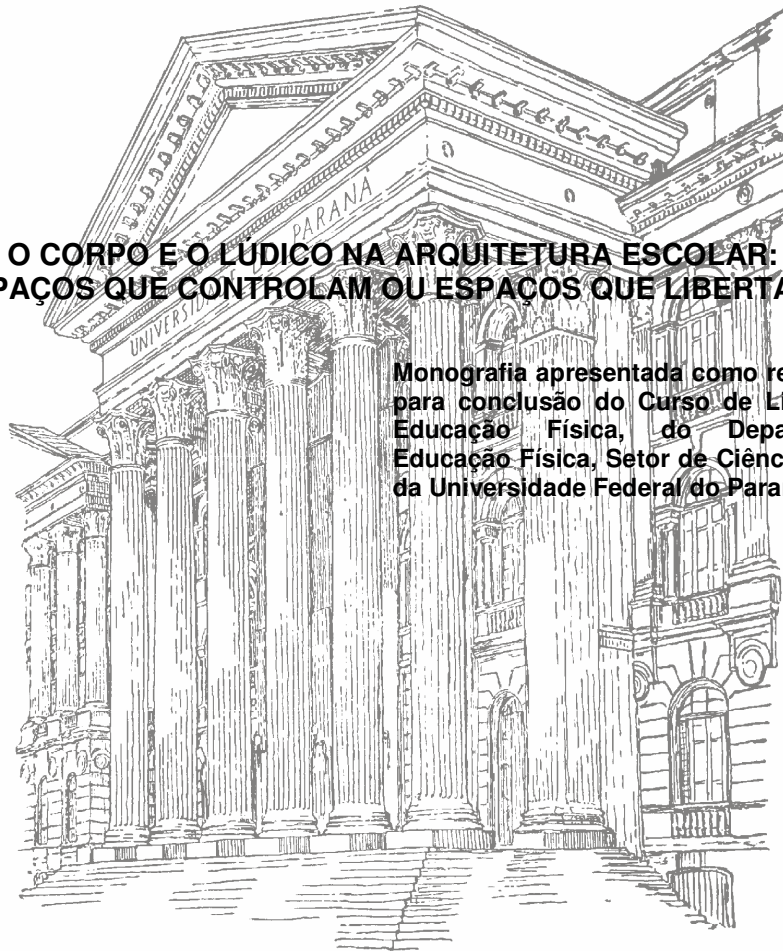


ROSANE FÁTIMA PIKUSSA

**O CORPO E O LÚDICO NA ARQUITETURA ESCOLAR:
ESPAÇOS QUE CONTROLAM OU ESPAÇOS QUE LIBERTAM?**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.



CURITIBA

2007

ROSANE FÁTIMA PIKUSSA

**O CORPO E O LÚDICO NA ARQUITETURA ESCOLAR:
ESPAÇOS QUE CONTROLAM OU ESPAÇOS QUE LIBERTAM?**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.**

ORIENTADORA SIMONE RECHIA

Ao meu Pai Joaquim,
à minha Mãe Gertrudes
e à minha Irmã Elizandra,
responsáveis por esta vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por tudo que sou e ainda serei e, principalmente, por nunca me abandonar nos momentos difíceis, permitindo que eu chegasse até aqui.

Ao meu Pai, minha Mãe, e minha “irmãzinha querida”, que sempre me apoiaram nas decisões mais importantes, compartilharam dos meus sonhos, e que nos momentos de fraqueza me incentivaram a prosseguir, mesmo diante dos obstáculos sempre foram meu porto seguro. Agradeço pelo amor, pela força, e por tudo que fizeram pela minha felicidade.

Agradeço aos amigos, amigas e familiares que mesmo não estando tão próximos sempre acompanharam minha trajetória e torceram por mim.

Agradeço à amiga, conselheira, professora, desorientadora, e, orientadora, “Mammy Rechia”, pela luta, pelo carinho, pelas oportunidades, pelos conhecimentos, pelo incentivo, pela confiança, e principalmente, por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu achava que não conseguiria.

Aos professores e professoras do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, agradeço pelos ensinamentos adquiridos ao longo desses anos. Em especial, agradeço ao Professor Sergio Chaves (“Serginho”), pelo exemplo de dedicação e vontade de ensinar.

Agradeço ao grupo do CEPELS, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Rafa, ao Willy e à Tali, amigos e amiga com os quais muito aprendi e também muito me diverti, agradeço por todos os momentos que estiveram ao meu lado. Não sei o que seria de mim sem essa “família”.

Às meninas do projeto SESI, Thaís, Mari e Lú, agradeço por compreenderem minha ausência em alguns momentos, pela alegria e pela amizade nesta reta final. Ao Thiago, agradeço pelos momentos de desconcentração, quer dizer, de descontração durante as reuniões, pelo apoio, pelas conversas, e pela parceria.

Agradeço aos companheiros e companheiras do movimento estudantil que me ajudaram a compreender uma sociedade que exclui e mata em função do poder e, da mesma, forma me encorajam a seguir na luta por uma educação que possa mudar esta realidade.

E, por fim, agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória.

“Quem não se movimenta, não sente as cadeias que o prendem”.

Rosa Luxemburgo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | vii |
| 1 INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR | 4 |
| 2.1 O NASCIMENTO DA ARQUITETURA ESCOLAR..... | 4 |
| 2.2 ARQUITETURA ESCOLAR: EDUCAÇÃO OU DISCIPLINARIZAÇÃO?..... | 6 |
| 3 A ESCOLA COMO LUGAR DE SENTIDO E SIGNIFICADO | 11 |
| 4 AS POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR | 14 |
| 4.1 PENSANDO O ESPAÇO ESCOLAR PARA QUEM?..... | 14 |
| 4.2 A ESCOLA COMO OPÇÃO DE ESPAÇO LÚDICO NA CIDADE..... | 16 |
| 4.3 A ESCOLA COMO VEÍCULO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO AMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DE LAZER NA CIDADE..... | 19 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 21 |
| 6 UMA PESQUISA ACERCA DA REALIDADE CURITIBANA | 23 |
| 6.1 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO..... | 23 |
| 6.2 AS CARACTERÍSTICAS..... | 25 |
| 6.3 APROPRIAÇÃO: PREOCUPAÇÕES E DESPREOCUPAÇÕES..... | 29 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 31 |
| REFERÊNCIAS | 33 |

RESUMO

O CORPO E O LÚDICO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇOS QUE CONTROLAM OU ESPAÇOS QUE LIBERTAM?

O espaço escolar desempenha um importante papel na formação do ser humano, é nele que adquirimos grande parte dos nossos conhecimentos. Neste contexto, o presente estudo busca entender como são pensados e planejados os espaços e equipamentos das escolas estaduais da cidade de Curitiba para as práticas corporais lúdicas, as quais, podem ser um importante elemento no processo educativo. Para tanto, os objetivos do trabalho compreendem a caracterização dos espaços escolares, a análise das possibilidades relacionadas aos espaços constituídos, a apresentação da perspectiva em que se deu o modelo de planejamento dos espaços escolares, e a relação entre arquitetura escolar e disciplinarização dos corpos. Para cumprir os objetivos deste estudo a pesquisa foi desenvolvida dentro de um paradigma qualitativo de cunho interpretativo, cujos procedimentos metodológicos envolveram uma entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. Ao analisar a estrutura dos espaços escolares foi observada uma certa banalização do movimentar-se e da ludicidade pois, notou-se na arquitetura resquícios de uma visão funcionalista e controladora, exemplificada pela valorização dos espaços “formais”, pela determinação das finalidades dos espaços, pela redução da área escolar e pela quantidade e condições dos espaços e equipamentos, entre outras características. Desta maneira, as práticas corporais lúdicas parecem estar relegadas a um segundo plano, não sendo consideradas como possibilidades de produção de culturas, formação humana, aprendizado, sociabilização.

Palavras chaves: Espaço, Escola, Movimento.

1 INTRODUÇÃO

A escola assume uma grande responsabilidade no processo de formação dos indivíduos pois, ao passarmos grande parte do nosso tempo nela adquirimos importantes subsídios para a definição das nossas identidades. As experiências constituídas na escola são fundamentais na formação do caráter de cada pessoa que nelas passa, “a escola constitui uma referência importante para a definição de identidades pessoais e coletivas, públicas e privadas, políticas e profissionais, entre outras” (VAGO, 2003, p. 199).

As experiências cotidianas que acontecem no espaço da escola são, quase sempre, determinadas pela dinâmica do espaço e pela disposição dos equipamentos. Desta maneira, investigar o espaço escolar e seus equipamentos para as práticas corporais, significa compreender um pouco mais sobre a maneira como ocorre a formação dos sujeitos. Segundo Linhares (2000), “temos estudado muito pouco como subjetividades e sujeitos de estudantes e professores vão sendo fabricados e, por sua vez, vão fabricando escolas e contribuindo para conservar ou modificar seus entornos, suas comunidades, suas cidades e, conjugando-se com outras relações sociais, intervindo na sociedade e na história” (p. 44). Assim, ao compreendermos o processo educativo teremos a possibilidade de contribuir com uma mudança do atual contexto social.

São inúmeros os aspectos que podem ser observados e discutidos no âmbito escolar no que se refere à formação dos alunos – tempo, espaço, currículo, formação, etc. Neste trabalho, o foco centra-se na categoria espaço, que para Foucault (1994), é a “forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo” (p. 207). Neste sentido, o espaço escolar pode ser considerado uma das tentativas silenciosas de dominar os indivíduos ao determinar ou limitar as possibilidades de experiências corporais.

No entanto, ao acreditar que as relações estabelecidas no espaço do cotidiano escolar não sejam somente de controle e submissão, mas que existam movimentos de resistência e produção cultural, e sabendo “que o espaço das relações humanas tem significados que não se vinculam apenas ao processo

produtivo do sistema capitalista de trabalho” (BRUHNS, 1997, p. 106), este estudo sobre a arquitetura escolar tem como foco discutir sobre como o planejamento do espaço pode potencializar ou restringir as práticas corporais lúdicas.

Os espaços destinados às práticas corporais dentro da instituição escolar são fundamentais na representação da cultura, pois a dinâmica lúdica que na escola se desenvolve pode constituir-se como uma forma de resistência às determinações que regem e regulam a vida social e, ao pensar em espaços que possibilitem diferentes experiências no âmbito da cultura corporal e da ludicidade, será possível contrapor a lógica da dominação implícita na maioria dos espaços escolares constituídos, os quais restringem as possibilidades de experiências na tentativa de dominar os sujeitos.

A partir das reflexões que permeiam o planejamento dos espaços e equipamentos das escolas estaduais da cidade de Curitiba espero verificar algumas formas de propor os espaços, e ao discuti-las, permitir que a arquitetura escolar seja levada a possibilitar novas formas de apropriação, potencializando as práticas corporais lúdicas como elemento no processo educativo.

Em busca da transformação do contexto social no qual estamos inseridos, e acreditando que as pequenas relações que se dão no cotidiano da escola possam ser fundamentais neste processo de mudança, compreende-se a importância do planejamento dos espaços escolares e do reconhecimento da dinâmica lúdica que se desenvolve nesses ambientes, “a qual silenciada, pode não estar totalmente submetida à ordem, mas que, ao construir a desordem, também produz realidade” (FARIA, 2000, p. 47), pois, ao mesmo tempo em que a escola vem se constituindo como um espaço de construção de corpos educados para o trabalho, espera-se que os espaços livres para experiências no âmbito do esporte, lazer e cultura oportunizem uma multiplicidade de formas de comunicação, organização e troca entre as pessoas.

Neste contexto, senti a necessidade de compreender qual a importância que vem sendo dispensada a configuração do espaço. Assim, faço um recorte da realidade curitibana, desenvolvendo o presente trabalho a partir do seguinte problema: como são pensados e planejados os espaços e equipamentos das escolas estaduais da cidade de Curitiba para as práticas corporais lúdicas?

Na tentativa de responder tal pergunta, o objetivo deste trabalho é verificar como são pensados e planejados os espaços e equipamentos das escolas estaduais da cidade de Curitiba para as práticas corporais lúdicas. Como objetivos específicos busco compreender a importância do planejamento dos espaços escolares enquanto possibilidade de práticas corporais lúdicas e como elemento no processo educativo; caracterizar os espaços planejados para as práticas corporais; investigar em qual perspectiva vem sendo pautado o modelo de planejamento dos espaços escolares; e verificar como a arquitetura escolar pode relacionar-se com a disciplinarização dos corpos.

Para cumprir tais objetivos a pesquisa foi desenvolvida dentro de um paradigma qualitativo de cunho interpretativo, cujos procedimentos metodológicos envolveram uma entrevista semi-estruturada com uma das funcionárias da FUNDEPAR¹, a análise de documentos fornecidos pelos funcionários da FUNDEPAR, e a análise de informações obtidas em site da internet referente ao órgão supracitado².

Assim, a partir da triangulação dos dados obtidos, foi realizada uma análise interpretativa em busca de um entendimento da arquitetura escolar, tentando identificar como os espaços e equipamentos das escolas estaduais estão sendo pensados para as práticas corporais lúdicas.

¹ A FUNDEPAR – Fundação Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná – é o órgão responsável pelo planejamento e execução das escolas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e de ensino médio da rede estadual de ensino do estado do Estado do Paraná.

² www.pr.gov.br/fundepar

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR

2.1 O NASCIMENTO DA ARQUITETURA ESCOLAR

Na França, Anne-Marie Châtelet, pesquisou o *Nascimento da Arquitetura Escolar*, destacando o crescimento da escola primária no período de 1870 a 1911 (CORREIA, 2004). Nas análises de CORREIA, Châtelet concluiu que “a escola primária internalizou uma das regras impostas pelo estado, a qual, a partir das definições da arquitetura escolar, introduziu uma disciplina para ‘produzir uma nação’ e formar a ‘arma do trabalho’” (CORREIA, 2004, p. 82).

A escola, portanto, foi um relevante instrumento do Estado cujo objetivo era formar uma nação pautada nos valores da disciplina e do trabalho. Desse modo, um dos aparelhos utilizados para a concretização de tais objetivos foi o planejamento da arquitetura escolar, que foi padronizada, dando vazão a corrente racionalista e marcada pela política positivista. Neste sentido, CORREIA (2004) infere que:

além da localização, o Ministério impôs leis e deliberações às construções escolares por meio de circulares relativas as edificações e distribuiu uma série de planos e modelos nas prefeituras. Esses modelos possuíam os padrões definidos para cada edifício escolar e estavam aliados à racionalidade econômica, imposta pela política financeira, embora existisse uma grande preocupação estética (p. 83)

E continua:

a arquitetura escolar, na França, sofreu a influencia de regras impostas pelo Estado e da articulação entre dois profissionais – o arquiteto e a autoridade de ensino – no desenvolvimento de projetos que visavam o controle, a disciplina e o respeito a hierarquia, tendo como objetivo a formação do “novo cidadão” para o fortalecimento dos pensamentos republicanos (p.84)

Ao perceber a importância da constituição do espaço escolar para a formação dos valores dos cidadãos, a política francesa rejeitou a idéia de uma arquitetura que propiciasse o movimento e a ludicidade, apostando em uma educação através do

espaço que estava longe de desenvolver um ser humano crítico, mas se aproximava de uma educação disciplinadora.

No Brasil, as preocupações com a arquitetura escolar aparecem de forma semelhante à França, sendo iniciadas na metade do século XIX. Nela, os espaços exercem uma importante função educativa sendo sua configuração aliada as “concepções pedagógicas” e ao “projeto político atribuído à educação popular” (CORREIA, 2004, p. 87).

Acreditando na superação do atraso econômico do país através da educação pública, o Estado faz da escola um espaço de domínio e controle do poder por meio de uma formação padronizada e controlada, a qual visa o desenvolvimento da industrialização bem como da urbanização. Os edifícios escolares “revelam, portanto, a política dos governos que se encarregam da sua construção [...] a arquitetura também poderia revelar uma nova concepção pedagógica de ensino”. (CORREIA, 2004, p. 88).

No Estado do Paraná, o primeiro edifício escolar foi inaugurado em 1903, na cidade de Curitiba – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. Criada para servir de modelo a outros grupos, sua arquitetura foi disseminado em Curitiba e em outras cidades do Paraná. Sobre a arquitetura deste grupo escolar BENCOSTTA (2001) infere que

mesmo a alegria deveria ser objeto de constante inspeção no controle dos usos do espaço interno do edifício-escola que, certamente, adotou regras de vigilância panóptica, já amplamente discutidas e explicadas por FOUCAULT (1983) e STAROBINSKY (1988). Basta notar na planta baixa que, do *hall* que interliga o gabinete da direção aos demais espaços internos, é possível ter uma visão privilegiada do que estava ocorrendo na passagem para as salas de aula e, principalmente, no pátio interior (p. 118)

Outros estabelecimentos foram criados ainda no início do século XX, contudo não tinham a característica da funcionalidade proposta pelas novas concepções pedagógicas³, ainda apresentando projetos simplificados.

A partir das décadas de 1940 e 1950 ocorre a utilização de “projetos tipo”, ou seja, um projeto padrão instituído em muitas cidades do Paraná. Uma das principais

³ As concepções pedagógicas citadas pela autora se referem às concepções da Escola Nova, que é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

preocupações dos projetos arquitetônicos nestas décadas foram os padrões estéticos fundamentados no modelo neocolonial (CORREIA, 2004).

Depois da década de 90, as preocupações com o planejamento da arquitetura escolar começam a tomar um novo rumo. Os modelos adotados pelo Estado deixam de enfatizar a vigilância e a capacidade de controle que o espaço pode exercer sobre o indivíduo passando a se configurar principalmente de maneira a priorizar a funcionalidade, o baixo custo e o atendimento ao maior número de alunos possível, em um espaço reduzido e construído com escassos recursos financeiros disponibilizados pelo Estado.

2.2 ARQUITETURA ESCOLAR: EDUCAÇÃO OU DISCIPLINARIZAÇÃO?

Ao escolher o tema para esta monografia, fui impulsionada pela participação, durante três anos (de 2004 a 2006), no projeto de pesquisa intitulado “A Escola e os Espaços Lúdicos”⁴. Em um dos nossos primeiros artigos⁵ já apontávamos algumas características da estrutura do espaço escolar, entre elas:

- valorização acentuada dos espaços “formais” em detrimento dos espaços destinados as práticas lúdicas;
- os espaços da maioria das escolas pesquisadas se resumem a salas de aula, pátio e quadras de esportes;
- são poucos os espaços destinados às práticas de lazer e cultura;
- o planejamento e a ordem vigente na escola procuram determinar as finalidades dos espaços constituídos;
- há uma redução na área das escolas construídas recentemente, principalmente nas particulares;

⁴ Este projeto de pesquisa está vinculado ao programa Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, é coordenado pela Professora Doutora Simone Rechia, e conta atualmente com seis bolsistas. Tendo início no ano de 2004, consiste no estudo dos espaços e equipamentos de escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, objetivando perceber a conexão entre planejamento e usos cotidianos desses espaços no que se refere às práticas corporais lúdicas. Até o presente momento foram mapeados, descritos e analisados os espaços de 21 escolas, sendo selecionadas 3 nas quais ocorreram observações durante o intervalo do recreio. Na atual fase estão ocorrendo algumas intervenções nestas três escolas na tentativa de perceber como são apropriados e como podem ser potencializados os espaços escolares.

⁵ Anais do 2º Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte. Os “movimentos” da Educação Física Brasileira: o que eles apontam? Criciúma-SC, outubro/2004.

- os espaços lúdicos não possuem um planejamento adequado com relação à localização estrutural na escola, sendo que grande parte deles são improvisados, sem conexão direta com os espaços de circulação dos alunos, ou ainda, sem planejamento específico para as práticas lúdicas;
- a quantidade e as condições de equipamentos nos espaços lúdicos não contempla a demanda dos alunos;
- grande parte das escolas não tem um planejamento adequado para atender as necessidades das pessoas portadoras de alguma deficiência;
- a maioria das escolas restringe o acesso dos alunos aos espaços lúdicos somente aos momentos de intervalos e recreios e apenas algumas escolas permanecem abertas para a comunidade durante seu horário de funcionamento;
- manutenção deficitária dos equipamentos nas escolas públicas;

Tais características condizem com a não valorização do espaço, do corpo e do movimento, indo ao encontro da lógica da produtividade que mantém os alunos vinculados às práticas restritas ao espaço das salas de aula. O planejamento do espaço escolar parece estar voltado para uma formação utilitarista e pragmática, através da qual as experiências de lazer e cultura são consideradas como não educativas.

É importante ressaltar que as características que marcam o atual modelo de organização social são estruturadas a partir desta instituição escolar (que desempenha um papel fundamental no processo da construção da sociedade) e, infelizmente, notamos que ela tem se orientado em um modelo de educação que visa a formação de um sujeito produtivo, regido pela razão e voltado para os interesses de desenvolvimento do mercado, realizando um trabalho constante e intenso sobre os corpos numa tentativa de transformá-los de acordo com os interesses de conformação social.

Segundo esta lógica, educar passou a significar um controle intenso sobre os indivíduos, neutralizando os instintos e as paixões, impregnando a racionalidade como bem supremo, “todavia, esse poder sobre o corpo nem sempre se dá de forma violenta e clara, muitas vezes ele ocorre de maneira sutil e se utiliza de práticas e saberes que mascaram seu potencial conformador. Dessa maneira, esses

mecanismos de poder acabam sendo velados e permanecem implícitos nas diferentes instâncias em que se fazem presentes” (OLIVEIRA, 2001, p. 44).

Para Luciane de Oliveira (2001), a organização do espaço é um dos pontos básicos dos mecanismos de controle (juntamente com o controle das atividades, o controle do tempo e a composição das forças), que geram dados significativos para o exercício do poder sobre o corpo.

Nesse sentido, Augustín Escolano (2001) coloca que

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. [...] O espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (p.26)

Assim, ao observarmos a organização dos espaços nas escolas, ainda podemos perceber resquícios dos “modelos que correspondiam aos postulados do higienismo, à racionalidade panóptica e ao movimento em favor da graduação pedagógica” (ESCOLANO, 2001, p. 23), além de muitos outros mecanismos de coerção e dominação que vem sendo implementados ao longo do tempo.

Uma das análises mais relevantes sobre a composição dos espaços foi iniciada por Michel Foucault (1994), o qual afirma que a arquitetura não é neutra: nas relações estabelecidas nos espaços da escola existem micro poderes que proporcionam a disciplinarização do corpo através de determinados discursos subentendidos.

Assim, seguindo os princípios da funcionalidade, a constituição e a organização dos espaços são impregnadas de significados e valores, visando uma lógica econômica. Para Foucault (1994), a organização espacial é um dos

processos para repartir os indivíduos, fixá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo (p. 207)

A arquitetura da escola pode se constituir em um importante instrumento para que haja uma vigilância constante e completa sobre os indivíduos. Em grande parte das escolas pode-se observar um modelo arquitetônico chamado *panopticon*, que possibilita, por meio de uma visibilidade geral, o controle sobre tudo o que ocorre naquele espaço (FOUCAULT, 1994). Essa é uma forma de controle que ocorre de maneira intensa mas não violenta e “isso é possível graças à imensa quantidade de técnicas, normas, e táticas criadas pela modernidade com o intuito de estabelecer padrões e conceitos que determinam como o corpo deve ser e quais são os comportamentos aceitáveis socialmente. Dessa forma, estabelecem-se padrões de conduta que colaboram para uma imensa regulação panóptica” (OLIVEIRA, 2001, p. 49).

As possibilidades de práticas corporais podem ser restritas em função da estrutura do espaço não só no que diz respeito à observação exercida sobre os alunos, mas também pela funcionalidade dos espaços. Em cada lugar apropriado pelos alunos existem determinados padrões de uso, que se não forem respeitados podem levar à punição do indivíduo. Quem for pego correndo nos corredores, por exemplo, será advertido, pois neste espaço é apenas permitido andar.

Outro aspecto importante sobre o controle dos espaços que é descrito por Foucault e se refere a “a arte das distribuições no espaço”, que se efetiva para tornar os corpos dóceis e disciplinados. Assim, a distribuição dos corpos no espaço não deve ser dispersa, caótica e difusa, mas deve ser de tal forma que o poder possa atingir a todos ao mesmo tempo e igualmente, deve haver “uma rigorosa e eficiente distribuição dos indivíduos no espaço, que se orienta pela cerca, pela localização imediata, pelas localizações funcionais e pela fila” (OLIVEIRA, 2001, p. 45).

Na escola, quase sempre os espaços não podem ser utilizados livremente, e de uma maneira implícita, as práticas corporais ficam restritas pelas determinações prévias de condutas que sutilmente conduzem a uma racionalidade econômica de produtividade. Tem-se a impressão de que há uma tentativa intensa de repressão sobre todas as formas de expressão para que os alunos tornem-se obedientes, ou seja, dóceis e disciplinados.

Neste contexto, a escola se destaca como mero espaço para a reprodução de saberes institucionalizados e práticas esvaziadas de sentido, com o propósito de capacitar homens e mulheres para o trabalho, realizando a manutenção da divisão

de classes. Contrapondo esta lógica, a concepção de escola e educação sobre a qual tenho me apoiado durante a graduação, se baseia na pedagogia histórico crítica. Nesta perspectiva, Demerval Saviani (2003), conclui que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.15). Além disso, o papel da escola é propiciar uma formação que possibilite uma reflexão crítica sobre a realidade social e possibilite sua transformação.

Portanto, um dos aspectos relacionados a esta perspectiva – e um dos caminhos a serem apresentados – é a constituição do espaço escolar, que ao permitir a brincadeira, o jogo, abre caminhos para uma mudança da sociedade.

Finalizo este capítulo, fazendo uma última consideração sobre a arquitetura escolar: é preciso pensar nos espaços não como instrumentos de disciplinarização, mas como lugares de práticas corporais e do lúdico, onde acontecem diferentes experiências e vivências ricas na produção de saberes e relações das quais pode surgir a crítica e a transformação.

3 A ESCOLA COMO “LUGAR” DE SENTIDO E SIGNIFICADO

Ao discorrer sobre os espaços escolares não posso deixar de contextualizar o meio no qual a escola está inserida – principalmente se a considerarmos como um espaço de reprodução das relações sociais. Basta um olhar ao nosso redor e verificaremos as características de uma sociedade capitalista, marcada pelas políticas neoliberais e voltada para o consumo. A crescente urbanização, a falta de segurança, o aumento das desigualdades sociais, entre outros, são fatores que devem ser considerados ao levantar algumas questões sobre a escola e seus espaços.

Neste contexto, o espaço escolar representa a esfera onde serão formados os trabalhadores, dominados pelo capitalismo, e sua arquitetura é um dos fatores que definem o sucesso da formação de corpos conformados e disciplinados.

Maria T. Luchiari (1996) em seu artigo “a categoria espaço na teoria social” aponta as representações de alguns estudiosos sobre o espaço. Dentre eles cita David Harvey (1992), Henry Lefebvre (1974) e Milton Santos (1988), os quais conferem a devida importância aos estudos dos espaços e compartilham da vertente da Geografia Nova/Marxista/Crítica, que tem como objeto o “espaço social” enquanto “instrumento de poder do estado e da sociedade” – para os autores citados este conceito é fundamental em análises sobre as diferenças econômicas produzidas pelo capitalismo.

A escola, neste contexto, pode ser considerada um forte instrumento de poder nas mãos do estado, o qual imprime na arquitetura – entre outros fatores – a função de transformar os sujeitos em “máquinas de produção em massa” e, conseqüentemente, desvaloriza a dimensão corporal lúdica.

O que pretendo ao retomar a questão do poder do estado sobre a escola é discutir sobre **o sentido e o significado** do espaço escolar, ou seja, o que ele representa para o estado e o que ele pode representar para os alunos.

Para tanto, passo a discorrer sobre o conceito de “lugar”. Segundo Suertegaray (2000), “trata-se de um conceito que nos remete a reflexão de nossa relação com o mundo” (p. 25). A autora se refere ao conceito da Geografia resgatado por Milton Santos (1997), no qual “lugar constitui a dimensão da

existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições-cooperação e conflito são a base da vida em comum” (MILTON SANTOS, 1997, *apud* SUERTEGARAY, 2000, p. 25).

Suertegaray (2000), aponta, também fundamentada em Milton Santos (1997), que o conceito de lugar remete ao tratamento do “mundo vivido”, o que nos leva a refletir sobre as relações e experiências vivenciadas na vida cotidiana. Deste modo, perpassamos por uma nova dimensão, a da existência, que segundo a autora,

implica em compreender o lugar através de nossas necessidades existenciais quais sejam, localização, posição, mobilidade, interação com os objetos e/ou com as pessoas. Identifica-se essa perspectiva com a nossa corporeidade e, a partir dela, o nosso estar no mundo, no caso, a partir do lugar como espaço de existência e coexistência (p. 26)

Lugar, portanto, relaciona-se diretamente com os sentimentos despertados e com os significados atribuídos a partir de uma vivência em um determinado espaço. Desta maneira, sentidos e significados se encontram diretamente relacionados às formas de apropriação, uma vez que o ser humano tende a se apropriar dos espaços conforme o sentido e significado que eles representam.

Neste contexto, ao resgatar o conceito de lugar, ressalto a importância da configuração dos espaços, os quais podem possibilitar diversas representações e experiências, e ao fazê-los, abrem brechas para diferentes formas de uso e apropriação. E é quando o sujeito se apropria efetivamente do espaço, conferindo-lhe sentido e significado, que o transforma em lugar.

Segundo Rechia e França, “espaço e lugar são componentes básicos do mundo vivo. Assim, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (2006, p.63). Nesse sentido, a escola pode ser um “lugar” dotado de sentido e significado para os alunos, representando um mundo de emoções e sentimentos, propício para as relações interpessoais, onde ocorrem tensões, aprendizados, reflexões e críticas.

É nessa direção que Suertegaray (2000), infere que “o lugar expressa relações de ordem objetiva em articulação com as relações subjetivas, relações verticais resultado do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência” (p. 26). Torna-se relevante ressaltar que tais relações

podem ser potencializadas pela configuração arquitetônica que, infelizmente, nem sempre oferece possibilidades para que o espaço torne-se lugar.

Muitas vezes, percebemos que não há uma preocupação efetiva com esta questão. Ao passo que para o aluno a escola pode ser dotada de sentidos e significados que contrapõe a lógica da produção e do trabalho, para o estado, ela tende a ser projetada visando apenas a reprodução dos mecanismos de dominação.

4 AS POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 PENSANDO O ESPAÇO ESCOLAR PARA QUEM?

Os seres humanos são educados por toda realidade que os circunda: pelos espaços em que convivem, pelas relações pessoais, pelas relações que se estabelecem nos espaços definidos e delimitados. Dentre as diferentes instituições que propõe uma educação voltada para a formação de corpos obedientes, destaca-se a instituição escolar. A educação dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. Desde sua arquitetura, sua organização espacial, seus tempos, suas normas, há implícita a idéia de controle dos sujeitos, estabelecendo uma ordem política.

O controle dos corpos como condição necessária para o controle da sociedade, é, portanto, indissociável da esfera política. Ele torna-se objeto de cuidados que tem o propósito de civilizá-lo, ensiná-lo a ser útil e submisso as normas da sociedade capitalista. Assim, a escola delimita os espaços. Através de símbolos e códigos, ela controla o que cada pessoa pode (ou não pode) fazer.

A partir das colocações acima surge uma série de questões: a arquitetura escolar está sendo planejada para os corpos dominados? Para que corpo é pensado o espaço escolar? Para um corpo-máquina, forte, porém estático? Ou para o corpo livre e em movimento? Quais os limites que a constituição arquitetônica impõe ao movimento do corpo? E se o espaço fosse realmente projetado para possibilitar ao corpo diferentes formas de movimento?

A partir das questões acima colocadas, considero de fundamental importância levantar alguns apontamentos sobre as relações entre corpo-espaço-movimento.

Primeiramente, chamo a atenção para as discussões estabelecidas no âmbito da educação física, onde, nos últimos anos, pudemos notar diferentes concepções. Porém, não é intenção deste estudo descrevê-las ou apontar suas diferenças, mas sim, destacar os pontos em comum entre elas: corpo, movimento e cultura. Parto, então, do pressuposto que para que o haja o movimento corporal é necessário um espaço que corresponda às necessidades do corpo, do movimentar-se, e não apenas durante as aulas quando se trata do conhecimento sistematizado.

Os pensadores da educação física muito discutem sobre o corpo e o movimento e, quando se trata do espaço que estes ocupam, as discussões ainda parecem estar relegadas a um segundo plano. São as áreas da geografia, arquitetura e engenharia civil que subsidiam as configurações espaciais.

Neste sentido, chamo a atenção para a possibilidade de discussões entre as diferentes áreas que permeiam a problemática do espaço, acreditando que possam surgir interessantes reflexões e que a partir delas os espaços para as práticas corporais sejam potencializados ao possibilitar vivências e experiências que envolvam o movimento.

Outro ponto que considero relevante se refere ao corpo lúdico, o corpo que sente, que brinca, que joga e que se movimenta. Sabe-se da importância da dimensão lúdica na vida do ser humano, tanto que durante a pré-escola e o ensino fundamental ela é utilizada como recurso pedagógico. Durante esta fase, a criança tem seus espaços específicos, como por exemplo o *playground*, e dispõe de uma “certa liberdade” para brincar. O que acontece, é que a partir do ensino fundamental (5ª série em diante) parece haver uma ruptura no brincar, pois os espaços se tornam mais delimitados e controlados, a dimensão lúdica não é mais utilizada como elemento pedagógico – muitas vezes nem nas aulas de educação física quando esta se resume a prática esportiva – e as regras e punições se tornam mais severas. Muitos defendem que a “retirada” do lúdico é necessária para que a criança cresça e se torne um adulto responsável. Mas, particularmente, não acredito nessa hipótese. A ludicidade faz parte do ser humano, não pode ser retirada, mas sim reprimida pelo sistema que o controla.

Ao encontrarmos no corpo lúdico, um corpo que se relaciona com o outro e a partir deste contato discute valores e regras, faz críticas, imprime sentidos e significados as experiências e se organiza, temos mais uma possibilidade de reflexão acerca das premissas que permeiam a sociedade.

Por fim, volto a indagação: “para que corpo é pensado o espaço escolar?” Se analisarmos os símbolos e códigos impressos na atual arquitetura escolar, perceberemos que o espaço parece ser desenhado para corpos dóceis e disciplinados, como aponta Foucault (1994). No entanto, ao refletir sobre esta questão, anseio que os espaços sejam repensados de maneira a **permitir** o corpo, com sua brincadeira, seu jogo, suas habilidades e inabilidades.

4.2 A ESCOLA COMO OPÇÃO DE ESPAÇO LÚDICO NA CIDADE

O crescimento das cidades é marcado pelos interesses das políticas capitalistas que, voltadas para o desenvolvimento econômico e tecnológico, tem deixado de lado alguns valores humanos essenciais para a existência do homem. Dessa forma, o processo de urbanização e as novas tecnologias vêm configurando um espaço onde acontecem muitas contradições. De um lado prédios cada vez mais altos, ruas movimentadas, grandes centros comerciais, shoppings, cinemas – ou seja, um sistema racionalizado e automatizado de produção e consumo de massa – enquanto de outro, temos o aumento da desigualdade social, a violência, a falta de segurança, o medo, a fome...

Assim, aos poucos desaparecem as áreas livres para o encontro, para as brincadeiras, para os passeios, para as práticas corporais lúdicas, e manifestações culturais, pois estas áreas vão sendo desvalorizadas em detrimento dos espaços funcionais e lucrativos.

Rechia (2006) coloca que

essa nova configuração das cidades gerou para crianças e jovens uma drástica redução dos espaços. Houve um recuo ao espaço do brincar, que tradicionalmente se dava nos quintais ou nas ruas. Hoje, se brinca com brinquedos industrializados (enaltecidos pela mídia) em espaços limitados e pré-determinados para o lazer, inibidos pela violência urbana com jogos que induzem a estática do corpo e com poucas chances de contato mais aproximado com a natureza (p.92)

É importante ressaltar que esta perda dos espaços livres e do contato com a natureza, a brincadeira com equipamentos tecnológicos e em espaços limitados, entre outros fatores, pode acarretar na perda do movimentar-se, no distanciamento do contato com o outro – e, portanto, das relações políticas – diminuindo, conseqüentemente, as possibilidades que envolvem as relações humanas, dentre as quais estão as trocas de experiências, a crítica à vida cotidiana, a resistência ao sistema dominante, e a produção cultural.

Como exemplo, Roberto Gomes⁶ atenta para o tempo em que era possível jogar bola na rua: “É claro que, com a bola rolando, o que valia era a habilidade ou o

⁶ Roberto Gomes. A crônica referenciada neste trabalho foi publicada no jornal Gazeta do Povo, em 16/04/2006, sob o título "Lições de bola".

empenho de cada um. Mas estávamos aprendendo um bocado de sociologia e política”. Com o desaparecimento desses espaços de convivência entre as crianças e jovens, desapareceram também as relações sociais e políticas, pois o contato com o outro passa a se estabelecer de forma virtual, por meio de equipamentos tecnológicos que por sua vez auxiliam (ou parecem auxiliar) na difusão dos valores exaltados pelos meios de comunicação em massa. A tendência é, portanto, que a cidade paulatinamente se torne palco para atores solitários que buscam consumir os bens valorizados pela mídia.

Outro ponto concernente ao espaço da cidade que é merecedor de destaque se refere à parte da população que vive a margem da sociedade. São milhares de crianças, jovens e adultos que não tem condições de acesso às novas tecnologias e também, muitas vezes, às informações veiculadas pela mídia. A configuração dos espaços apresentada anteriormente também as afeta. Além da perda dos espaços das brincadeiras, dos passeios, das práticas corporais lúdicas, e das manifestações culturais, o espaço da cidade, principalmente a rua, se torna o espaço do trabalho, marcado pela violência.

O que pretendo apontar ao situar as práticas corporais no espaço da cidade, é que a escola pode se apresentar como alternativa de espaço para o movimentar-se, para as brincadeiras e para a sociabilização. No entanto, percebemos que, quase sempre, as considerações acima são negligenciadas pela comunidade escolar. A escola na sua atual configuração procura, de certa forma, encaixar os alunos dentro de padrões e normas de conduta, restringindo as diferentes manifestações sejam desenvolvidas e os diferentes sujeitos sejam revelados. Roberto Shinyashiki em uma de suas crônicas escreve que

a maioria das nossas escolas trabalha para formar estudantes capazes de passar no vestibular. São poucos os educadores que se perguntam se estão formando pessoas para assumirem a sua vocação e a sua forma de ser. [...] Quantos casos de genialidade que foram excluídos das escolas porque estavam além do que o sistema de educação poderia suportar (2006)

A escola tende a ser bastante severa nas punições sobre as formas de resistência, na tentativa de que sempre existam pessoas controladas que contribuam com o sistema de dominação existente na sociedade.

Ao compreender que a função da escola é apenas preparar os alunos para o mercado de trabalho, a dimensão lúdica torna-se desvalorizada, pois passa a não ser considerada um conhecimento útil pela sociedade. Rechia (2006), ao realizar a discussão do espaço da escola como alternativa para o jogo aponta que a dimensão lúdica pode revelar-se de forma contrária aos interesses da escola, contraposta aos interesses de dominação do mercado, e uma forma de resistência às determinações que regem e regulam a vida social. Segundo Snyders,

como conseqüência dessa realidade, as manifestações do brincar e do jogar no ambiente escolar são relegadas a um segundo plano, já que não se trata de um conhecimento socialmente eleito como útil pela sociedade. Uma hipótese que trata de forma concisa o porquê desse fato é a de que o brincar e o jogar encontram-se na contramão dos processos de produção e do mercado (SNYDERS,1998, *apud* RECHIA, 2006, p. 95)

Ao serem relevadas a um segundo plano, as vivências lúdicas tornam-se limitadas pelo espaço físico que se restringe, quase sempre, às salas de aula, ao pátio, e às quadras esportivas destinadas às aulas de Educação Física. Neste contexto é que chamo a atenção para a importância dos espaços escolares, que para além das aulas, podem oportunizar experiências lúdicas, e através das relações estabelecidas nestes momentos, o contraponto à lógica da produção e do mercado.

Sobre as relações estabelecidas nos espaços, Brunhs (1997), coloca que:

sabemos que os espaços das relações humanas tem significados que não se vinculam apenas ao processo produtivo do sistema capitalista do trabalho. Este espaço tem um sentido próprio, quando estas relações se dão em nível descompromissado com o sistema produtivo do trabalho. Têm como elementos constituintes qualidades inerentes ao ser humano, voltadas para o lado introspectivo das emoções, das sensações, das satisfações pessoais, que provocam um estado de êxtase, fortalecendo os laços das relações com o espaço ambiente em que os sujeitos estão situados (p.106)

Ao observar o espaço escolar há uma certa dificuldade em encontrarmos espaço físico suficiente para atender a demanda para as relações humanas. Quando a prioridade é a formação de um sujeito disciplinado, os sentimentos que envolvem os seres humanos acabam sendo esquecidos em função da lógica capitalista que transforma pessoas em máquinas.

Acredito que a escola pode reverter esse quadro ao oferecer elementos que proporcionem uma outra visão de sociedade. Talvez se a organização dos espaços, fosse pensada para uma livre apropriação dos alunos poderia fazer com que se começasse a pensar sobre as relações estabelecidas a partir da dinâmica lúdica do cotidiano escolar.

Assim, compreender a importância do planejamento dos espaços escolares enquanto possibilidade de práticas corporais lúdicas, e como elemento no processo educativo, é compreender que os tempos (recreio, contra-turno, interstícios das aulas) e os espaços escolares podem potencializar as experiências vivenciadas dentro da escola, as quais são envolvidas por valores éticos, morais e políticos nas relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos.

4.3 A ESCOLA COMO VEÍCULO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DE LAZER NA CIDADE

Neste momento retomo a discussão sobre a cidade e a desvalorização dos espaços públicos destinados as práticas de esporte e lazer. Pesquisas realizadas pelo núcleo da rede CEDES⁷ desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, envolvendo praças, parques, centros esportivos e centros culturais, apontam a centralização destes espaços, a falta de manutenção da maioria dos espaços/equipamentos que não estão voltados para o esporte de alto rendimento, a falta de políticas que estimulem o uso e apropriação, a utilização de modelos pré-estabelecidos que não levam em consideração as necessidades locais (RECHIA e FRANÇA, 2006), entre outros fatores que nos levam a acreditar que tais espaços tendem mais a restringir do que estimular a apropriação por parte dos usuários.

Esta situação pode advir de vários fatores que vão desde a desvalorização dos espaços livres por parte do poder público, até a falta de sensibilidade da própria população em reivindicar condições necessárias a prática do lazer gratuito e descompromissado. Neste contexto, o espaço escolar, por suas possibilidades já

⁷ Rede Ceddes – Centro Desenvolvimento do Esporte Recreativo e de Lazer – programa vinculado ao Ministério do Esporte no qual é desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado “Espaços e Equipamentos de Esporte e Lazer das Cidades do Paraná”, coordenado pela Professora Doutora Simone Rechia.

citadas, pode contribuir para uma sensibilização da comunidade ao seu entorno, colaborando para que ela passe a se apropriar efetivamente dos espaços públicos de esporte e lazer e, conseqüentemente, exigindo do poder público a disponibilização de espaços e equipamentos adequados as suas necessidades.

Não podemos negar a importância da escola em nossa sociedade. Acredito que a partir do espaço escolar e das relações nele estabelecidas, entre os sujeitos e o “lugar”, poderemos contrapor a lógica de dominação do estado presente no cotidiano urbano, visando uma sociedade produtiva e funcional que se desenvolve conforme as regras impostas pelo mercado e pela mídia.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos deste estudo a pesquisa foi desenvolvida dentro de um paradigma qualitativo de cunho interpretativo, cujos procedimentos metodológicos envolveram uma entrevista semi-estruturada com uma das funcionárias da FUNDEPAR, análise de documentos fornecidos pelos funcionários da FUNDEPAR (Plantas Padrões 023, 025 e 026, Resolução Estadual nº 0318/2002⁸, e Decreto Federal nº 5296/2004⁹), análise de informações obtidas em site da internet referente ao órgão supracitado¹⁰.

A entrevista semi-estruturada foi realizada às 9h30min do dia 23/10/2007, com uma das quatro arquitetas do departamento de engenharia e arquitetura da FUNDEPAR, e as questões elaboradas se referiam:

- à formação da entrevistada;
- ao processo de planejamento das escolas;
- às normas e leis vigentes para a implantação de escolas da rede pública de ensino;
- aos equipamentos destinados ao esporte e lazer na escola;
- às reformas e ampliações;
- aos modelos existentes;
- à área atendida e a quantidade de profissionais disponíveis;
- às possíveis pesquisas com a comunidade escolar para entender suas necessidades;
- à preocupação com a apropriação por parte dos alunos;
- ao espaço do recreio;
- à preocupação da arquitetura como um instrumento de educação.

Para facilitar as análises posteriores a entrevista foi gravada e transcrita.

A resolução estadual 0318/2002 e o decreto federal 5296/2004, possibilitaram perceber como o estado pensa a arquitetura escolar, e as plantas padrões

⁸ Resolução SESA – define as normas técnicas que estabelecem as exigências sanitárias para a construção de instituições de ensino fundamental, médio e superior.

⁹ Acessibilidade – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

¹⁰ www.pr.gov.br/fundepar

permitiram uma visão de como os/as arquitetos/as interpretam as imposições do estado.

As informações obtidas pelo site da FUNDEPAR, auxiliaram no entendimento de como funciona esta entidade, quais suas funções e suas propostas, além de fornecer uma visão sobre alguns dados quantitativos como o número de escolas implantadas, reformadas e ampliadas, em que datas ocorreram e em quais regiões elas se localizam.

Assim, através das informações coletadas, foram elaboradas as seguintes categorias de análise: processo de planejamento; características; apropriação: preocupações e despreocupações.

A partir da triangulação dos dados obtidos, foi realizada uma análise interpretativa em busca de um entendimento da arquitetura escolar, tentando identificar como os espaços e equipamentos das escolas estão sendo pensados para as práticas corporais lúdicas.

6 UMA PESQUISA ACERCA DA REALIDADE CURITIBANA

Afinal, como estão sendo pensados e planejados os espaços e equipamentos das escolas estaduais da cidade de Curitiba para as práticas corporais lúdicas? Para responder esta questão foram elaboradas três categorias de análise abordadas nos próximos sub-itens.

6.1 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO

Para verificar o processo de planejamento das escolas estaduais da cidade de Curitiba, a pesquisa foi realizada a partir da entidade que faz o planejamento e a construção das escolas dos estado do Paraná, denominada FUNDEPAR – que está vinculada a Secretaria de Estado da Educação. Segundo as informações encontradas no site da entidade e a entrevista com a arquiteta, foi possível traçar um panorama deste processo.

Assim, no primeiro momento, são definidas as questões sobre a localização das novas construções escola. A FUNDEPAR, através da Divisão da Rede Física (DIRF), procede “estudos que proporcionam determinar as necessidades para cada município, independente de qualquer solicitação externa, propiciando a elaboração da relação geral de obras necessárias”¹¹. O desenvolvimento das programações das obras é efetuado de acordo com o montante de recursos financeiros estabelecidos em cada exercício.

O planejamento arquitetônico das escolas é feito em cima de programas que são gerados pela secretaria da educação, através dos departamentos especializados (departamento de ensino profissionalizante, departamento indígena, departamento de ensino médio, etc.) que criam e encaminham as definições de ambientes para a FUNDEPAR.

¹¹ Retirado de www.fundepar.org.br/historico em 10/11/2007.

Para o planejamento também são utilizados, normalmente, três tipos de projetos, que são o padrão 023, o padrão 025 e o padrão 026¹², além de atenderem as normas de segurança e saúde pública (resolução 0318/02) e de acessibilidade (decreto 5296/04).

Desta forma, as escolas são planejadas conforme padrões, que se alteram conforme o estudo das implantações arquitetônicas, dependendo da área e do terreno onde ela será construída.

Segundo a arquiteta entrevistada, a implantação dos modelos se dá porque com os projetos prontos o custo é reduzido e há um aumento na agilidade. Para ela “a realidade do estado do Paraná não permite que façamos um projeto especial para cada escola. A quantidade de profissionais que trabalham aqui não é o suficiente [...] Nós somos poucos arquitetos e engenheiros trabalhando na área para que se possa fazer um projeto específico para cada escola”. Na FUNDEPAR trabalham somente quatro arquitetas e suas chefias para atender todo o estado do Paraná.

A insuficiência de profissionais envolvidos nesta área pode representar a preocupação por parte das políticas estatais referentes à educação, onde o número de escolas implantadas se torna mais relevante do que a qualidade destas. Não se abre espaço e não se disponibilizam recursos para que sejam levadas em conta as necessidades e especificidades das comunidades atendidas. Deste modo, no âmbito da arquitetura, as escolas permanecem configuradas como um espaço de formação padronizada e controlada, atendendo a todas as realidades da mesma forma.

Outro ponto relevante, que também se refere às necessidades dos alunos, é percebido na falta de pesquisas – realizadas pelo próprio departamento de arquitetura – que envolvam a própria comunidade escolar no sentido de compreender como a configuração do espaço interfere no cotidiano da escola.

Quando indagada sobre a existência de algum tipo de pesquisa sobre as práticas corporais dos alunos que precedesse o planejamento dos espaços, a arquiteta relata que essas pesquisas “vêm com a experiência do pessoal da área pedagógica da secretaria da educação”. Segundo ela, essa pesquisa é feita pelos 32 núcleos de educação do estado do Paraná, “eles que tem o contato direto com os alunos, com a escola e a própria secretaria da educação, então, não chegamos a

¹² Os Projetos “Padrão” estão sendo utilizados no estado do Paraná desde o ano de 1930. Até a presente data, foram desenvolvidos 26 padrões dos quais, atualmente, são utilizados 3.

realizar este tipo de pesquisa, ver qual o ambiente que eles gostam ou não, quais que eles acham necessários a mais na escola, isso realmente não vamos a campo para pesquisar”. Portanto, seria a secretaria da educação a responsável por transmitir a FUNDEPAR, os resultados das pesquisas realizadas pelos núcleos com a comunidade escolar. Neste sentido, aponto o distanciamento entre as pessoas que projetam/desenham o espaço escolar e as pessoas que o vivenciam.

Uma preocupação presente no processo de planejamento se refere ao espaço arquitetônico como instrumento de ensino durante o tempo das aulas formais. Neste sentido, a arquiteta relata um projeto chamado *paisagismo nas escolas*, onde são criadas salas ambientes para que o aluno tenha aula ao ar livre. Esta proposta, segundo informações disponibilizadas no site da instituição, tem a “finalidade de propiciar mais dinamismo nas aulas, interatividade com o meio ambiente e, conseqüentemente, embelezar a escola, tornando-a esteticamente agradável”. Encontramos também informações que nos possibilitam entender que as condições propiciadas pelas salas ambientes (iluminação, ventilação, estética, etc.) facilitarão a concentração e o aproveitamento dos conteúdos durante a aula. No entanto, não há nenhuma informação sobre como este espaço na escola poderá relacionar-se com a dimensão corporal, com a ludicidade ou com o movimentar-se, além de não mencionar a interação homem-natureza.

Infelizmente, ainda são poucas as escolas que contam com o projeto de *paisagismo*, porém, espera-se que estas consigam potencializar tais espaços.

6.2 AS CARACTERÍSTICAS

Através das leis que estabelecem as normas de segurança e saúde pública (resolução 0318/02), e de acessibilidade (decreto 5296/04), e das plantas (padrão 023, padrão 025 e padrão 026) foi possível encontrar e pontuar algumas características interessantes no que diz respeito ao planejamento dos espaços e equipamentos das escolas públicas estaduais.

- *Arquitetura e vigilância:*

Segundo FOUCAULT (1994), algumas configurações do espaço permitem uma melhor vigilância e controle sobre os alunos e seus gestos. Nas normas técnicas

para a construção das escolas (resolução 0318/02), algumas características são condizentes com as proposições deste autor. Como exemplos, posso citar: portas que devem apresentar visor (para que a direção saiba o que acontece dentro da sala de aula e para que os alunos se sintam vigiados); proibição de paredes de vidro (para que os alunos não vejam o que acontece do lado de fora da sala de aula); a dimensão que se refere a distância da primeira **fila** ao quadro deve ser de 2,00 m (carteiras dispostas em fila, evitando qualquer tipo de contato entre os alunos, de maneira que estejam sempre voltados ao professor).

No entanto, ao analisar as plantas das implantações arquitetônicas que se referem aos padrões utilizados (padrão 023, padrão 025 e padrão 026), podemos perceber um avanço em relação a estrutura panóptica apontada por FOUCAUT (1994). Nestas plantas, os ambientes estão localizados em blocos, sendo o primeiro, a partir da entrada da escola, o bloco onde ficam as salas da administração (diretoria, secretaria, coordenação, orientação, sala dos professores, etc.), no segundo, localizam-se a biblioteca e os laboratórios, seguidos pelo pátio coberto e pátio descoberto, e, por último a quadra de esportes.

- *Proporção área por aluno:*

A resolução 0318/02, que estabelece a estrutura física mínima para a construção das escolas, prevê as dimensões dos ambientes da seguinte maneira: a sala de aula deve ter a proporção de 1,20 m² por aluno, sendo este espaço dividido entre o aluno, o mobiliário, e o espaço de circulação do professor; a sala de múltiplo uso, os laboratórios de informática, química e de ciências, devem apresentar a proporção de 1,80 m² por aluno, também sendo dividido entre aluno, mobiliário e materiais; a biblioteca, da mesma maneira, deve ter a dimensão de 1,80 m² por aluno, o que delimita o número de alunos que podem utilizar este espaço ao mesmo tempo. O pátio descoberto e o pátio coberto contam com uma área ainda mais reduzida, em cada um destes espaços a dimensão é de apenas 0,50 (meio) m² por aluno.

Partindo do pressuposto de que para o desenvolvimento das práticas corporais lúdicas, e do movimento em geral, é necessário um espaço que corresponda às necessidades do corpo, surge a seguinte pergunta: *será que este espaço, estabelecido pela legislação, é suficiente para o aluno movimentar-se?*

Acredito que as dimensões relatadas acima não sejam suficientes para o pleno desenvolvimento do aluno como ser que brinca, corre, joga, salta, gira, etc., restringindo e desvalorizando as práticas corporais lúdicas.

- *O Tempo/Espaço do Recreio:*

Ao analisar como é pensado o tempo/espaço do recreio, torna-se necessário fazer algumas considerações sobre o pátio¹³. Além das dimensões, já citadas anteriormente, a resolução 0318/02 especifica as instalações especiais, as quais se resumem a 1 (um) bebedouro para cada 100 alunos por turno, e bancos cuja quantidade deve ser proporcional ao tamanho do pátio. Seria um grande problema se todos, ou mesmo a metade destes 100 alunos, quisessem sentar-se em um banco, ou sentissem sede durante um mesmo recreio.

Outro ambiente planejado para o tempo/espaço do recreio é a cantina/refeitório, que em determinados casos pode não atender a demanda de alunos, visto que as especificações não determinam que a área e os equipamentos sejam proporcionais ao número de alunos da escola naquele turno.

Por fim, a quadra esportiva, apesar de ser pensada para as aulas de Educação Física, também pode ser utilizada durante o espaço/tempo do recreio.

Desta forma, pode-se perceber que o espaço/tempo do recreio é percebido como um tempo livre, cujas possibilidades restringem-se a alimentação, a prática esportiva, ao descanso e a circulação. Há uma ausência de elementos que incentivem o aluno a se apropriar dos espaços de forma lúdica, dando sentido e significado para este tempo/espaço.

- *Materiais:*

A resolução 1318/02, descreve algumas peculiaridades dos materiais utilizados nas construções escolares. O piso, por exemplo, deve ser integro, contínuo, antiderrapante, resistente a limpeza, além de ser proibido o uso de carpete e forração a base de fibra. Já as paredes devem ser lisas e laváveis, e o teto com laje ou forro contínuo, na cor branca e material lavável. Nos padrões 023, 025 e 026

¹³ Quando indagada sobre como é pensado o espaço para o recreio dos alunos, a arquiteta coloca que “as escolas novas têm o pátio coberto, onde elas fazem as refeições – o refeitório que a gente chama –, tem as quadras cobertas, e tem o pátio descoberto. Normalmente a pedimos áreas maiores para serem uma área livre para as crianças correrem. A própria escola ou a própria comunidade escolar irá atender os alunos, por exemplo, com as hortas, fazendo com que as crianças participem daquele meio”.

as informações mostram que os bancos devem ser de concerto, o pátio deve ter piso de pedrisco, as calçadas piso de concreto, e em algumas partes encontra-se grama.

Nota-se que as preocupações giram em torno dos materiais que permitam fácil limpeza e manutenção, além de apresentar um custo reduzido. Não há informações sobre materiais diferenciados que possam despertar diferentes sensações e experiências, assim como incitar a imaginação e a criatividade dos alunos durante o tempo em que ele permanece na escola.

- *Equipamentos:*

Segundo a arquiteta entrevistada, os equipamentos não são planejados pela FUNDEPAR, apenas os espaços, “a questão do mobiliário e dos equipamentos de educação física é responsabilidade da Secretaria da Educação e da própria escola”.

A resolução 0318/02, especifica que o mobiliário deve ser integro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção, e em alguns casos, compatível com a faixa etária a que se destina.

Durante a fase de planejamento descrita no presente trabalho, portanto, não foi localizada nenhuma preocupação em relação aos equipamentos. O planejamento dos espaços parece não levar em consideração a possibilidade de uma posterior implantação de equipamentos diferenciados que possam a vir potencializar as práticas corporais lúdicas.

- *Acessibilidade:*

Sobre a acessibilidade¹⁴ posso inferir que há uma preocupação que se apresenta de forma consistente quando se refere a portadores de algum tipo de necessidade especial.

O artigo 24º do decreto 5296/04 define que

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com modalidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

¹⁴ O acesso é um dos fatores fundamentais na apropriação dos espaços. Neste trabalho refiro-me apenas a questão do acesso físico para portadores de algum tipo de necessidade especial, por ser parte do planejamento arquitetônico. No entanto, há outras preocupações no que se refere a acessibilidade, como por exemplo, as normas internas da escola, que vão definir os momentos, e em muitos casos a forma, com que o aluno poderá se apropriar de determinado espaço/equipamento.

Nas plantas padrões 023, 025, e 026 pode-se constatar a existência de rampas e sinalizações entre outras características, as quais possibilitam acesso a todos os espaços da escola aos portadores de necessidades especiais.

6.3 APROPRIAÇÃO: PREOCUPAÇÕES E DESPREOCUPAÇÕES

Uma das minhas maiores dúvidas ao escolher o tema do presente trabalho girava em torno da apropriação dos espaços da escola. Desta forma, fui movida pela curiosidade de saber se a arquitetura escolar estava sendo planejada para que os alunos realmente se apropriassem deste espaço. Ao desenvolver o tema passei a acreditar ainda mais na necessidade de que o planejamento deve pautar-se em dois pontos fundamentais: por quem e de que forma o espaço poderá ser utilizado. Acredito que levando em consideração estes pontos, o espaço escolar possa ser potencializado, no que se refere as possibilidades de práticas corporais lúdicas e, conseqüentemente, no desenvolvimento de seres humanos mais resistentes as formas de dominação presentes em nosso cotidiano.

No entanto, pude notar que no processo de planejamento e nas características dos espaços escolares acima descritas não houve preocupações com a apropriação por parte dos alunos. Esta constatação vem de encontro à fala arquiteta entrevistada. Para ela, a apropriação do espaço “é uma interação entre o professor e o aluno, será ele que fará com que o espaço realmente se torne agradável ou não”. Além disso, ela afirma que o aluno pode não se sentir bem em um determinado ambiente mesmo que este seja lindo e ergonomicamente perfeito.

A preocupação presente durante o planejamento da escola se refere a parte de iluminação, ventilação, cor, na tentativa de fazer com que este ambiente seja o mais agradável possível. Segundo a arquiteta, os espaços são planejados para que a criança “não se sinta com calor, nem com frio ao mesmo tempo, que ela não sinta que a claridade está atrapalhando o estudo”. Assim, a preocupação em relação à arquitetura vai no sentido de que o aluno se sinta confortável o suficiente para que possa prestar atenção nas aulas e, conseqüentemente, assimile o conteúdo passado em sala de aula.

Outros pontos que já foram mencionados anteriormente podem ser relacionados a apropriação. Um deles diz respeito a preocupação de que o espaço possa ser utilizado como um instrumento pedagógico do professor (*projeto paisagismo*), ou seja, a apropriação se dará conforme as intenções do docente no tempo da aula. O outro, está relacionado a falta de uma pesquisa prévia e um contato direto entre quem planeja e que utiliza – o arquiteto e a comunidade escolar. Seria interessante se os planejadores pudessem ter contato com as reais necessidades e vontades de quem vive o espaço por eles projetado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar como os espaços escolares estão sendo pensados para as práticas corporais lúdicas a primeira consideração que se faz presente se refere à importância que é dispensada a esta questão.

Ao observar a estrutura dos espaços escolares pode-se perceber uma certa banalização do movimentar-se e da ludicidade ao notarmos na arquitetura resquícios de uma visão funcionalista e produtivista, exemplificadas pela valorização dos espaços “formais”, pela determinação das finalidades dos espaços, pela redução da área escolar, pela quantidade e condições dos espaços e equipamentos que não se apresentam satisfatórias, etc. Neste sentido, as práticas corporais lúdicas parecem estar relegadas a um segundo plano, não sendo consideradas como possibilidades de produção de culturas, formação humana, aprendizado, sociabilização.

Neste sentido, pode-se perceber a falta de importância que vem sendo dispensada as práticas corporais lúdicas dentro do ambiente escolar, o que acarreta na dificuldade de oportunizar ao aluno experiências no universo da cultura corporal, pois, o espaço pode restringir os movimentos e, portanto, as possibilidades.

No presente trabalho aponto um outro olhar sobre a importância do lúdico e das práticas corporais no espaço da escola. Primeiramente, resalto o significado e a importância das práticas corporais e do lúdico. Para Pinto e Silveira (2001, p. 3), “uma das características mais importantes da vida, em geral, e do movimento humano, em particular, é o seu espaço lúdico, que segundo JOHAM HUIZINGA (1996), em ‘Homo Ludens’, tem como essência o ousar, correr riscos, suportar a tensão e a incerteza”.

Estes autores continuam:

a ludicidade é a expressão do desafio, da curiosidade, do novo, do inusitado, do envolvimento e do prazer seja para aprender, para ensinar ou simplesmente para viver. A mera repetição, monótona e previsível de práticas vazias de significado, a prática pela prática, é muito menos lúdica e significativa (apesar da aparente alegria do tradicional ‘rolar a bola’) que o desafio de conhecer, desvelar, descobrir e dominar (PINTO e SILVEIRA, 2001, p. 3)

Aprender através dos processos lúdicos torna-se interessante para os alunos, principalmente quando o professor não está mediando as brincadeiras, pois é neste momento que eles aprendem a organizar-se, a criar regras e a respeitá-las. Ao possibilitar no espaço da escola o desenvolvimento das práticas corporais lúdicas, temos a possibilidade de desenvolver as relações sociais, das quais surgem as diferentes manifestações no âmbito da cultura.

Chamo a atenção para a possibilidade de mudarmos esta trajetória. Basta nos conscientizarmos sobre a importância do espaço e do lúdico na vida do ser humano para que passemos a reivindicar espaços adequados as necessidades dos alunos.

REFÊRENCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 103-141, jul./dez. 2001.

BRUHNS, Heloisa Turini (Org). **Introdução aos Estudos do Lazer**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & Arquitetura Escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). Dissertação de Mestrado em História e Historiografia da Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ESCOLANO, Augustín; VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Eliene Lopes; ROSA, Maria Cristina. **Produzindo Espaços, Apropriando-se de Lugares**: o brincar da rua e da escola a partir das contribuições de Michel de Certeau. *Revista Licere*. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 16-60, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, Roberto. Lições de bola. *Jornal Gazeta do Povo*. Curitiba/PR, 16/04/2006.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos Sujeitos da Educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. **Ensinar e Aprender**: Sujeitos, Saberes e Pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). DP&A, 2000.

LUCHIARI, Maria Tereza D. P. A Categoria Espaço na Teoria Social. **Revista Temáticas**. Campinas, 4(7): 191-238, jan./jun. 1996.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Práticas para o Controle do Corpo no Início do Ensino Fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PINTO, Joelcio Fernandes; SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. Educação Física numa Perspectiva Crítica da Cultura Corporal: Uma Proposta Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

RECHIA, Simone. O Jogo do Espaço e o Espaço do Jogo em Escolas da Cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, Jan/2006.

RECHIA, Simone; FRANÇA, Rodrigo de. O Estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de esporte e lazer: apropriação, desapropriação ou reapropriação? In: CAVICHIOILLI, Fernando Renato.; MEZZADRI, Fernando Marinho; SOUZA, Doralice Lange de (orgs.) **Esporte e Lazer – Subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas**. Jundiaí, SP: Fontoura: 61-74, 2006.

RECHIA, Simone; PIKUSSA, Rosane Fátima; SANTOS, Talita Marques; SEBEN, Thiago Felipe. Os “movimentos” da Educação Física Brasileira: o que eles apontam? **Anais do 2º Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**. Criciúma-SC, outubro/2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHINYASHIKI, Roberto. **Seja o Cisne**. <http://haroldovilhena.multiply.com/journal/item/12>. Download em 2006.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. In: SUERTEGARAY, D.M.A.; BASSO, L.A. e VERDUM, R. (orgs.). **Ambiente e lugar no urbano** - A Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física na Cultura Escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, Valter & CRISÓRIO, Ricardo (orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

<http://www.pr.gov.br/fundepar>