota e tendo como coorientadora profa. Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro. Este estudo tem como objetivo compreender a visão do aluno de Arquitetura sobre o espaço escolar e como esse olhar influencia a relação professor-aluno e o aprendizado.

1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: Estarão inclusos na pesquisa os alunos do segundo semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Santos que, voluntariamente, aceitarem participar da pesquisa. Estarão excluídos os demais alunos de outros semestres, outros cursos e de outras universidades.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Como participante, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa qualitativa, em que faremos, para a Construção de Dados, uso da técnica de Grupo Focal, em encontros que serão realizados na Universidade Católica de Santos situada no endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 300. Santos, São Paulo. Serão 4 encontros previamente agendados com a professora Claudia Maria Braga Ribeiro, com previsão de duração de aproximadamente 2 horas para cada encontro.

Nestas sessões serão desenvolvidas as seguintes atividades para fins de Construção de Dados:

Encontro 1: A escola enquanto memória espacial.

Questão norteadora: Quais palavras-chave melhor representam suas experiências com o espaço escolar?

Procedimento: Os alunos escrevem palavras-chave em grandes folhas de papel, divididas pelos eixos: lugar, Arquitetura e mobiliário. Não é necessário se identificar. Em seguida, observam as palavras dos colegas e refletem sobre os temas abordados, e registram suas observações nas folhas. Por sua vez, a pesquisadora também fará observações sobre o

desenvolvimento do encontro que serão registrados no Diário de Bordo. Ao final será feita a avaliação do encontro.

Encontro 2: O espaço escolar e sua análise crítica.

Questão norteadora: Quais elementos do espaço escolar, listado no encontro anterior, são desnecessários ou deveriam ser modificados?

Procedimento: Os estudantes observam imagens de escolas e salas de aula de diferentes partes do mundo, dispostas em uma Folha A3, para refletir criticamente sobre diversas realidades. Usam canetas de cores diferentes para marcar o que é *desnecessário* (vermelho) e o que precisa ser *modificado* (azul) nas suas próprias respostas. A pesquisadora também fará observações sobre o desenvolvimento do encontro que serão registrados no Diário de Bordo. Ao final será feita a avaliação do encontro.

Encontro 3: Proposições de possíveis soluções.

Questão norteadora: Que possíveis soluções você sugeriria para os elementos que deveriam ser modificados no espaço escolar?

Procedimento: Com base nas respostas anteriores, de forma individual e anônima, os alunos, com um olhar arquitetônico, propõem soluções através de desenhos, textos ou colagens sobre melhorias para o espaço escolar. A pesquisadora também fará observações sobre o desenvolvimento do encontro que serão registrados no Diário de Bordo. Ao final será feita a avaliação do encontro.

Encontro 4: Apresentação e discussão de resultados.

Questão: Como sua visão sobre o espaço escolar mudou após a participação na pesquisa?

Procedimento: Após a sistematização dos dados pela pesquisadora, os estudantes participarão da apresentação dos resultados sistematizados pela pesquisadora. Será feita a discussão, de forma dialógica, sobre as questões levantadas e sobre como a percepção do espaço escolar foi pensada e compreendida no período da construção dos dados.

A identificação e convite ao sujeito da pesquisa se dará mediante contato com a professora Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro, responsável pela turma do segundo semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Santos, em que ministra a matéria de Plástica II.

No início do segundo semestre, a pesquisadora participará de algumas aulas de Plástica II, quando fará a sensibilização e convite aos alunos, após apresentação de informações detalhadas do projeto de pesquisa.

3. METODOLOGIA: A presente pesquisa terá uma abordagem qualitativa, em que a Construção de Dados se dará mediante o uso da técnica de Grupo Focal. O Grupo Focal prevê uma interação entre os participantes, em um processo de discussão conjunta, orientada por um facilitador/pesquisador, em que os participantes, no decorrer da discussão, podem elaborar pontos de vista e opiniões a respeito do tema proposto. É papel do facilitador/pesquisador que a discussão não saia do foco, buscando, porém, respeitar a opinião dos participantes, e não impondo seus pontos de vista pessoais.

4. RISCOS E BENEFÍCIOS: A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que serão reduzidos através de rigoroso acompanhamento da pesquisadora em cumprimento aos princípios éticos preconizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde que orienta as Ciências Humanas, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Durante a realização desta pesquisa, existe a possibilidade de que os participantes possam vivenciar situações de desconforto emocional, decorrentes das reflexões sobre suas memórias escolares, dentre as quais, podemos mencionar:

Reviver Memórias Traumatizantes:

Risco: Durante as discussões, os participantes podem reviver experiências traumáticas relacionadas ao ambiente escolar, como *bullying* ou conflitos com professores.

Mitigação: Disponibilizar suporte psicológico imediato durante e após as sessões para ajudar os participantes a processarem essas emoções de maneira segura.

Sentimento de Ansiedade ou Estresse:

Risco: Participar de discussões reflexivas sobre o espaço escolar podem gerar ansiedade ou estresse, especialmente se o participante não tiver uma percepção positiva dessas memórias.

Mitigação: Realizar as dinâmicas em um ambiente acolhedor, permitindo que os participantes tenham a liberdade de se retirar da atividade a qualquer momento, sem justificativas.

Conflito Interno ou Dissonância Cognitiva:

Risco: Os participantes podem experienciar conflito interno ao confrontar memórias idealizadas com uma visão crítica do espaço escolar.

Mitigação: Facilitar uma discussão aberta e não julgadora, permitindo que os participantes expressem suas emoções e pensamentos sem medo de represálias.

Exposição a Pressão Social:

Risco: Durante as atividades em grupo, alguns participantes podem sentir pressão para conformar suas opiniões com as dos colegas, o que pode causar desconforto emocional.

Mitigação: Garantir a privacidade das respostas nas dinâmicas e reforçar que todas as opiniões são válidas e bem-vindas, independentemente de serem divergentes.

Para mitigar quaisquer efeitos adversos e assegurar o bem-estar dos alunos, durante o período da pesquisa, contamos com a anuência e apoio da Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos, conforme documento anexo, assinado pelo coordenador prof. Me. Wagner José Tedesco.

5. CONFIDENCIALIDADE: De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, sua privacidade será protegida. Nomes e quaisquer identificadores serão removidos dos dados construídos, e as informações serão processadas de forma anônima. A guarda destes dados ficará sob a responsabilidade da Universidade Católica de Santos e do pesquisador responsável, que adotarão medidas de segurança apropriadas para proteger os dados contra acessos não autorizados e situações de tratamento inadequado ou ilícito.

Os dados anônimos poderão ser utilizados em eventos ou publicações científicas, sempre respeitando os princípios da finalidade, adequação e necessidade estritamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Além disso, você tem o direito de acessar, corrigir, usar pseudônimo, bloquear ou eliminar seus dados pessoais que estão sendo tratados com base em seu consentimento. Os dados construídos serão mantidos pelo período necessário para alcançar os objetivos da pesquisa, após o qual serão devidamente descartados ou anonimizados.

6. VOLUNTARIEDADE E DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO: Sua participação é completamente voluntária. Você tem o direito de retirar seu consentimento e desistir de participar a qualquer momento, sem penalidades ou ser submetido a qualquer constrangimento.

7. COMPENSAÇÃO: Não haverá compensação financeira pela participação neste estudo. É um estudo de natureza acadêmica, e para fins de titulação em Mestrado em Educação, e de nenhuma parte, quer do pesquisador ou do participante (aluno do curso de Arquitetura da Universidade Católica de Santos), será associado a benefícios de natureza financeira.

8. CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS E DIREITOS DE IMAGEM: Ao assinar este termo, você autoriza o uso de qualquer material produzido durante sua participação no Grupo Focal, para fins de análise e divulgação científica relacionada a esta pesquisa. Você concorda que qualquer produção intelectual derivada de sua participação pode ser utilizada pelo pesquisador e pela Universidade Católica de Santos sem a necessidade de remuneração ou reconhecimento adicional. Não serão feitas gravações de áudio e vídeo; a construção de dados será via Grupo Focal.

9. PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO: Você também concede ao pesquisador e à Universidade Católica de Santos o direito de utilizar quaisquer dados construídos, incluindo trechos de discussões, respostas a questionários ou qualquer outro material contribuído, para fins acadêmicos e educacionais, como publicações científicas ou apresentações em conferências, garantindo sempre a proteção da sua identidade através de anonimato ou do uso de pseudônimos.

10. CONSENTIMENTO: Ao assinar este documento, você está concordando em participar voluntariamente deste estudo, tendo compreendido as informações que foram explicadas sobre a pesquisa.

11. RETIRADA DE CONSENTIMENTO: É importante destacar que, apesar da autorização de uso para o material criado durante os encontros de Construção de Dados, você pode, a qualquer momento, solicitar a retirada de sua contribuição de futuras análises ou publicações, contatando o pesquisador, sem que isso afete sua participação no estudo ou outros direitos que possua.

12. CONTATO PARA DÚVIDAS: Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de Ética).

Caso necessite de mais informações sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) pelo telefone **(13) 98104-6183** ou e-mail deyse.maimone@unisantos.br

Por favor, confirme sua compreensão e aceitação para participar desta pesquisa completando este formulário.

- () Li e compreendi as informações sobre a minha participação nesta pesquisa.
- () Concordo voluntariamente em participar.
- () Autorizo o uso de minhas contribuições conforme descrito acima.

Santos, _____, de _____ de 2024.

Nome do Participante: _____

CPF: _____.

Assinatura do Participante

Santos, _____, de _____ de 2024.

Nome do Pesquisador: Deyse Maimone dos Santos.

CPF: 338.681.208-23

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 02: Pranchas elaboradas para a construção de dados no Grupo Focal



O ESPAÇO ESCOLAR:

uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Deyse Maimone dos Santos
ORIENTADORA: Dra. Guadalupe Correda Mota
CO-ORIENTADORA: Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro

Quais palavras-chave representam o espaço escolar vivenciado por você?

ARQUITETURA

aspectos estéticos, funcionais e estruturais.

LUGAR

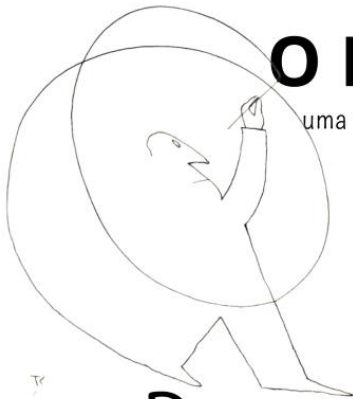
espaço delimitado, ambiente.

MOBILIÁRIO

móveis utilizados em um ambiente.

Neste encontro você colocará **palavras-chave em 3 espaços** separados por eixo de trabalho. Você **não precisará se identificar**, pois a análise será feita com relação ao grupo.

ENCONTRO 1 



O ESPAÇO ESCOLAR:

uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Deigo Maimone dos Santos
ORIENTADORA: Dra. Guadalupe Correira Mota
CO-ORIENTADORA: Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro

Dos elementos listados no encontro anterior, na sua opinião, quais são desnecessários e quais deveriam ser modificados?

ARQUITETURA
aspectos estéticos, funcionais e estruturais.

RAMPAS PÁTIO NATUREZA
QUADRA
SALA DE AULA
TORRE
AZULEJOS
PILASTRA
ESCADA CORREDOR
PADRÃO
PRÉDIO PADRONIZADO
SALA DE DANÇA

LUGAR
espaço delimitado, ambiente.

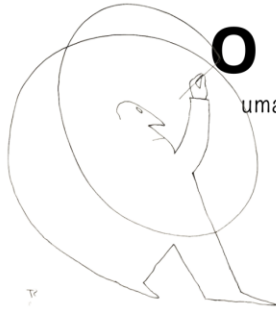
GRANDE MISTO
CIDADE
ABERTO ABERTO
PRAIA
FECHADO AMPLO
FRIO LIVRE
PEQUENO

MOBILIÁRIO
móveis utilizados em um ambiente.

BANCO DE MADEIRA ESCADA
MESA
BANCOS EXTERNOS
LOUSA PUFOS
CARTEIRA
CADEIRA BANCOS

Em um segundo momento, retornando as respostas do trabalho anterior e usando canetas de diferentes cores, você poderá **circular** o que, numa escola, é **desnecessário** (caneta vermelha) e o que é passível de **mudança** (caneta azul).

ENCONTRO 2



O ESPAÇO ESCOLAR:

uma visão dos alunos de arquitetura sobre memória e afetos.

Deyse Maimone dos Santos

ORIENTADORA: Dra. Guadalupe Corrêa Mota

CO-ORIENTADORA: Dra. Claudia Maria Braga Ribeiro

Dos elementos listados que deveriam ser modificados no encontro anterior, quais possíveis soluções vocês dariam? Suas soluções podem ser apresentadas através de desenhos, textos, colagens etc.

banco externo
quadra lousa escada
pufs sala de aula
carteira bancos cadeira

ENCONTRO 3



APÊNDICE 03: Colagens elaboradas pela pesquisadora como instrumento de estudo e de percepção do espaço e da dinâmica das aulas acompanhadas junto aos estudantes do primeiro ano do curso de Arquitetura e Urbanismo, participantes e sujeitos da pesquisa.





le orientação de
um professor sobre
o trabalho.



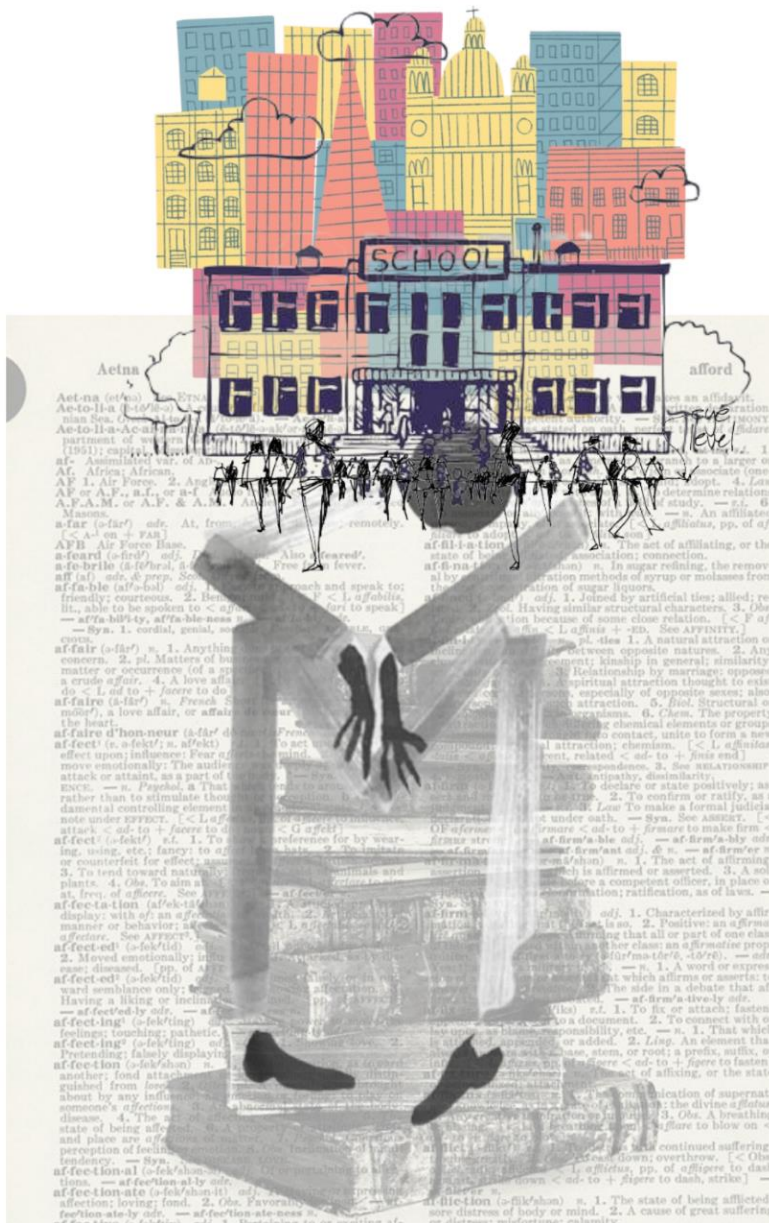
trabalhar a
sua mesa-
de-
trabalho.

trabalho
exposto

Du
1-10-24



APÊNDICE 04: Colagens de estudo elaboradas pela pesquisadora



Autoria: A pesquisadora
Tema: espaços escolares vigentes



Autoria: A pesquisadora
Tema: cartografias e seus impactos



Autoria: A pesquisadora
Tema: O espaço e o panoptismo



Autoria: A pesquisadora
Tema: Foucault e a sala de aula



Board meetings should not be for the benefit of the board. They should be for the benefit of the CEO and the senior team. Some boards meet monthly, but for most companies that's overkill. Eight meetings a year is a great heartbeat for a board. Some CEOs and board chairs make the mistake of driving the board line by line through the agenda, cutting off meaty discussions in the name of staying on schedule. The purpose of board meetings is to have those meaty discussions. Most of the items should be straightforward and thorny questions that the business must tackle to be successful. A technique I like is when the CEO puts up a list of three or four things that are "keeping me up at night" at the start of each meeting. Possibly the most important technique I've seen is the executive session at the end of the meeting. This is when the board meets without the CEO in the room and debriefs the CEO afterward. Boards should take this opportunity, and CEOs should demand it of them. I'm a managing partner at Union Square Ventures, an early-stage investor and Zynga.

ambiente

Autoria: A pesquisadora
Tema: Freire e o ambiente escolar

APÊNDICE 05: Questionário elaborado para os sujeitos da pesquisa, estudantes do primeiro ano do curso de Arquitetura, com o objetivo de traçar o perfil dos participantes

10/11/2025, 19:35

ENTRE MUROS E MEMÓRIAS: os espaços que nos formam



ENTRE MUROS E MEMÓRIAS: os espaços que nos formam



Olá! Que bom ter você aqui novamente!

Este questionário é uma continuação da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Católica de Santos, e você já faz parte dela! Sua colaboração anterior foi essencial — e agora, com mais algumas informações, sua ajuda será ainda mais enriquecedora.

Nosso objetivo da pesquisa é o de compreender como os alunos do curso de Arquitetura vivenciam e se lembram dos espaços escolares que frequentaram antes da universidade, considerando aspectos afetivos e territoriais.

As respostas continuam sendo anônimas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Fique à vontade para responder com sinceridade e, se preferir, pular as perguntas que não quiser responder.

Sua participação é muito valiosa para que possamos construir uma pesquisa sensível, significativa e próxima da realidade dos estudantes. Muito obrigada por estar conosco nesta jornada!

1. Qual é o seu sexo?

Marque todas que se aplicam.

- FEMININO
- MASCULINO
- OUTRO
- PREFIRO NÃO RESPONDER

2. Qual é a sua idade?

3.**Qual é a faixa de renda familiar mensal?**

Marque todas que se aplicam.

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefiro não responder

4. Em qual cidade você reside atualmente?

5. **Em qual cidade ficava a sua última escola antes de ingressar na universidade?**

6. **Sua última escola era:**

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
- PARTICULAR

7. **Você já estudou em: (marque todas as opções que se aplicam)**

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
- PARTICULAR
- ESCOLA DOMÉSTICA (com tutor particular)

8. **Você considera que o espaço físico da escola influenciou sua escolha pelo curso de Arquitetura?**

Marque todas que se aplicam.

- Sim, influenciou diretamente
- Influenciou de forma indireta
- Não influenciou



https://de

hFUzOFJqQnBupCp0SYpq3Cd9zFb2FdS64E/edit

3/5

APÊNDICE 06: Link para o vídeo usado como material de apoio durante os encontros do grupo focal, elaborado pela pesquisadora, apresentando o trabalho do fotógrafo Julian Germain sobre salas de aula em diferentes contextos ao redor do mundo.

https://www.canva.com/design/DAGVQSYbJKE/2dHZ8c9ZgSkOCrpgHmR6WQ/watch?utm_content=DAGVQSYbJKE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueLinks&utlId=h6c8907fb34

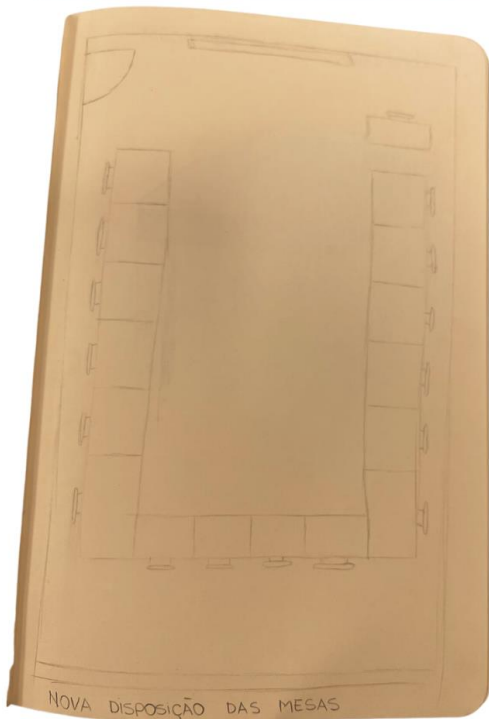
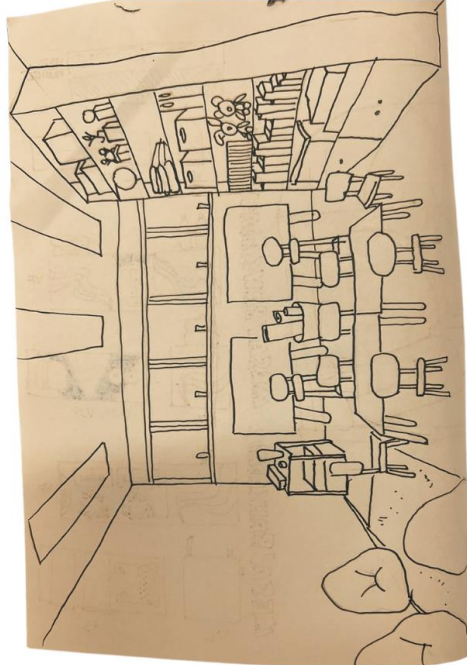
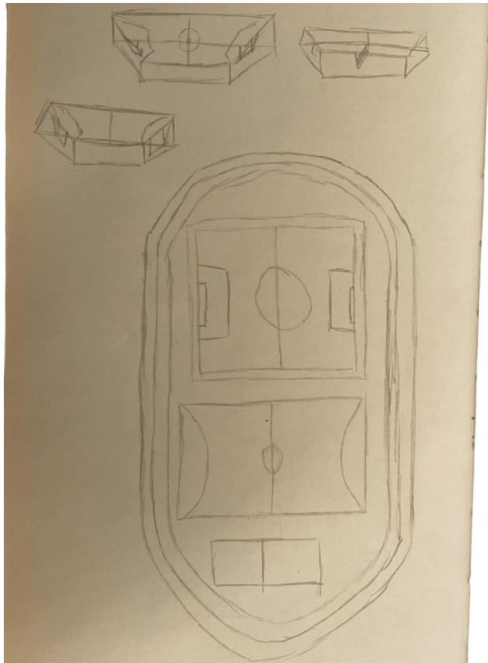


APÊNDICE 07: Link para vídeo sobre a FAU-USP, apresentado aos sujeitos da pesquisa em uma dinâmica de fechamento, que aborda o edifício projetado por Vilanova Artigas, arquiteto referenciado no aporte teórico da presente dissertação

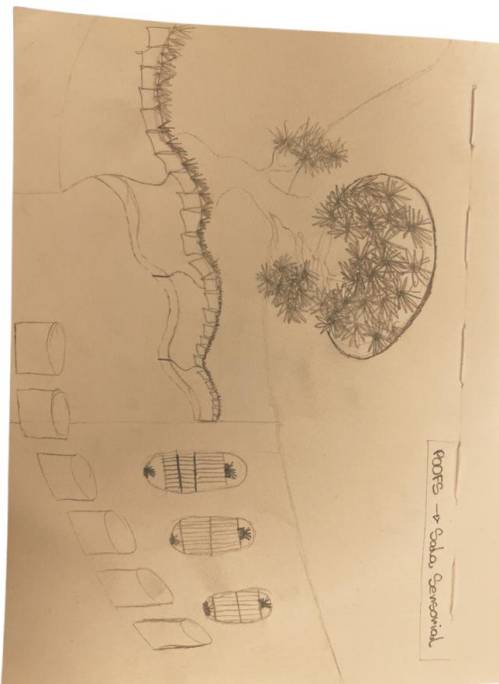
<https://youtu.be/r85sERMmK1M>



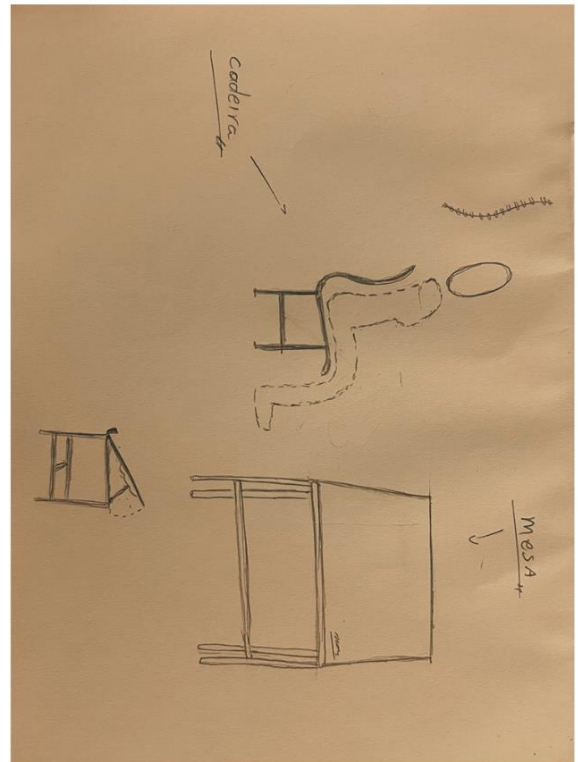
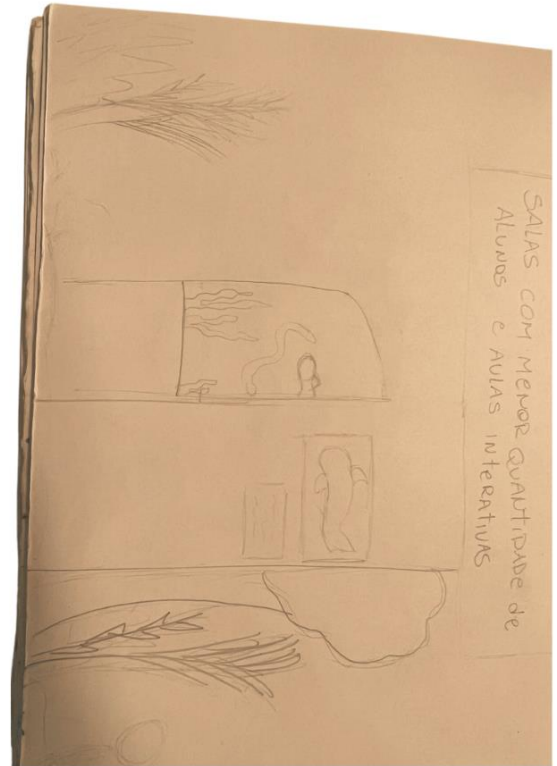
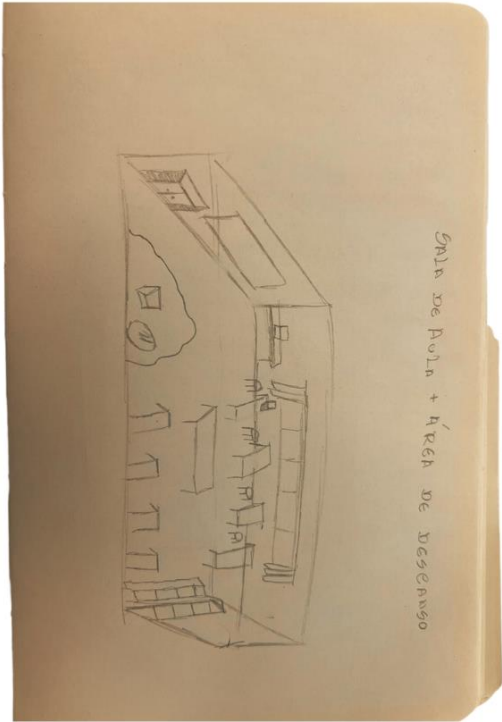
APÊNDICE 08: Encontro 3 – Propostas dos alunos de arquitetura

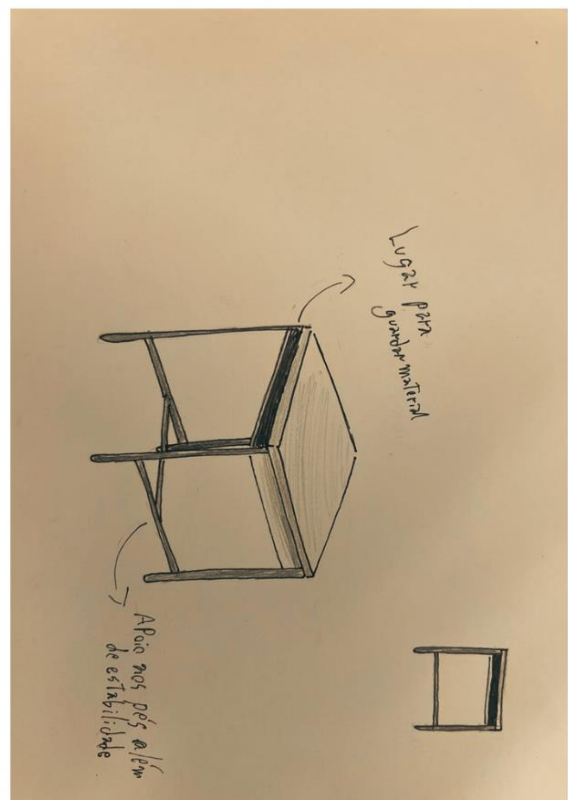
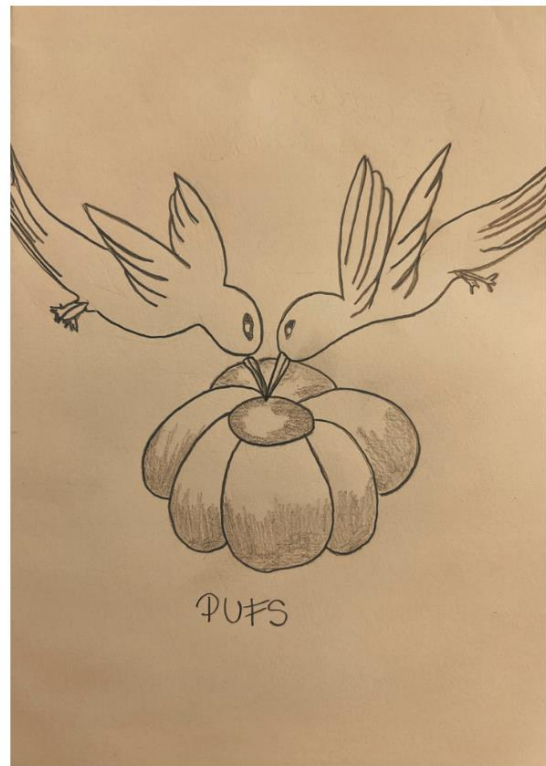
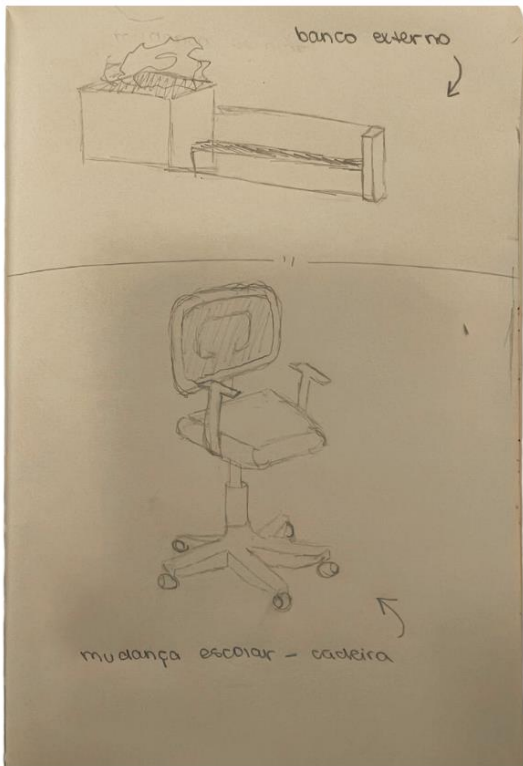


NOVA DISPOSIÇÃO DAS MESAS



ROOFES - v' Sala, Semelhante



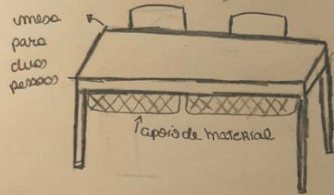


mudança escolar - cadeira

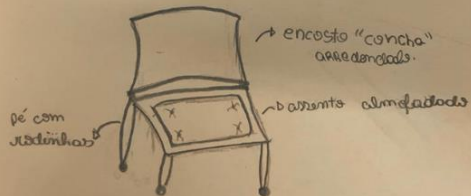
atual: carteira individual; cadeira acoplada na mesa; de mesmo tamanho.

mudança: mesas separadas dos cadeiros; mesa em dupla ou grupo; mesa com apoio de material similar a cadeiros de madeira (fácil desmontagem e sem buracos).

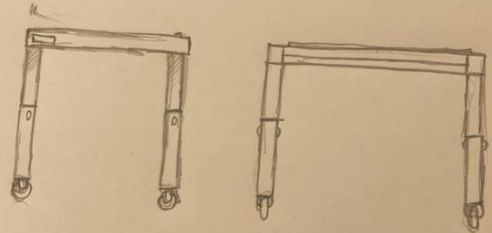
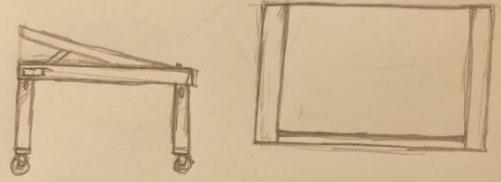
mesa:



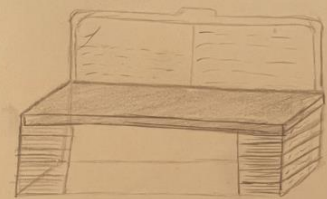
cadeira:



MESA



MESA DE ALTURA AJUSTÁVEL



BANCO DE LIVROS

Cadeira e Cadeira

