



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elbert Franklin de Souza Cunha

**PADRÕES DOS ESPAÇOS FÍSICOS DE ENSINO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS
DE “PEDAGOGIA” E “ARQUITETURA E URBANISMO” DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Manaus
2025

Elbert Franklin de Souza Cunha

**PADRÕES DOS ESPAÇOS FÍSICOS DE ENSINO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS
DE “PEDAGOGIA” E “ARQUITETURA E URBANISMO” DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (PPGE).

Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Manaus
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- C972p Cunha, Elbert Franklin de Souza
Padrões dos Espaços Físicos de Ensino Universitário nos Cursos de
"Pedagogia" e "Arquitetura e Urbanismo" da Universidade Federal do
Amazonas / Elbert Franklin de Souza Cunha. - 2025.
178 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Fabiane Maia Garcia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Manaus/AM, 2025.
1. Arquitetura universitária. 2. Estrutura física. 3. Desenho da sala de
aula/universidade. 4. Espaço de ensino. I. Garcia, Fabiane Maia. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título
-

Elbert Franklin de Souza Cunha

**PADRÕES DOS ESPAÇOS FÍSICOS DE ENSINO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS
DE “PEDAGOGIA” E “ARQUITETURA E URBANISMO” DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Amazonas,
como cumprimento de defesa para a obtenção ao título
de Mestre em Educação (PPGE), sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Camila Ferreira da Silva – Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Titular)

Prof. Dr.^a. Marcos Cereto - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Titular)

Prof. Dr.^a. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira - Universidade Estadual do Amazonas -
UEA
(Membro Titular)

Prof. Dr.^a Marcio de Oliveira - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Suplente)

Aprovado em 10 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus por ter me dado forças nesse momento mais decisivo da minha vida.

Sou imensamente grato a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para minha formação acadêmica e moral. Nesse caminho, que ainda tenho tanto a aprender,

sou grato por todo apoio e carinho que recebi ao longo dessa jornada.

À querida e atenciosa orientadora desta dissertação, profa. Dra. Fabiane Maia Garcia, pelas orientações, pelo acolhimento e ensinamentos que conduziram os caminhos da pesquisa, por não ter largado a minha mão e me motivado a persistir.

A minha filha, Maggie Alice Alves Cunha, por ter sido a minha luz que me deu forças e propósitos com seus sorrisos, aos meus amados pai e mãe, Elbert Brito Cunha Júnior e Maria Socorro de Souza Cunha, por serem os meus alicerces e estarem sempre ao meu lado.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), profa. dra. Camila Ferreira da Silva, sempre atenciosa, dedicada e acolhedora.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação, Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges, Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, Prof.^a Dr.^a Nádia Maciel Falcão, Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Conde Nogueira, Prof.^a Dr.^a Gisele Cardoso Costa, Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos, pelas valiosas contribuições nas disciplinas e palestras do PPGE.

À Universidade Federal do Amazonas, à Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade e concessão da bolsa de estudos; A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Aos colegas da Turma 2022 do curso de Mestrado e Doutorado em Educação do PPGE, pelos momentos compartilhados, em especial amigos, Luiz Fernando Correia de Almeida, Erika de Souza e Souza, e todos os colegas de turma pelos apoios, amizade e momentos inesquecíveis.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE) da UFAM, pelas discussões e aprendizados.

Aos colegas da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Samuel, Dinha, Luan e as Kamilas, pelo apoio e atenção nos momentos mais difíceis durante essa jornada.

Ao professor Marcos Cereto e demais professores, bem como aos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFAM, que atenderam ao chamado da pesquisa e se fizeram presentes nesse momento significativo que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

E a todos que fizeram parte da história de minha formação *stricto sensu*.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (Marx, 1986, p.17).

“Sucesso coisa difícil
Difícil que nada
Difícil é viver
Viver para quê?
Para ter o sucesso
Então o que é ele?
É aquele objetivo que almejamos a vida toda
E quando chegamos lá morremos
Então para quê lutarmos?
Porque sem luta não há vida”

(Cunha, 2008)

RESUMO

Num período em que os espaços universitários, em pleno século XXI, apresentam limitações muitas vezes marcadas por concepções estritamente físicas, as produções dos ambientes de salas de aula se tornam mais enrijecidas, além disso: documentos como o Código de Obras, que estabelece diretrizes e requisitos técnicos às normas e regulamentos, implicam que os ambientes apresentem certas padronizações. A presente dissertação se vincula à linha de pesquisa 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do PPGE/UFAM e tem por objetivo problematizar os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua relação com o processo de democratização do ensino superior no Brasil, com foco na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A investigação é orientada a partir do desenho das salas de aula, para discutir como os ambientes educacionais nos cursos de graduação de “pedagogia” e “arquitetura e urbanismo” são concebidos, estruturados e padronizados. O problema de pesquisa se apresenta no questionamento das condições de funcionalidade dos ambientes a partir da seguinte pergunta: **como os espaços físicos se padronizaram em relação ao caráter de um ambiente projetado com o propósito pedagógico?** Para tanto, três categorias teóricas foram priorizadas: o espaço universitário, a política pública e o desenho da sala de aula/universitária, não necessariamente assim ordenadas ou mesmo individualizadas. Elegeu-se autores de referência, por aprofundar diálogos com o projeto do espaço físico educacional no contexto das práticas pedagógicas e estabelecer conexões com o referencial teórico da pesquisa, como: Pinto e Buffa (2009), Kowaltowski (2011), Gonçalves (1996), Dallagnol (2015), Aranha (2006), além de documentos oficiais do país e da Universidade (LDB, PNE, Projeto Pedagógico de Curso), em razão do amplo protagonismo desses instrumentos na política educacional com a concepção do espaço de sala de aula. A dissertação segue os pressupostos do método Materialismo Histórico-Dialético, com a fundamentação teórica na Epistemologia da Corrente Filosófica Empirista, considerando os fatores em que o conhecimento humano origina-se na experiência sensorial, por meio dos sentidos e da observação de mundo. Logo, as experiências sensoriais proporcionadas pelos espaços de salas de aula criam estímulos para promover uma maior relação com o ambiente proposto, em uma abordagem qualitativa, cujos delineamentos foram consolidados a partir de dados da análise documental e aplicação de um guia de pesquisa para perscrutar a perspectiva de docentes e discentes dos cursos de “Pedagogia” e “Arquitetura e Urbanismo” da UFAM Manaus. A proposta compreende quatro capítulos: o primeiro discute os aspectos conceituais e teóricos de espaço, tendo em vista suas relações com as atividades desempenhadas no ambiente que permeia com a influência na concepção e percepção dos espaços universitários; o segundo considera sua problematização histórica; o terceiro concentra-se nas características da política pública voltada para o desenvolvimento dos espaços físicos do ensino superior, dos tipos e formas possíveis dos espaços no conjunto das legislações atuais, o que elas apresentam como possibilidades para melhoria dos padrões dos ambientes de ensino superior; e o quarto problematiza os espaços de ensino/salas de aula e os padrões mais usuais para formação de professores e arquitetos, de modo a buscar entender como esses cursos padronizam seus espaços ao longo da história, visto que representam uma visão de quem atua e de quem concebe tais ambientes para os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa de campo ocorreu nos cursos de graduação de “pedagogia” e “arquitetura e urbanismo” da UFAM, com 04 estudantes de pedagogia, 02 estudantes de arquitetura, 03 professores de pedagogia e 01 professor de arquitetura - totalizando 10 participantes. A pesquisa foi conduzida por meio da participação nos questionários com os relatos de suas perspectivas na plataforma virtual forms e estruturadas em categorias temáticas a partir da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os caminhos percorridos estão diretamente envolvidos no contexto dos projetos e estratégias das ações públicas de parâmetros dos padrões da infraestrutura educacional nos cursos universitários em seus processos de democratização. Desse modo, a abordagem do campo normativo no cenário das condições físicas das estruturas de ensino envolvem duas vertentes: os parâmetros (definidos em projetos de lei), os quais se identificam por meio de um estabelecido cenário de interesses sociais e políticos, e as materializadas (no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem). Por fim, os resultados apontam que os padrões dos espaços de sala de aula em muitos casos ainda são tradicionais, se caracterizando por meio de influências históricas, contudo são funcionais, realizando readequações internas de layout e mobiliários, para favorecer as inter-relações entre estudantes e professores, bem como as práticas do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Arquitetura universitária; Estrutura física; Desenho da sala de aula/universidade.

ABSTRACT

In a period where university spaces, in the 21st century, often present limitations marked by strictly physical conceptions, the design of classroom environments becomes more rigid. Furthermore, documents such as the Building Code, which establishes guidelines and technical requirements for standards and regulations, imply that environments present certain standardizations. This dissertation is linked to research line 1 - Education, State and Society in the Amazon of the PPGE/UFAM and aims to problematize the standards of physical spaces in university teaching, in their relation to the process of democratization of higher education in Brazil, focusing on the Federal University of Amazonas (UFAM). The investigation is guided by the design of classrooms, to discuss how educational environments in the undergraduate courses of "pedagogy" and "architecture and urbanism" are conceived, structured and standardized. The research problem arises from questioning the functional conditions of the environments based on the following question: how have physical spaces become standardized in relation to the character of an environment designed for pedagogical purposes? To this end, three theoretical categories were prioritized: university space, public policy, and classroom/university design, not necessarily ordered or even individualized in this way. Reference authors were chosen for their in-depth dialogue with the design of the educational physical space within the context of pedagogical practices and for establishing connections with the theoretical framework of the research, such as: Pinto and Buffa (2009), Kowaltowski (2011), Gonçalves (1996), Dallagnol (2015), Aranha (2006), as well as official documents from the country and the University (LDB, PNE, Course Pedagogical Project), due to the broad prominence of these instruments in educational policy regarding the conception of classroom space. This dissertation follows the assumptions of the Historical-Dialectical Materialism method, with its theoretical foundation in the Epistemology of the Empiricist Philosophical Current, considering the factors in which human knowledge originates in sensory experience, through the senses and observation of the world. Therefore, the sensory experiences provided by classroom spaces create stimuli to promote a greater relationship with the proposed environment, in a qualitative approach, whose outlines were consolidated from data from document analysis and the application of a research guide to scrutinize the perspective of teachers and students of the "Pedagogy" and "Architecture and Urbanism" courses at UFAM Manaus. The proposal comprises four chapters: the first discusses the conceptual and theoretical aspects of space, considering its relationships with the activities performed in the environment that permeates and influences the conception and perception of university spaces; the second considers its historical problematization; The third focuses on the characteristics of public policy aimed at developing the physical spaces of higher education, the types and forms of spaces possible within current legislation, and what they present as possibilities for improving the standards of higher education environments; and the fourth problematizes teaching spaces/classrooms and the most common standards for the training of teachers and architects, in order to understand how these courses standardize their spaces throughout history, since they represent a vision of those who work in and design such environments for teaching and learning processes. The field research took place in the undergraduate courses of "pedagogy" and "architecture and urbanism" at UFAM, with 4 pedagogy students, 2 architecture students, 3 pedagogy professors, and 1 architecture professor – totaling 10 participants. The research was conducted through participation in questionnaires with reports of their perspectives on the virtual platform Forms and structured into thematic categories using the content analysis technique (Bardin, 2016). The paths taken are directly involved in the context of projects and strategies of public actions regarding parameters of educational infrastructure standards in university courses in their democratization processes. Thus, the approach to the normative field in the scenario of the physical conditions of teaching structures involves two aspects: the parameters (defined in bills), which are identified through an established scenario of social and political interests, and the materialized ones (in the daily life of teaching-learning processes). Finally, the results indicate that classroom space patterns are, in many cases, still traditional, characterized by historical influences; however, they are functional, with internal layout and furniture adjustments being made to favor the interactions between students and teachers, as well as teaching and learning practices.

Keywords: University architecture; Physical structure; Classroom/university design.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – Ágora de Atenas - A praça pública	37
Imagem 2 – Sistema de corporação de artesãos	42
Imagem 3 – Casas na Baixa Idade Média - Improvisadas para o ensino	44
Imagem 4 – Disposições internas dos estudantes e do professor em sala de aula	44
Imagem 5 – Antiga Igreja e Colégio dos Jesuítas - Ao fundo, em 1858	50
Imagem 6 – Prédio da antiga Faculdade de Medicina da Bahia, no Terreiro de Jesus	51
Imagem 7 – O primeiro Colégio Jesuíta em Salvador	52
Imagem 8 – Primeiras fotos do Colégio Jesuíta de São Paulo	52
Imagem 9 – Colégio Estadual Lauro Muller – Construído em 1912	53
Imagem 10 – Planta baixa do Colégio Estadual Lauro Muller, Florianópolis	53
Imagem 11 – Colégio de Santo Alexandre, em Belém– em 1950	55
Imagem 12 – Colégio Mãe de Deus em 1936	55
Imagem 13 – Seminário de São José	56
Imagem 14 – Colégio Amazonense D. Pedro II	57
Imagem 15 – Foto antiga do Trinity College	60
Imagem 16 – Universidade de Virgínia em 1855	65
Imagem 17 – Práticas durante as aulas	108
Imagem 18 – Foto aérea da Universidade Federal do Amazonas - UFAM	110
Imagem 19 – Platôres onde foram erguidas as edificações	111
Imagem 20 – Circulação do campus da UFAM	112
Imagem 21 – Partido em forma de "H" e em "U" com flexibilidade para expansão:Exp = áreas de expansão	112
Imagem 22 - Foto aérea da interligação entre os blocos do campus da UFAM	113
Imagem 23 - Estrutura física da Universidade Federal do Amazonas	114
Imagem 24 - Corredores da UFAM em Manaus	115
Imagem 25 - Setor de Arquitetura	116
Imagem 26 - Sala de aula de Arquitetura e Urbanismo - vistas internas	116
Imagem 27 - Sala de aula de Pedagogia - vistas internas	117
Imagem 28 - Salas de aula de Pedagogia - padrão tradicional	118
Imagem 29 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam	130
Imagem 30 - Disposição tradicional das sala de Aula da Ufam	131
Imagem 31 - Sala de Aula em corte - demonstração de ventilação cruzada	132
Imagem 32 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam	133
Imagem 33 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam	134
Imagem 34 - A influência das disposições internas nas percepções visuais	139

Imagem 35 - Sala de aula modelo tradicional	141
Imagem 36 - Padrão da disposição em fileiras no modelo tradicional de sala de aula	145
Imagem 37 - Disposição em U da sala de aula	146
Imagem 38 - Disposição em grupo da sala de aula	147
Imagem 39 - Sala de aula universitária tradicional - Faculdade Anhanguera	148
Imagem 40 - Esquema de edificação universitária com salas de aula distribuídas nas duas laterais por um corredor central	150
Imagem 41 - Esquema de edificação universitária com salas voltadas para um corredor lateral: C = corredor; S = salas	150
Imagem 42 - As relações interpessoais em sala de aula	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de condicionantes por espaços próprios	76
Quadro 2 – Etapas de definição de soluções do processo normativo	85
Quadro 3 – Condicionantes nas etapas da metodologia de projeto arquitetônico	86
Quadro 4 – Infraestrutura	89
Quadro 5 – Indicador 3.4 - Salas de aula	90
Quadro 6 – Condicionantes básicos essenciais	92
Quadro 7 – Dados para o desenvolvimento do espaço	97
Quadro 8 – Planta de layout e detalhes técnicos	98
Quadro 9 – Unidades de Contexto advindas das falas dos sujeitos segundo cada Grupo participante	122
Quadro 10 – Unidades de Contexto advindas das percepções dos sujeitos segundo cada Grupo participante	123
Quadro 11 – Fragmentos associados às questões identificadas pelos usuários	127
Quadro 12 – Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos	129
Quadro 13 – Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos	131
Quadro 14 – Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos	132
Quadro 15 – Tipologias dos Padrões de Salas de Aula	145

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 – Organograma relativo à Categoria 1 (O espaço universitário)	125
Figuras 2 – Organograma relativo à Categoria 2 (A política pública)	125
Figuras 3 – Organograma relativo à Categoria 3 (O desenho da sala de aula)	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

PPGE/UFAM - Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PNE - Plano Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

COVID - Corona Vírus Disease

Sumário

INTRODUÇÃO:	13
Capítulo I - Dos conceitos de uma pesquisa sobre os espaços educacionais/universitários	17
1.1 A arquitetura e o espaço escolar/universitário	18
1.2 O espaço: a arquitetura e as múltiplas definições de um conceito	20
1.3 A singularidade do espaço escolar	27
1.4 A promoção do ensino-aprendizagem	29
Capítulo II – Um breve histórico sobre a educação e o espaço escolar	32
2.1 As questões envolvidas no processo histórico e suas concepções iniciais	33
2.2 Um copilado da história da educação com o surgimento das cidades na Idade Média	39
2.3 Breves apontamentos sobre a história das Universidades durante o século XV	46
2.4 A história da educação durante Reforma Religiosa e as conformações no território nacional	48
2.5 A contribuição histórica das universidades britânicas	58
2.6 O conceito do Câmpus Universitário e a contribuição histórica das universidades do Estados Unidos da América	62
2.7 O novo conceito de educação concebida durante a Revolução Industrial	67
2.8 O modelo implantado das universidades brasileiras	72
2.9 As contribuições da arquitetura moderna para as concepções das universidades brasileiras aos dias atuais	74
Capítulo III - O contexto político em que se estrutura o espaço escolar	77
3.1 As questões envolvidas na orientação dos padrões dos espaços físicos e na concepção de suas normas	77
3.2 A influência do Estado	80

3.3 O papel da política pública	82
3.4 As relações dos processos normativos	83
3.5 A coerência entre o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	87
3.6 A relação necessária entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e projeto arquitetônico	91
3.7 Proposta de reformulação para o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	95
Capítulo IV - O espaço universitário e os padrões da sala de aula	101
4.1 Descrição da técnica de levantamento de dados nas investigações sociais – Aplicação de Questionários	103
4.1.4 A estrutura física dos blocos de salas de aula da UFAM	113
4.2 Os espaços universitário de salas de aula da UFAM – os padrões na percepção dos sujeitos	118
A disposição da sala de aula	129
Condições de conforto dos espaços físicos	131
Modernização da infraestrutura das salas de aula	132
Outras questões da infraestrutura das salas de aula	134
4.3 Aspectos envolvidos na padronização dos espaços	135
4.4 Os padrões dos espaços de sala de aula	144
Considerações finais	154
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

A trajetória...

O caminho trilhado é longo e cheio de desafios, onde a trajetória que conduziu a este momento (2022-2025) é marcada por muitas experiências e aprendizados, muitos deles tendo o apoio da orientação (professora dra. Fabiane Garcia), da família, amigos e professores do mestrado/doutorado (turma 2022), outras foram bases para construção do conhecimento. Fruto de uma formação moral e ética, em que o autor apresenta ensinamentos moldados pelos pais e o Colégio da Polícia Militar - Dendezeiros onde estudou, concluindo em 2009, onde forjaram seu caráter e personalidade. Oriundo do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, finalizado em 2016, no Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden de Salvador. Durante esse percurso, no ano de 2020, ingressou na docência do ensino superior no curso de Arquitetura e Urbanismo em uma instituição privada de Manaus. Essa experiência concretizou a sua capacitação, a qual o motivou a continuar aperfeiçoando-se e conhecendo mais a fundo as práticas pedagógicas.

Em 2022, ingressou nos mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Programa de Pós-Graduação em Design (PPGD) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contudo, optando por dar continuidade no curso de educação, na busca pelo aperfeiçoamento da formação didática com as práticas pedagógicas, o conhecimento científico e representando uma das etapas que proporcionou a sua introdução à pesquisa científica. A dissertação, intitulada Padrões dos espaços físicos de ensino universitário nos cursos de “Pedagogia” e “Arquitetura e Urbanismo” da Universidade Federal do Amazonas [Dissertação sob orientação da profª drª Fabiane Maia Garcia /UFAM].

A pesquisa

A investigação de um contexto a ser estudado necessita da análise de uma série de elementos que possam corroborar na alteração do meio, implicam diretamente no modo como o problema se materializa, interferindo nas relações com os sujeitos e na escolha do método que será utilizado. A forma como é concebido o estudo está diretamente ligada ao papel do investigador, influenciado por sua leitura de mundo, adquirida ao longo de uma trajetória tanto acadêmica, como pessoal, que se percebe na apresentação de sua escrita e como é conduzida a estrutura na exposição das falas, mas o desenvolvimento pode vir a tomar outros rumos, pois o caminho trilhado é fruto do seu aperfeiçoamento cognitivo.

A temática se apresenta em uma configuração de múltiplas expressões, que é percebida pelo olhar do pesquisador com seu conhecimento e cognição do que lhe permite compreender do problema e apresentá-lo. O papel da investigação não cabe à captura do fato em si, mas pela busca incessante de sua totalidade, como nos ensina o professor José Geraldo Júnior (2023), pois a compreensão do objeto só nos permite ver o que temos cognição para ver e, nem todos irão enxergar a existência da realidade, pois são várias as visões de mundo de quem observa, permitindo enxergar o que já tem escrito em suas cognições, no qual irão ver não o que existe, mas o que cada um recorta da realidade. Desse modo, é atribuída à pesquisa o compromisso de apresentar as faces de um problema para uma construção e ampliação da compreensão de sua singularidade e aos meios que são envolvidos no processo, com a utilização da metodologia científica que é o modo de verificação das suas possíveis respostas para que se tente trilhar caminhos de uma forma técnica para o entendimento do que venha a ser apresentado, em um processo permanente e ininterrupto na construção da cognição para se conhecer o problema.

O processo da construção do conhecimento científico é um trabalho contínuo dos pares ou de uma jornada solitária de investigação que concebe, organiza e dá sentido aos saberes, viabilizando o surgimento de novas buscas e a ampliação dos horizontes do conhecimento, que proporciona ensinamentos para que futuras pesquisas possam ir além, os questionamentos irão mudar, pois se torna possível fazer novas perguntas e ter uma outra percepção da realidade.

A partir das premissas apresentadas anteriormente, a relação dos espaços universitários nas suas estruturas físicas e os processos de ensino-aprendizagem se evidenciam e se apresentam como relevantes no contexto em que o estudante, enquanto agente participativo de mudanças sociais se percebe parte dessa relação com o meio que irá se inserir. Adicionamos ao quadro a preocupação com o desenho da sala de aula, quando associada à forma como se organizam os papéis dos participantes no ambiente educacional, como nos casos da hierarquia e poder, que de algum modo se associa a quem detém o conhecimento e quem o busca. De modo geral, é possível afirmar que essa relação professor-estudante foi ressignificada, o que poderia, em alguma medida, influenciar diretamente na forma de conceber o modelo e os padrões dos espaços universitários.

Pelo exposto, seria necessário fornecer estruturas educacionais apropriadas especificamente ao caráter pedagógico, que comportem as demandas do funcionamento educacional. Esses elementos abarcam propósitos das lutas de direitos na democracia, pois ainda temos disparidades educacionais e sociais que tornam a trajetória acadêmica de um

futuro profissional uma espécie de corrida, na qual quem tem as melhores circunstâncias de acesso, possui maior “vantagem”, resultando em condições diferenciadas para alcançar posições de destaque. Desse modo, historicamente as estruturas das instituições espelham, reproduzem ou ampliam as desigualdades, como no caso das estruturas universitárias das instituições privadas e os espaços universitários nas redes públicas. Logo, como parte do desenvolvimento da pesquisa são incluídos os espaços escolares à discussão, tendo em vista sua construção histórica e suas contribuições, de modo a auxiliar na compreensão de como se desenvolveram os espaços universitários, pois representam parte significativa do movimento e das reivindicações pelos processos democráticos da sociedade.

Como parte desse movimento, é possível afirmar que as estruturas educacionais no Brasil e, em especial no Amazonas, são marcadas pela pouca importância atribuída a relação entre o desenho da sala de aula e a forma como podem influenciar nos procedimentos e construções cognitivas. Para além das questões da aprendizagem, podemos associar a discussão no campo do direito à educação, pois existem um conjunto de normas e instrumentos legais para garantia de direitos a padrões mínimos de qualidade nos ambientes e insumos para mediação pedagógica, estando associado à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

A presente pesquisa está inserida na linha Educação, Estado e Sociedade na Amazônia e representa um desdobramento da produção decorrente da proposta inicial para ingresso no Mestrado em Educação (2022), vinculada inicialmente às questões da análise e produção dos espaços virtuais de ensino, mas que a partir do conjunto de disciplinas e orientações passou a discutir as estruturas físicas, configurando-se na centralidade da pesquisa, que aborda a problematização dos padrões dos espaços físicos escolares e o desenho da sala de aula no processo de democratização do ensino superior.

Ao longo dos caminhos da pesquisa, foram cursadas disciplinas para formação e preparação na área da educação, reforçadas nas orientações, nas discussões no campo do direito à educação, no levantamento de referenciais complementares e na caracterização da singularidade do problema. A partir dessas interações, duas perspectivas se apresentaram: na primeira o espaço universitário relacionado ao conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes, em consequência do espaço sentido, do espaço de consciência onde se realizam as atividades de ensino-aprendizagem (Carpintero; Almeida, 2013). A segunda corresponde à arquitetura escolar, relacionada ao projeto do espaço universitário, à idealização dos ambientes, setores de apoio, entre outras.

Essas duas caracterizações influenciam o desenho de sala de aula que se apresenta intermediado pelo que representa o espaço universitário e o projeto da arquitetura escolar.

Esta pesquisa apresenta uma perspectiva de desenvolvimento na condução das escolhas típicas do processo de concepção do projeto dos ambientes, no que cabe a problematização de projetos de espaços de sala de aula nas Universidades Federais, como parte do processo de democratização dos padrões e de suas estruturas físicas de atendimento. Sendo assim, compreender e problematizar a temática apresentou-se relevante, quando vinculada ao período no qual os projetos arquitetônicos das universidades são concebidos de uma forma mais *clean*, em que apresentam um aspecto mais neutro, limpo de detalhes, sem muitos ornamentos, não possuindo em seus cenários fortes interferências visuais, aparentando ser mais amplo (Gonçalves, 1996). Visam uma obra mais purista e simples, com as modulações das estruturas para uma flexibilização dos espaços e uma possibilidade de adaptação dos *layouts*, que refere-se à organização dos ambientes, no qual consiste nas intervenções que envolvam adaptações internas através de disposição de mobiliário a ser adquirido ou já existentes, alterações e instalações. Seu principal objetivo no projeto arquitetônico é a otimização dos espaços e fluxos de pessoas, garantindo assim o melhor desempenho possível das atividades a serem realizadas no espaço em questão. Assim, questionamos como os espaços físicos se padronizaram em relação ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico? Levando em consideração sua destinação ao ensino superior e as particularidades da Amazônia, pois possuem influências diretas no levantamento dos condicionantes para sua concepção. De forma geral, as escolhas em qualquer proposta possuem limitações e é nesse ponto que reside o debate que busca minimizar carências e falhas na funcionalidade dos espaços.

Para a análise inicial houve a opção pela categoria espaço universitário, pois ajudou na compreensão de como se concebia e se estruturava a definição do ambiente de sala de aula, do seu desenho e da arquitetura educacional. Assim, a escolha de três categorias principais, envolvem as concepções dos espaços universitário, o desenho e a política pública, de modo a orientar as principais discussões mobilizadas na investigação. As categorias estão ligadas diretamente ao tema em estudo, ao contexto social, ao método utilizado e ao modo como se apresenta a política pública. Desse modo, de forma embrionária, o foco investigativo vai se materializando para problematizar os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua relação com o processo de democratização do ensino superior no Brasil, com foco na Universidade Federal do Amazonas.

A motivação pelo tema, a base das informações e os conhecimentos inicialmente evocados deste pesquisador surgem a partir das experiências vivenciadas como professor de arquitetura, das aprendizagens ao longo de sua fase educacional e dos próprios caminhos que o trouxeram ao presente, despertando o interesse para estudar a temática escolhida, revelando-se na pesquisa um espaço de auto-conhecimento e dos condicionantes, que proporcionaram optar inicialmente pelo curso de arquitetura e, ao longo do percurso de formação universitária, escolher e direcionar as práticas pedagógicas, construídas no decorrer do processo de orientação de estudantes nas decisões projetuais dos espaços físicos, buscando prepará-los quanto ao sentido do que deve ser considerado para construção dos espaços universitários, expondo o propósito do próprio questionamento pessoal com as vivências, decorrentes da minha atuação no espaço universitário e da minha compreensão dos referenciais teóricos e dos meus conhecimentos da área da educação, tendo o entendimento da realidade do objeto de estudo.

A experiência na prática educacional em diferentes espaços de ensino, no qual está situado o campo em abordagem e a atuação na docência com as didáticas para aprendizagem dos estudantes do Curso de Arquitetura, possibilitou uma compreensão de que, apesar de nos encontrarmos em um novo momento da história, com demandas e concepções de projetos distintos, com as normas e condicionantes legais no qual os projetos necessitam se enquadrar, acabam resultando em *partidos arquitetônicos* com certas similaridades, estes partidos referem-se ao procedimento no qual o projetista toma a resolução das escolhas, dentre inúmeras alternativas, de uma ideia que poderá servir de base ao projeto de edificação do tema proposto (Neves, 2012).

Nessa ótica, o estudo do desenvolvimento do projeto arquitetônico universitário proporcionou certas considerações, tais como: confirmação de teorias e questionamentos apontando que o padrão do espaço de aprendizagem no contexto das políticas públicas já busca incorporar demandas dos usuários, representados pelos acadêmicos e docentes, principalmente no que se refere à formulação de parâmetros e condicionantes para o projeto dos espaços, quando relacionados, de alguma forma às etapas de concepção dos desenhos das salas de aula pelos projetistas.

Dentre os exemplos das demandas que já constituem uma realidade presente nos espaços educacionais, podemos citar: projetos com acessibilidade para estudantes com deficiência, com adaptações e suportes necessários para promover a autonomia e a inclusão. Identificando diretrizes que preveem reformulações dos espaços físicos, com questões da humanização dos ambientes educacionais para a educação especial e infantil, criando espaços

acolhedores e que proporcionem o bem-estar dos estudantes. Ainda, programas de apoio a educação conectada, ao levar internet e tecnologia para as escolas, garantindo o acesso dos estudantes a recursos digitais e novas formas de aprendizagem.

Ainda vinculada à experiência profissional, tais práticas, proporcionaram alguns questionamentos em relação ao contexto referido anteriormente. Projetos que necessitam de dados bem definidos previamente, mesmo que em muitos casos ocorra o início do projeto sem o conhecimento do que será desenvolvido no ambiente, pois as informações podem ser superficiais durante o estudo preliminar da sala de aula.

No ambiente da sala de aula do arquiteto em formação, há uma preocupação com a preparação tecnicamente para o desenvolvimento do projeto, mas como já descrito, são comuns as dificuldades no estudo-preliminar, com poucas informações sobre quais serão as práticas pedagógicas no espaço em planejamento, como no caso do tipo de didática, entre outras, em que muitas vezes é resumido a descrição de: sala de aula teórica. Nesses casos, os projetos em sua maioria ficam ancorados nos padrões e pré-dimensionamentos definidos segundo as normas mais gerais. Os dados podem ser controversos, pois mesmo que o projeto seja bem estruturado e planejado seguindo todas as normas, os padrões, a funcionalidade, a estética, a adequação e considerado como apto, acaba que também apresenta uma conformação enrijecida, em oposição aos projetos com uma estética um pouco mais ousada podendo não seguir a norma ou não possuir uma total funcionalidade.

Desse modo, a motivação do estudo envolve questões sociais e políticas na busca por discutir como os ambientes educacionais nos cursos de graduação de pedagogia e arquitetura são concebidos, estruturados e padronizados na Universidade Federal do Amazonas. Além do mais, foi destacada também a relação que envolve o projeto arquitetônico dos espaços universitários com o mercado de trabalho e, simultaneamente, sob quais aspectos as políticas públicas educacionais protegem e proporcionam as garantias e o aperfeiçoamento dos espaços educacionais na Universidade Federal do Amazonas, ambientes que formam os próximos profissionais de uma região. Sobre tais circunstâncias surgiu a necessidade de apresentar a questão da política pública relativa as concepções de projeto com relação as solicitações do mercado de trabalho, aqui representado como os sujeitos que solicitam os projetos arquitetônicos “as instituições de ensino”, destacadas na pesquisa sob duas perspectivas, a da política pública representada conforme as normas (manifestadas por meio das leis) e as materializadas (as que se processam no cotidiano das práticas pedagógicas dos dois cursos em análise).

Na construção da pesquisa, alguns pontos importantes foram se revelando, primeiramente o papel do meio, como espaço de inclusão social na democratização do acesso as condições adequadas para o ensino e, em continuidade, o ambiente de sala de aula, relacionado como elemento de transformação, com estímulo da atenção, da percepção sensorial, da motivação, entre outros. Nesta trajetória, foram levantados diversos dados e informações relevantes para a reformulação do projeto, na busca de compreender como se estabelece a estruturação e valorização dos ambientes de ensino-aprendizagem, no qual o projeto escolar foi se desenhando como elemento representativo entre o padrão dos espaços universitários identificados e a relação das estruturas físicas com a proposta pedagógica prevista e concebida para cada curso em contexto amazônico.

O tema vinculado aos espaços físicos e ao processo de ensino-aprendizagem, carrega consigo uma relevância sobre o repensar do meio, reformulando os padrões convencionais que podem transpor o alcance pedagógico e se expandir para a preocupação com a formação dos profissionais dos cursos de Pedagogia e Arquitetura, pois nos dois casos os profissionais possuem uma importante relação profissional com a natureza, concepção e uso dos espaços. Assim, a proposta tem significância tanto para os arquitetos que idealizam e tratam da materialização dos ambientes, como para os pedagogos que se utilizam dos mesmos para a plenitude das práticas educativas, nos dois casos, os estudantes se apropriam destes espaços na busca dos saberes.

Desse modo, as estruturas físicas usadas para formação desses profissionais no interior das Universidades Federais podem ser repensadas, a partir de demandas e necessidades identificadas em estudos, com a busca por mudanças que venham a compor e se estabelecer com ações, iniciativas e atividades direcionadas para preparação de novos ambientes educacionais, constituindo uma transição dos espaços tradicionais, além de expor que o modelo atual de espaço universitário se tornou insuficiente devido à forte presença dos novos equipamentos com os avanços tecnológicos na sociedade e pelos anseios de um novo público que faz uso frequente de tais recursos.

Ao processo descrito podemos ainda adicionar questões como a necessidade de espaços inclusivos, democratizantes e diversos como no caso de demandas recentes, como os vivenciados no período de pandemia (2020-2022). Tudo isso, constitui um contexto esperado pela sociedade, que as novas propostas venham oportunizar a possibilidade de minimizar as barreiras das distancias, imprimindo um caráter democratizante mediante as dificuldades do acesso à educação de qualidade.

Durante o período em que se instalou a pandemia de covid-19, impactando diversos nichos do cotidiano particular, social e coletivo da sociedade, findou para as universidades a atribuição de se adaptar e dar continuidade das práticas de ensino-aprendizagem na educação superior, ainda que sem capacitação e estruturas para a ocasião pandêmica, com poucos recursos e investimentos. Dessa forma, além de confrontar com uma atípica rotina de ensino, conforme a obrigatoriedade da Portaria Nº 343, aprovada no dia 17 de março de 2020 pelo Ministério da Educação (MEC) (Aragão, 2023).

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (Brasil, 2020).

Assim, o início do século XXI foi marcado por calamidades como a pandemia de covid19 no ano de 2020 na formação de estudantes em um momento de adversidade, conduzido por inusitadas mudanças no conhecimento devido às significativas circunstâncias ocorridas neste período e as constantes transformações da contemporaneidade, no qual os recursos de inovação tecnológica foram utilizados de diferentes formas no ensino e no aperfeiçoamento das práticas educativas. Após esse período, estão sendo realizadas pesquisas relacionadas à área da arquitetura escolar, tanto no âmbito nacional, quanto internacional, apresentando propostas e estudos dos padrões de espaços físicos, com parâmetros técnicos para implantação de ambientes escolares inovadores e que viabilizem a integração do processo híbrido, que acabou tendo destaque devido a necessidade do distanciamento físico durante o período da pandemia de Covid-19 e ainda os processos de ensino-aprendizagem com as novas configurações.

Esse processo, embora com graves consequências para os vários campos da sociedade, principalmente o da educação, contraditoriamente também pode ter representado um avanço significativo na compreensão e desenvolvimento de padrões de estruturas físicas e processos híbridos com o ensino a distância que se adequem melhor as dinâmicas das práticas educativas em uma época, na qual os equipamentos eletrônicos estão em constante evidência. O cenário é marcado por inúmeras críticas e indagações sobre os espaços e formatos tradicionais característicos das universidades, em relação as possibilidades e habilidades que resultaram do período da Pandemia de Covid-19.

A pesquisa padrões dos espaços físicos de ensino universitário nos cursos de pedagogia e arquitetura da Universidade Federal do Amazonas objetiva problematizar os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua relação com o processo de democratização do ensino superior no Brasil, a partir dos padrões dos espaços físicos em relação a estrutura e composição no interior dos cursos de pedagogia e arquitetura da UFAM. Desse modo, a discussão apresenta os planos e legislações de diretrizes e bases da educação vinculadas as condições físicas dos ambientes das instituições de educação superior, com as estratégias institucionais para entender como se desenvolveu o planejamento dos espaços físicos, sendo apresentado a política pública do plano nacional de educação (PNE), as legislações federais como parâmetro de análise, para tentar compreender como elas são tradicionalmente abordadas e implantadas, com destaque para região amazônica.

De forma complementar, a pesquisa situa o projeto pedagógico de curso (PPC), documento comum no campo educacional, como uma fermenta potencializadora para detalhar e oferecer as informações que venham a compor o projeto arquitetônico, pois atualmente os projetos pedagógicos tendem a focar nas questões das concepções de ensino-aprendizagem, sem vincular ou atribuir relevância para os espaços necessários das práticas previstas. Mesmo sem uma base de registro formal, a experiência no campo educativo aponta que historicamente a questão do detalhamento do espaço físico escolar tem algum destaque na organização do PPC, pois é regular a cobrança formal para que toda instituição tenha uma descrição da estrutura física como parte do processo pedagógico dos cursos, que possui um campo específico para descrever os espaços e as estruturas.

Contudo, na maioria dos casos a descrição é superficial, circunscrita a elementos como os quantitativos das salas de aula, a biblioteca, entre outros ambientes mais tradicionais e necessários ao funcionamento de qualquer curso. Assim, os projetos pedagógicos dos cursos geralmente não descrevem como deveriam ser e como são percebidos os ambientes, limitam-se a relatar os quantitativos dos espaços, sem qualificar ou demonstrar o cuidado necessário para compreender as dinâmicas de como serão apropriados tais ambientes em relação as concepções pedagógicas pensadas.

Então, o PPC poderia ser este elemento que reuniria informações para melhor descrevê-los e, desse modo, oferecer o conjunto de dados necessários para o arquiteto na hora do desenvolvimento de projetos arquitetônicos, momento em que tradicionalmente tais informações são fundamentais.

Como já evidenciado, a pesquisa objetiva problematizar os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua relação com o processo de democratização do ensino

superior no Brasil, com foco na Universidade Federal do Amazonas. A temática não se encontra muito presente nas leis brasileiras, pelo menos quando associadas ao campo da educação. Assim, a pesquisa se concentra em um tema específico ou constantemente visto pelo prisma da construção ou de conservação dos ambientes edificados. Logo, algumas bases do estudo vinculam-se ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem desenvolvido instrumentos para auxiliar na orientação das questões dos espaços educativos, mas constantemente vinculados a acessibilidade, montagem de laboratórios ou projetos específicos, como no caso da robótica.

A partir da problematização, a pesquisa buscou elementos históricos dos locais de ensino descrevendo como se realizava a educação, além de apresentar modelos idealizados para os espaços escolares na perspectiva de quem ensina e por parte de quem projeta tais ambientes no Brasil, em especial no Amazonas, nos cursos de Pedagogia e Arquitetura da Universidade Federal do Amazonas.

Assim, o estudo apresenta os caminhos que os espaços escolares percorreram até a constituição das universidades, com análise histórica e regional, em que o contexto apresentado não caracteriza uma circunstância exclusiva em que vivemos, mas um conjunto de outras questões relacionadas ao âmbito das questões políticas, da relação com a cultura, das dimensões territoriais e outras que se façam necessárias, a partir de registros evidenciados nas transformações ocorridas nos espaços escolares e universitários.

A pesquisa se fundamenta nos pressupostos do método Materialismo Histórico-Dialético para realizar a problematização do tema. Segundo Semeraro (2013), o método representa “uma perspectiva que entende que a construção teórica que se funda na historicidade da realidade social constitui-se em força material necessária à mudança revolucionária das relações sociais dominantes e do projeto societário”. A abordagem descritiva de base qualitativa se relaciona na contextualização da pesquisa para apresentar a singularidade e o modo como a questão investigativa se desenvolve. Desenvolvimento na construção o conhecimento

A fundamentação teórica adotada que mais se adequa a relação com o fenômeno investigado e alinhada a visão de mundo do pesquisador, envolve a escolha Epistemológica da Corrente Filosófica Empirista. Pois, o contexto envolvido também considera fatores em que o conhecimento humano é adquirido através da experiência sensorial, por meio dos sentidos e da observação de mundo. Logo, As experiências sensoriais proporcionadas pelos espaços de salas de aula devem criar estímulos aos sentidos dos estudantes, para promover uma maior relação por meio de sensações e estímulos com o ambiente proposto.

No que cabe às técnicas utilizadas na pesquisa, foi desenvolvidas a partir de técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2016), de uma pesquisa de base qualitativa, subsidiada pela análise documental e entrevistas com aplicação de questionários submetidas ao Comitê de Ética, que direcionam, conduzem e se sustentam em aportes teórico-metodológicos das categorias propostas com a análise documental, sendo reunido normas, programas, leis de diretrizes e bases da educação nacional com parâmetros referentes aos padrões dos espaços de ensino no âmbito nacional, em particular na Amazônia, os projetos pedagógicos dos cursos envolvidos e aplicação de questionários para perscrutar a perspectiva de docentes e discentes dos cursos de Pedagogia e Arquitetura da UFAM entre os anos de 2018 a 2023, determinadas a partir do PPC dos cursos. Buscou estabelecer um parâmetro que atendesse as análises interpretativas geradas das falas dos participantes, submetidas a codificação e posteriormente dividido em categorias.

A técnica de análise de dados foi feita utilizando a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1986) em três etapas sistematizadas, a saber: “Pré-análise, exploração do material e tratamento prévio”. Assim, foi definido as unidades de registros que segundo Franco (2008), podem ser de diferentes tipos: palavra, tema, personagem ou item. Sendo “tema” escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. As unidades de registro constituíram a base para a elaboração das unidades de contexto que Franco (2008) aponta como sendo o pano de fundo que gera significado às categorias.

Os questionamentos dos documentos que envolviam a estrutura física escolar na produção de referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional foram se constituindo em análises no momento pós-redemocratização, período posterior a 1988, verificando se este se apresentava como um fator para o estabelecimento de condições adequadas na produção dos espaços escolares.

Essas coletas foram relevantes para categorizar o problema e discutir como os ambientes educacionais nos cursos de graduação de pedagogia e arquitetura são concebidos, estruturados e utilizados no que concerne a aprendizagem. “O uso de documentos se constituiu em uma técnica valiosa, pois complementa as informações obtidas por outras técnicas, além de constituírem uma fonte rica que dá mais estabilidade aos resultados da pesquisa” (Almeida et al., 2024, p. 132). Trata-se, portanto de um instrumento norteador que pode fornecer evidências que venham a constatar momentos importantes, além de registros de fatos e declarações do pesquisador.

Como parte relevante do estudo, foi realizada aplicação de questionários por meio da ferramenta virtual *Google Forms*, entre os anos de 2024 a 2025, apresentando questões para

professores e estudantes, que compõem o colegiado dos cursos de pedagogia e arquitetura da UFAM a respeito das estruturas físicas da instituição, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. As questões buscaram suscitar o que estava sendo vivenciado pelos estudantes e professores, nas questões relacionadas ao espaço e ambientes físicos no ensino superior e em alguns casos nas ligações estabelecidas com os fatores regionais peculiares ao território do Amazonas.

No geral, os aspectos históricos, as discussões teóricas, as questões elaboradas buscaram desenvolver uma análise centrada na temática, nas metodologias, nos processos de projetos e na avaliação dos ambientes arquitetônicos, com insumos e dados relevantes, sintetizando inúmeros levantamentos pela busca do significado e valores que fundamentam a educação universitária para a elaboração de um melhor projeto da arquitetura escolar, salientando sobretudo a relevância da temática no campo da educação.

A aplicação de questionários semiestruturados apresentam considerações necessárias, perspectivas de profissionais que estão inseridos no meio, que se fazem relevantes à pesquisa neste vasto campo em estudo com questionamentos que vão sendo apresentados, discutidos e fundamentados, à medida que ocorrem as contribuições dos participantes.

Foram utilizadas também outras técnicas secundárias como anotações e caderno de campo, no propósito de alcançar os objetivos da pesquisa. Merece destacar a valorização dos aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, como preconizado na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com a submissão e aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM (CEP UFAM) sob o protocolo 76752123.0.0000.5020 – CEP UFAM, 2024, que buscamos assegurar.

De modo geral, optou-se que em todos os capítulos sejam abordadas as técnicas e processos adotados na realização das análises, interpretações dos dados e respostas contidas nos questionários, sem a existência de um capítulo metodológico específico para discutir a questão. Assim, o texto da dissertação busca sustentar os atuais direcionamentos, opções e técnicas metodológicas, além da relevância do problema e dos objetivos propostos para o estudo.

No que se refere ao formato, a pesquisa apresenta, problematiza e analisa o tema de pesquisa em quatro capítulos. O primeiro caracteriza a principal categoria – *o espaço universitário*, apresentando os aspectos conceituais e teóricos das percepções de espaço, para compreender o que são e como são percebidos os espaços educacionais, na natureza do termo e do problema proposto.

O segundo capítulo, considera sua problematização em uma perspectiva histórica, social e política, com referenciais local, nacional e internacional da categoria e conceitos fundamentais da pesquisa, tendo em vista suas relações e influências na concepção e percepção dos ambientes.

O terceiro capítulo caracteriza os principais aspectos e o contexto em que se estrutura a política pública voltada para o desenvolvimento dos espaços físicos do ensino superior ao longo da história da educação, dos tipos e formas das legislações atuais, para definição de parâmetros, o que apresentam como orientação para o desenvolvimento dos espaços no ensino superior e em especial a análise do projeto pedagógico de curso (PPC) de pedagogia e arquitetura da Universidade Federal do Amazonas, para o auxílio no desenvolvimento do projeto arquitetônico dos espaços de sala de aula. Nesse mesmo capítulo, propomos uma discussão dos parâmetros das metas e estratégias previstas no conjunto da legislação do campo educacional como no caso o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e das garantias dos padrões mínimos de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

O quarto capítulo discute a questão dos espaços de ensino/salas de aula de uma maneira mais geral e para formação de professores e arquitetos, de modo a entender como esses cursos pensam seus espaços ao longo da história, pois representam uma perspectiva de quem atua e de quem concebe tais ambientes. As buscas de respostas ao problema de como os espaços físicos se configuram em relação ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico direcionaram o estado da arte sobre a temática da padronização da sala de aula, quando associado ao projeto dos espaços de ensino da UFAM para as práticas do ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo também serão analisados, interpretados e discutidos os resultantes dos questionários aplicados com os participantes. Sendo apresentadas, as contradições entre o que é previsto e o que é descrito ou observado nos espaços de funcionamento dos dois cursos, bem como a infraestrutura física e como os sujeitos se manifestam no dia a dia com tais realidades e ainda a caracterização da proposta dos espaços de ensino pensados para o futuro.

Por fim, como já salientado, começamos o texto da dissertação a partir das discussões dos conceitos e categorias adotadas na pesquisa, pois se apresentam em duas áreas que não são comumente vinculadas ou colocadas em diálogo em uma mesma pesquisa, nomeadamente a educação e a arquitetura. Assim, compõem a estrutura de um plano de pesquisa com algumas categorias teóricas que proporcionam a discussão dos ambientes educacionais nos cursos de graduação de pedagogia e arquitetura a partir de suas concepções, estruturas e usos no que concerne a aprendizagem, tomando como referência fatores sociais, culturais, políticos e

religiosos de tempo e espaço. Nesse contexto, pretende-se apresentar o debate em três categorias relevantes para conduzir a estruturação da questão investigativa.

Dessa forma, as seções foram organizadas apresentando o conceito para melhor discutir como se estruturam as categorias, que são parte da pesquisa, com destaque para o espaço universitário, para o desenho da sala de aula e para o projeto arquitetônico com aspectos essenciais que dialogam com sua estruturação como elemento pedagógico, local que acomodam os sujeitos e se desenvolve o ensino superior. Tudo isso em uma realidade em que os projetos arquitetônicos públicos se vinculam ou personalizam marcas de governantes que estão ou estiveram no poder, como no caso de delegacias que do alto apresentam a letra A ou ainda escolas conhecidas como GM, os dois modelos estiveram diretamente ligados ao nome de dois importantes governadores do Estado. Tais evidências acarretaram implicações diretas no desenho dos ambientes e no caráter de suas concepções, tendo que se enquadrar em diversas circunstâncias e na maioria dos casos, não nas demandas dos estudantes e professores ou no caráter pedagógico que deveria orientar a concepção do espaços.

Capítulo I - Dos conceitos de uma pesquisa sobre os espaços educacionais/universitários

O espaço universitário se caracteriza mediante a própria definição, em que o conceito de *espaço* se revela em sua devida essência e no propósito ao qual é dado, na materialização de múltiplas percepções e representatividades, que a arquitetura é concebida da subjetividade do espaço sentido à proposta de uma dada finalidade, enquanto o termo *escolar* vem a representar o local das práticas e processos educativos.

O capítulo em questão discute os aspectos conceituais e teóricos, tendo em vista suas relações com as atividades desempenhadas no ambiente que permeia as influências na concepção e percepção dos espaços universitários. A escolha dos caminhos na construção da pesquisa envolvem a fundamentação teórica inicial para caracterizar o conceito de espaço, em que foram investigadas bibliografias que se alinhassem melhor ao tema, delimitando perspectivas distintas sobre o mesmo eixo central, dentre eles: antropólogos, historiadores, pedagogos e arquitetos e urbanistas.

A análise conta com autores que apresentam pesquisas relevantes no campo da arquitetura escolar/universitária, como Doris Kowaltowski (2011), arquiteta, mestre e doutora em arquitetura, escreveu o livro: *Arquitetura escolar - o projeto do ambiente de ensino*, sendo uma obra de referência na área da arquitetura educacional. Além de várias outras fontes de pesquisa, que compõem um quadro teórico de grande suporte, com obras como: *Arquitetura escolar: a essência aparece*, da arquiteta, mestre e doutora em educação Rita Gonçalves (1996). *Integração, consenso, domínio: espaço e habitação numa perspectiva antropológica*, da antropóloga Amalia Signorelli (1980), *Saber ver a arquitetura*, do arquiteto Bruno Zevi (2020) e o antropólogo Marc Augé (1994), com sua obra *Não-lugares*, que fala sobre os espaços de transitoriedade, caracterizados pela sua falta de significado social e sua relação com as circunstância, em contraste com os lugares tradicionais, descrevendo o espaço em sua real essência. Assim, a fundamentação das obras apresentam relações diretas para o entendimento da produção do desenho da sala de aula, na finalidade de desenvolver espaços projetados com o caráter especificamente pedagógico.

Desse modo, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, identificando livros e autores de referência, em bases de bibliografias virtuais, na plataforma Sucupira, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e nas bibliotecas da UFAM. Assim, apresentando que o espaço das dinâmicas e relações universitárias passa por percepções e representatividades dos sujeitos, mas com

fortes relações dos fatores sociais e políticos, bem como a influência da classe dominante de cada época, refletindo nas concepções e os propósitos aos quais são dados tais espaços.

1.1 A arquitetura e o espaço escolar/universitário

A primeira sessão analisa a definição do conceito de espaço, para compreensão do que é o espaço escolar/universitário na sua natureza do termo e do problema proposto numa perspectiva social de tempo e de espaço. São apresentadas e problematizadas com base em aportes teóricos com os quais foram possíveis tratar das contradições relacionadas às categorias propostas na pesquisa em suas construções teóricas e na materialização do espaço escolar/universitário. Desse modo, os conceitos são expostos em uma linha histórica, com ênfase nas suas características e transformações a partir de uma discussão da questão norteadora da temática.

A “Arquitetura Escolar” é compreendida no conceito da palavra arquitetura como uma ciência conhecida pelos saberes aprofundados da produção dos espaços, na ação do homem sobre o meio com a intencionalidade do desenvolvimento de um ambiente em que o ser irá realizar uma determinada prática, tais questões foram reveladas com base em conceitos teóricos de autores como Bruno Zevi (2009) e Rita Gonçalves (1996), escolhidos por serem autores de grande referência na área da arquitetura e por tratarem das questões que envolvem a construção do espaço escolar, identificados em bibliografias físicas tradicionais e artigos da plataforma Sucupira, bem como no banco de dissertações e teses da CAPES.

A expressão que agrega o termo escolar abrange as diversas áreas e setores que compõem uma instituição de ensino, do administrativo à sala de aula, com o propósito de abrigar os processos em que venham a se desenvolver e dar suporte as práticas educacionais, caracterização apresentada por meio das orientações (2023-2024).

A arquitetura escolar é composta pelas várias fases de um projeto e suas etapas necessárias para a materialização de um objetivo, muitas vezes é confundida com a arte de desenhar, mas que corresponde a uma técnica constituída pelo conjunto de desenvolvimentos e práticas para realização de uma obra, visando a organização do meio físico e a criação de locais que atendam aos diversos tipos de atividades com uma determinada intenção básica, que se encontra em um dado contexto histórico. Tais questões foram obtidas com base na autora Rita Gonçalves (1996), que trata da arquitetura escolar na atuação da prática

profissional ao desenvolver projetos arquitetônicos e no ensino de suas fases para possibilitar uma compreensão do que venha a ser envolvido, levando as conclusões anteriormente dispostas.

O ambiente físico educacional é, por natureza, o conjunto de elementos que compõem o espaço das práticas pedagógicas no processo das ações que envolvem a educação em suas vicissitudes e o meio físico produzido (Kowaltowski, 2011). Nesses espaços, as mediações se desenvolvem com o planejamento e emprego das dinâmicas de ensino-aprendizagem para assegurar a partilha de conteúdos e atividades que são fundamentais para formação do estudante. “O edifício escolar dever ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além da materialidade” (Kowaltowski, 2011, p.11). Assim, discutir sobre a instituição educacional mais adequada ao projeto pedagógico apresenta alguns desdobramentos, pois envolve muitas faces e representatividades que não se resumem a uma única descrição.

A utilização do conceito “Espaço Escolar” pode ser questionada no campo da educação, que costuma optar pelo conceito “Espaço de Ensino”, contudo sua escolha está atrelada as características do problema da pesquisa, pois nos propomos a discutir os ambientes físicos, em que o termo abrange espaços que auxiliam e compõem o funcionamento de uma instituição de ensino, além de diversas outras repartições educacionais, não se resumindo a sala de aula ou espaços diretamente a ela associados.

O questionamento para a utilização do conceito está vinculado às interpretações equivocadas do espaço escolar, associado diretamente a edificação escolar que decorrem da apropriação das influências teórico-metodológicas da Educação Libertadora, como melhor descreve Brandão (2003, p. 14) ao afirmar que “o espaço educacional é uma dimensão subjetiva, não se limitando a um local restrito, é onde o ato de aprender acontece”:

Até aqui o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividades e onde viver o fazer faz o saber. (Brandão, 2003, p. 14).

O caminho que percorre esta pesquisa se encontra na relação que entrelaça as duas áreas de estudo: a educação e a arquitetura, dialogando com as singularidades, nas questões em que esses campos se relacionam, como no caso do espaço escolar. Desse modo, esse ponto de interseção é um elemento relevante no centro dos processos de democratização do acesso à

educação e no campo das indagações mais contemporâneas na busca da qualidade da educação, pois se historicamente os espaços escolares marcaram os avanços com o acesso de forma igualitária as estruturas físicas das escolas como espaço público, atualmente desponta como um marco para repensar como podemos de forma crítica e democrática, assegurar as novas demandas da nossa sociedade.

Assim sendo, foi importante analisar em que momento se percebe a arquitetura relacionando-se ao espaço de ensino na qual o “ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (Kowaltowski, 2011, p. 11), a edificação educacional que reflete ainda o resultado das expressões culturais, políticas e econômicas de um grupo social, com seus limites e características que as regem, nas diferentes realidades histórico-sociais e no propósito de prestar o suporte ao ensino.

1.2 O espaço: a arquitetura e as múltiplas definições de um conceito

A ampliação do conceito mobilizado para o entendimento da questão proposta busca compreender inicialmente o lugar das práticas pedagógicas para que se possa em seguida, definir e dar sentido a como são concebidos, estruturados e utilizados o desenho das salas de aula no que concerne à aprendizagem. Essa compreensão se ampara em autores como Marc Augé (1992), Bruno Zevi (2009) e Rita Gonçalves (1996), tais autores definem o espaço, cada um sob uma óptica distinta por meio do olhar da antropologia, nas definições da arquitetura e na abordagem conceitual do espaço escolar, observados nas relevâncias das falas, durante o momento da investigação, nas respectivas plataformas sucupira e banco de dissertações e teses da CAPES.

Desde as primeiras transformações no mundo pelo homem, foi possível compreender que o espaço, ou a produção de um ambiente apontam e proporcionam as condições adequadas para a conservação da vida e fornecimento de uma qualidade favorável, ou não, para a sobrevivência da humanidade (Augé, 1992).

Etimologicamente, o vocábulo espaço vem do latim *spatium* e compreende diversas acepções, a principal refere-se à extensão que contém a matéria existente, significa lugar, dimensão, medida, lapso de tempo. Num sentido semelhante, o *espaço* é a parte que ocupa um objeto sensível, é a capacidade do terreno ou lugar. O termo espaço pode representar também ao espaço geográfico, para definir o local onde o ser humano atua para fazer transformações

no meio ambiente, ou ainda, podemos usar o termo *espaço* para uma definição mais precisa, por exemplo: espaço público, espaço educacional, entre outros (Brasilecola, 2018). Segundo Guitarrara, o espaço é o local onde as relações entre o ser humano e a natureza ocorrem, em que é transformado e utilizado pelo ser humano, e envolve as suas relações e produções materiais, como edifícios, áreas de exploração agrícola e cidades (Brasilecola, 2018). Já a palavra escola, do latim *schola*, do termo grego *scholé*, usado na língua dos helenos, tinha como significado de descanso, repouso, lazer, folga ou ócio (Wikimedia, 2025). Assim, o espaço escolar representava um lugar de encontro (Gouveia, 2021) e hoje, conforme a sua descrição, se apresenta como um local de socialização que tem a capacidade de abrigar os sujeitos para transmissão do conhecimento.

Pelo exposto, o conceito e noção de espaço podem ser entendidos como fruto de um processo de transformação do ambiente na conformação do modo de interação com o meio, seja uma interação natural com os fatores físicos globais, ou artificiais, em consequência das ações dos sujeitos. Desse modo, o tratamento do espaço é um dos meios de dar sentido ao percurso que vai do espaço social, como se estivesse produzindo aquele meio, como aponta Marc Augé (1994, p. 46), pois para o autor “este percurso é cultural por essência uma vez que, passado pelos signos mais visíveis, mais instituídos e mais reconhecidos da ordem social, desenha simultaneamente o seu lugar, definido no mesmo lance como lugar comum”.

É habitual percebermos o espaço genericamente, como algo “dado” Gonçalves (1996), mas reconhecê-lo desta forma é desconsiderar suas múltiplas representatividades, nas diferentes noções e percepções do meio, que compreendem e englobam inúmeras culturas, podemos citar o exemplo dos Portugueses quando chegaram ao Brasil, acreditando que haviam descoberto um novo espaço a América, mesmo que aqui já existisse a manifestação da expressão da identidade de um povo, que se revelava pelo ambiente natural e conservação, preservado e até intocado, mas que pelo olhar dos “descobridores”, por conta da relação que exerciam com seu meio físico e social, acreditavam estar inexplorado. Provavelmente para os habitantes locais, aquele espaço era o reflexo de seus costumes e do seu modo de vida, assim, podemos dizer que o espaço representa a identidade e as relações de representatividade de lugar por um grupo ou indivíduo:

A organização de espaço e a constituição de lugar são, no interior de um mesmo grupo social, uma das questões em debate e uma das modalidades das práticas coletivas e individuais. As coletivas (ou as que as designam), como

os indivíduos a elas ligados, tem a necessidade de pensar simultaneamente a identidade e a relação, e, para o fazerem, de simbolizar os elementos constituintes da identidade partilhada (pelo conjunto de um grupo), da identidade particular (de tal grupo ou de tal indivíduo por referência aos outros) e de identidade singular (do indivíduo ou do grupo de indivíduos na medida em que não são semelhantes a nenhum outro). O tratamento do espaço é um dos meios deste propósito e não é surpreendente que o etnólogo seja tentado a efetuar um sentido inverso, o percurso que vai do espaço ao social, como se tivesse produzido aquele de uma vez por todas. Este percurso é “cultural” por essência uma vez que, passando pelos signos mais visíveis, mais instituídos e mais reconhecidos da ordem social, desenha simultaneamente o seu lugar, definido ao mesmo lance como lugar comum. (Augé, 1992, p. 46).

O entendimento, delimitação e os sentidos dos espaços se estruturam a partir das questões que envolvem o lugar e o tempo, conforme cada caso. O reconhecimento de espaço por um/uma homem/mulher do campo é diferente do/da homem/mulher que habita no meio urbano, assim como, a noção de espaço é percebida de formas diferentes também pelas diversas profissões, como o olhar de um pedagogo e da idealização de um arquiteto, ou a compreensão de espaço de uma criança é diferente da perspectiva de espaço de uma pessoa mais velha (Gonçalves, 1996).

Nesse contexto, importa considerar que cabem todas essas percepções em relação ao mesmo objeto, pois o espaço não envolve apenas a questão de reconhecimento, mas também as condições de pertencimento para que seja capaz de se analisar os conceitos e as compreensões do entorno, tal qual na caracterização de um ambiente materializado ou qualquer que seja o meio, em que Gonçalves (1996) pondera que o espaço humano não representa uma caixa genérica, rígida, tão pouco a ausência de expressão e forma.

Deste modo, Zevi (2009, p.18) expõe que, a “arquitetura não provém de um conjunto de larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos que encerram o espaço, mas precisamente do vazio, do espaço encerrado¹, do espaço interior em que os homens andam e vivem”. Em outras palavras, a representação da arquitetura é a transferência prática que o arquiteto faz da concretização do meio para a forma como os sujeitos irão utilizá-la.

Nesse percurso, a arquitetura do espaço escolar tende a agregar o conjunto das dimensões sociais, ideológicas e simbólicas dos processos educacionais em consonância aos sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento com suas culturas materiais e, além da materialidade das coisas e seus usos. Logo, o espaço está vinculado às práticas sociais,

¹ Zevi (2012) distingue os termos espaço encerrado e espaço fechado. Para ele o termo encerrado refere-se ao espaço interior típico da arquitetura, pelo qual é possível caminhar; por sua vez, considera fechado o “espaço” fadado à percepção de fora, como o caso de uma escultura.

procurando representar o meio físico construído e utilizado pelos indivíduos. Signorelli (1980) afirma que todo o espaço com o qual os seres humanos estabelecem uma relação, em qualquer circunstância e ocasião, provém dessa mesma relação transformada em recurso. Desse modo, podemos dizer que um novo conceito de recurso está atribuído na utilização de um potencial que se pode dispor e a intervenção de um ato consciente, que utiliza esse potencial no propósito de alcançar um fim.

A estrutura física escolar nas suas expressões culturais exerce influência direta por meio do seu ambiente construído, no envolvimento e nas relações dos comportamentos dos indivíduos que se apropriam e utilizam o meio. Assim, quando pensamos nos processos de adaptação dos sujeitos aos espaços ao longo da história, percebemos que a adequação do ambiente às particularidades dos sujeitos propicia um melhor envolvimento com o espaço, no qual se considera que a representatividade que se faz da noção de lugar, não se limita a sua forma física, mas também envolve a dimensão social, com a compreensão no entendimento das atribuições que tais espaços possuem, nas expressões ao imaginário do público, carregadas de simbolismo e sentidos que atingem e envolvem diretamente a quem dele se utiliza (Gonçalves, 1996; Signorelli, 1980).

O espaço escolar comporta, em sua definição, diversos aspectos com inúmeros fatores a serem considerados e, cada fator, pode se desdobrar em múltiplas representações, seja de caráter pedagógico, social, cultural ou arquitetônico. No caso específico do espaço universitário, há o envolvimento dos sujeitos, métodos, práticas pedagógicas, campo de estudo e o reconhecimento de grupos e da própria instituição universidade como espaço dinâmico. Signorelli (1980, p.177, tradução nossa)² aponta que “O espaço é definido pela sua relação com os seres humanos que o utilizam, que dele desfrutam, que nele se movimentam, ou que o atravessam e o dominam. Nesse sentido, a definição mais satisfatória é aquela que considera o espaço como um recurso”.

Pelo exposto, a concepção e a estruturação física do espaço estiveram associadas a aspectos de “recurso” na perspectiva de inúmeros autores, como Signorelli (1980), Gonçalves (1996) e Augé (1992), acreditando ser a fonte de poder e dominação. Essa consolidação resulta da materialização do local de lutas, de um ambiente de disputas entre grupos sociais ou de sujeitos sobre outros. Essa perspectiva, se fundamenta no próprio processo histórico, como

² No original: el espacio se define por su relacion com lós seres humanos que ló usan, que ló disfrutan, que se mueven dentro de él, o recorren y lo dominam. Em este sentido, la definición mas satisfactoria es la que considera al espacio como recurso.

no caso da chamada idade média e moderna, em que os espaços foram usados para simbolizar o próprio momento histórico, o primeiro marcado pelos grandes latifúndios utilizados como instrumento de controle no período feudal e, no segundo, a criação das cidades que pela estrutura asseguram segurança e conforto de uma chamada revolução industrial.

Nos dois casos, a noção, organização e estruturação dos espaços serviram como recurso necessário para assegurar a hegemonia e distinção entre grupos. Assim, o espaço tem um cariz dualista, “numa fronteira que se percebe no solo, como um espaço em que se articulam as alianças e as trocas, usadas para ordenar a vida das linhagens e das classes, sem desconsiderar outros tantos lugares cuja análise tem outros sentidos, porque lhes são atribuídos a cada jornada, cada nova reiteração que conforta e confirma a sua necessidade” (Augé, 1992, p. 47).

Assim, é possível perceber que em vários momentos, o espaço foi um elemento fundamental, pois compõe as bases das reivindicações de lutas, mesmo que não se apresentasse da mesma forma em todos os momentos. Contudo, para um determinado grupo, espaço e cultura se organizam numa equivalência dos conceitos de espaço, necessárias para acomodar, marcar ou distinguir suas classes, nichos, e concepções de homem/mulher (Gonçalves, 1996). Deve-se compreender então, que as formas como se deram os modos e aspectos da utilização dos espaços são relevantes para o desenvolvimento da educação pela forma como se estruturam tais locais e, como se concebem as adequações com as configurações de cada época, nas interações dos sujeitos com suas questões sociais e culturais, constituindo a máxima de que os “espaços educam” (Souza e Furlan, 2018) até os nossos corpos.

Reservamos o termo de “lugar antropológico” a esta construção concreta e simbólica do espaço que não poderia por si só dar conta das vicissitudes e das contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles aos quais ela atribui uma colocação, por humilde ou modesta que seja... é simultaneamente princípio de sentido para os que o habitam e princípio de inteligibilidade para aquele que o observa. A escala do lugar antropológico é variável. A casa cabila, com seu lado de sombra e o seu lado de luz, a sua parte masculina e a sua parte feminina; a cabana mina ou ewe com o seu legba do interior que protege o adormecido das suas próprias pulsões e o legba do limiar que o protege das agressões exteriores. (Augé, 1992, p. 46).

Podemos assim dizer, que o espaço se faz presente nas práticas das atividades cotidianas, no qual as experiências se desenvolvem no espaço e tempo, de modo a contribuir e

mesmo exigir ambientes específicos. Para esses ambientes, concorrem perspectivas epistemológicas e políticas, que possam agregar dimensões éticas, estéticas e poéticas, entendendo os diferentes participantes reflexivos e suas narrativas em seus saberes, fazeres e aspirações (Anped, 2024), no processo da produção e reprodução das práticas sociais, que envolvem a compreensão da totalidade dos movimentos da sociedade, sendo constantemente inserida e desenvolvida na categoria produção, que marca a sociedade capitalista que vivemos. Assim, essa pesquisa se debruça sobre as relações necessárias para produção das condições que atendem às necessidades dos sujeitos e a reprodução que se configura como fator que dá continuidade ao conjunto de características e aspectos do modo de vida social.

Nesse processo, as bases materiais são representadas na pesquisa pelo conceito de espaço que adotamos, no qual incorporamos a perspectiva da totalidade, em permanente reelaboração, visto o caráter transitório e histórico das forças que o produzem o espaço e atuam nas dinâmicas para concretização social, na qual o espaço materializado são reflexos das diferentes configurações da realidade. Sendo assim, não podemos apresentar o espaço construído como resultado da concepção exclusiva do arquiteto, mas da leitura do modo como se estabelece uma sociedade, pois nela prevalece uma idealização da realidade de mundo, que admite uma dada forma de organização dos grupos e que expressa como o meio tem sido apropriado, ou não, por aqueles/aquelas a quem se destinam.

O aspecto de um *espaço*, o modo como se configuram seus recursos, “os condicionantes físicos de salubridade e conforto, seja térmico, ventilação, iluminação, acústica, composição de cores, podem proporcionar vários tipos de sensações aos sujeitos, podendo ser positivas ou negativas, de conforto ou desconforto, de acolhimento ou rejeição, de segurança ou insegurança” (Gonçalves, 1996, p.13). Como o aspecto de um *espaço* se apresenta serve de base para analisar, entender, projetar e proporcionar um leque de variadas perspectivas e dinâmicas de interações no ambiente, por meio da forma como iremos planejar e estruturar as concepções dos mesmos.

Souza e Furlan (2018), indicam que os espaços educam e produzem nossos modos de ser sujeitos, com a teoria foucaultiana como uma das questões sobre si mesmos, na discussão sobre a história da subjetividade. Assim, tomamos por base que os “espaços educam” dos nossos corpos até aos comportamentos, pois incorporamos a ideia de que o processo da educação ocorre nas interações e práticas sociais, com as trocas de cultura e dos saberes.

Contudo, foi a partir do planejamento, da estrutura e da concepção de espaços que a dinâmica que conhecemos atualmente como aprendizagem sistemática se consolidou e

agregada às dinâmicas de socialização passou a influenciar diretamente no modo como os sujeitos percebem o próprio espaço necessário para aprendizagem. Essa ideia tem relação com a aceitação do ambiente construído, que pode ter sua origem nas demandas sociais e coletivas referentes a apropriação dos espaços públicos, como exemplo, temos os movimentos sociais de luta pela terra, por bibliotecas, por espaços para convivência coletiva e até mesmo para atar as nossas redes na Universidade, como no caso dos estudantes indígenas.

Nos conceitos que definem o espaço, não existe a ideia do ambiente vazio, ou do não-lugar, nem a ausência de espaço, ou mesmo de substancialidade e significado, bem como não existe espaço imutável (Augé,1992; Gonçalves,1996 e Signorelli,1980). O espaço é dinâmico, pois vai sendo moldado permanentemente, seja pelas ações do homem ou da natureza. O espaço carrega consigo as múltiplas representatividades e simbolismos de um grupo social em que as interações se desenvolvem e, por essência, o ambiente que compõe e compreende influências diretas por meio das percepções dos elementos, sobre a qual as sensações se revelam e produzem memórias significativas que ficam marcadas, mesmo quando mudam as épocas.

O espaço tem as dimensões necessárias ao seu devido propósito, sem deixar de representar seus significados, atribuídos de lembranças afetivas que o ambiente pode proporcionar para cada um. Desse modo, se apresenta de uma forma diferente, no qual resgatam memórias em todos os momentos em que revisitamos, sendo espaços que nos transportam para lembranças que se fizeram marcantes, de locais que já moramos, da antiga escola, de momentos que vivemos, enfim, locais que de alguma forma proporcionaram emoções, felizes, tristes, descobertas, curiosidades.

Por este motivo, o espaço é também inspiração de muitos artistas, mas o espaço idealizado, das projeções, dos sonhos, das fantasias, é também fruto da compreensão dos objetivos propostos, lugar das interações sociais definidas, determinadas pelas ações que se estabelecem e que transformam a natureza e seu entorno, das qualidades pré-existentes e dos elementos materiais que os compõe. O espaço físico materializado é proveniente da ação do homem, logo, carregado de subjetividade e intencionalidade, com cortes e recortes da realidade e a concepção de mundo da criação humana.

A instituição escolar, enquanto espaço de representação social, portadora dos meios de desenvolvimento e manifestação do conhecimento científico, vem a conceder local a fim de viabilizar e fomentar os saberes, de modo a corroborar na capacitação da sociedade,

ofertando o acesso aos mecanismos necessários na construção da independência e autonomia dos sujeitos como agentes de diversas transformações (Possamai, 2014).

A concepção de escola em Marx era tida como um espaço, onde a classe dominante impõe sua ideologia aos estudantes, em que defendia uma educação que ensinasse não apenas conteúdos técnicos, mas também valores éticos e morais (Ferreira Jr; Bittar, 2008). Tais perspectivas apontam a não neutralidade do espaço construído, destacando a materialidade, referentes as formas como se produzem e reproduzem as representações sociais, direcionando aos recortes de mundo e aos conceitos impostos, nas abordagens definidas de espaço.

Desse modo, quando falamos em “espaço escolar”, estamos nos referindo, ao ambiente físico materializado, edificado pelo homem em um determinado momento e contexto histórico, no conjunto das relações sociais que se estabelecem nas práticas sociais que visam o desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades para efetivação da educação. De modo geral, o termo espaço escolar representa a edificação construída no conjunto das atividades que compreendem o desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas. Tratando o termo de forma genérica, o espaço escolar assume, então, o conjunto das relações de serviços e atividades desempenhadas e, também, um ambiente físico implantado em um local determinado (Gonçalves, 1996, p. 14).

Desse modo, o espaço compreende o caráter de materialidade histórica, que perfaz e refaz as múltiplas relações nele construídas, mesmo a exemplo das resistências dentro dos ambientes escolares, no qual estudantes identificam lugares e formas de burlarem o controle dos profissionais da educação, como no que convencionalmente se chama de vandalização do meio, mas que também pode ser derivada da não aceitação e falta de reconhecimento da concepção de espaço que o estudante se percebe, não criando uma identidade e nem um vínculo com o local concebido.

1.3 A singularidade do espaço escolar

O espaço escolar é compreendido na sua singularidade a partir de conceitos tradicionalmente determinados que lhe reconhecem como o conjunto de materialidades que compõem os vários ambientes frequentados por educadores e estudantes, uma área com os elementos adequados para as práticas pedagógicas ou, até mesmo, um local determinado onde se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem (Monlevade, 2008). Desse modo, a

categoria espaço escolar se amplia no desenho da sala de aula para mobilizar o conceito de espaço, para o entendimento das questões propostas, em que, é tido como uma categoria que contempla o elemento indispensável no desenvolvimento da elaboração do projeto do ambiente de aprendizagem, construídos a partir do desenho, resultando no ambiente onde a prática se realiza.

Os espaços escolares necessitam de uma infraestrutura para o desenvolvimento dos estudantes em todas as faixas etárias, porém para cada tipo de pedagogia deveria pressupor uma proposta com espaços também típicos e diferentes, servindo como bússola para o projeto arquitetônico ideal (Oliveira. 2011). Por fim, a terceira categoria, notada como o projeto arquitetônico do espaço escolar, é considerada como um número de atividades intelectuais organizadas em fases com características e resultados distintos, que são: análise, síntese, previsão, avaliação e decisão (Kowaltowski. 2011), para desempenhar uma determinada finalidade: o elemento edificado.

Das categorias e dos conceitos descritos anteriormente, é relevante ressaltar a escolha do desenho da sala de aula, em decorrência do *espaço* e do projeto arquitetônico. Para esta pesquisa, notou-se que, de certa forma, o *espaço* se apresentou como uma categoria conceitual importante para entender o processo de desenvolvimento da questão investigativa proposta, por outro, o projeto arquitetônico foi se caracterizando como um conjunto de elementos e decisões voltadas para a concepção do ambiente edificado em relação as práticas desempenhadas no espaço, sem que ambas (*espaço* e *projeto arquitetônico*) se caracterizassem de forma excludentes e exclusivas na pesquisa.

Diante de tal quadro, no decorrer da composição da investigação o *desenho da sala de aula* passou a se configurar como categoria central, revelando algumas das contradições como: às relações entre capital e educação, refletida nos espaços de ensino ao longo da história, além da contradição social, que é resultado da divisão desigual da educação democrática entre as classes sociais, expressas nas configurações de como o desenho da sala de aula se materializa. E como categorias colaboradoras o *espaço* e o projeto arquitetônico. É relevante ressaltar que a reorganização e mudança das categorias procuram manifestar o processo de sistematização e amadurecimento da pesquisa em coerência com o método. Nesse contexto, a escolha pelo materialismo histórico-dialético, buscou expressar justamente essas contradições, devido ao resultado dos fenômenos sociais que não se resolvem com as variáveis, impondo à superação que as categorias erigidas vão indicando a partir da análise estabelecida.

A análise, a fundamentação e a interpretação das categorias foram desenvolvidas de maneira estruturada, tendo coerência com os princípios e ideais dos elementos que compõem as complexas relações temporais e os desdobramentos que influenciaram e definiram o meio em que a prática pedagógica e de ensino-aprendizagem se realizam e, como os espaços se constituem aos sujeitos e seus usos, a partir do juízo de valor atribuído. Portanto, se fez necessário o debate com um direcionamento na relação do espaço de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica, pois é neste contexto que as categorias se desenvolvem e deste cenário que se manifestam.

1.4 A promoção do ensino-aprendizagem

Os assuntos educacionais têm recebido certa relevância e repercussão, principalmente durante e no período pós-pandêmico, com mudanças nas formas de ensino-aprendizagem, os avanços tecnológicos, os processos de adaptações com os recursos digitais, na utilização da inteligência artificial e dos mecanismos no auxílio das práticas pedagógicas, mas em pleno século XXI, no Brasil permanecem questões que envolvem as desigualdades sociais e educacionais, sendo frequentemente apontadas a partir da baixa qualidade de ensino e dos espaços físicos precários. Esses dados costumam ser destacados nos resultados das avaliações de desempenho realizadas pelos estudantes, além de outros fatores que são percebidos pela sociedade, na qual sua infraestrutura comumente é um ponto discutido, não envolvendo apenas o local construído, como salas de aulas, ambientes de convivência e outros, mas também, quanto aos recursos materiais e humanos.

O tema faz parte das tensões, que questionam a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional, no desenvolvimento de estratégias e planos por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais, demonstrando a necessidade de tratar a educação com prioridade, dada sua relevância social na formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A qualidade e a estrutura de atendimento são tão relevantes que dificilmente temos movimentos grevistas em educação em que não se observe a seguinte expressão: “a pauta não é apenas salarial, mas a necessidade de melhores condições de trabalho”. Nessa frase está expressamente manifesta a situação de salas de aula e ou laboratórios com precárias condições de funcionamento.

Para além de uma demanda social, a questão anteriormente abordada pode ser concebida a partir dos direitos assegurados na política pública. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada para o fornecimento da mesma (Brasil, 1988). E, no que cabe aos espaços físicos das instituições, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no art. 05, é dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Como já expresso em partes anteriores do texto, o debate sobre a representação do espaço adequado para ensino-aprendizagem deve ser visto a partir de múltiplos fatores, que não se limitam aos elementos físicos arquitetônicos, as influências sociais ou ao método pedagógico utilizado. Contudo, para a pesquisa teremos como ênfase a política pública na sua vinculação com o espaço escolar como um aspecto necessário a democratização da educação ao longo de nossa história educacional.

Nesse processo, resgatamos a discussão da arquitetura dos espaços educacionais com uma série de considerações a respeito de sua trajetória histórica e de alguns fatores, que abrangem a construção das formas de linguagem e comunicação, para auxiliar na exposição dos métodos que envolveram o ensino-aprendizagem, que estão relacionados diretamente com o meio onde cada proposta se desenvolve.

Nesse esforço, procuramos analisar os ambientes com suas disposições, questões que envolvem funcionalidade, condicionantes físicos e ainda fatores sociais, e principalmente o objetivo de um ambiente projetado especificamente com o caráter pedagógico. Assim, concebemos que os espaços escolares se vinculam aos simbolismos e representatividades, relacionadas ao contexto cultural que se apresentam e a materialização na proposta pedagógica que a instituição de ensino venha a desenvolver.

Uma boa ou má arquitetura influencia diretamente no aprendizado e desempenho do aluno. Cabe, portanto, ao arquiteto comunicar-se diretamente neste processo de aprendizagem e ensino fazendo um projeto bem elaborado, uso adequado de materiais construtivos, integração com a natureza, estudo das cores e outras técnicas construtivas. (Melatti, 2004, p.42)

Isso significa que o modelo do espaço de ensino-aprendizagem se relaciona com a prática pedagógica realizada. Logo, quando o arquiteto opta por definir a proposta do

ambiente concebido e compreender a finalidade de seu uso, pode vir a influenciar na dinâmica das relações internas no meio e nos fatores cognitivos. Essa preocupação leva em conta o conceito na definição da identidade do espaço, na compreensão ao imaginário do público em associar aquela forma ao seu propósito, a ideia de representatividade (Augé, 1996).

Desse modo, espera-se que o arquiteto reconheça os aspectos pedagógicos, visto que representam o tipo de prática que a instituição realizará e, conseqüentemente, é um recurso imprescindível para concepção do projeto arquitetônico, na definição da composição das necessidades que cada instituição tem em particular. Nesse capítulo, esses aspectos são discutidos, no intuito de proporcionar uma base de conhecimentos essenciais para esclarecimento das questões que envolvem a produção do projeto arquitetônico dos espaços. Portanto, apresenta-se o espaço como categoria, para responder o problema de pesquisa a partir de uma contextualização do processo histórico da educação/espaço escolar.

Capítulo II – Um breve histórico sobre a educação e o espaço escolar

Os caminhos percorridos historicamente na evolução da educação refletem diretamente na forma como os espaços escolares e universitários vieram a se materializar. O teor histórico desta pesquisa será retratada a partir de um conjunto de sínteses de leituras de bibliografias de autores especialistas no tema. Não temos a pretensão de construir um arcabouço histórico com tratamento de fontes, mas de proporcionar um conjunto de informações e conhecimentos básicos necessários para compreender a relação entre as duas áreas, nomeadamente a educação e arquitetura. Deste modo foi relevante apresentar ambos os espaços pois constatou-se o papel significativo que o local da escola influenciou nas concepções das universidades, tanto com relação a sua estrutura física, bem como das práticas pedagógicas.

O capítulo em questão busca apresentar na história da formação dos espaços atribuídos a educação, um recorte temporal dos momentos e condicionantes das influências em seu processo de desenvolvimento, levando em consideração sua problematização histórica, tendo em vista suas relações com os papéis e práticas desempenhadas no ambiente que reflete a materialização das mudanças sociais, políticas e religiosas dos espaços educacionais. Os cenários apresentados na presente sessão, vem a descrever as questões que envolvem suas concepções, para que se possa compreender como o desenho da sala de aula chegou ao resultado que conhecemos atualmente.

De modo geral, este capítulo representa uma compilação de fontes, dados e diversas leituras sobre os processos históricos da educação. Assim, muito do que será apresentado resulta de abordagens e interpretações que se fundamentaram em autores como Betty Mindlin (1999), Ester Buffa e Gelson Pinto (2009), Pierre Verger (1990), Doris Kowaltowski (2011), Maria Aranha (2006), Handherson Damasceno (2018), William Turner (1984) e outros, que apresentam óticas distintas do arquiteto, do pedagogo e de historiadores para os momentos históricos da construção dos espaços educacionais, apresentando bases teóricas do percurso histórico de confirmação dos indícios que influenciaram na disposição dos fatores que orientaram na produção do estilo arquitetônico do espaço físico da sala de aula, em que foram fruto de investigações bibliográficas de relevância ao tema proposto, reveladas durante os processos de aprendizagens, como em aulas teóricas das matérias cursadas, nas orientações e revisões da qualificação que proporcionaram tais direcionamentos investigativos.

O capítulo foi organizado apresentando um recorte temporal em nove sub-sessões para definição da materialização do espaço físico educacional, que ocorreu com as influências do processo histórico, para análise e compreensão do que é o espaço escolar/universitário na sua natureza do termo e do problema proposto numa perspectiva social de tempo e de espaço. Sendo divididos em: 1 As questões envolvidas no processo histórico e suas concepções primitivas, 2 A história da educação após o período Feudal e o surgimento das cidades com a Idade Média, 3 A história das Universidades durante o século XV, 4 A história da educação durante Reforma Religiosa e as conformações no território nacional, 5 A contribuição histórica das universidades britânicas, 6 O conceito do Câmpus Universitário e a contribuição histórica das universidades do Estados Unidos da América, 7 O novo conceito de educação concebida durante a Revolução Industrial, 8 O modelo implantado das universidades brasileiras, 9 As contribuições da arquitetura moderna para as concepções das universidades brasileiras aos dias atuais. São apresentadas e problematizadas com base em aportes teóricos com os quais foram possíveis tratar das contradições relacionadas às categorias propostas na pesquisa em suas construções teóricas e na materialização do espaço escolar/universitário. Desse modo, os conceitos são expostos em uma linha histórica, com ênfase nas suas características e transformações a partir de uma discussão da questão norteadora da temática.

2.1 As questões envolvidas no processo histórico e suas concepções iniciais

A educação representa o compartilhamento de valores e o acúmulo de saberes de um grupo de indivíduos e sua época (Kowaltowski, 2011). Portanto, a história da educação e do espaço onde ela se desenvolve estão atreladas à história da sociedade e seus processos culturais, econômicos, políticos e religiosos, com suas relações sociais, apresentadas nas interações pedagógicas, cuja as transformações podem explicar o modelo apresentado, traduzindo a forma como a sociedade se organizava, com sua visão de mundo hegemônica e suas contradições.

A origem etimológica da palavra educação tem sentido de *criar, fazer crescer*, etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar – *trazer à luz a ideia, conduzir para fora*, ou seja, viabilizar o acesso aos conhecimentos acumulados e socialmente construídos, compreendendo que existiram momentos, mas também transformações ao caráter

impositivo e unilateral que se possa dar aos processos educativos, de modo a compreender os elementos que a envolvem: (Kowaltowski, 2011, p. 13; Gonçalves, 1996, p. 33).

Considerando que os elementos da educação, materiais (edifícios, etc.), pessoas (professores, funcionários, alunos) e formais (procedimentos, métodos, textos, etc.) denotam a cultura de um povo, podemos afirmar que a história da escola acompanha a história da cultura deste povo. Assim, este elemento constitutivo da ação pedagógica – o edifício escolar – adquire também o caráter de testemunho, de documento histórico (Gonçalves, 1996, p.33).

O espaço escolar como conhecemos hoje em dia, é resultado de um longo processo de transformações históricas, sendo um local que já foi vinculado às instituições religiosas, sofreu imposições políticas e sociais, além de diversos outros fatores que hoje o tornaram um espaço consolidado de identidade firme e grande representatividade, sendo necessário entender a organização de sua matriz para uma melhor análise das adequações identificadas, podendo tornar compreensível o porquê do modelo apresentado.

Já a Universidade, desde suas origens medievais até a atualidade, apresentou influência marcante na formação das cidades, moldando o seu local singular. Apresentando influências diretas e indiretas com o traçado urbano ao seu redor, entrelaçando-se com o meio ou distanciando-se de seu entorno como um elemento único, as edificações universitárias determinam relações em suas fronteiras com maiores e menores impactos de vizinhança (Bufa & Pinto, 2009). As instituições universitárias, configuram-se em câmpus afastados dos centros urbanos ou neles implantados, seus ambientes distintos e suas relações com as práticas pedagógicas são alguns dos temas que serão tratados, com certa conformação histórica, mas também analíticas, de suas propostas de espaços dos ambientes físicos e de seus alcances educacionais.

Assim, essa pesquisa convencionou organizar o conceito de espaço escolar na história da educação a partir de 4 características ou formas de manifestação, em que muitas vezes se entrelaçam: os locais públicos onde se reuniam grupos com o propósito do compartilhamento dos saber, a concepção primitiva - na construção do termo da universidade - como uma instituição urbana no período medieval que marca a divisão do trabalho até a construção das sociedades, a configuração formal em que ocorreu a estruturação física dos espaços e democrática que está presente nos dias atuais com o desenvolvimento de formas justas e igualitárias de acesso à educação.

Além disso, como parte do processo de análise, os espaços escolares podem ser compreendidos nos tipos de práticas pedagógicas, que representam os modelos de educação em determinados grupos sociais, transmitidos de geração em geração, com o aspecto de esclarecer e dar continuidade aos ensinamentos de uma dada realidade, na qual existem diversos modelos de ensino, sendo elas formais ou informais. Logo, o processo da história da educação também representa a história não só da sociedade, mas de tudo que a envolve e as suas fases de transformação, na qual seu desenvolvimento passa por vários aspectos: culturais, econômicos, políticos e religiosos, tudo isso vem revelar como a educação foi se estruturando e como seus espaços escolares foram sendo concebidos.

O diálogo acerca da arquitetura dos espaços universitários necessita de uma série de considerações a respeito de suas fases temporais e de alguns fatores que abrangem sua materialização para que se tenha uma melhor compreensão do que venha a ser apresentado. Desse modo, a universidade como instituição de ensino historicamente construída, constituiu uma estruturação fruto da concepção de grandes nomes que desenvolveram seus espaços. Durante o desenvolvimento da pesquisa constatou-se que várias instâncias da sociedade atuavam no papel de educar, dentre elas a família, a igreja, o trabalho, o lazer, os meios de comunicação, mesmo que o exercício educacional desempenhado por esses grupos sejam informais, pois nas relações não se verificam regras normatizadas ou um rigoroso processo de avaliação externa, ainda que de formas variadas e objetivos específicos.

Foram várias as influências dos processos históricos que atribuíram características nas materializações de espaços destinados à educação, que tornaram possíveis perceber uma ordem cronológica que orientava a evolução geral dos espaços escolares, transmitidas desde as estruturas físicas nas suas adaptações, até as mudanças sentidas nas disposições dos mobiliários e ocupações internas, com seus fatores ideológicos e de supremacia, atribuídas às questões de poder dos grupos dominantes de cada período que se fazem presentes neste cenário. Em tal contexto, a igreja influenciou diretamente na forma como vieram a ser concebidos os espaços formais e as estruturas físicas destinadas a educação.

Em cada época, o local destinado como espaço escolar com o propósito de ensino variava conforme os condicionantes impostos: seja como resultado dos movimentos sociais ou podendo ser atribuída também pela apresentação da prática pedagógica dominante, entre outros fatores. Enfim, não é difícil identificar um padrão, do modelo de espaço escolar na trajetória trilhada. Desse modo, como mencionado anteriormente, a arquitetura escolar materializa os traços históricos da educação.

Na história da sociedade, “o processo de compartilhamento dos saberes e as práticas necessárias para o desenvolvimento dos indivíduos aos meios de se inserirem em um grupo social possuíram diversas abordagens e intencionalidades” (Kowaltowski, 2011, p.13). Logo, a educação é exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade que possuem saberes sobre determinadas práticas, com o intuito de ensinar e aprender, apresentando uma maior influência da família, mas sempre ocupando algum espaço – a casa, a igreja, a praça, uma edificação que lhe era atribuída um fim, no qual podemos apresentar que constituíam um ambiente escolar.

Contudo, que espaço era esse? Podemos perceber em textos clássicos, quando são relatados onde se realizavam os ensinamentos, não apresentam especificamente o local onde a educação se desenvolvia, mas eram identificadas a apropriação de espaços públicos, espaços onde se reúnem grupos com o propósito de debater sobre determinados assuntos. É comum identificarmos em descrições de prosas ou poesias, em gravuras e ilustrações, que nos levam a idealizar que os grupos se reuniam para o compartilhamento dos saberes ao *ar livre*. Em Atenas, na Grécia antiga, estes locais eram conhecidos como *Ágora*, a *praça pública*, espaços que serviam para realização de assembleias do povo, onde a filosofia e a educação se entrelaçavam. Em 335 a.c., para tal, Alexandre veio a fundar o Liceu, que “possuía um edifício, um jardim e uma alameda para passeio – em grego: *peripatos*, passeio por onde se anda conversando [...] como referência ao fato de que Aristóteles e os estudantes passeavam por ali, discutindo animadamente filosofia” (Chauí, 1994, p. 237). Deste modo, a apresentação de tal recorte histórico, ainda que significativo, terá sentido mais adiante, pois se torna relevante sua descrição, com base e fundamento para escolha da estratégia adotada no estudo.

Imagem 1 - Ágora de Atenas - A praça pública



Fonte: Worldhistory (2021).

Podemos apresentar em uma breve descrição, que se faz relevante para compreensão do seu processo, alguns momentos históricos de modelos das práticas pedagógicas que foram fundamentais na consolidação e influência na construção da educação e dos espaços escolares formais. Na Grécia surgem as primeiras concepções envolvendo a atuação pedagógica, na qual influenciaram significativamente a cultura e a educação ocidental. A Grécia foi o berço da educação formal no ocidente. Assim, a palavra pedagogia tem sua origem com a definição em *paídos* (criança) e de *agogôs* (condutor). Deste modo, o papel do pedagogo representa o conceito de "condutor de crianças", ou de um modo geral, é considerado como aquele que auxilia na educação, no ato de orientar os saberes ou na sua construção. No período de Sócrates (entorno de 400 a.C.) foi concebido um modelo de educador em um cenário que envolvia o pensamento crítico individualista, a competição e a educação física. As disciplinas intelectuais surgem como conteúdo na educação formal (Kowaltowski, 2011).

A instituição escolar não existia inicialmente, sua essência e relevância alterava-se conforme as épocas, dependendo das necessidades no contexto dos grupos sociais em que estava envolvida. Segundo Kowaltowski (2011), em diversas culturas primitivas “a educação acontece sem uma estrutura formal, mas o meio onde se vive pode ser considerado escola, pois diversos membros desses grupos exerciam a função de educar” (Kowaltowski, 2011, p.13), como era compreendido nas concepções primitivas do conceito de espaço, onde os locais das práticas do cotidiano eram os espaços onde os ensinamentos ocorriam, em suas relações nas divisões do trabalho e seus ensinamentos.

Ainda na concepção primitiva, o momento que caracterizou a manifestação da educação na formação dos espaços escolares e universitários durante o período medieval foi a divisão do trabalho, surgia a instituição urbana, reflexo de uma sociedade que se desenvolvia em complexidade e tamanho, com a demanda da qualificação das práticas e necessidade de especialização dos membros da comunidade na realização das atividades produtivas, exigindo então aprendizados específicos. A quantidade de conhecimento que passa a ser produzido para a continuidade dos saberes é tal que demanda uma divisão das funções dos grupos sociais, bem como os sujeitos que já desenvolviam determinados processos ensinam aos demais à medida que realizam suas funções, adotando um sucessor como ajudante ou aprendiz, deste modo, a questão educativa ultrapassa o ambiente estritamente familiar, mas o conhecimento, que na tribo era coletivo, torna-se privilégio de alguns grupos mais abastados, constituindo uma forma de fortalecimento do poder. Surge então a necessidade de um espaço como recinto de mediação do saber acumulado: a escola.

O modo como se desenvolviam as dinâmicas da sociedade, com a especialização das tarefas, foram estruturando sistemas de aprendizagem de formas diferenciadas. A sociedade foi se dividindo internamente, criando classes distintas com interesses particulares, construídos ao longo de gerações, vindo a materializar a educação como um dos meios mais eficazes no fortalecimento da segregação social. “As castas sacerdotais e de servos surgidos nas primeiras grandes civilizações do Oriente Médio baseavam-se no monopólio consciente da educação especializada” surgindo o embrião da educação primitiva (Kowaltowski, 2011, p.14).

A delimitação do local da escola, relaciona-se com o seu papel propriamente dito, com o propósito da educação sob a manutenção do Estado, sendo uma instituição que atende as necessidades sociais e coletivas de uma sociedade, nas relações das dinâmicas do trabalho que as envolvem, atendendo as divisões e especializações das funções. Desde então, a escola é idealizada como um local, sendo planejada com determinada intencionalidade e projeto arquitetônico específico.

A delimitação de um espaço planejado para o ensino, que segue um determinado caminho levado pela sua concepção de natureza definida na singularidade de seu propósito. Um lugar que se identifica como sendo próprio e pensado para um determinado fim como a educação, tal qual a igreja, o hospital, os bombeiros, dentre outros. Contudo, tal propósito não lhe assegura a aquisição de espaços próprios, ou que venha a ser construído com a finalidade escolar, muitas vezes sendo implantados em locais independentemente se sua estrutura é

planejada e adequada ao seu propósito, ou alugados e adaptados, no qual apresentam um problema para os padrões dos espaços escolares, acarretando em inadequações ao uso.

As escolas eram destinadas inicialmente à nobreza e à burguesia em ascensão, a qual almejavam cargos na administração pública, já que pretendiam tornar-se classe governante. A burguesia acreditava que uma formação adequada viesse a favorecer a ascensão social e política de seus descendentes.

Assim, os saberes acumulados, eram socialmente transmitidos de uma maneira que apenas uma pequena minoria se perpetuava no poder. A invenção da escrita consolidou os privilégios de apenas alguns grupos que tinham acesso ao conhecimento, ou seja, é fundamental para uma sociedade regular os saberes que regem as práticas das atividades do cotidiano e a organização para preservação da vida.

Durante o século XI, surgem e são difundidas as universidades na Europa e transformam-se o contexto de ensino na região. Os ideais aristotélicos são inseridos e as manifestações do racionalismo se desenvolvem na instituição medieval de ensino. O aspecto crítico é formulado até revelar uma forma mais clara no Renascimento. Essa educação favorecia o diálogo harmônico do homem com a natureza, e os grandes pensadores caminhavam a Europa difundindo ideias.

2.2 Um copilado da história da educação com o surgimento das cidades na Idade Média

As escolas no período medieval eram dirigidas por um representante da igreja denominado *cônego* “sacerdote”, que eram responsáveis por auxiliar os bispos em suas funções, ao qual se dava o nome de *scholarius* ou *scholasticus*, que significam *estudiosos*. Os professores eram clérigos de ordens menores e ministravam as chamadas sete artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritméticas, geografia, astronomia e música, que posteriormente viriam a constituir a grade curricular de muitas universidades. As poucas escolas, no interior dos espaços religiosos, possuíam o propósito da formação de sacerdotes na atuação religiosa ou em ensinar um pequeno grupo de servos da corte.

A metodologia das práticas pedagógicas nas universidades consistia na leitura de textos e na exposição de ideias apresentadas pelos professores e a prática de debates entre mestres e estudantes, que eram realizados em público, discutindo sobre algum tema definido, caracterizando o contexto do ambiente de ensino, essas aulas foram chamadas de *scholastica*

disputatio, que significa *disputas escolares*. Esse modelo de estudo foi denominado de escolástica, no qual o método da escolástica proporcionou o desenvolvimento de inúmeras Universidades por toda a Europa e assim por diante.

A partir do século XIV, começam as expansões das universidades na Europa, modificando o modelo de ensino no continente. Os conceitos apresentados por Aristóteles foram inseridos e o pensamento racionalista se estabeleceu nas instituições de ensino medievais. O pensamento crítico é elaborado até configurar um aspecto mais inovador no Renascimento. A educação era associada a condição de equilíbrio do homem com a natureza, e os grandes sábios da época desbravavam a Europa com o propósito de propagar novas ideias.

Durante a Idade Média, o processo de educação, no Brasil e no restante do mundo, era requerido pela igreja como sua atribuição, ocorrendo o processo de formação, sendo desempenhada nos espaços religiosos, sob a doutrinação de padres, monges e sacerdotes nos séculos XVI e XVII. Tais escolas, a forma como elas atuavam, sob:

A vigilância constante, mesmo dentro do colégio, torna-se imprescindível, já que este se funda na concepção de que a natureza humana é má e corruptível. Deste modo, a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta. Para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem da obediência (Aranha, 2006, p.73).

Posteriormente, o conceito da educação e do espaço escolar, com as concepções pautadas nas manifestações foram marcadas pela presença da divisão do trabalho até o desenvolvimento das sociedades. Os historiadores costumam apresentar, que por volta do século XII, na história da civilização europeia, com o desenvolvimento urbano e cultural proveniente do crescimento populacional no ocidente, as cidades se diferenciavam das vilas que eram situadas no entorno dos castelos ou dos grandes mosteiros, não apenas pela sua considerável representação quantitativa, mas acima de tudo, porque apresentavam condições econômicas, sociais e políticas, diferentes de suas realidades.

Na organização histórica a cidade era apresentada, em seu primeiro aspecto, pelas divisões do trabalho, o surgimento dos ofícios comerciais e artesanais. Como resultado, a cidade era também a entidade, muitas vezes chamada de *universitas*, em significado mais amplo, podendo ser entendida como conjunto ou comunidade, que constituem uma entidade corporativa. Assim, a cidade representava os espaços dos sujeitos que eram considerados pelas suas características, divisões de atividades e compartilhamento dos saberes, onde quem

desenvolvia as mesmas práticas, ofícios e habitavam em localidades próximas, costumava-se a se associar, com objetivo da preservação mútua (Verger, 1990). Logo, a cidade constituía o local onde se realizavam as práticas e as práticas formavam os saberes. Destacar o surgimento das cidades e suas civilizações não é nosso objetivo, mas essa é uma discussão importante que possui uma vasta e significativa bibliografia. Nesse caso, buscamos tão somente apresentar algumas de suas características que se articulam à construção do processo que deu origem às instituições escolares, como espaços próprios e muitas vezes independentes dos espaços religiosos.

Ainda na cidade, existiam as corporações de artesãos que eram ambientes de produção e não escolas, embora suas práticas demandassem processos de compartilhamentos dos saberes, no qual as trajetórias destes profissionais vinham a compor níveis muito bem definidos, em que um aprendiz poderia se tornar um mestre no ofício. Por tanto, exigindo várias etapas a serem percorridas, sendo necessário apresentar ao final o resultado de sua produção, o que constituía longos períodos de aprendizagens, além da necessidade de recursos financeiros para manutenção da sua prática, bem como os gastos com sua formação, passando por um rigoroso processo de avaliação dos mestres e jurados que vinham julgar para que o profissional se tornasse mestre, podendo abrir seu próprio negócio ou trabalhar assalariado, vinculado a regulamentos. Assim, se assemelhando significativamente aos processos acadêmicos (Bufa & Pinto, 2009).

A cidade representava diversas instâncias, onde vários membros da sociedade tinham o papel de ensinar e aprender, mas devido ao controle de determinados grupos foi necessário recorrer às associações de artesãos e comerciantes para reivindicar sua força e atingir certa autonomia em relação à supremacia religiosa e civil. Essa corporação era também chamada por *universitas* possuía o ensino aberto a todos, religiosos e civis, ou por: *studium*, o espaço do estudo, em que a cidade era tida como o local onde se praticavam as trocas dos saberes. Esse era o significado inicial da expressão, mas foi o termo *universitas*, e não *studium*, que se estabeleceu como o nome padrão para representar a nova instituição que veio a surgir. Posteriormente, o termo universidade passou a ter a definição de universalidade do saber, significado que não possuía anteriormente.

O desenvolvimento urbano, cultural e comercial do século XII impulsionou o uso da escrita, a influência exclusiva da igreja passava a sofrer impactos, na Europa a criação de escolas para a transmissão das técnicas de leitura, escrita e cálculo, além da formação para as práticas comerciais, médicas e jurídicas (Kowaltowski, 2011). Tais movimentos

determinaram a autonomia dos mestres de ofícios que, organizados em corporação, que de um lado representava um grupo de auxílio mútuo e do outro possuía o propósito em assegurar seus benefícios e interesses conquistados. Os professores atuavam em seus cursos, em diversos lugares, com a remuneração por meio de salários ou taxas pagas pelos estudantes.

Imagem 2 - Sistema de corporação de artesãos



Fonte: industriaearte (2016).

Não existiam prédios específicos para as práticas dessas aulas. O local onde se desenvolviam os ensinamentos, em muitas vezes eram improvisados:

O espaço para as lições - a casa do professor ou uma sala alugada - geralmente era simples, sem decoração, e mobiliado, quando muito, com alguns bancos para os alunos e um móvel para o professor. A construção, quase sempre de barro e madeira, não permitia aberturas generosas; pós isso a iluminação e a ventilação certamente não eram adequadas: no frio, a sala tornava-se gélida e, no calor, quente e abafada, uma provação a mais para os alunos (Bufa & Pinto, 2009, p.23).

A configuração dos imóveis no período do final da Idade Média destoavam bastante dos que conhecemos atualmente. Um de seus traços mais marcantes era a ausência de uma funcionalidade específica ao seu propósito, possuindo poucos cômodos e isso quando eles existiam. Normalmente eram edifícios pequenos, com dois pavimentos. No térreo situava-se a cozinha e as oficinas ou outra atividade de trabalho. Sendo provável que neste local os mestres conseguiam um possível espaço para ensinar. No pavimento superior encontravam-se os espaços para se alimentar e dormir, normalmente à cima da cozinha. Uma escada estreitas em que conectava ambos os pavimentos. Um fato importante a ser apresentado é que o

conceito de privacidade só começou a ser considerado nas propostas dos espaços residenciais modernos, e esse processo ocorreu de forma bem lenta, no final do século XVII. Desde então, familiares, funcionários e agregados dividiam os mesmos espaços de comer e dormir, sem ao menos divisórias ou fechamentos (Bufa & Pinto, 2009).

A sala dos cursos do mestre se misturava às outras atividades desempenhadas no mesmo ambiente posicionado no pavimento térreo ao serem alugadas. Quando o mestre desenvolvia as práticas dos cursos em sua casa, o espaço utilizado pelos estudantes correspondia ao mesmo espaço no único cômodo que vinha a compor esses imóveis. Existiam também imóveis com três ou quatro pavimentos onde cada residência era composta por um único cômodo. Ainda que fossem sobrados ou pequenos prédios, todos eram implantados ao longo das ruas estreitas, uns unidos aos outros, tal configuração era uma estratégia para possibilitar aquecimento interno nas residências. Ainda que os imóveis se encontrassem isolados, eram implantadas outras construções ao seu redor como estábulos e depósitos, com o intuito da proteção contra o frio nos períodos mais intensos do inverno (Bufa & Pinto, 2009).

Assim, os espaços existentes, ao serem analisados, constata-se que sua concepção não possuía uma funcionalidade específica, ou algum tipo de divisão física internamente, que viesse a proporcionar privacidade ou isolamento e as condições de conforto quase não existiam. Ao serem construídos, optavam-se por matérias-primas de fácil acesso na região. Era com as casas serem construídas de pedra, madeira, tijolo ou barro. Os vãos das portas e janelas eram desenvolvidos por técnicas construtivas que possuíam certas limitações e, por tais motivos, não eram desenvolvidas em uma quantidade adequada para ofertar uma boa iluminação interna. Ainda que o vidro tivesse se popularizado, as janelas ainda eram calculadas mais em função da proteção contra o frio do que em razão de uma boa iluminação ou a favor da salubridade interna. Diante de todos esses fatores, os mestres preparavam suas salas de aula sempre com velas, sem as quais seria impossível possuir iluminação para o desenvolvimento das atividades e leituras.

Imagem 3 - Casas na Baixa Idade Média - Improvisadas para o ensino



Fonte: sobreascasnaidademedia (2016)

Observou-se em ilustrações que as primeiras universidades medievais apresentavam suas disposições internas com estudantes posicionados frente a frente e o professor ao fundo, em posição de destaque. Essa disposição da sala de aula é bem favorável as práticas pedagógicas, possibilitando o debate e melhores condições audíveis. Segundo Verger (1990), devido a inexistência de prédios próprios, as atividades como os debates solenes, as assembleias, os exames e as cerimônias universitárias eram desenvolvidas em igrejas ou conventos.

Imagem 4 - Disposições internas dos estudantes e do professor em sala de aula



Fonte: Educamaibrasil (2019).

A forma como se organizavam os aprendizes, devido a não existirem classes e nem séries, não ocorriam de forma homogeneia, nem correspondiam aos seus níveis de conhecimentos ou idades. Ao contrário os estudantes participavam das mesmas atividades por todo o tempo que seus recursos lhes proporciona-se e que fossem necessários para atingir suas pretensões, independente de serem estudantes iniciantes ou veteranos, possuindo idades entre 12 e 20 anos, as pretensões que todos esses estudantes tinham era de concluir os estudos, conquistar a licença e tornar-se, assim, um mestre, ou até concluí-la e dar continuidade em outros curso e, depois, dedicar-se a essas profissões.

O crescimento das universidades ou salas de ensino como eram conhecidas, tiveram um aumento significativo, em que foram reflexo e proporcionais ao crescimento das cidades onde os mestres se instalavam e apresentavam seus serviços. Devido a esses acontecimentos, que ocasionaram em um número crescente de estudantes em algumas cidades, as administrações locais, ao longo do século XV, adotaram medidas como forma de controlar e disciplinar esses estudantes e ainda solucionar o grave problema que veio a surgir, passaram a obrigar os estudantes, com exceção da nobreza, a se inscreverem nas *hospitai* ou na *pedagogia*, de acordo com seus recursos financeiros, e a morar nessas casas até o final do período de aprendizagem. Existiam algumas cidades como Paris e Bolonha, com o grau maior de desenvolvimento que ofereciam, além de alimentação, segurança física e liberdade acadêmica, bens preciosos para estudantes e mestres, proporcionando melhores condições ao se estabelecerem. Os comércios tornaram-se prósperos e demandava-se de mão de obra para os vários negócios e serviços. Para essas cidades, dirigia-se um maior número de mestres que abriam novas salas de ensino. Assim, aumentava o número de estudantes, consequentemente novos consumidores, que eram bem-esperados e recebiam tratamento diferenciado de toda a sociedade, pois todos os grupos eram beneficiados com a vinda deles, até os grupos mais pobres eram financiados por nobres ou pela igreja, que sempre possuíam algum valor para gastar e garantir a prosperidade do comércio e da cidade (Bufa & Pinto, 2009).

As cidades cresciam desordenadamente, aumentando as distâncias entre seus núcleos. Dessa forma, desconcentraram-se os serviços, moradia e comércio, não fazendo mais parte de um único núcleo central, devido a nova configuração que as cidades vieram a desenvolver, passaram a espalhar-se, logo, tornou-se mais oportuno para os mestres, desenvolver seus cursos nas próprias hospedarias, já que os estudantes estavam todos reunidos naquele local, o mestre disponibilizava um espaço em sua casa ou deixava de pagar aluguel por sua sala de aula, já que o aluguel estava pago na hospedaria onde se encontrava. Gradativamente, foram

desenvolvendo salas independentes nessas hospedarias que, com pequenas adaptações e mudanças, transformavam-se em um espaço de ensino e moradia para estudantes e mestre que viviam em um local regido por uma direção principal. Essas hospedarias, criadas no final do século XIX, a partir do momento em que essas hospedarias passaram a abrigar também o ensino, começou aí, de forma rudimentar o surgimento do colégio medieval. De um local com uma simples função, que inclusive foi adaptada a ela, os colégios transformaram-se em anexos à Universidade e findaram por envolver toda a vida da Faculdade de Artes.

Iniciou, nesse momento, grandes mudanças na pedagogia e na configuração dos espaços e tempos de ensino, que viriam a refletir nas futuras concepções. A forma como estudantes e mestres passaram a se reunir, devido ao número elevado de pessoas num mesmo local, demandou novas regras disciplinares, de aprendizagem e de conduta. Os espaços de ensino possuíam a necessidade de uma reestruturação para atender de forma mais eficiente as novas demandas; contudo esses novos espaços eram adaptados através de reformas ou pequenas ampliações que normalmente apresentavam algumas precariedade no resultado final da construção. Assim, no século XIII os colégios funcionavam em edificações que possuíam uma capela e alguns quartos, configurando os novos locais das práticas de ensino (Verger, 1990).

Durante o século XIV, a igreja possuiu forte influência na concepção das características dos espaços escolares, atribuindo sua identidade nos traços históricos desse período, que refletiram nos modelos da educação e dos ambientes formais, em que passaram por um momento de migração das formas de manifestações marcadas pela presença da divisão do trabalho e o desenvolvimento das sociedades para a configuração formal em que a educação e a estrutura física dos espaços escolares foram marcadas com a atuação dos grupos religiosos.

2.3 Breves apontamentos sobre a história das Universidades durante o século XV

As universidades ao final da Idade Média passaram por uma evolução significativa que era possível observar as diferenças sofridas durante essa transição do século XIII ao século XV, em que um aspecto marcante dessa transformação foi a grande influência da classe dominante no modelo apresentado, assim a nobreza, foi um grupo social determinante na hegemonia aristocrática nas universidades. Um relevante aspecto da aristocratização foi a

segregação dos estudantes de menor poder aquisitivo em cursos de curta duração, não avançando da Faculdade de Artes. Os estudantes que se encontravam nessas condições, eram aqueles que não conseguiam manter os custos dos cursos, além das outras implicações do processo, que envolviam o financiamento dos magníficos eventos que os doutores tinham o papel de proporcionar para toda a comunidade universitária e aos convidados da alta sociedade. Diante desse cenário, era evidente de que esses estudantes não poderiam conquistar, posteriormente, cargos muito além dos de subserviência, com posições e trabalhos mal remunerados, como os de mestre-escola ou educador (Verger, 1990).

Em suas origens, os mestres desempenhavam suas práticas de ensino nos locais que eram disponíveis. Contudo, no século XV as universidades desejavam possuir prédios próprios para suas aulas e reuniões. A exemplo da Faculdade de Medicina de Paris, que em 1470 adquiriu um palácio para se instalar. Na criação de novas universidades já se previa a aquisição de prédios e rendas regulares, assim a construção desses novos prédios confirmava a demanda física em acomodar as bibliotecas de que começaram a ser abastecidas a maioria das universidades desse período, como afirma Verger (1990). Ainda assim, as construções das universidades continuaram-se singelas quando comparados aos dos colégios modernos do século XVI.

As condições de ensino foram transformadas pelo surgimento dos prédios e das bibliotecas, a elegância do estilo apresentado naquele momento do século XV, tornou o ambiente das práticas de aprendizagem exuberante, e assim, o professor apresentava suas aulas como se fosse um discurso e o ensino era visto como uma cerimônia, vindo a reformular as relações pedagógicas entre mestre e seus discípulos. Contrapondo os professores dos escolásticos do século XVIII, já no século XV, a preocupação pela forma tornou-se tão fundamental, que devido a sofisticação do estilo, acreditava-se na possibilidade de deformar as ideias concebidas, logo, os desejos despretensiosos pela ciência que era partilhado por todos, a confiança nos valores das práticas e, tudo que haviam lutado os mestres dos séculos XII e XIII, a concepção de que todo homem que fosse capaz de fazê-lo tinha o direito de ensinar, com exceção, o saber, que será considerado como posse e tesouro, que garantirá sua situação pessoal e, como consequência, toda a ordem social estabelecida. Começaram a desaparecer com a vaidade da época (Verger, 1990).

2.4 A história da educação durante Reforma Religiosa e as conformações no território nacional

Em 1517, começou a Reforma Religiosa, quando Martinho Lutero revelou sua contestação à doutrina eclesiástica. A reforma realizada por Lutero causou impactos na educação, que foi possível perceber seus efeitos no ensino primário. Para se ter acesso e compreensão das Escrituras Sagradas era necessário saber ler, mas tal circunstância era restrita apenas a pequenos grupos da população. Deste modo, Lutero veio a traduzir a Bíblia com o propósito de tornar acessível sua leitura. As ações da reforma, vinculadas a criação da imprensa, possibilitaram a alfabetização de grupos cada vez mais amplos da sociedade.

A resposta da igreja católica a essa Reforma culminou em uma guerra civil que veio a esgotar os recursos de todo o continente por um século e meio, mas com a contrarreforma, os países católicos que não estavam de acordo ganharam novas instituições de educação: os colégios.

Os jesuítas, acompanhados de outras congregações e ordens religiosas, ganharam força e criaram um modelo de instituição educacional direcionadas aos herdeiros das classes privilegiadas. A Igreja Católica realizou a formação de clérigos de forma rigorosa com o desenvolvimento de seminários. A ampliação da educação com utilização de novos instrumentos técnicos, com destaque para imprensa, sendo marcante na história da civilização europeia e trazendo mudanças para o mundo. Os cargos governamentais empregavam cada vez mais cidadãos letrados (Kowaltowski, 2011).

As novas características, que configuraram a vida pós-reforma, exigiam que a população viesse a se educar. As novas dinâmicas de trabalho e comércio, como as navegações, governar uma cidade, redigir documentos ou construir uma igreja, demandavam conhecimentos diversificados, era necessário saber ler, calcular, entre outras atribuições que representavam os ideais da educação renascentista, de um homem que dominasse as áreas do conhecimento, da arte e da ciência, impondo a especialização dos saberes, que em muitas circunstâncias adiantadas em relação às ciências fundamentais (Kowaltowski, 2011). As navegações, as estratégias de guerra, as construções, a economia, ficavam a cargo de especialistas, refletindo as demandas sociais de uma nova época, que condicionavam o curso do conhecimento e do desenvolvimento da mesma maneira que seu acesso através da educação.

No Brasil, as primeiras escolas formais edificadas pelos jesuítas demonstram muito bem como se desenvolveram os processos educacionais e a construção histórica de uma nação, que se constituíram em estratégias de ensino refletidas até os dias atuais. Em 29 de março de 1549, desembarcou no Arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos, os primeiros jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega que representavam o primeiro grupo dos membros da Companhia de Jesus a chegar às Américas, integrando a comitiva do governador-geral Tomé de Sousa.

Assim, ao chegarem à Bahia, os portugueses deram início a construção da cidade de Salvador, próximo ao Arraial do Pereira, no qual vieram a fundar uma pequena capela dedicada a Nossa Senhora da Ajuda, dentro dos muros da cidade, mas não permaneceram por muito tempo ali, pois receberam em doação um terreno fora dos muros e durante esse momento, aos primeiros 15 dias de desembarcados, os jesuítas implantaram a primeira instituição escolar em solo brasileiro, sendo construída com suas próprias mãos, no qual iam ao mato recolher galhos para sua edificação. Constituindo uma escola elementar de ler, escrever, contar e cantar, dirigida pelo estudante jesuíta Vicente Rodrigues, o primeiro mestre do Brasil (Redejesuitadeeducacao, 2016).

ao lado de cada residência, ao longo da faixa litorânea do Brasil, os jesuítas foram constituindo escolas de ler e aprender, ou escolas de bêa-bá, para o ensinamento da religião católica e das primeiras letras, e os recolhimentos ou internatos, as 'casas de meninos'. além das escolas, os jesuítas no brasil, a exemplo do que acontecia na europa, também foram fundados colégios, com a finalidade primeira de formar quadros para a companhia de jesus, mas com vagas para alunos externos (Diario gm, 2020).

Os jesuítas apresentavam o propósito de evangelizar com duas motivações: a de catequizar e instruir, que se complementavam e reforçavam nas práticas pedagógicas da escola. Entendendo que seria difícil a tarefa em tentar mudar os costumes dos índios adultos, que já apresentavam seus hábitos formados, como a antropofagia, a poligamia e o alcoolismo, então, desde cedo os jesuítas decidiram concentrar seus propósitos educativos no segmento das crianças: nativas e os filhos dos portugueses adventícios dos membros da Companhia de Jesus a chegar às Américas, integrando a comitiva do governador-geral Tomé de Sousa.

Assim, em 1550 foi construído, então em Salvador, sendo fundado pelo jesuíta Manuel da Nóbrega, o primeiro colégio do Brasil, o *Colégio dos Jesuítas da Bahia*, conhecido

como o *Colégio dos Meninos de Jesus*, funcionou entre 1553 e 1759, se tornando modelo para os subsequentes, foi implantado anexo ao que é hoje a Catedral-Basílica Primacial de São Salvador (antiga Igreja dos Jesuítas), no Terreiro de Jesus, feito todo em taipa, material que logo se arruinaria, sendo várias vezes reedificado, cabendo a Mem de Sá a construção de um templo em alvenaria, na praça, que veio a se chamar Terreiro de Jesus, criando um conjunto arquitetônico composto pela capela e escola, que posteriormente se tornaria a Faculdade de Medicina da Bahia (Redejesuitadeeducacao, 2016).

Os colégios foram fundados com a finalidade primeira de formar quadros de sacerdotes para a companhia de Jesus, assim o curso de Teologia e Ciências Sagradas foi o primeiro curso de nível superior do Brasil, mas em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas do Império Português. Em 1799, o Colégio foi utilizado como instalação para servir como o Hospital Real Militar da Bahia. No Hospital, no ano de 1808, D. João VI junto com Correia Picanço fundaram uma das primeiras instituições de ensino superior do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia.

Imagem 5 - Antiga Igreja e Colégio dos Jesuítas - Ao fundo, em 1858



Fonte: página da Enciclopédia Itaú Cultural³

³ Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra25407/igreja-e-colegio-dos-jesuitas-salvador-ba>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

Imagem 6 - Prédio da antiga Faculdade de Medicina da Bahia, no Terreiro de Jesus



Fonte: página do Wikipedia

A primeira escola construída na Bahia, bem como as posteriores construídas no Brasil em seus primeiros anos de república apresentavam composições em elementos neoclássicos, no qual refletiam construções funcionais, com a presença de simplicidade em sua composição, constituindo simetria e formas regulares em sua composição, no qual se utilizavam de sistemas construtivos mais simples, mas com técnicas construtivas avançadas, se utilizando de cúpulas e frontões⁴, com ambientes com tons suaves e ou monocromáticos, apresentando um ar de sofisticação, caracterizando uma organização espacial muito similar as obras jesuítas, configurando também em sua composição um estilo eclético que mistura elementos de diversos períodos e estilos artísticos em uma única obra, que também apresenta constantemente a simetria, buscando grandiosidade e uma rigorosa hierarquização dos espaços internos.

A imagem apresentada refere-se ao prédio da Catedral-Basílica Primacial de São Salvador, no local onde ficava o antigo Colégio dos Jesuítas, que tinha incendiado. Na fachada apresentada, a qual foi restaurada e permanecem alguns traços históricos, é possível perceber a influência do estilo neoclássico na composição simétrica e uniforme de seus elementos, mas os detalhes do beiral revelam a presença do ecletismo. Essas análises serão demonstradas nas ilustrações a seguir.

⁴ Philippa Lewis & Gillian Darley distinguem o termo frontão como sendo o elemento superior de um pórtico.

Imagem 7 - O primeiro Colégio Jesuíta em Salvador



Fonte: acervo pessoal (2014).

Na mesma ocasião da construção do colégio na Bahia, o Pe. Leonardo Nunes começava em São Vicente um colégio homônimo e bem similar ao primeiro, por ter se tornado este um modelo do padrão das construções jesuítas, no qual, devido a quantidade de estudantes deste colégio chegar a 100 estudantes, de modo a superlotar, houve a necessidade de transferi-lo para o planalto de Piratininga, reinaugurando-o com o nome de Colégio de São Paulo.

Imagem 8 - Primeiras fotos do Colégio Jesuíta de São Paulo



Fonte: Diário gm (2021).

Os primeiros modelos escolares caracterizavam-se por apresentar um pátio central, no qual eram distribuídos em seu entorno os demais ambientes. Nas imagens, são possíveis observar a distribuição interna das salas, com um pátio circundado por um corredor que vinha

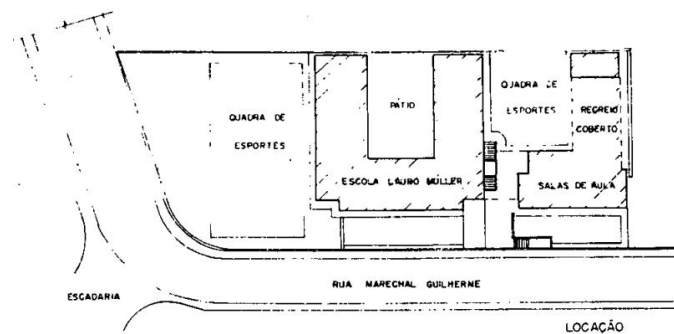
a compor a circulação que interligava os ambientes, de modo que todas as salas possuíam aberturas para área externa, possibilitando espaços bem arejados e de boa iluminação natural, com a forte presença de simetria e a simplicidade na sua composição. Identifica-se a ausência de sanitários internos na edificação das plantas do início do século, sendo motivo das reformas a partir da década de XX, com isso apresentando melhorias, dando início a inserção de novos ambientes, além das salas de aula e da direção, como a cozinha e outros.

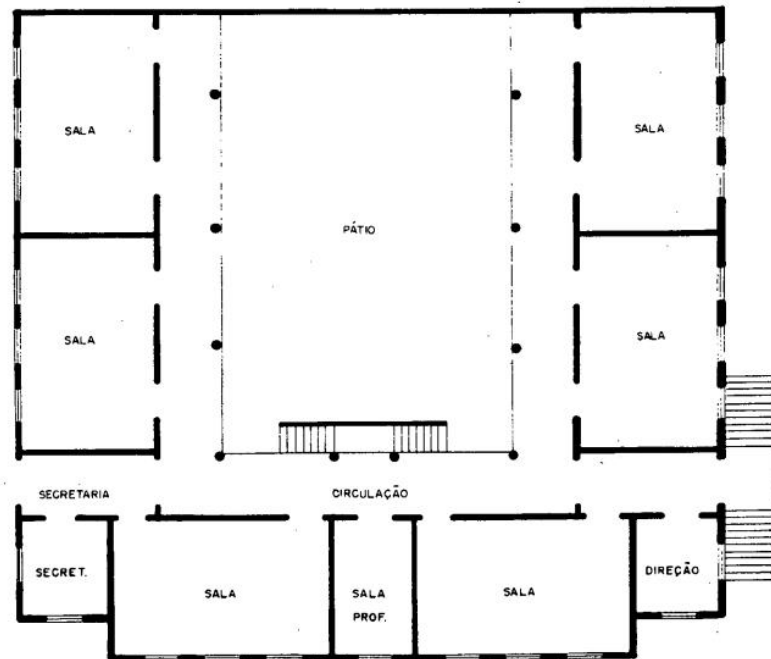
Imagem 9 - Colégio Estadual Lauro Muller – Construído em 1912



Fonte: Rita Gonçalves (1996).

Imagem 10 - Planta baixa do Colégio Estadual Lauro Muller, Florianópolis





Fonte: Rita Gonçalves (1996).

Na região norte do Brasil, o contato com a educação foi bem semelhante ao restante dos territórios em processo de conquista, em que a Companhia de Jesus chegou, em 1658, no Estado do Grão-Pará. Logo, as ordens religiosas foram as responsáveis pelas primeiras experiências pedagógicas, com o mesmo propósito, de catequizar e instruir os nativos, de modo a deter forte influência na estrutura cultural por meio da ação educativa, impondo a conversão do nativo à religião cristã e política, adentrando as aldeias, pois existia a condição dos nativos serem nômades, dificultando a catequização (Damasceno, 2018).

Ainda segundo Damasceno (2018), os Jesuítas representaram a maior influência na organização cultural da região através dos instrumentos educativos. Esta Ordem edificou o Colégio Santo Alexandre, primeiro colégio da Amazônia, ministrando aulas para o primário, secundário e superior. O nível superior, iniciou em 1695 com o curso filosófico-seminarístico e proporcionava aos estudantes o diploma de Bacharel, licenciado e Mestre em Artes, ainda que os cursos anteriores fossem voltados para formação de religiosos (Damasceno, 2018).

Imagem 11 - Colégio de Santo Alexandre, em Belém– em 1950



Fonte: palmiralendo (2012).

Outro importante colégio dos jesuítas na região foi o Colégio da Mãe de Deus, instalado na cidade da Vigia -PA em 1732, onde os moradores da vila recebiam aulas de latim, as quatro operações, as primeiras letras e música, além de filosofia racional, moral e outras disciplinas necessárias ao sacerdócio (Damasceno, 2018).

Imagem 12 - Colégio Mãe de Deus em 1936



Fonte: londrina histórica (2020).

Em Manaus, capital do estado do Amazonas, a fundação e formação das primeiras escolas também acompanham em sua linha do tempo os fatos sociais, econômicos e políticos da cidade. Em 1864 é criada a escola mais antiga de Manaus, o Colégio Amazonense D. Pedro II, com o nome de Liceu Provincial Amazonense, a escola pública funcionou, primeiramente, nas

dependências do Seminário de São José, caracterizando as formas de desenvolvimento das instituições escolares em locações de espaços que não foram projetadas com o propósito pedagógico ou sendo subutilizadas em espaços religiosos (Bessa, 2018).

Imagem13 - Seminário de São José



Fonte: Instituto durango duarte (2020).

Ele foi inaugurado no período Imperial, nessa época a educação no Amazonas era segregada socialmente, dividida entre pobres e ricos, em que os filhos da elite estudavam no Liceu, onde se preparavam para se tornarem engenheiros, médicos ou advogados, sendo as três carreiras disponíveis no Brasil. Para as meninas órfãs e pobres em Manaus, foi criado uma instituição voltada para o ensino primário e doméstico, com o nome de Azylo Orphanológico Elisa Souto, em que o currículo era composto, inicialmente por duas disciplinas: primeiras letras e prendas domésticas (Bessa, 2018). Segundo Helio Dantas (2018), anos depois, o Liceu passa para o prédio no Centro de Manaus, que foi construído anterior à chamada Belle Époque, momento da urbanização de Manaus feita por Eduardo Ribeiro, primeiro governador do Amazonas.

Imagem 14 - Colégio Amazonense D. Pedro II



Fonte: G1 globo (2018).

A história da educação em Manaus também foi marcada pelo período que se caracterizava pela formação técnica dos estudantes em regime de internato para meninos órfãos e carentes em meados de 1856, que foi implantado o Estabelecimento dos Educandos Artífices, a primeira escola técnica de Manaus (Duarte, 2018).

Otoni Mesquita (2018), caracterizou as formas de desenvolvimento da concepção primitiva das instituições escolares, que segundo ele eram marcadas pela divisão do trabalho.

Era para a formação de operários para servir à sociedade, às vezes criavam em celas mesmo, tiravam filhos de indígenas, tinha uma utilidade para aquela sociedade dominadora e dura. Tinha até música, mas era para fazer marceneiro, carpinteiro, mas tinham disciplinas (Bessa, 2018).

A implantação da nova proposta de escola possuiu a forte participação dos jesuítas, no qual os espaços mais utilizados eram as instituições eclesiásticas, funcionando anexas às catedrais, nas escolas monásticas, ou em mosteiros, cujos internatos se disseminaram por toda Europa ao longo de duzentos anos (entre os séculos XVI e XVII). No Brasil, essa realidade já era presente desde o início da colonização, marcando permanentemente os traços da nossa educação.

A igreja teve papel dominante na disseminação do ensino e da cultura. Ainda que as escolas tivessem sido institucionalizadas no Brasil, com a Constituição de 1824, sendo declarada gratuita e obrigatória pela reforma Leôncio de Carvalho em 1878, só foi possível

identificar a construção de espaços físicos próprios para educação, bem como o processo na delimitação de seus locais para materialização dos ambientes físicos, no final do século XIX, esse cenário não caracterizava uma exclusividade apenas no Brasil, vindo a ocorrer em todo o mundo.

2.5 A contribuição histórica das universidades britânicas

Dando continuidade ao surgimento das Universidades, levando em consideração a origem das universidades inglesas, durante os séculos XII e XIII, suas concepções foram seguindo o modelo da Universidade de Paris, com destaque para Cambride e Oxford, tendo como referência tanto o conteúdo de aprendizagem bem como os métodos de ensino. Assim, seguindo o exemplo do que acontecia no continente, os estudantes cumpriam as lições, escolhiam os mestres e, ao iniciarem, com exceção dos estudantes ligados a ordens monásticas, alojavam-se nas casas dos moradores da cidade. Mas como solução para moradias, em semelhança a *hospitia* da França, os *halls* e *hostel* logo tornaram-se comuns: casas que eram alugadas por grupos de estudantes, em alguns casos sob a supervisão de um mestre, onde usavam para dormir e realizar suas refeições. Em paralelo, nesse mesmo momento, foram fundados os *colleges*, que eram estabelecimentos permanentes criados por benfeitores muitas vezes destinados a estudantes pobres, com regulamentos específicos de disciplina e estudo. O primeiro desses *Colleges* foi o Merton College, de Oxford, fundado em 1264, destinados a estudantes já graduados - *masters* (Turner, 1984). Já em 1379, foi fundado o New College, que oferecia alojamentos e educação a estudantes que ainda não eram graduados - *undergraduateds*. Esse sistema universitário de educação composto pelos *colleges* atingiu seu pleno desenvolvimento durante o século XVI. Posteriormente, as universidades de Cambridge e Oxford no início do século XVII, conquistaram o ápice do desenvolvimento. Em razão da reforma política e religiosa, cortaram os laços com suas tradições medievais, reformulando o currículo, rompendo com a escolástica e inserindo as ciências, conquistando assim um número de estudantes jamais visto (Turner, 1984).

O projeto dos colleges, apresentavam plantas inspiradas nos claustros medievais, adotando:

O quadrângulo [...] como espaço articulador de todo o edifício. Tratava-se, nesses claustros, de um retângulo ou quadrado cercado por arcadas sob as quais a circulação era livre, abertas nas laterais e cobertas. Nos *colleges*, o quadrângulo é um espaço cercado de edifícios, usualmente de dois andares, com um gramado simples no centro e circulação aberta ao seu redor. Na maioria das escolas, esse espaço de circulação e de lazer era destinado aos alunos mais adiantados [...] e permitia acesso interno a todos os edifícios (Buffa e Pinto, 2009, p.32).

Muitos dos *colleges* ingleses foram implantados em edifícios religiosos medievais. Desta forma, a configuração identificada, assim como nos monastérios, possuía a disposição do quadrângulo, e articulava tanto os blocos ao seu redor como sua possível expansão. Logo, um novo quadrângulo e edifícios poderiam ser adicionados ao conjunto. Ao tornarem-se seculares, os diversos claustros transformaram-se em espaços de reunião e de circulação. Seguindo as novas propostas, os espaços internos dos edifícios passaram por reformas e foram destinados a novas funções. Desta forma, foram dadas continuidades nas repetições das formas alongadas dos prédios dos monastérios, apresentando corredores cumpridos, nos quais salas, dormitórios e outros espaços destinados a outras funções eram compostos. Posteriormente começaram a surgir novas formas de espaços de ensino, em que apenas um único edifício conseguia abrigar toda a escola, apresentando uma proposta mais compacta (Bufa & Pinto, 2009).

O New College, em Oxford, foi um dos primeiros a adotar o quadrângulo como forma articuladora do edifício. Os prédios que constituíam o conjunto abrigavam um hall com refeitório e cozinhas, salas de aulas e de estudo, biblioteca e quartos dos estudantes. Em algumas escolas, o refeitório e a capela não faziam parte integrante do conjunto principal; eram conectados a ele, mas funcionavam como edifícios independentes (Buffa e Pinto, 2009, p.32).

A proposta pedagógica adotada nesses espaços constituía em regimes de internato, entendendo que, para formar um cidadão integralmente, era necessário uma educação total, sendo imprescindível morar na escola, por ser um ambiente apartado da família, da sociedade, da cidade. Assim, criando um canário favorável para garantir não apenas a aprendizagens dos ensinamentos, mas também a formação do caráter do cidadão. Justificando desta forma, toda a demanda por grandes alas de dormitórios e todos os demais espaços de serviços destinados a dar suporte às atividades internas de moradia.

Em Oxford, o quadrângulo, possuía um gramado central, apresentando circulações que contornavam os edifícios, em Cambridge a forma adotada foi o de pátio, todo calçado, aberto para o céu, que favorecia a reuniões, encontros e possibilitando circulações sem obstáculos. Contudo, nos dois casos, essas volumetrias, que configuravam no conjunto das escolas eram isolados e apresentavam esse ambiente central (Bufa & Pinto, 2009).

As construções, normalmente desenvolvidas com paredes e estrutura de pedra, eram comuns remeterem ao estilo gótico mais rígido e simplório, como era observado em diversos desses edifícios, especialmente nas de Oxford. Em alguns casos a construção era associada aos *cottage* - a casa de campo inglesa, mas sempre mantendo o quadrângulo ou pátio e os edifícios alongados com espaços articulados um após o outro, como ilustra a imagem do Trinity College.

Imagem 15 - Foto antiga do Trinity College



Fonte: Myartprints (2024).

Os traços monásticos foram uma influência marcante nesses edifícios de longos corredores e salas que apresentavam em suas disposições uma certa continuidade volumétrica de seus ambientes, assim como nas celas dos monastérios. Devemos apresentar também que o plano pedagógico dos *colleges* se assemelhava ao projeto da escola seriada aplicada pelos jesuítas e reformistas. Cada sala correspondia a um período de estudo, e cada andar ou zona do edifício a uma série de funções afins: salas de aula, dormitórios, refeitório etc. Diante de tal aspecto, fazia sentido adotar a forma em quadrângulo como elemento articulador entre esses prédios. Ele viabilizava, uma circulação fluida entre os edifícios, a iluminação e ventilação dos ambientes internos de cada ala, recurso favorável para posicionar os corredores

no centro do prédio e alocar as salas nas suas duas faces. Assim, o quadrângulo, antigo claustro, foi um recurso inovador para sua época, mas se tornou um espaço simples que acabou não tendo muito uso. Não apresentava nenhum equipamento como bancos ou outros atrativos, mas, ainda cumpria sua relevante função no conjunto: pois definia hierarquias de privacidade, distribuía o fluxo dos estudantes entre os prédios e, como mencionado anteriormente, viabilizava a ventilação e a iluminação das salas dispostas na face interna de cada ala (Bufa & Pinto, 2009).

O aspecto urbano dessas obras são de grande relevância a serem apresentados. Desta forma, as universidades se originavam como uma das etapas do processo de urbanização das cidades na Europa. Esses espaços de ensino superior apresentaram um significativo período de evoluções, de simples turmas em salas adaptadas ou alugadas a edifícios com localizações estabelecidas e planejados para suas finalidades. Deram início a uma nova categoria de prédios urbanos e começaram a fazer parte e compor as cidades. As primeiras unidades, principalmente na Inglaterra, foram instaladas nas periferias das cidades, mas que ainda faziam parte dela. Assim, novos cursos foram criados e implantados próximos dos que já existiam, logo, com o tempo, esse conjunto de edificações urbanas e escolares acabaram se transformando em universidades - *collegiate university* - que vinham a compor as escolas próximas que se reuniam. Algumas cidades como Oxford e Cambridge surgiram como universidades e seu desenvolvimento atrelado ao crescimento findou por estabelecer as características da região, posteriormente determinada, onde esses *collegiate* estavam implantados. A cidade se misturavam aos edifícios escolares e, em seguida, esse espaço passou por se consolidar a uma universidade e, por mais que se encontre a margem da cidade, é identificada na malha urbana como uma extensão dela (Bufa & Pinto, 2009).

Ao observarmos essa mistura entre a cidade e os vários edifícios da Universidade, podemos perceber essa disposição das implantações dos *colleges* e *halls* ao compreender como Oxford está implantada no território urbano. Essas inter-relações com a cidade eram tidas como comuns, não sendo considerado como um caso isolado, observando tais aspectos em diversos países europeus. A delimitação do território da escola era definida por seus edifícios, e não por um sítio, ou seja, uma área contida e isolada da cidade. As escolas viam a compor à malha urbana e vinham a compor parte de seu crescimento. O conjunto de escolas e cidades não eram delimitados por limites físicos que as dividissem; a fronteira da escola, como apresentado, era seu respectivo edifício e, ao entorno, a cidade fluía e crescia livremente. Assim, como não poderia ser diferente, em todas elas, Oxford, Cambridge ou Paris, as

universidades tentavam implantar seus edifícios próximos uns dos outros (Bufa & Pinto, 2009).

2.6 O conceito do Câmpus Universitário e a contribuição histórica das universidades do Estados Unidos da América

Ainda segundo Turner (1984), durante o século XVII o número de estudantes universitários que ocupavam a Inglaterra foi tão significativo, que viria a ser superado apenas no século XX. Esse movimento em prol da educação tomou determinadas proporções que acabou alcançando outros locais do mundo, caminhando para as colônias norte-americanas e se fortaleceu estabelecendo os primeiros *colleges* nas novas terras. Os *colleges* norte-americanos tiveram grande influência dos ingleses, tanto do ponto de vista educacional quanto dos fatores arquitetônicos, mas também pela educação superior escocesa. Contudo, diferentemente da Inglaterra que possuía suas duas universidades centrais, a Escócia possuía quatro instituições relativamente pequenas - St. Andrews, Glasgow, Aberdeen e Edimburgo -, cada uma com dois ou três *colleges* apenas. Consequentemente, existia certa confusão na Escócia entre o que é um *colleges* e *university*, o que veio a ocorrer também nos Estados Unidos (Bufa & Pinto, 2009).

Para compreensão das questões apresentadas, é preciso esclarecer as semelhanças e diferenças entre os *colleges* franceses, ingleses e norte-americanos. Segundo Charle & Verger (1994), na França, o *college compõe* o ensino fundamental clássico-humanista, possuindo uma exceção que é o *College de France*, instituição de ensino superior, que apresenta padrão elevado, características próprias, diferenciada da universidade e que não conferia graus. Diferentemente, na Inglaterra, o *college* pertence ao ensino superior: é a parte da universidade que prepara os estudantes para obtenção de títulos conferidos pelas universidades. O *college* inglês não confere títulos. Normalmente, preparava os estudantes para a universidade da qual integrava, embora possibilitasse também prepará-los para outras universidades.

Nos *colleges*, os estudantes possuíam acesso à acomodações, refeições, bibliotecas, salas comuns e espaços para praticar esportes. Nos Estados Unidos, o termo *college* designa as instituições de educação superior, constantemente independentes e que podem conferir títulos. A origem do uso do termo *college* pelos norte-americanos esta atribuída ao fato de que os primeiros fundadores dos primeiros *colleges* nos EUA (o primeiro foi o de Harvard, em

1636) formaram-se em Oxford e Cambridge: as pequenas instituições que fundaram não possuem semelhança a essas universidades, mas eram parecidas com seus *colleges*, isto é, formavam pequenas comunidades que recebiam os estudantes, ofertando alojamento, alimentação e uma educação dada por tutores aí residentes. Contudo, assim que os primeiros estudantes se graduaram, esses *colleges* assumiram (sem permissão das autoridades) o direito de conferir títulos, fato que não ocorria na Inglaterra. Nos Estados Unidos, algumas das mais renomadas universidades, como Boston College e Dartmouth College, preservaram o nome College por razões históricas (Buffa e Pinto, 2009).

O traço histórico e mais marcante da educação superior norte-americana desde o período colonial é a formação de seus *colleges* e *universities* como elas próprias se constituíram em quanto comunidades. Ainda que reproduzindo padrões e ideias europeias, as instituições de ensino superior dos EUA trilharam caminhos distintos. Por um lado, os *colleges* norte-americanos acompanharam os traços dos *colleges* ingleses, estudantes e mestres convivendo e estudando juntos, e não os padrões universitários do continente europeu mais constantemente focados em assuntos acadêmicos e dando pouca relevância a vida extracurricular dos estudantes. Por outro, as instituições de ensino superior norte-americanas conceberam características próprias. Os *colleges* e *universities* construíram não apenas salas de aulas e outros espaços acadêmicos, mas também dormitórios, refeitórios e espaços recreativos. O projeto da instituição não se resumia em projetar apenas edifícios isolados, e sim uma comunidade inteira.

Assim segundo Turner (1984), as inovações desenvolvidas pelos norte-americanos, em que, no início do período colonial, partiram da tradição criando os *colleges* individuais, implantados separadamente, muito mais do que aglomerados numa universidade, o que proporcionou a característica de autonomia de cada *college* como uma comunidade em si mesma. Eles reforçaram essas ideias com mais uma inovação: a implantação dos *colleges* nos limites da cidade ou no campo, uma ruptura com a tradição europeia. A nostálgica imagem de uma escola na natureza, afastada das forças influenciadoras da cidade, representou um ideal norte-americano. Nessa construção, o *college* transformou-se em uma espécie de cidade em miniatura e seu desenho constituiu num experimento de urbanismo. Outra representação específica que marca o planejamento do *college* é sua espacialidade e abertura para o mundo. Desde o início, em Harvard, no século XVII, o *college* americano confrontou a tradição europeia de estruturas de claustros em forma de edifícios separados, implantados num espaço verde aberto. Esse ideal é tão forte nos EUA que mesmo nas escolas localizadas nas cidades,

onde a terra é mais escassa, procuram áreas que simulem de alguma forma, as áreas verdes, um rio ou um lago, uma espacialidade rural.

O Harvard *college* mais tarde nomeado Harvard University, data de 1636 e é considerada a mais antiga instituição de ensino superior dos Estados Unidos. Ainda que formalmente não estivesse filiada a uma instituição religiosa específica, adotou a orientação de Puritanismo, e seus primeiros formados tornaram-se ministros puritanos. De fato, esse college nasceu como curso de Teologia (Divinity School). Nos tempos coloniais norte-americanos, foram fundadas outras seis instituições - Yale University (1701), University of Pennsylvania (1740), Princeton University (1746), Columbia University (1754), Brown University (1764) e Dartmouth College (1769) - que em conjunto com a Cornell University (1865), fundada após a independência, todas particulares, com inspiração religiosa (batista, puritana, anglicana, presbiteriana) e situadas na costa leste, constituem as mais renomadas e seletivas universidades norte-americanas. Esse grupo de universidades e *colleges* localizam-se, em geral, nas cidades, contudo, como apresenta Turner, implantadas em regiões com muito verde que simulam uma espacialidade rural.

A Universidade de Virgínia, fundada por Thomas Jefferson em 1819, difere dessas universidades em muitos aspectos. Refere-se a uma universidade pública, que representa a uma concepção de ensino superior afastada da doutrina religiosa, o que fez com que o lugar de destaque de seu câmpus fosse a biblioteca e não mais a igreja. Enquanto outras instituições universitárias norte-americanas ofereciam basicamente cursos de Direito, Medicina e Teologia, a Universidade de Virgínia com seu planejamento e implantação teria sido uma das primeiras a ofertar mais variedade de cursos em campos variados, como Arquitetura, Filosofia, Ciências Políticas, Botânica e Astronomia (Bufa & Pinto, 2009).

Ainda segundo Bufa & Pinto (2009), a instituição possuía uma concepção com eixo no sentido norte-sul, traçado na planta de uma antiga fazenda, foi a base do projeto do câmpus dessa universidade. No final dessa linha, ao sul, foi definido o local da biblioteca; perpendicularmente a ela, diversos outros eixos estabeleceram o local dos demais edifícios que viriam a compor o câmpus. Estava determinado mais um novo e inédito espaço para o ensino e o aprendizado: o câmpus universitário. Uma proposta inédita no que se refere tanto aos planos educacionais quanto ao espaço conferido à formação universitária e que, posteriormente foi copiado por todo os EUA e, em proporções mais singelas, em outros países.

O projeto da Universidade de Virgínia, buscava certo distanciamento de forma proposital das iniciativas europeias, especialmente inglesas. Apresenta a proposta de um

espaço extenso e fechado, afastado das cidades e planejado detalhadamente com o propósito de oferecer formação integral aos estudantes. A concepção do câmpus compreendeu o que de fato foi desenvolvido, uma cidade em menores proporções: com disponibilidade de equipamentos, serviços e todas as facilidades possíveis que uma cidade poderia ofertar. Tudo isso com o propósito em viabilizar os meios para que o estudante pudesse viver e dedicar-se integralmente aos estudos, sem as implicações e fatores que causam interferências como das cidades. O espaço para o ensino e aprendizagem constituía-se do edifício para o câmpus, uma grande área projetada, fechada e com regras, costumes e leis próprias.

A proposta da Universidade de Virgínia vinha de encontro com tudo que era proposto até então, em que, como foi apresentado anteriormente, seu maior destaque foi dado a construção de uma biblioteca. Enquanto nas escolas inglesas, que sua construção principal era a igreja, em que essa biblioteca era uma rotunda, copiada dos edifícios romanos, mas em menores proporções. Era o edifício símbolo e referencial do câmpus e mostrava uma visão entre o ensino ligado à igreja e o secular e livre.

Na configuração da Universidade da Virgínia, foi implantado um edifício ao final de cada eixo perpendicular, num equilíbrio da forma, em que os prédios ficavam separados por um grande jardim, um lawn, gramado com belos elementos paisagísticos ao decorrer dessa extensa avenida verde. Em cada extremidade do Lawn e percorrendo a face frontal dos edifícios, ruas levavam até à rotunda implantada harmoniosamente ao fim da composição. Inicialmente toda circulação se fazia por um longo caminho que se desenvolvia em frente aos prédios, posteriormente foram abertas ruas que passavam pelos fundos dos prédios, em que não eram fundamentais para a época.

Imagem 16 - Universidade de Virgínia em 1855



Fonte: Ebay (2001).

Na concepção inicial, ao longo de cada edifício destinado ao ensino, em sua lateral situava-se um alojamento para os estudantes ou professores. Sempre separado por um jardim, em que cada jardim apresentava uma identidade única. O propósito de cada jardim era bem definidos, não existindo sobreposições de cursos, bem diferenciados, muito menos a sobreposição de funções muito específicas num mesmo prédio. Uns possuíam o propósito do ensino; outros de alojamento e, alguns, a refeitórios, biblioteca etc., de tal configuração que cada prédio possuía um uso predominante.

Essas construções apresentavam propostas diferenciadas. As plantas geralmente quadradas, possibilitavam a entrada de iluminação e ventilação natural em todas as faces, proporcionada pela forma e o recuo entre os edifícios. As proporções que a área da implantação possuía, possibilitava esse distanciamento entre os prédios. Assim todo o conjunto dos prédios eram mais ventilados, e a visibilidade de cada prédio, era proporcionada por seu aspecto e implantação individual.

Já era claro a opção dos projetos apresentarem o estilo clássico, em que possuíam a representação concreta do propósito pela racionalidade tão almejada. Todas as edificações desse primeiro período apresentaram em seus frontões e fachadas, ou numa série de colunas, uma composição visivelmente inspirada em um Vignola, termo em que foram apresentadas regulações que contribuíram para formulação de padrões do período neoclássico, em que eram erguidas em alvenaria e cobertas com telhas ou ardósia. Desenvolvendo as fachadas, executando segundo as regras dos manuais, a edificação era uma construção comum de alvenaria, com detalhes simbólicos em sua composição, nem referências significativas da cultura grega. São construções significativamente simples, sempre possuindo o cuidado em deixá-las, com muitas janelas e aberturas significativas para proporcionar ventilação e maior clareza para os ambientes, de modo a constituir maior conforto para os usuários.

Deste modo, os novos conceitos e propostas de câmpus universitários foram tão bem aceitos que ocorreu sua reprodução pelo resto do país. O conceito de câmpus estava estabelecida e passava a representar o espaço, por excelência, da prática acadêmica e universitária. A proposta se disseminou pelo mundo e até os dias atuais continua a ser reproduzida. Nos EUA, os câmpus constituíram-se verdadeiras cidades, em que acabaram cercadas pela malha urbana das cidades próximas existentes, no decorrer dos tempos devido ao desenvolvimento, mas continuaram fechadas, com seu espaço bem constituído de território definido e limitado, com o privilégio de apresentar, em certos limites, suas normas, regras e

padrões. O câmpus tornava-se um local diferenciado, destinado à formação, à pesquisa e à produção científica sem as implicações das cidades, constituído para cumprir seus objetivos.

2.7 O novo conceito de educação concebida durante a Revolução Industrial

Durante século XVII, as batalhas religiosas na Europa se encerraram e um novo contexto veio a emergir junto aos grupos de intelectuais da sociedade. A religião, que ainda exercia papel marcante no meio político, perdeu território para os grandes filósofos e as ideologias da época. As teorias filosóficas do racionalismo e do empirismo, em suas lógicas e razões de enxergar a realidade, nas experiências e experimentações dos saberes, tiveram grande influência no desenvolvimento da educação e das ciências, transformando a concepção do meio e, nesse período um monge conhecido como Comenius ficou popular por seus conceitos que trabalhavam a questão da escolarização universal que viria a revolucionar a educação.

O primeiro programa organizado de escolarização universal foi criado pelo tcheco Comenius (Jan Amos Komensky) (1592-1670), que preconizou uma *escola elementar* à qual todos – ricos, pobres, homens e mulheres – teriam acesso e na qual seriam selecionados os indivíduos mais capacitados para cursar o ensino superior. Os propósitos pedagógicos de Comenius enfatizavam a interdisciplinaridade, a afetividade do educador e o fortalecimento da relação entre família e escola como elementos fundamentais do processo educacional. Seu conceito de educação privilegiava o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico, com base na experiência, na observação e na ação para constituir o homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral: um ser humano integral, estabelecendo uma perspectiva pedagógica sustentada por uma teoria humanista e espiritualista da sua formação (Kowaltowski, 2011, p.16).

É atribuído a Comenius, a primeira estruturação das características fundamentais da educação moderna, em sua obra *Grande Didacta* (1657). Comenius apresentava ainda descrições de como seriam as demandas de um ambiente escolar e seu método didático no favorecimento da aprendizagem:

a necessidade de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico, capaz de favorecer a aprendizagem, que se iniciava pelos sentidos, para que as impressões sensoriais obtidas pela experiência com objetos

fossem internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Seu método didático constituiu-se basicamente com três elementos: compreensão, retenção e prática, valorizando a aplicação e o uso definido de tudo que se ensina. Seu método preconizava a clareza e a objetividade no ensino da verdadeira e peculiar natureza das coisas, bem como o respeito ao ritmo da aprendizagem e à sua verificação, sem abandonar nenhum assunto até a sua perfeita compreensão (Kowaltowski, 2011, p.16).

O século XVIII é marcado pela esperança de um novo momento para ciência, pois devido a uma nova perspectiva da razão e ao avanço da ciência, foi possível o desenvolvimento das condições materiais e a evolução da existência humana, do seu propósito. Sob os ideais no qual os iluministas defendiam, que o homem é fruto de ideias e convicções e estavam inseridos em um meio que era produto de tais concepções.

O novo momento da história, que se relacionou as ideias iluministas, proporcionou mudanças sociais, políticas e econômicas, vindo a ocorrer a verdadeira revolução, a dos meios de produção, da nova ordem do trabalho. A revolução industrial impulsionou as mudanças, impactando e influenciando no modo de vida das populações, nas suas relações culturais, econômicas, científicas e na forma de como conceber a educação. Levando a rever as ideias constituídas até então.

O modelo da escola tradicional começou a ser questionado tanto pelos pedagogos, quanto pela nova sociedade que se desenvolvia, motivados em transformar o cenário do ensino não apenas pelas questões das obsoletas práticas pedagógicas, mas principalmente com relação ao conteúdo apresentado. Sendo assim, é relevante apresentar o que diz Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *o homem é bom por natureza, mas uma educação equivocada o perverte*. Tais ideais proporcionaram um novo modelo de educação, motivados no desenvolvimento dos dons naturais da criança, da educação voltada para a autonomia, na liberdade, de modo a amenizar os efeitos da competição e do autoritarismo, reflexos do modelo de sociedade e da educação tradicional, que influenciam para moldar sujeitos dependentes intelectual e moralmente.

Levando em consideração tais exposições, o desenvolvimento dos espaços universitários demandam considerações de que o aluno não se constitui apenas de intelecto. Com base na educação natural de Rousseau, as questões primitivas como as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos precedem o pensamento elaborado, em que a compreensão das dimensões primitivas seriam mais confiáveis do que os hábitos dos pensamentos, pois estes podem ser manipulados, induzidos pela sociedade e impostos ao

indivíduo. Tal teoria inseriu o conceito de que a criança é um ser com interesses e ideias próprias, em que devem ser respeitados seus instintos e agindo em função deles, e não por meio de imposições alheias e produzidas (Kowaltowski, 2011)

Segundo Rousseau (2024), cada fase da vida possui características próprias. Assim, tanto o homem quanto a sociedade em que este se insere, marcados por sua época, estão em constantes mudanças, e a educação é um instrumento fundamental para a necessária adaptação a essas mudanças. Em que, seriam essas as características para a base da construção dos espaços, pois a educação não vem de fora, mas da expressão natural do indivíduo em contato com a natureza. Oposto a educação tradicional, que se constitui por meio de dinâmicas que se estabelecem em rígidas disciplinas e o constante uso da memória, mas essas não trabalhariam fatores que pudessem medir e estimular o desenvolvimento dos estudantes nas atividades relacionadas à vida cotidiana, propondo aos jovens a prática de esportes, da agricultura e brincadeiras, além da utilização de instrumentos de diversos ofícios como auxílio.

Rousseau deu início a uma transformação nas concepções educacionais ao destacar que o ensino era um suporte para o estudante se desenvolver naturalmente. Essa óptica reformulou as relações professor/aluno e proporcionou para reduzir os rigorosos métodos disciplinares educacionais do século XVIII. Suas teorias colocam a criança na posição de ser educada para tornar-se um ser humano completo, e não com o propósito para uma profissão específica, podendo ser percebida essas configurações na estrutura das grades curriculares do ensino básico atual, em que desenvolvem uma diversidade de conhecimentos e práticas com matérias diversas, para essas capacitarem o indivíduo nas variadas atribuições e práticas do dia-a-dia. Colocando desta forma, o professor como um orientador.

Durante a passagem do século XVIII para o XIX, outro importante nome exerceu grande influência nas reflexões educacionais, na democratização da educação, foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), sendo adepto da educação pública. Democratizou a educação, defendendo teorias e práticas corretas de educação, para ele:

A escola deveria assemelhar-se a uma casa bem organizada, pois o lar era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Em sua escola, mestres e alunos permaneciam juntos o dia todo e as atividades escolares eram desenvolvidas de modo flexível, com duas tardes por semana livres para excursões. Os problemas disciplinares eram discutidos à noite, e ele condenava a coerção, as recompensas e punições, pois alegava que somente a educação poderia contribuir para que o povo conservasse os direitos conquistados (Kowaltowski, 2011, p.17).

Os valores da educação são compreendidos como uma das melhores formas para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, as contribuições e princípios apresentados por Johann Pestalozzi, em que deu força a formação dos professores e a compreensão da educação como uma ciência, logo podem ser descritos brevemente: que o papel sensorial é indispensável e os sentidos devem ter relação direta com os objetos; o desenvolvimento é natural, conduzido por questões determinadas; a gradação deve ser seguida; o método deve seguir a essência.

Suas concepções levam a realidade da vida para o ambiente escolar com consideráveis práticas manuais, valorizando a experiência antes da sua representação. A proposta educacional deve considerar as particularidades de cada criança e os grupos devem possuir aptidão parecidas, com autonomia de exploração. A educação no intuito de estimular a busca por conhecimento e impedir que proporcione descontentamentos, possui a necessidade da relação pessoal e emocional entre professor e aluno, sendo assim é insuficiente se basear apenas na razão.

A Revolução Industrial, que ocorreu no século XVIII, modificou em alguns aspectos as imposições da escola burguesa: na formação acadêmica que prevalecia as características humanistas, vindo de encontro as demandas pelas formações técnicas especializadas e do ensino da ciência.

Durante o século XIX, com o desenvolvimento dos ideais iluministas, os governos burgueses europeus, em um de seus anseios ressaltam a necessidade de reformar e expandir a educação em todos os níveis e levar a população infantil à escola, para tornar o mundo mais sábio e justo. Todo esse processo se desenvolveu muito lentamente, devido a priorização do ensino secundário ou profissionalizante, em um cenário que favorece as classes dominantes, com a intencionalidade da perpetuação do poder. A democratização do ensino veio se construindo, com a forte participação da classe trabalhadora, além da demanda de qualificação da mão de obra para as atividades industriais em constante desenvolvimento, impulsionou a crescente democratização da educação. Deste modo, ao final do século XIX, a taxa de analfabetismo foi significativamente reduzida, em que a maioria dos países industrializados conseguiram atrair considera parcela da população infantil para a escola.

O contexto histórico que ocorreu entre o século XIX e XX, também foi marcado por grandes educadores como John Dewey (2011) e Jean Piaget (2011) que apresentaram novas propostas educacionais. Assim, Dewey (2011) contribuiu de forma significativa para propagação dos princípios que veio a se tornar a *Escola Nova* ou a também conhecida *Escola*

Progressista. Foi diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago, fundou uma escola elementar experimental no Departamento de Pedagogia, em que constatou elementos para desenvolver suas ideias sobre a educação. Dewey confrontava severamente a educação tradicional, principalmente com relação a memorização e ao intelectualismo, considerando que a construção do conhecimento é feita como uma atividade dirigida, que não possui uma finalidade por si só, é sim a experiência adquirida. As concepções são hipóteses de ações e se tornam reais quando são concretizadas em orientações dessas ações (Kowaltowski, 2011).

Embora tenham ocorrido algumas alterações no modelo de educação, permaneceu a existência até os dias atuais do sistema de internato, sob a supervisão constante dos clérigos e nas práticas de ensinamentos rigorosos, enfatizando principalmente a escola secundária elitista, que objetiva a preparação do ensino conjunto de estudos nas áreas humana e científica, no qual são voltadas para o curso superior.

Desta forma, intensifica o processo de secularização e democratização do ensino, com as reivindicações por uma escola pública, gratuita e obrigatória, de modo que as camadas não-privilegiadas da sociedade possam ter acesso.

É importante destacar, que enquanto nos países mais desenvolvidos a educação básica já era normalidade, durante o século XIX no Brasil, ainda existiam grandes deficiências, em que mesmo no século XXI ainda não conseguimos vencer as dificuldades com as desigualdades no acesso e fornecimento de uma infraestrutura adequada ao ensino. Os que tentam, mas não possuem as condições favoráveis à permanência, estão sujeitos a repetência e ou o êxodo, salientando ainda as condições do ensino ofertado. Além do mais, as comparações decorrem das diferentes formas de ensino: acadêmico e profissionalizante, que caracterizam como são estruturados os modelos de educação (no qual um tipo de ensino prepara para as dinâmicas sociais e o outro para o trabalho), vindo a perpetuar a divisão social.

Os desafios enfrentados pelos governos e pela população, atendendo as classes menos favorecidas, estão no fornecimento do ensino de qualidade e uma infraestrutura que atenda às necessidades específicas ao cunho pedagógico, que prepare para atuação profissional, mas principalmente para cidadania.

2.8 O modelo implantado das universidades brasileiras

No início do século XIX, ocorreu a chegada do ensino superior no Brasil com a vinda da família real portuguesa. Contudo, já era registrado que alguns dos colégios Jesuítas ofertavam curso superior de Teologia destinado a preparar os futuros religiosos, como foi apresentado anteriormente (Bufa & Pinto, 2009). Foram criados vários cursos superiores profissionais pelo Príncipe Regente D. João, inicialmente em Salvador e, depois, no Rio de Janeiro, criando diversos cursos superiores profissionais que formavam os quadros para o Estado: cursos militares, cursos de medicina e cirurgia e o de matemática que oferecia conhecimentos exigidos pelas engenharias tanto militar quanto civil. Foram criados também cursos não militares com o propósito de formar profissionais para burocracia do Estado, como os de agronomia, química, desenho técnico e economia política.

Durante o século XIX, esses cursos e escolas passaram por transformações, outros foram criados, mas o diferencial desde sua criação até a primeira metade do século XX, foi que o ensino superior brasileiro, foi moldado em estabelecimentos isolados. Posteriormente existiram várias tentativas frustradas de criação de universidades, mesmo posteriores da proclamação da República. A resistência pela criação de uma universidade no Brasil tiveram a participação dos positivistas brasileiros, que julgavam a universidade uma instituição obsoleta. Foi criada em 1920, a primeira instituição de ensino superior do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, tanto esta quanto as outras que vieram a se desenvolver posteriormente, como a de Minas Gerais (1927) e a de São Paulo (1934), desenvolvidas pela reorganização de faculdades já existentes, reunidas sob uma reitoria recém-criada. Identifica-se que até a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), o ensino superior brasileiro centrava-se no curso e na cátedra com seus aspectos de vitalidade, irremovibilidade e liberdade. Ou seja, o professor catedrático era “dono” da cátedra por toda a vida, não podia dela ser removido e gozava de ampla liberdade de estudos, ensino e pesquisa, a famosa liberdade de cátedra (Buffa e Pinto, 2009).

O ensino superior brasileiro foi tradicionalmente registrado pelo crescimento do número de escolas isoladas. Contudo, nos dez anos que antecederam o golpe militar de 1964, a organização universitária revelou-se predominante. Assim em 1945, existiam 5 universidades no Brasil e, em 1964, já eram 37. O registro de instituições isoladas também cresceu: foi de 293 para 564 nesse período.

Quanto ao modelo arquitetônico apresentado pelas universidades brasileiras, segundo Luiz Antonio Cunha, até o fim do Estado Novo, os principais referenciais eram os dos países europeus. A partir daí, as universidades norte-americanas prestigiadas pela contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra, tornaram-se o principal modelo para as universidades brasileiras (Buffa e Pinto, 2009).

Em termos construtivos, a cátedra foi substituída pelo departamento, considerado a menor fração da estrutura universitária (Lei 5.540/68). Em termos de organização espacial, consagra-se, a partir desse momento, destaque à construção de câmpus universitários.

O reconhecido câmpus ou cidade universitária resultou por determinar o mesmo espaço, com os mesmos propósitos. Cidade Universitária era, talvez, a ambição inicial dos primeiros câmpus instalados no Brasil: uma pequena cidade, com certo distanciamento daquelas que poderiam representar serem reguladoras. Esse núcleo possuiria a capacidade de ofertar ensino, mas também de abrigar centros de pesquisa, abrigar estudantes e professores, fornece, enfim, todos os serviços próprios de qualquer cidade. Contudo, isso não ocorreu. Os serviços que os câmpus brasileiros ofertam - mesmo as instituições mais renomadas, como o da USP - são restritos e deficientes. Os alojamentos para os estudantes possuíam poucas vagas e não há moradia para os professores. Serviços como transporte, só ocorrem com regularidade nos dias úteis e comércios necessários à subsistência são raros. Áreas de lazer como cinema, teatro e museu são inexistentes. Os câmpus brasileiros não são autossuficientes; ainda possuem certa dependência pelas cidades em que estão inseridas. O termo cidades universitárias não representa muito além de um termo que não se desenvolveu.

Câmpus é o termo mais adequado e, consideravelmente mais utilizado. Cidade Universitária é uma nomenclatura pouco aplicada. Foi apresentado por ocasião da criação da USP, durante a década de 1930 e também por Gustavo Capanema, nas suas intencionalidades para a criação da Universidade do Brasil. O câmpus apresenta a idealização de um espaço fechado, com administração independente e que possuem ambientes de ensino, aprendizagem e pesquisa. Concentram limitados serviços fundamentais, como refeitórios, lanchonetes, copiadora, papelarias, livrarias, bancos e, se resumem ao essencial.

O registro da história dos mais variados câmpus universitários no Brasil, destacando algumas singularidades, é muito semelhante. O Estado desapropria ou, às vezes, recebe uma determinada área, normalmente distantes da cidade, por ser menos custódias, solicita a participação de alguns profissionais para o desenvolvimento de um plano e de um projeto arquitetônico, e realizam as obras que, geralmente, duram pouco tempo. As reservas

financeiras terminam e a obra de construção do câmpus para. Nova administração, novas expectativas, novos recursos e uma nova equipe, mas nesse momento, normalmente formada por docentes altamente titulados: um novo plano é realizado e novas metas são definidas. Desenvolve-se o que os recursos podem proporcionar. Fim da verba, fim da equipe, fim do plano e, normalmente, fim das obras. Fim das expectativas dos diversos integrantes.

2.9 As contribuições da arquitetura moderna para as concepções das universidades brasileiras aos dias atuais

A arquitetura moderna das décadas de 40 e 50 aqui no Brasil é, provavelmente o momento mais significativo nesse século XX, a produção dessas duas décadas vai muito além da simples adoção de um partido arquitetônico, mas de um significativo conjunto de obras, apresentando caminhos alternativos à produção de padrões estéticos que cercavam o modernismo internacional. Acompanhando a concepção que sugere novos caminhos para a produção dos espaços na ponte entre o antigo e o novo, abordando, entretanto um curto período de produção de 1938 a 1942 (Mindlin, 1999).

O modernismo desempenhou um papel fundamental na concepção da identidade das universidades, refletindo, particularmente no desenho e configuração das estruturas físicas, um desejo de ruptura com o passado colonial e, por consequência, a busca por uma estética inovadora e mais funcional. A arquitetura modernista nas universidades introduziu uma estética que priorizava a funcionalidade e a simplicidade, surgindo como uma resposta, digamos, ao exagero na forma de estilos neoclássico. Assim, optando pelas linhas retas e formas geométricas, privilegiando materiais industriais (como o concreto e o vidro), e propor um design que se integra ao ambiente natural.

Entre as aspectos que definem bem essa proposta projetual adotada para as universidades está o chamado princípio da função pela forma, ou seja, a premissa de que a funcionalidade de uma construção é mais importante do que sua aparência estética. Essa concepção surgiu em confronto ao exagero de ornamentos que sustentavam os estilos arquitetônicos anteriores, como o barroco e o neoclássico. Influenciada por movimentos como da escola de arte e design alemã Bauhaus, fundada em 1919 por Walter Gropius, a proposta modernista implantada, defendia a ideia de que cada detalhe de um edifício deveria apresentar uma finalidade prática. O resultado foram obras com uma estética limpa e minimalista, em

que os materiais como os já revelados concreto e vidro, acrescido do aço, eram aplicados nas obras de maneira direta, evitando elementos decorativos desnecessários.

O estilo aplicado nos projetos universitários é composta por linhas simples e amplas janelas, com o propósito de maximizar a integração entre o espaço interno e o ambiente externo. Em vez de atribuir uma estética com muitas ornamentações, a forma das universidades seguiam a necessidade de funcionalidade: cada abertura em vidro foi projetada para proporcionar vistas desobstruídas da natureza ao entorno, além de proporcionar iluminação dos espaços internos com luz natural.

No Brasil, as obras modernistas em projetos como para a construção da cidade de Brasília e a concepção das universidades da época, assinados por grandes arquitetos como Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, previam edifícios e espaços públicos que estimulavam a circulação e a integração social.

A tecnologia dos prédios refletiam o início da industrialização, mesmo que em tempos de ditadura e avanços democráticos, o impacto construtivo ao pós-guerra em períodos de crescimentos, tentando modificar o país por meio da implantação prática de novas ideias vanguardistas lançadas na década anterior, na esperança de um futuro de transformações no sentido da modernização do país, sendo produzido por um grupo de jovens e de um conjunto de obras desenvolvidas com uma rapidez extraordinária.

Consolida-se uma representação modernista brasileira que apresenta um novo conceito de espaço livre, estrutura livre, fachadas independentes a uma forte preocupação em fazer com o que os elementos arquitetônicos minimizem as temperaturas elevadas e o excesso de iluminação natural típicos de um país tropical.

Na atualidade, as instituições universitárias exercem papel crucial na sociedade, sendo atribuídas de grandes expectativas na capacitação intelectual dos jovens. De forma geral, “a sala de aula é concebida buscando a representação do modelo de sociedade no qual eles irão se inserir, em que, os valores que conduzem a sociedade são transmitidos aos estudantes por meio das práticas educativas” (Kowaltowski, 2011, p.13).

Nesse contexto, é evidente compreender a necessidade de que a escola ocupasse um lugar próprio. Um ambiente cujas práticas pedagógicas fossem planejadas por um projeto arquitetônico de espaço escolar. A educação como propósito social demanda ambientes específicos no caráter pedagógico. O movimento higienista (1890 a 1930) possuiu forte impacto nas políticas urbanas e sanitárias, que visava a melhoria da saúde pública e a educação em hábitos higiênicos, influenciando nas construções escolares, pois identificavam

as necessidades das condições de funcionamento das instituições de ensino, como: espaços bem iluminados, higienizados e arejados, que refletiam as transformações sociais e científicas.

É possível apresentar alguns dos motivos que levaram a necessidade da construção de espaços próprios para a escola:

Quadro 1 - Levantamento de condicionantes por espaços próprios

DEFINIÇÕES
- As organizações religiosas que reivindicavam a educação ao seu propósito. - O fornecimento da educação a uma minoria privilegiada. - O acúmulo de conhecimento restrito apenas a alguns grupos. - O fortalecimento das cidades com suas demandas de trabalho - A qualificação da força de trabalho. - A especialização das cidades - A necessidade da universalização do ensino, resultante das lutas de classes. - A institucionalização da educação como tarefa social, desempenhada pelo Estado. - O espírito positivista da educação - As mudanças com os ideais iluministas e a revolução industrial - O movimento higienista e sanitarista da modernidade. - A profissionalização das atividades nas cidades. - O crescimento populacional das cidades.

Fonte: Gonçalves (1996, p.45).

As definições apresentadas envolvem o fornecimento das condições adequadas dos espaços físicos escolares vinculada ao projeto de um espaço planejado especificamente com o propósito pedagógico. A construção dos espaços escolares por parte do Estado e das instituições religiosas são clássicos exemplos de intervenções sociais. Mesmo considerando a temporalidade histórica percebeu-se, em cada época, a quase ausência de preocupação com estruturas que de algum modo espelhassem a preocupação com o processo de aprendizagem, ao contrário, parecem comumente expressar uma preocupação com o controle, economia e estruturas que em si mesmas apoiassem uma espécie de doutrinação dos corpos e comportamentos. Do mesmo modo, os espaços físicos dos projetos escolares na Amazônia adequaram-se ou reproduziram o mesmo formato arquitetônico, confirmando uma influência, sem perspectivar a mudança do cenário existente ou propor novas dinâmicas.

Capítulo III - O contexto político em que se estrutura o espaço escolar

Os processos políticos pressupõem a percepção dos problemas sociais e a solução para eles (Niederle; Grisa, 2013). Assim, as “normas” desenvolvidas nas políticas educacionais sintetizam a regulação de condições democráticas das questões sociais de acesso à educação e à garantia de direitos dos cidadãos. O desenvolvimento deste capítulo, que trata da relação do campo normativo da política pública e das orientações nas concepções do espaço físico escolar, conduzem a argumentação de que essas duas formulações interagem e se influenciam, em vista disso, possuem perspectivas essenciais, em que a política pública terá relação direta nos processos e no modo como se materializam as soluções.

As questões que envolvem os processos normativos no caráter da democratização dos padrões dos espaços físicos vêm proporcionando inúmeros debates no Brasil, existindo muitas indagações a respeito de suas abordagens, principalmente pela descrição de suas leis, em que iremos analisar suas estratégias com relação aos parâmetros do espaço físico escolar. Serão utilizadas como fontes de conhecimentos para dar suporte à pesquisa, obras de autores como Dallagnol (2015), Capella (2018), Bobbio (2003), documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e os Planos Pedagógicos Curriculares dos cursos de pedagogia (2019) e arquitetura (2020) da UFAM, fornecendo bases de conhecimentos e evidências para argumentação e confirmação das hipóteses propostas na investigação dos condicionantes que estruturam seus processos, em que foram identificados nos planos e documentos normativos a falta de subsídios necessários para um projeto arquitetônico desenvolvido com o propósito especificamente pedagógico, em que a finalidade da pesquisa é estruturar processos e estratégias adequadas para o desenho do espaço escolar.

3.1 As questões envolvidas na orientação dos padrões dos espaços físicos e na concepção de suas normas

Nos fatores que constituem o espaço físico escolar e seu desenvolvimento histórico, revelam-se a política educacional e os processos que envolvem seu desenvolvimento. Desse modo, apresentamos que a política educacional é materializada nas relações do caráter social da política pública em sua destinação à educação, influenciada e transformada por sua

conjuntura, na ação de atores sociais juntamente com o Estado no campo da educação, que partem da concepção de propostas que visam garantir objetivos e valores nos seus respectivos propósitos, desenvolvendo, executando e avaliando essas políticas, e, para compreendê-la, se torna necessário analisar o projeto político do Estado e os fatores envolvidos em cada período (Dallagnol, 2015).

A política educacional em seu propósito vem a estabelecer transformações na área da educação, de modo a assegurar as estratégias, ações e recursos destinados para o pleno desenvolvimento da educação, entendendo as questões envolvidas no cenário local, em que a região norte do Brasil e o nosso meio em estudo a cidade de Manaus, na busca de processos democráticos e da equidade social, que são influenciados por fatores regionais. Possuindo um papel relevante, em que vem tratar das questões que envolvem o levantamento dos problemas existentes e identificando estratégias para sua solução, de modo a criar mudanças e definindo formas dos objetivos serem alcançados.

“Durante o período da promulgação da Constituição Federal brasileira, no cenário que se caracterizou após 1988, as políticas educacionais no Brasil começaram a apresentar às devidas relevâncias as questões como, a afirmação do direito à educação, bem como a busca pelo acesso à educação” (Dallagnol, 2015, p. 44). Diante de tais aspectos, é entendido o papel no qual o espaço físico escolar se torna um dos meios pelo qual se possibilita o acesso e as formas de desempenhar o direito à educação.

Todo esse contexto, no período pós-democratização a educação veio a apresentar mudanças e a qualidade da educação passa a ser considerada elemento de análise de estudiosos da área educacional. Assim, para o desenvolvimento de referenciais normativos, documentos, programas e ações voltadas para o espaço físico escolar, implicam considerar questões como suas estruturas, as formas do espaço construído, suas funções, compreendendo seus diferentes usos, das influências nas relações existentes, bem como a organização do seu meio nos diversos ambientes concebidos por suas práticas.

Durante o período de (1889-1930), conhecido como Primeira República, o espaço escolar vem a compor um plano político, social e cultural. Nos primeiros anos da República, alguns grupos escolares foram responsáveis por trazer um modelo de organização escolar que já era utilizado na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, no propósito da implantação de uma educação popular, além de demandar novas configurações de edifícios escolares que viessem a ser desenvolvidos para atender tais condicionantes, apresentando dentre as características e principais aspectos da escola graduada ou seriada, com a

implantação de métodos diferenciados, a padronização e racionalização do ensino, que determinava a classificação do aluno por série, ainda a divisão do trabalho docente e a profissionalização do magistério. Assim, o movimento desenvolvido pelos grupos escolares tinha o objetivo, por meio das bases pedagógicas modernas, a introdução e socialização das massas diante dos novos modelos societários do século XX (Dallagnol, 2015).

Foi diante do cenário posto, dando a atenção adequada, que as devidas relevâncias com o desenvolvimento das edificações destinadas especificamente ao caráter educacional viriam a começar. A escola nesse momento foi atribuída de um propósito que trariam mudanças para época e, para tal, suas estruturas sofreriam grandes alterações. Como afirma Saviani (2004) Este foi o marco a partir do qual o Estado viu-se legalmente obrigado a institucionalizar a escola e a formar e manter professores.

Inicialmente, a escola da República Velha teoricamente garantiria espaços próprios para as destinações apropriadas, abandonando aos poucos as realizações das práticas pedagógicas em locais e instituições adaptadas ou subutilizadas. Assim, os espaços escolares deveriam ser projetados de modo favorecer um acesso democrático de toda uma população, de forma adequada e justa, ofertando, como resultado da consequência de propostas favoráveis, um ambiente que atenda especificamente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Dallagnol (2015) “A cultura popular não era considerada ideal, pois a formação do cidadão republicano exigia uma reformulação de valores, bem como o ingresso a uma nova concepção cultural, urbana e letrada”. Segundo Saviani, na análise da escola pública no Brasil do século XX, no decorrer deste período de tempo, o Estado brasileiro fez uma transição de um modelo de atendimento educacional nos moldes provincianos e ruralistas para a oferta em grande escala deste serviço público, como produto da ampliação desta demanda, resultado do desenvolvimento urbano e econômico (Vieira, 2009).

Assim, nessa óptica é entendido de que os grupos escolares eram uma formação com grandes características urbanas, o movimento apresentado por esses grupos buscava transcender as concepções imperiais e colonialistas das escolas rurais. “O grupo escolar, veio a apresentar grandes contribuições na formação das elites, enquanto na formação do meio popular foi possível observar uma maior influência a partir de 1920 com as escolas graduadas” (Dallagnol, 2015, p. 47).

3.2 A influência do Estado

Esta seção busca analisar o propósito da formação do Estado, para entender como se desenvolveu o processo de concepção da política pública que orienta na idealização dos padrões e parâmetros do caráter normativo, bem como dos espaços físicos escolares a partir do contexto em que os projetos arquitetônicos não estão atendendo ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico. Nessa trajetória, apresenta-se a fundamentação para o entendimento dos conceitos básicos em que se estruturam a política pública e a política educacional, que embasam e vêm a condicionar as concepções teóricas e a escolha do percurso de investigação das normas para construção da pesquisa.

A política pública vem sendo instrumento de análise utilizado na construção de inúmeras pesquisas, que apresentam diversas abordagens e elementos de aplicação prática das normas apresentadas. O professor Francisco Porfírio (2023) apresenta com as ciências políticas, que a política é responsável pelas questões relativas ao poder na sociedade, estabelecendo normas e preceitos para o pleno funcionamento das instituições sociais, da economia, do Estado e do sistema jurídico. Ainda se referindo a política, Porfírio (2023) expõe que, desde a antiguidade clássica, o ser humano vem criando mecanismos de poder para garantir alguma estrutura de organização social, ficando a cargo da política a provisão intelectual e teórica de meios de ações do ser humano e das instituições que beneficiem a vida coletiva. Em que, o propósito vem a dar relevância ao “bem comum”.

Segunda leitura da obra *O Filósofo e a Política* de Norberto Bobbio (2003), um bom ou um mau governo está vinculado a aspectos do poder na política, em suas relações e aos propósitos dados ao bem comum de uma sociedade ou em práticas orientadas aos interesses particulares, com suas dadas relevâncias.

A partir da construção do Estado Moderno (a partir do século XV), foram mais evidentes tais fatores, que problematizam essa dicotomia identificada nas questões envolvendo o indivíduo (particular) e o coletivo de uma sociedade (ao bem comum). Esse Estado atravessa mudanças, estabelecendo acordos e práticas, condicionando em propósitos que compõem em estratégias políticas, revelando “certa propriedade ao chamado poder político, apresentando aspectos de constantes mudanças e um traço histórico dos Estados com fortes características culturais de cada sociedade.” (Dallagnol, 2015, p.29).

Sendo assim, tais aspectos apresentados podem esclarecer que as práticas do Estado se estabelecem em vista desse poder politicamente constituído, em que a política pode ser compreendida como o Estado em suas ações. “As políticas públicas podem ser concebidas como projetos, programas e ações, ou seja, como a materialidade das decisões e ações do Estado direcionadas para determinados setores societários” (Dallagnol, 2015, p.30).

Diante do exposto, é necessário entender a posição do Estado, pois passa a exercer papel determinante na elaboração da política pública, para análise e compreensão da ineficácia das ações desenvolvidas, com relação a democratização do acesso a condições adequadas de ensino, podendo ser percebida pelas materialidades das práticas do Estado, com seus processos normativos, em seus programas e diversas outras estratégias, diante de quem desenvolve e para quem vem a representar a aplicação de tais leis.

O Estado, bem como a representação e as abordagens da política pública apresentam mudanças significativas em cada período da história. Em que se faz necessário, a análise da sua formação por meio de questões relativas a “qual o papel do Estado para com a sociedade?” para o entendimento das motivações com as concepções das políticas públicas. Foram concebidas perspectivas por meio do campo racionalista e histórico, buscando a interpretação do Estado, se configurando nas diversas formas de sociedade.

Sobre as configurações do Estado, Bobbio (2003) apresenta uma visão de teóricos como Kant, sobre uma perspectiva favorável a suas ações, expondo que apenas por meio do estado é possível garantir a liberdade dos homens, sendo assim, o Estado é atribuído de valores morais, numa proposta de sociedade livre (Dallagnol, 2015). Já em uma perspectiva contrária a essa configuração, Hobbes apresenta o Estado como um mal necessário, pois reprime individualismos e excessos, na busca pela ordem da sociedade (Bobbio, 2003). Teóricos como Marx (2010), expõem que o Estado não é um mal necessário, em vista que suas práticas são produzidas com intencionalidades (na manutenção do poder) e em colaboração de um grupo (a classe dominante). Diante dessa exposição, Marx (2015) reforça que o Estado não é uma instituição em que se apresenta na defesa pelo bem comum, mas em prol dos que se encontram no poder.

Segundo Dallagnol (2015), o Estado pode ser percebido como um elemento em constante transformação. No campo da modernidade, ele se configura como um sistema burocrático centralizado; numa época pós Segunda Guerra Mundial (1945), em um Estado provedor; no período mais contemporâneo, como um Estado Mínimo e na atualidade é compreendido em suas ações, destacando as suas singularidades locais. Tais registros

auxiliam na identificação das transformações pelas quais o Estado se constitui. Com tudo, apresenta-se significativa a análise da política pública, pois por meio de tal instrumento, se torna possível o entendimento sobre as dinâmicas de implementação que se desenvolvem no meio social e os seus propósitos.

3.3 O papel da política pública

A política pública apresenta múltiplos conceitos, não se limitando a uma única definição. A partir de estudos desenvolvidos por inúmeros autores como, Muller e Surel (2004), Deubel (2006), Dallagnol (2015), as perspectivas findaram por desenvolver padrões de investigações, nomenclaturas e definições para esse campo em estudo. Segundo André Deubel (2006), na política pública é necessário à compreensão de uma totalidade constituída pelas fundamentações, os objetivos, além dos meios de ações realizadas pelo estado, grupos ou instituições com o propósito de orientar as práticas coletivas ou individuais, para a mudança do cenário existente na solução dos problemas (Dallagnol, 2015). Em que, são apresentados quatro mecanismos essenciais que estruturam uma política:

1. Percepção do problema
2. Definição dos objetivos
3. Processos de soluções do problema
4. Intervenção

“A política pública pode ser compreendida como o processo pelo qual são desenvolvidos e postos em prática programas de ação pública, como instrumentos planejados inicialmente em prol de propósitos explícitos, sendo uma construção social que visa atingir objetivos” (Muller e Surel, 2004, p. 13).

Os processos e fases que envolvem a política pública abrangem determinadas dimensões de análise, em que pode ser compreendida em sua ordem – na estrutura institucional do sistema político, nos processos – frente às imposições de objetivos aos conteúdos e decisões e, em seus conteúdos concretos – das decisões políticas nas definições dos programas, aos problemas técnicos e ao conteúdo material (Frey, 2000).

Segundo Villanueva (2009), a política pública pode ser percebida como um conjunto de ações organizadas de forma intencional ou casual, sendo orientadas por objetivos que solucionem problemas e auxiliem o cenário social. As ações desenvolvidas podem ser

sucedidas pelas dinâmicas existentes entre o governo, setores sociais e a sociedade, podendo ser incorporadas como ações concebidas pelos responsáveis públicos. Ainda, serem ações executadas pelos atores governamentais, ou por estes juntamente com os atores sociais, que promovem um padrão de comportamento não somente do governo, como da sociedade.

Portanto, a análise das políticas públicas se insere, em um movimento teórico que objetiva a compreensão da articulação do Estado e da sociedade. A cerca de suas definições, em suas conceituações e a própria forma de materialização, revelando-se como um estabelecido meio em que as autoridades investidas do poder público e estruturas governamentais que garantirão ao aparato estatal uma composição não homogênea e com características e inclinações políticas particulares (Dallagnol, 2015).

As políticas públicas apresentam conteúdos, desenvolvem atividades e serviços que produzem resultados, com práticas que são estabelecidas por meio de objetivos, a partir da representação de um problema e suas consequências, bem como das soluções para resolvê-lo. Desta forma, as soluções de problemáticas são inseridas em uma agenda política, em que, a inserção desses problemas, mostram-se complexos, em um contexto de tensões e conflitos de interesses que se materializam em torno de demandas, lutas e interesses. Nesse sentido, as motivações pelas quais a política pública é aplicada, com suas intenções ou propósitos da não inclusão na agenda política refletem como instrumentos que se incorporam a posição política apresentada pelo Estado e suas dadas relevâncias ao meio social (Dallagnol, 2015).

Por meio das questões levantadas, é possível perceber, de forma clara, as subjetividades no que se refere à atuação do Estado e suas dimensões. Não podendo ser analisada de forma desvinculada ao seu espaço e tempo. A forma como venha a se desenvolver a investigação deve ser orientada em análises não amplas ou uniformes, para assim determinar a compreensão das relações e mudanças culturais, sociais e históricas que findam por compor em circunstâncias estruturais diferenciadas em cada Estado (Deubel, 2006).

3.4 As relações dos processos normativos

Após a breve contextualização de algumas questões envolvidas nas concepções da política pública para análise dos processos normativos, daremos destaque a abordagem de como as normas se configuram no propósito do desenvolvimento de parâmetros e padrões dos

espaços físicos escolares. Nesse sentido, a produção desta seção se sustenta em subsídios que descrevem o propósito da utilização de referenciais paramétricos e apresenta como o processo normativo se constitui nas dinâmicas da estruturação dos condicionantes, como instrumentos técnicos de desenvolvimento (da elaboração até a execução).

Essa fundamentação teórica destaca o papel da utilização de padrões como referenciais necessários na estruturação das normas na política pública, fornecendo as bases essenciais para a representação de modelos e parâmetros, como instrumento de orientação na definição de alguns conceitos, organizadas com apoio de certos grupos de especialistas. Nessa abordagem, as normas são compreendidas como bases de apoio com parâmetros que são necessários respeitarem para o tratamento do problema em questão (Dallagnol, 2015). Nesse espaço, os diversos autores apresentam as propostas de soluções, evidenciando, desta forma, as demandas para construção do cenário social identificado.

O desenvolvimento de parâmetros e orientações do processo normativo auxiliam na concepção das ideias para as formas de estruturação dos projetos com caráter técnico, em que são compreendidas como resultado de consultas e estudos produzidos sobre um determinado tema. “Os processos referentes à definição dos problemas, ampliam o conhecimento dos interessados na prática da formulação, permitindo uma melhor compreensão sobre a forma como os atores que produzem problemas, denominam e criam desordem, ou seja, atuam politicamente” (Capella, 2018, p.130).

Desta forma, Capella (2018) apresenta que as etapas da formulação de políticas vêm para nomear e qualificar uma situação como um problema, identificar um público de vítimas, definir responsáveis, relações causais e um grupo de culpados, criar um futuro apocalíptico e requerer ação imediata. “É possível apontar que crenças comuns definem o modo como os atores percebem os problemas sociais e projetam soluções para eles” (Dallagnol, 2015, p.40).

A política pública com seus processos normativos evidencia uma perspectiva teórica na função de instrumento de orientação, nesse sentido, passam a ser compreendidos como modelos que subsidiam sistemas de interpretação do real, como produto das idealizações de especialistas e das demandas sociais, podendo ser percebidos como um conjunto de ideias institucionalizadas, transformadas em parâmetros, propondo construir e orientar a trajetória de conceitos que levem à sua formulação, em que diversos autores podem indicar ações, apresentando sistemas de construção social (Dallagnol, 2015).

Assim como é apresentado na perspectiva de Zittoun (2014), no cenário das demandas sociais, os problemas trazem desordem e as soluções trazem ordem à atividade

política. Capella (2018) apresenta a perspectiva do autor John Kingdon (2003), em que o desenho das políticas, envolvendo a escolha de seus instrumentos, é uma atividade de definição, assim como ocorre com os problemas. Soluções, nesse aspecto, são declarações normativas, produzidas por meio do processo de conexão coupling com os problemas (Capella, 2018). Esse processo normativo é decomposto por Zittoun (2014) em cinco etapas, conforme o Quadro 2 na p. 86.

Quadro 2 - Etapas de definição de soluções do processo normativo

ETAPAS	DEFINIÇÕES
Nomear soluções e títulos de propriedade	Atribuição de um nome ao processo que será empregado na solução, em que algumas soluções são nomeadas em função da própria solução, em alguns casos já são conhecidas ou já foram formuladas muitas vezes, sendo recicladas pelos autores.
Identificar as consequências e o Público de beneficiários	Determinar as consequências futuras (não mais das causas) e dos beneficiários da solução proposta, que projetem soluções como elementos capazes de levar a sociedade a um futuro desejado.
Estabelecer a conexão com um problema a ser resolvido	Conectar soluções e problemas, pois soluções e problemas são elementos independentes, no sentido de que problemas não necessitam de soluções para existirem e, por outro lado, soluções são desenvolvidas independentemente de problemas. Para Zittoun, soluções só se tornam “ideias sobre o que fazer”, verdadeiramente, quanto articuladas a problemas.
Integração com uma política que precisa de mudança	Estabelecer a conexão entre a solução e uma política pública, produzir coerência e restaurar a ordem de ações e ferramentas públicas.
Associação com um quadro referencial e valores	As soluções também são definidas, por meio do estabelecimento de uma relação entre o conjunto de propostas e um quadro referencial específico. Esse quadro referencial, para o autor, é um conceito que possibilita demonstrar os valores que orientam os atores na criação de sentido para suas propostas.

Fonte: Capella (2018, p.134-137).

As soluções identificadas pelas políticas públicas, são fruto de uma ampla construção, que não se limita apenas a autores diretos, mas expostas em inúmeros locais de debates públicos, como fóruns e arenas, nelas os atores debatem diferentes visões de mundo na produção de ideias, que orientam nas definições das propostas, podendo ser vistos como locais de considerações onde as idealizações das políticas públicas são discutidas e apresentadas para argumentações e debates, como instrumentos de análise e avaliação, sendo negociadas institucionalmente, no processo das decisões de desenvolvimento das possíveis normas (Dallagnol, 2015).

É possível perceber também as lógicas de poder na construção de referenciais, considerando que essas dinâmicas revelam relações de poder materializadas em respectivos ambientes e setores, uma vez que os representantes de grupos influenciam nas configurações

normativas das políticas. Nesse sentido, como é apresentado por Handy (1978) que a influência – é considerada pelo autor como um processo ativo – e o poder, que é a capacidade de influenciar, ou seja, um recurso (Mendonça; Dias, 2006). Assim, percebemos que esse “processo de produção de um recurso, evidencia um meio pelo qual um ator faz valer seus próprios interesses” (Muller; Surel, 2010, p. 52).

É importante apresentar, então, que a produção de uma norma se relaciona ao desenvolvimento de uma representação da realidade sobre a qual se realiza uma intervenção, e, através de referenciais da política pública, os agentes analisam os cenários existentes e seus problemas, debatem possíveis propostas e apontam suas atuações. Logo, as normas, identificam objetivos que se materializam diante de um possível problema e procuram meios para orientar suas soluções. Em que, os referenciais, apresentam-se como mecanismo que garantem a validação dos pares aos instrumentos políticos e à forma como se desenvolvem as ações sobre o problema (Dallagnol, 2015).

Desse modo, quando apresentamos o processo de adequação às normas, devemos entender que ele se enquadra em um dos condicionantes das etapas de metodologia do projeto arquitetônico como referenciais que caracterizam na elaboração dos projetos arquitetônicos, evidenciando que os condicionantes são compreendidos dentro de três dimensões:

Quadro 3 - Condicionantes nas etapas da metodologia de projeto arquitetônico

Funcional	A organização do espaço é realizada com base na FUNCIONALIDADE do trabalho que será desempenhado no local, em que é estudada através de cenários e simulações abrangentes, envolvendo toda a cadeia de atividades na edificação. Analisa-se cada atividade e a disposição dos equipamentos, considerando a ergonomia ou as características de sua execução, movimentação, postura, duração, esforços, desgaste, habilidades motoras e perceptuais envolvidas no trabalho.
Normativo	A NORMA tem, em muitos casos, forte fundamentação <i>funcional</i> e <i>analógica</i> , embora tenda a perder esses sentidos por sua aplicação inflexível. Baseado em CÂNONES estabelecidos compulsória ou persuasivamente, através de LEIS e suas obrigações explicitamente derivadas, ou dos costumes, quando são respeitados.
Analógico	Usa-se um enorme volume de informações integrais ou parciais vindas de outros contextos <i>análogos</i> – proximais / distais – que nos servem de <i>referência</i> . A ANALOGIA gera “colchas de retalhos”, embora seja adaptativa e pragmática, ajustando-se ao senso comum nas situações pouco conhecidas.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para construção do processo normativo ainda foram identificados outros fatores importantes na utilização de referenciais, em que se configuraram em duas abordagens, existindo questões relacionadas ao referencial global, que apontam as percepções envolvendo

o entendimento de uma representação por parte de uma sociedade, com sua concepção de mundo e a organização hierárquica de setores, bem como o referencial setorial, abrangendo um setor (educação) e sua estrutura, formada por suas regras, limites e valores (Dallagnol, 2015).

A abordagem do processo normativo apresenta a relevância do desenvolvimento de parâmetros e padrões como instrumento das políticas públicas. São estratégias norteadoras que, acabam por definir condições adequadas para o funcionamento das instituições. Deste modo, como foi dito anteriormente, é possível compreender que a produção das descrições nas normas, representa uma visão de mundo por parte dos autores que desenvolvem tais ,20014estratégias. Para esses autores, os processos de concepção dos parâmetros das normas indicam que as produções de tais documentos se relacionam em caminhos que revelam interpretações de mundo.

Nesse contexto de interpretações se escolhe uma perspectiva considerada “adequada ao cenário” pelo júri de iguais que estão envolvidos na determinada concepção. Em que os especialistas buscam compreender as dinâmicas envolvidas no cenário em análise, com suas determinadas limitações e propõem um conjunto de estratégias que lhes possam compreender as condições com as quais estão sendo trabalhadas e fornecer soluções (Dallagnol, 2015).

3.5 A coerência entre o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

As políticas públicas educacionais do ensino superior são guiadas pelo princípio da garantia dos padrões de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Baseando-se em tais premissas, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o propósito da melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior (IACG, 2017).

A contar do ingresso das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino, os cursos de graduação necessitam da autorização para iniciar suas atividades, para posteriormente obter o reconhecimento do curso, possibilitando que as IES emitam diplomas aos estudantes. Assim, conforme a legislação do SINAES, as instituições se apresentam aos processos avaliativos periódicos para adquirir a renovação do reconhecimento, fundamental para a seguir avançando nas ofertas.

O reconhecimento de curso de uma instituições do ensino superior, bem como suas renovações, são conduzidas por meio de um trajeto processual formado por inúmeras etapas, entre elas a avaliação in loco, que resulta em um relatório desenvolvido pela comissão de avaliadores, em que registram conferências das informações apresentadas pelos cursos, confirmando a veracidade quanto à realidade identificada no decorrer da visita. O documento usado é o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que contém um conjunto de diretrizes que funcionam como ferramenta para verificar e avaliar as condições registradas dos cursos de graduação durante o processo de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, que geram o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, indicando se a qualidade é satisfatória, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir de parâmetros estabelecidas pelos órgãos do MEC.

O processo abrange diversas instituições: faculdades, centros universitários e universidades; públicas ou privadas; ofertantes da modalidade presencial ou a distância. É fundamental ressaltar que os conceitos obtidos nas avaliações não garantem, por si só, o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias. Assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação dos critérios em três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura que constem no Processo Pedagógico do Curso – PPC, com o propósito de auxiliar as etapas e orientação das adequações das instituições de ensino superior do Brasil, no aprimoramento contínuo e a promoção da educação para o bem-estar social, a uma série de parâmetros para o devido funcionamento.

As informações aferidas na visita, são apresentadas pelas entidades educacionais por meio de documentos oficiais, de caráter público como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), um documento que define a identidade, organização, estabelece o planejamento, estrutura, objetivos e as diretrizes pedagógicas de um curso superior. O documento detalha o perfil do egresso, a matriz curricular, ementas, metodologias, infraestrutura e outros elementos que definem o curso, servindo como um guia das informações da instituição e um documento de referência para a comunidade acadêmica e os órgãos de fiscalização no momento do processo de autorização.

Os processos reforçam as relações dos fatores apontados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), como mecanismo que demonstre a demanda em prever as descrições e conformidades quanto a infraestrutura no Projeto Pedagógico de Curso

(PPC), documento este, que devemos considerar a inserção de parâmetros que conciliem questões envolvendo o projeto arquitetônico como exemplo as análises, para orientar e proporcionar referências nas concepções, tanto como embasamento, quanto no momento das compatibilizações, para as avaliações e adequações da infraestrutura.

A contextualização sobre a dimensão da infraestrutura no IACG envolve a descrição de critérios de análise para os ambientes acadêmicos, com questões de viabilidade para o desenvolvimento das atividades, ações acadêmicas e administrativas, considerando fatores como a dos espaços serem individuais ou coletivos e ainda se os cursos são presenciais ou a distância - que demande ambientes físicos.

Quadro 4 - Infraestrutura

INDICADORES
- Espaço de trabalho para docentes em tempo integral - Espaço de trabalho para o coordenador - Sala coletiva de professores - Salas de aula - Acesso dos alunos a equipamentos de informática - Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC) - Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC) - Laboratórios didáticos de formação básica - Laboratórios didáticos de formação específica - Laboratórios de ensino para a área de saúde - Laboratórios de habilidades - Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados - Biotérios - Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística) - Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais, obrigatório para Cursos de Direito, desde que contemplado no PPC. - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) - Ambientes profissionais vinculados ao curso, exclusivo para cursos a distância com

previsão no PPC de utilização de ambientes profissionais.

Fonte: Inep (2017, p.30 a 41).

Assim, o documento apresenta parâmetros com quadros descritivos, conceituando indicadores sobre a análise de espaços com as dimensões da infraestrutura das instituições educacionais, a exemplo:

Quadro 5 - Indicador 3.4 - Salas de aula

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	As salas de aula não atendem às necessidades institucionais e do curso.
2	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, mas não apresentam manutenção periódica, ou conforto, ou disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.
3	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.
4	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas e flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem.
5	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem, e possuem outros recursos cuja utilização é comprovadamente exitosa.

Fonte: Inep (2017, p.31).

Considerando os processos de verificação das adequações dos cursos de graduação quanto aos critérios apresentados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso, apontamos o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), como um recurso que estrutura e orienta as verificações para análise, vindo a fornecer certas bases que compõem a descrição para as adequações dos atendimentos às necessidades para o devido funcionamento no desenvolvimento das atividades, mas ainda necessitam detalhes com definições e modelos de como atender a essas adequações. Poderia ser IACG o referencial que

apresentaria as adequações para vir a caracterizar os aspectos e elementos necessários de cada critério para atendimento de tais necessidades.

Portanto, ao avaliarmos os documentos de análise dos cursos, foi verificado que o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) tendem a considerar mais os fatores relacionados aos atendimentos de demandas e não citam as adequações, sem relacionar quais são elas, para detalhar os requisitos necessários no desenvolvimento dos parâmetros de análise esperados para cada ambiente. Não foram percebidos considerações e descrições das caracterizações envolvidas, em que é relevante apontar, por exemplo, alguns dos fatores envolvidos, que norteiam e dão suporte para a produção dos projetos arquitetônicos, de modo a compreender e atentar para as questões e condicionantes envolvidos na produção do espaço, sendo importante para produzir o projeto.

3.6 A relação necessária entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e projeto arquitetônico

Dando continuidade nas etapas que estruturam e orientam o desenvolvimento do projeto arquitetônico do espaço escolar, apresentamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC-2019), como uma ferramenta potencializadora para melhor detalhar e oferecer as informações necessárias que venham a compor o projeto arquitetônico, podendo ser este o documento que reuniria informações para vir a descrever os ambientes educacionais, de modo a oferecer o conjunto de dados necessários para o arquiteto na hora do desenvolvimento de projetos.

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo dos cursos de graduação, comum no campo educacional, que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura dos cursos e seus elementos reguladores internos, norteando as ações educativas, os objetivos e o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação de curso, sendo necessário, sempre explicitar os fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos do curso. Nos PPC's estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas (Seixas, 2013).

Torna-se relevante analisar e entender as definições apresentadas nos PPC's, que além de outros fatores considerados para o desenvolvimento do projeto da sala de aula, devem

apresentar também, as descrições das teorias e metodologias pedagógicas em que a instituição de ensino se fundamenta, pois tais conceitos definem as práticas e estratégias das atuações adotadas no espaço escolar, para possibilitar uma melhor concepção de projeto.

Nesta seção é realizada uma análise contextualizada, por meio de uma abordagem crítica dos projetos pedagógicos dos cursos, tendo por objetivo abranger a utilização dos PPC's nos aspectos das definições da infraestrutura física dos ambientes escolares para verificar suas possíveis contribuições no desenvolvimento do projeto da sala de aula para melhoria do ensino-aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa situa os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) e Arquitetura e Urbanismo (FAU), ambos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), resultado de processos de estudos, reflexões, que levaram em consideração um espaço temporal de seis anos (2018-2023) dos respectivos documentos. Tais análises foram feitas devido a considerar a relevância das relações dos cursos com os espaços envolvidos, visto que representam uma visão de quem atua e de quem concebe tais ambientes.

Assim, ao analisarmos os documentos, foi observado que os projetos pedagógicos tendem a focar mais nas questões das concepções de formação, ensino-aprendizagem, sem vincular ou atribuir relevância para descrição dos condicionantes necessários no desenvolvimento das práticas pedagógicas previstas nos espaços. Não foram identificados considerações e levantamentos de detalhes importantes envolvidas nas descrições internas, em que é possível apresentar, por exemplo, alguns das questões básicas essenciais, que orientam e servem de base para o desenvolvimento de projetos arquitetônicos, de forma a entender e levar em consideração os fatores e condicionantes envolvidos no espaço, sendo necessárias para desenvolver o projeto:

Quadro 6 - Condicionantes básicos essenciais

QUESTÕES
- As teorias e metodologias pedagógicas da instituição (sendo cruciais para entender como se procedem às dinâmicas das atividades desempenhadas) - A prática pedagógica adotada. - Perfil da instituição (civil, militar, religioso, inclusiva, entre outras). - Acessibilidade. - Descrição das necessidades especiais dos estudantes. - Fatores naturais de ventilação e iluminação

- Fatores regionais.
- Dimensões territoriais e o raio de atuação (entendendo a demanda e o porte da instituição, para atender e suprir a demanda de público)
- Perfil social, econômico, político e cultural dos estudantes (em que se pretendem atingir)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Mesmo sem uma base de registro formal, a experiência como professor aponta que historicamente a questão do detalhamento do espaço físico escolar apresenta algum destaque na organização do projeto pedagógico de curso, pois é regular a cobrança formal para que toda instituição tenha uma descrição da estrutura física como parte do processo pedagógico dos cursos, possuindo um campo específico para descrever os espaços e as estruturas. Entretanto, quando os ambientes são citados, isso ocorre de forma superficial, como um levantamento e destinação dos espaços, em que podemos apresentar em um breve recorte de uma das descrições do capítulo 5 Infraestrutura, referente ao item 5.1 Instalações e equipamentos, destacando a descrição de duas das 12 salas de aula:

5. INFRA-ESTRUTURA 5.1 Instalações e Equipamentos [...] Salas: direção, vice-direção, departamentos, coordenação dos cursos, secretaria da graduação, secretaria da pós-graduação, salas para reuniões, salas de professores, sala do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPe), salas dos núcleos. [...] **Laboratórios: a) Laboratório de Informática** – Possibilitar espaço para docentes e discentes para desenvolver atividades científico-acadêmicas, com recursos tecnológicos. Ambiente climatizado e equipado com 24 computadores com acesso a internet, instalados em baias. **b) Laboratórios de pesquisa do PPGE** – Destinado para atividades científico-acadêmicas das quatro linhas de pesquisa do PPGE [...] **e) Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática** – Estabelecer um ambiente de estudo, pesquisa e desenvolvimento de ações que contribuam com a formação dos futuros profissionais dos cursos oferecidos pela Faculdade de Educação, para atuarem com o Ensino de Ciências e Matemática, possibilitando condições para a produção e socialização de conhecimentos, com vistas à promoção da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas da educação básica. Equipado com armários, mesas, modelos anatômicos para fins didáticos, blocos lógicos, régua de fração, tangrams e demais jogos e brinquedos pedagógicos relacionados às áreas de Ciências e Matemática. (Ppc-faced, 2018, p.60-61)

A descrição apresentada representa questões identificadas no PPC do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contudo, a problemática sobre a Infraestrutura, também refletem fatores existentes no Curso de Arquitetura e Urbanismo (FAU), caracterizando questões alarmantes, sendo

circunscritas de formas tão superficiais que se limitam a contextualização em duas a quatro laudas. Essa abordagem representa uma prática na padronização das descrições das Infraestruturas nos documentos oficiais dos Projeto Pedagógico de Curso (PPC), resultando no não atendimento a demanda real dos cursos, refletindo uma simples formalidade de registro. É relevante destacar também que os documentos focam grande parte da escrita na produção das ementas das matérias, representando entre cerca de 47% a 51% de suas composições, não revelando grandes contribuições para outras questões como a descrição dos detalhes para atender as demandas dos espaços físicos da instituição e ainda, o Curso de Arquitetura e Urbanismo se depara com o fator de não possuir salas de aulas destinadas exclusivamente ao seu curso, tendo de compartilhar e se utilizar de salas de diversos outros cursos, como as engenharias e o design. Assim, podemos expor tal problematização que também foi identificada no registro do documento no Projeto Pedagógico de Arquitetura:

9 INFRAESTRUTURA 9.1 ESPAÇOS FÍSICOS E SERVIÇOS 9.2 ESPAÇO FÍSICO DISPONÍVEL E USO DA ÁREA FÍSICA DO CAMPUS [...] **9.2.3 Salas para Reuniões** A Faculdade de Tecnologia dispõe de duas (02) salas para reuniões, sendo uma ampla, e outra com capacidade restrita [...] **9.3 Salas de Aula** O curso de Arquitetura e Urbanismo compartilha os espaços físicos de salas de aula com os diversos cursos da Faculdade de Tecnologia. Os espaços considerados salas de aula são voltados para a ministração das disciplinas teóricas, locados nos edifícios a seguir: bloco de sala de aula engenheiro Nelson Ribeiro Porto com 15 (quinze) salas de aula com capacidade para 30 e 50 alunos; Pavilhão Rio Tapauá com 02 (duas) salas, 205 e 206 com capacidade para 60 alunos. (Ppc-fau, 2020, p.142-146)

Compreende-se que a descrição das salas, da forma como são apresentadas, seria um elemento que retrata o levantamento dos ambientes existentes, como parte de um processo exigido em lei, não como uma contribuição dos processos envolvidos, circunscrita a elementos como os quantitativos das salas de aula, biblioteca, entre outros ambientes mais tradicionais e necessários ao funcionamento de qualquer curso, além do quantitativo e levantamento dos mobiliários e suas demandas de funcionamento.

Assim, os projetos pedagógicos dos cursos, geralmente, não descrevem como são e percebidos os ambientes, se limitando a relatar os quantitativos dos espaços, sem qualificar ou demonstrar o cuidado necessário para compreender as dinâmicas de como serão apropriados tais ambientes em relação às concepções pedagógicas pensadas.

Outro ponto importante levantado no PPC do Curso de Pedagogia se relaciona à dotação de novas condições tecnológicas, de espaços físicos, devendo ser considerados no momento do estudo preliminar como a descrição das estratégias de concepção de projeto e como serão realizadas tais práticas. Então, o projeto pedagógico de curso poderia ter este elemento que reuniria informações para melhor descrevê-los e, desse modo, oferecendo o conjunto de dados necessários para o arquiteto para o desenvolvimento de projetos, momento em que tradicionalmente tais informações são fundamentais.

Em suma, a metodologia de concepção do projeto arquitetônico para o desenvolvimento e produção dos espaços, se relacionam nos princípios básicos dos espaços e atividades, no qual o conhecimento do programa de necessidades é essencialmente baseado nas relações entre eles. Compreende-se que as atividades precedem os espaços, sendo ainda mais fundamentais, pois orienta o resultado final, embora isso venha a ser pouco evidente, mas o conceito da atividade vem definir o que as pessoas fazem, o que elas podem ou devem fazer em circunstâncias definidas. Os locais das práticas devem buscar compreender ao máximo a determinação das circunstâncias que são envolvidas nos processos. Já os espaços buscam entender e definir onde ocorrem tais atividades, o que inclui seus objetivos, limites e características da materialização que as definem, dos elementos e objetos, dos instrumentos, mobiliários e instalações que são envolvidos e apropriados, além de outras características favoráveis do entorno.

3.7 Proposta de reformulação para o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Ao pensarmos na forma como os documentos estruturam e orientam as adequações que envolvem os padrões dos espaços de salas aula dos cursos de graduação, ainda, se considerarmos as diretrizes que referenciam as análises e parâmetros que as instituições de ensino devem atender, no que concerne as questões da Infraestrutura, perceberemos que os enquadramentos apresentados não alcançam os reais aspectos e propósitos que venham a caracterizar os espaços as suas práticas internas.

É importante considerar que as exposições apresentadas nos indicadores de avaliação, devem ser bases as suas respectivas contribuições, que não apenas listar quanto ao atendimento das adequações, em possuir ou não os recursos adequados, se o espaço viabiliza

as ações acadêmicas e se atendem ou não as necessidades institucionais, mas atribuir aspectos no que cabem aos condicionantes dos seus usos. Assim, as descrições elencadas devem conter fundamentos que contextualizem os aspectos envolvidos para concepção de seu projeto, um grande exemplo de documento público que podemos buscar aspirações, referências e possíveis contribuições mesmo sendo um recurso de outra área, ao ser utilizado para agregar certas particularidades por ser um sistema de apoio a elaboração de projetos é o SOMASUS.

O Sistema de Apoio à Elaboração de Projetos de Investimentos em Saúde (SOMASUS) é uma plataforma com documentos do Ministério da Saúde que permite a consulta de informações atualizadas sobre infraestrutura física, equipamentos de saúde, auxilia gestores facilitando a tomada de decisões, a planejar e elaborar projetos e investimentos na saúde considerando a infraestrutura necessária para o Sistema Único de Saúde (SUS). Ele fornece dados com informações sobre tipos de serviços de saúde, a estrutura física, layouts, dimensões, tipos e quantidades de equipamentos, necessidades para padronizar e modernizar estabelecimentos de saúde no Brasil e outras características de infraestrutura, com base em normas técnicas da Anvisa e do Ministério da Saúde. Funciona como um espaço interativo para gestores de diferentes níveis de governo, facilitando as ações técnicas, o sistema é focado em projetos de investimento, como obras e compra de equipamentos médico-hospitalares, para garantir que sejam mais seguros e eficientes (Somasus, 2011).

Quadro 7 - Dados para o desenvolvimento do espaço

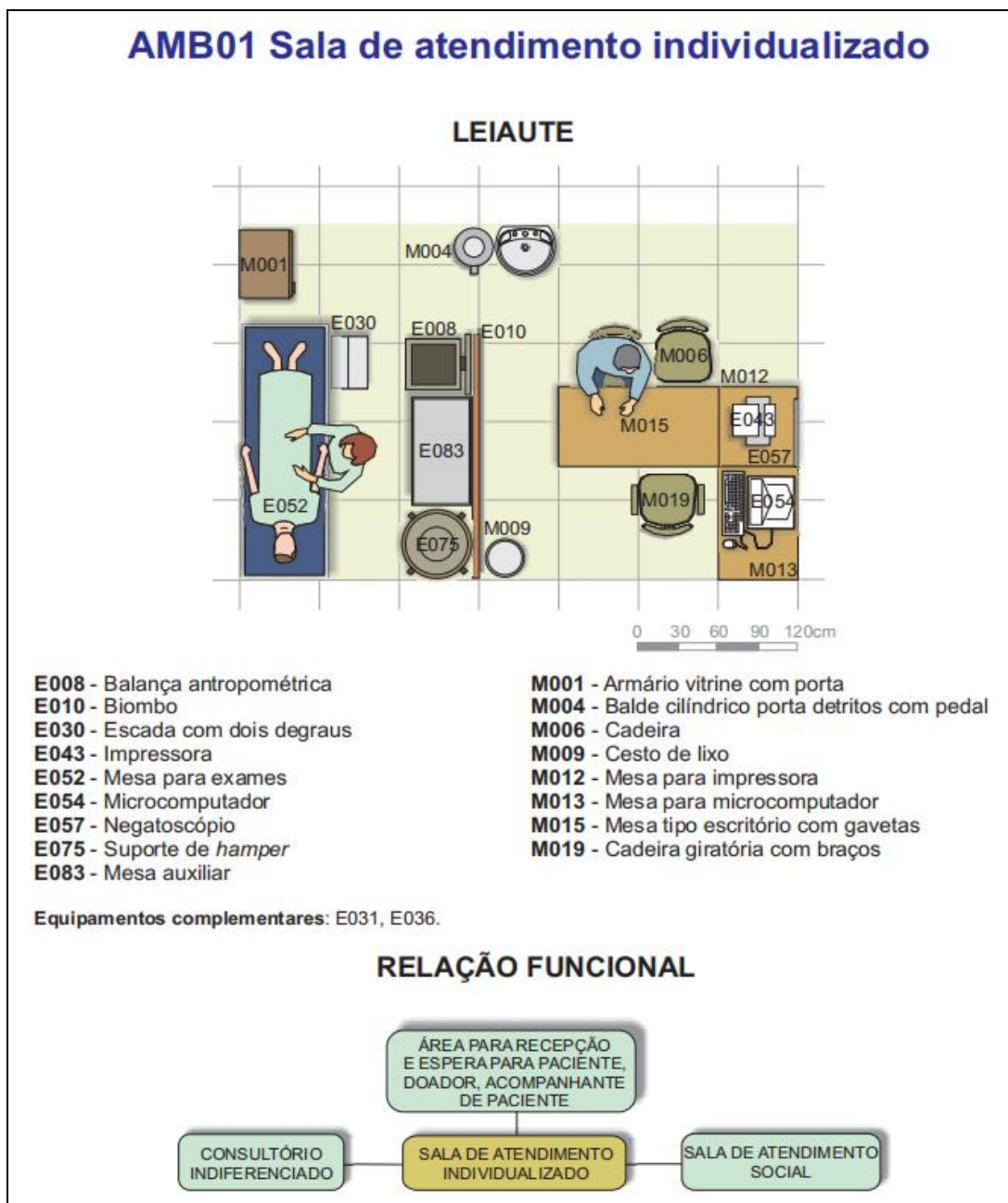
AMB01 Sala de atendimento individualizado	
ATIVIDADES	
1.1 Realizar ações individuais de prevenção à saúde, tais como: imunizações, primeiro atendimento, controle de doenças, visita domiciliar, coleta de material para exame, etc. *	
CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO FÍSICO	
Área mínima:	9,00m ² *
Área média:	11,35m ²
Pé direito mínimo:	Ver código de obras local.
Piso:	Liso (sem frestas), de fácil higienização e resistente aos processos de limpeza, descontaminação e desinfecção. *
Parede:	Lisa (sem frestas), de fácil higienização e resistente aos processos de limpeza, descontaminação e desinfecção.*
Teto:	Deve ser resistente à lavagem e ao uso de desinfetantes.*
Porta:	Revestida com material lavável. Vão mínimo de 0,80 x 2,10m. *
Bancada:	Não se aplica.
CONDICIONANTES AMBIENTAIS	
Temperatura ideal:	Ver condições de conforto.
Umidade ideal:	Ver condições de conforto.
Nível de iluminamento:	150 a 300 lux-geral/300 a 750 lux – junto à mesa para exames. **
Condições de ventilação:	Pode ser utilizada ventilação e exaustão direta ou indireta. Ver código de obras local. *
Condições de iluminação:	Necessita de iluminação artificial especial no campo de trabalho. *
Quanto ao risco de transmissão e infecção:	Área semicrítica. *
INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA	
Instalações elétrica e eletrônica:	Sem necessidade específica.
Instalações de climatização:	Sem necessidade específica.
Instalações de proteção contra descarga elétrica:	Instalação padrão (sem requisitos específicos).
Instalações hidráulicas e sanitárias:	Água fria – lavatório para as mãos.*
Instalações de prevenção e combate a incêndio:	Ver código de obras local.
Instalações elétricas de emergência:	Sem recomendação específica.
Instalações fluido-mecânicas:	Não se aplica.

Fonte: Ministério da saúde (2011, p.35)

Assim, se considerarmos as contribuições que um documento como o SOMASUS pode vir a proporcionar, desenvolvendo propostas ainda melhores, com maiores níveis de especificações, fornecendo descrição das práticas internas para desenvolvimento dos espaços, além de apresentar abordagens ilustrativas de questões essenciais envolvidas, que norteiam e auxiliam para idealização de projetos arquitetônicos, na compreensão dos fatores e condicionantes envolvidos no funcionamento dos espaços. O instrumento apresenta referenciais de modelos pré-concebidos que implicam em parâmetros mínimos a serem atendidos, propostos conforme seus usos e atividades desempenhadas, funcionando também como instrumento de verificação e adequação, concebidos em formato de plantas de layout,

ilustrando os interiores dos ambientes com suas respectivas características, definições de uso, zoneamento do mobiliário viabilizando áreas funcionais, além dos seus tipos e quantidades, disposição de ocupação dos usuários no espaço interno, malha de modulação para proporcionar uma noção das dimensões dos móveis e raio de atuação dos ocupantes naquele determinado espaço, para entender como funcionará sua circulação interna e abordando também as questões de acessibilidade.

Quadro 8 - Planta de layout e detalhes técnicos



Fonte: Ministério da saúde (2011, p.34)

Com objetivo de caracterizar a situação atual dos instrumentos de planejamento da infraestrutura dos cursos de graduação, constatou-se que seria necessário levantar diversas referências normativas, para orientar as materializações das propostas de padrões mínimos. Primeiramente, buscamos as questões envolvidas nas composições dos documentos, quando bem alinhadas aos planos pedagógicos de curso e aos parâmetros definidos em suas elaboração, poderiam vir a solucionar as demandas reais do meio em que venha a se inserir, com princípios norteadores para elaboração dos projetos arquitetônicos adequados a demanda dos cursos. O ideal é que a infraestrutura das instituições de ensino considere a análise de seus condicionantes adotando novas condições do espaço físico, considerados previamente a concepção do projeto e se dará os seus usos e como serão realizadas tais práticas, com a descrição das estratégias. Então, a elaboração de referenciais poderiam ser estes os recursos que reuniriam exemplos para melhor caracterizá-los e, desse modo, oferecendo o conjunto de dados necessários para a materialização das ideias, momento em que é crucial elencar todas informações envolvidas no desenvolvimento das práticas.

As aproximações iniciais para caracterizar as estratégias junto aos documentos de orientação das adequações exigiram consultas nos documentos oriundos dos Cursos de Graduação e Ministério da Educação (MEC), a saber, nos Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) ou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) disponibilizados nas plataformas oficiais do Governo Federal, principalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, tais documentos são destinados a estruturar a proposta de determinadas instituições no campo educacional.

Além de avaliarmos alguns dados do PPC, também foram consultados documentos que se referem às políticas educacionais, como legislações, resoluções, decretos, normativas e outros, contribuindo para definir o contexto de estratégias que possibilitaram apresentar as propostas das adequações, proporcionando “referências” para os documentos normativos. Com estes dados documentais, pretendemos revelar a realidade que circunda a construção dos documentos referenciais e das estratégias que moldaram as propostas que foram utilizadas durante anos, interferindo diretamente na materialização dos espaços da Universidade Federal do Amazonas e das Instituições de Cursos de Graduação no Brasil.

Por fim, as considerações partem dos dados obtidos no processo investigativo no campo da pesquisa com documentos normativos referenciais e sintetizando os resultados alcançados no decorrer do trabalho de dissertação.

Capítulo IV - O espaço universitário e os padrões da sala de aula

Nesta seção procuramos analisar os espaços de ensino/salas de aula, quando vinculadas a formação de professores e arquitetos, apontando os eixos temáticos de maior relevância para responder ao problema, de modo a registrar as condições de funcionalidade dos ambientes a partir da seguinte pergunta: como os espaços físicos se padronizaram em relação ao caráter de um ambiente projetado com o propósito pedagógico? As possíveis respostas foram se constituindo a partir de relatos das experiências vivenciadas no espaço, em que foi realizado a aplicação dos questionários durante o período de 2024 e 2025. Além de expor como os espaços de sala de aula são percebidos pelos sujeitos envolvidos em seu uso e a forma que tal projeção pode influenciar na aceitação do ambiente materializado, com questões de padrões pré-concebidos no imaginário dos usuários.

A pesquisa trouxe pontos relevantes na análise dos padrões dos espaços universitários de sala de aula, problematizando como os espaços físicos se configuram em relação ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico, quando associado ao projeto do espaço de ensino nos cursos de “pedagogia” e “arquitetura e urbanismo” da Universidade Federal do Amazonas-AM para as práticas do ensino-aprendizagem. A análise foi desenvolvida a partir de referenciais e os questionários aplicados, apontando que os espaços parecem compatíveis para o desenvolvimento das aulas, mesmo que possuam demandas de modernização da sua infra-estrutura física. A padronização dos modelos de espaços de sala de aula surgem com a necessidade da reprodução dos ambientes devido a sua larga escala e demanda, apesar de que esse aspecto não atende as particularidades de muitas dinâmicas e atividades desenvolvidas nesses ambientes, distintos e vinculativos a cada propósito.

Objetivamos problematizar os padrões dos espaços físicos de ensino universitário que trazem como estratégia suas relações com o processo de democratização do ensino superior no Brasil, com foco na Universidade Federal do Amazonas, reconfigurando os elementos estruturais do meio físico envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que influenciam diretamente na percepção dos usuários. A investigação foi orientada a partir do desenho das salas de aula, para discutir como os ambientes educacionais nos cursos de graduação de Pedagogia e Arquitetura são concebidos, estruturados e utilizados no que concerne a aprendizagem.

As questões correspondem a análise dos dados resultantes dos questionários aplicados entre 2024 e 2025, com os participantes que atendiam os pré-requisitos da pesquisa, sendo composta por estudantes e professores dos cursos de graduação de Pedagogia e Arquitetura. Apesar da divulgação e diversas tentativas, o retorno quantitativo de participantes ficou aquém do esperado, pois apenas 4 estudantes de pedagogia, 2 estudantes de arquitetura, 3 professoras de pedagogia e 1 professor de arquitetura nos deram retorno.

Como fundamento normativo a pesquisa, ao discutir a relação, organização e disposição interna dos estudantes e profissionais da educação no ambiente de sala de aula, se fundamenta nos padrões dos espaços físicos previstos nos parâmetros das metas e estratégias previstas no conjunto da legislação do campo educacional como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) e das garantias dos padrões mínimos de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

Os parâmetros para concepção dos espaços de salas de aula respeitam alguns critérios como de acessibilidade, o código de obras, questões de ventilação, iluminação, também com relação às disposições internas, atendendo a quantitativos de usuários, ordenamento dos espaços, mobiliários e outros. Desse modo, ficaria a cargo de documentos com referenciais paramédicos como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos e a LDB 9394/96 e outros normativos que apresentam uma breve descrição da necessidade, com os cuidados na garantia de padrões mínimos da infraestrutura física dos espaços educacionais aos estudantes. Contudo, a maioria dos normativos apresentam descrições superficiais, sem conter referenciais ou parâmetros dos ambientes, focando na definição das práticas e nas questões curriculares, sem detalhar os espaços.

Para além dos elementos descritos, esse capítulo final se dedica a analisar, interpretar e discutir os resultados dos questionários respondidos por estudantes e professores dos cursos de graduação em pedagogia e arquitetura da Universidade, em diálogo com fontes, obras de autores como Bufa & Pinto (2009), Morais (2002), Novelli (1997), Erickson (2001), Melatti (2004), Sanoff (2001), Kowaltowski (2011), Gonçalves (1996). Esses estudos são requeridos dada a importância desses estudos para um melhor entendimento do que é uma sala de aula, bem como seu funcionamento, padrões e peculiaridades, fornecendo bases de conhecimentos e evidências para argumentação e confirmação das hipóteses propostas. Desse modo, os autores apresentam pesquisas relevantes no campo da arquitetura escolar e da política educacional que tratam do conceito de espaço, sendo identificados em bases de bibliografias físicas e virtuais, na plataforma Sucupira e no banco de dissertações e teses da CAPES.

Como parte da análise retomamos o cenário em que as instituições educacionais se constituíam, trazendo relevância para o dado contexto histórico, em que as inter-relações entre espaço físico e as práticas pedagógicas contribuíram para reconfigurar os processos educativos imersos em mudanças e transformações de cada período.

4.1 Descrição da técnica de levantamento de dados nas investigações sociais – Aplicação de Questionários

Em linhas gerais, Mattar (1996), conceitua os questionários como uma técnica ou instrumento de coleta de informações/dados, que apresenta vantagens devido a sua fácil tabulação e análise de dados, além de serem de rápido preenchimento. O questionário proporciona o levantamento de percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e demais terminologias congêneres, acerca de um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto, empreendimento ou problema (Santos, 2020).

Trata-se de um documento, contendo uma leque de perguntas, que o pesquisado responde, por escrito, e devolve pelo correio, pela internet (por e-mail ou plataforma digital) ou, ainda, por pessoa responsável pela coleta das informações. Contudo, esclareça-se, que a pessoa que recolhe o material não pode estar presente no momento em que o pesquisado responde as questões, uma vez que a técnica do questionário não admite o contato face a face, diferentemente da técnica do formulário, para não sofrer com influências externas nas respostas e acabar não apresentando dados reais do problema.

A técnica de análise consiste na coleta de dados com os usuários do espaço advinda da aplicação dos Questionários com diferentes atores sociais, os quais, para efeito sistemático da pesquisa, foram relacionados e referenciados com abreviações assim:

Grupo I Estudantes do Ensino Superior do Curso de Pedagogia - ESP (Etapa I);

Grupo II Estudantes do Ensino Superior do Curso de Arquitetura - ESA (Etapa I);

Grupo III Professores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia - PRP (Etapa II);

Grupo IV Professores do Ensino Superior do Curso de Arquitetura - PRA (Etapa II).

A pesquisa demandou diferentes sujeitos que relacionamos acima, devido ao nível de contribuição em diferentes pontos de percepções e o papel em que cada um representa para concepção do espaço, em que o pedagogo apresenta a visão de quem atua, o arquiteto de

quem concebe e os estudantes de quem fazem o uso do espaço, que jugamos ser de suma importância por fazerem parte da pesquisa, contribuições estas que analisaremos com detalhe e influência todas as percepções presentes nas falas dos participantes de cada nicho, essa inserção só foi possível a partir das análises e das lacunas que se formaram com ausências de informações das percepções do espaço sentido.

Estabelecemos como eixo de discussão neste questionário: a) as inter-relações professor-aluno a partir das influências do espaço físico de sala de aula; b) a proposta do espaço físico de sala de aula especificamente para as práticas pedagógicas.

Iniciamos a aplicação dos questionários com a visita nos blocos dos cursos para um contato prévio com as turmas, entre novembro de 2024 até janeiro de 2025. O primeiro contato se deu na turma de Arquitetura da UFAM, com visitas nas salas antes das aulas para realizamos o primeiro contato com os estudantes e esclarecendo diretamente a eles sobre o conteúdo e o material, realizado em novembro de 2024 e posteriormente durante a aula de um dos docente do curso em janeiro de 2025, onde realizamos outro contato com os estudantes e professores. Dialogamos com os participantes em dias diferentes nos seus espaços de salas de aula.

Segundo Gil (2011, p.128), o questionário é definido como “A técnica de investigação composta por um determinado número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, problema, etc.”. Assim, nas pesquisas de natureza empírica, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações de uma realidade, a qual propicia um complemento à investigação, seja voltada para fins acadêmicos (artigo, monografia, dissertação, tese) ou destinada a uma determinada instituição/empreendimento (Santos, 2020).

Inicialmente apresentamos os primeiros dados do conteúdo resultante dos questionários que foram respondidos pelos estudantes e professores, sem ainda realizar o tratamento dos dados previstos para esse capítulo. Primeiramente, ocorreu a exposição e diálogo com a turma do terceiro período do curso de arquitetura, possuindo dezoito estudantes para esclarecimento de informações com a turma e compartilhamento do cartaz com o link de acesso para realização do instrumento de pesquisa, além de ser realizado a divulgação do cartaz de propaganda da pesquisa em outras turmas e em locais de exposição de informações. Participaram da divulgação vários ouvintes de diversas turmas que compõem o período integral do curso.

Com o propósito de não desgastar/cansar o respondente, a literatura existente sobre questionário, de um modo geral, recomenda que o mesmo deve conter entre 10 e 25 perguntas. Estas devem ter redação clara, concisa, coesa, objetiva, sem lapsos, equívocos ou erros gramaticais, enfim, uma linguagem simples e direta, que atinja o público alvo da pesquisa, dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa a construção do questionário, foi desenvolvido assim:

As respostas correspondem a um questionário com 8 perguntas sobre o espaço físico de sala de aula realizadas em 2025, tais respostas envolveram a autorização dos participantes, por meio de assinatura no TCLE. Optamos por preservar a identidade dos participantes, mantendo a confidencialidade. As respostas fizeram parte da seção final da pesquisa, trazendo para a dissertação a resposta dos participantes (professores e estudantes) que vivenciam o espaço, apresentando as perspectivas do desenvolvimentos das práticas pedagógicas em sala de aula, visto que representam os papéis de quem atua e de quem concebe tais espaços, sendo eles o pedagogo e o arquiteto.

Santos (2017) alerta que as perguntas contidas em um questionário devem estar relacionadas à temática investigativa, à problemática da pesquisa, às indagações norteadoras ou hipóteses de trabalho, bem como aos objetivos do estudo (geral e específicos). De acordo com o autor, não adianta inserir questões no documento que não tenham nexos com o objeto da investigação. O mesmo autor sugere que o questionário seja agrupado em dois blocos: um denominado de bloco I, contendo as informações pessoais do respondente, quando necessárias, a exemplo de - sexo/gênero, estado civil, faixa etária, faixa de remuneração, grau de instrução etc.; o outro, intitulado bloco II, abarcando a percepção/opinião do pesquisado quanto ao objeto investigativo (Santos, 2020).

Buscamos apresentar as perspectivas dos professores e estudantes com relação ao espaço físico de sala de aula e como eles influenciam nos processos de ensino-aprendizagem, resgatam suas memórias afetivas e profissionais da percepção da influência do meio físico. O estudo buscou dialogar com aproximadamente cinco professores que colaboraram respondendo ao formulário da pesquisa.

4.1.1 Recursos materiais da pesquisa

Para realização dos questionários, desenvolvemos as perguntas em uma plataforma virtual: o forms, para ser um meio acessível e possibilitar atingir um maior alcance de

participantes/respondentes, mesmo que estejam dispersos em diferentes áreas locais, já que a técnica de questionário pode ser enviada pelo meio virtual, também foram impressos cartazes com link e QRcodes de acesso ao material, onde colamos na entrada das salas, acesso aos setores, auditórios para dar maior destaque e compartilhamos o material com os grupos de alunos por meio da plataforma de comunicação instantânea de mensagens.

Os participantes acessavam o questionário por meio do escaneamento do link do QRcode para preenchimento das respostas, tornando uma prática rápida, de grande alcance e com flexibilidade para os participantes, que não demandava tempo restrito para atividade, permitindo que responda no momento em que julgarem mais conveniente, não impactando no desprendimento de local específico, sem muitos recursos para o desenvolvimento da pesquisa, além de possibilitar o anonimato das respostas.

Quanto aos equipamentos requeridos, utilizamos um celular para o desenvolvimento do questionário na plataforma virtual e terceirizamos as impressões para confecção dos cartazes que foram aplicados em locais de maior vizibilidade para o acesso e desenvolvimento da pesquisa. Para potencializar o alcance e divulgação do material, foi realizado o compartilhamento em grupos de Whatsapp, com representantes e estudantes dos cursos. Celulares e acesso ao Wifi foram considerados recursos adicionais, sendo o celular um instrumento do próprio participante e a internet cujo uso poderia ser feito nas dependências da própria faculdade onde possui o acesso livre, ou no conforto da própria casa, a depender da utilização pretendida na realização da estudo. Vale ressaltar que não demandou o desprendimento de quaisquer recursos monetários que estivesse condicionado a aquisição dos participantes, sendo necessária apenas possuir um e-mail em meio virtual para acesso do conteúdo, para realização da atividade foi feita com a expressa permissão de participação, em que foi lido, assinado e devolvido para registro e arquivamento do processo pelo pesquisador.

4.1.2 Definição e perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes foram selecionados a partir de certas características em comum que estão associadas à temática central desse estudo. Neste sentido, os grupos correspondiam a (professores do ensino superior do curso de pedagogia, estudantes de graduação do curso de pedagogia, professores do ensino superior do curso de arquitetura e estudantes de graduação

do curso de arquitetura), portanto equivalentes em termos de características que foram capazes de contribuir na percepção do assunto.

Deste modo, os participantes integraram a pesquisa mediante pedido de colaboração (nos cursos da graduação de pedagogia e arquitetura) de diferentes períodos e turmas da UFAM na cidade de Manaus. O critério de seleção dos participantes ocorreu em conformidade com os objetivos da pesquisa, convidamos por meio de “cartaz de divulgação” e diálogo pessoal com estudantes e professores, por entender que eles poderiam não atender ao chamado de apresentação, foram enviados também e-mails de convite e divulgações por meio de grupos de redes sociais para um retorno ao pesquisador em média (6 a 10 participantes). Os demais grupos (professores) foram convidados por meio de e-mails para atingir a melhor estratégia e para alcançar o quantitativo de participantes com suas contribuições de experiências no ambiente pedagógico.

Nessa etapa podemos perceber que os estudantes que participaram da pesquisa, absorveram a experiência com a realização do questionário e colaboraram com as transcrições das percepções dos espaços físicos de sala de aula em suas respostas. Nas visitas aos cursos, ocorreu o contato com os estudantes e professores para convocar possíveis participantes de modo que não atrapalhasse a rotina das aulas com a abordagem aos possíveis participantes. Nessa etapa, os cursos estavam ao final das atividades do semestre e com o funcionamento presencial regularizado.

Considerando que os participantes dos cursos estavam aptos a posicionar-se diante da temática a ser abordada na pesquisa, foi adequado nesta fase realizar alguns diálogos com profissionais (professores) que conhecessem particularidades do espaço em estudo ou do universo a ser pesquisado. Os resultados destas consultas puderam justificar em alguns casos a revisão dos critérios de seleção dos participantes previamente.

Entre os anos de 2024 e 2025, período em que esta pesquisa foi realizada, trabalhou-se com estudantes e professores do curso de graduação em Pedagogia e Arquitetura da UFAM em diversos períodos de suas formações e práticas. Em média, lidou-se com idades de estudantes entre 19 e 50 anos e professores entre 30 e 65 anos, sendo um público diversificado de demandas distintas. Contudo, a maior concentração dos participantes era na faixa de jovens nascidos entre 1995 e 2009, configurando, portanto, como integrantes da Geração Z, ou Geração Centenial.

O perfil da Geração Z é um grupo de pessoas marcadas pela Internet, que influência na forma de se socializar e da sua educação, esse domínio das tecnologias, talvez, faça com

que se preocupem menos com suas relações interpessoais, embora sejam eles os que mais dão voz às causas sociais na Internet. Gostam de ter tudo aquilo que desejam de forma imediata, são multitarefa, mas seu tempo de atenção é muito breve. São independentes, exigentes e seu estilo de vida também está marcado pelos influenciadores digitais (Iberdrola, 2024).

Estas características são apresentadas por uma grande parcela dos estudantes do curso de Pedagogia e Arquitetura da UFAM. Habitados pela influência dos recursos tecnológicos da atualidade, com suas comodidades, que vem a proporcionar, acabam por usar esses recursos de uma forma tão frequente que já se tornou um hábito cotidiano, acordar e verificar os aparelhos eletrônicos e as várias fontes de informação para se manterem informados e conectados uns com os outros. Como consequência, acabam por realizar diversas atividades simultaneamente de um modo tão natural, que dividem sua atenção, mas também se dispersam muito facilmente, fato que, muitas vezes, se torna difícil de serem acompanhados por membros de outras gerações.

Imagens 17 - Práticas durante as aulas



Fonte: Estadão conteúdo (2023).

A forte presença e o uso constante dos recursos de pesquisa virtual, redes sociais e repositórios de informação mudaram a forma de pensar e agir dos jovens. Em sala de aula, os estudantes, por vários motivos passam a adotar formas diversas de acesso aos dados e informações de uma determinada área do conhecimento. Assim, o estudante pode ampliar a informação inicial indicada pelo professor em sala de aula, complementar com dados de pesquisas ou fatos que estejam disponíveis nas redes ou em sites mais especializados. Comumente nas salas de aula, os celulares são usados para leitura e elaboração de textos, não sendo incomum, a preferência pelo uso dessa ferramenta em detrimento do texto impresso ou

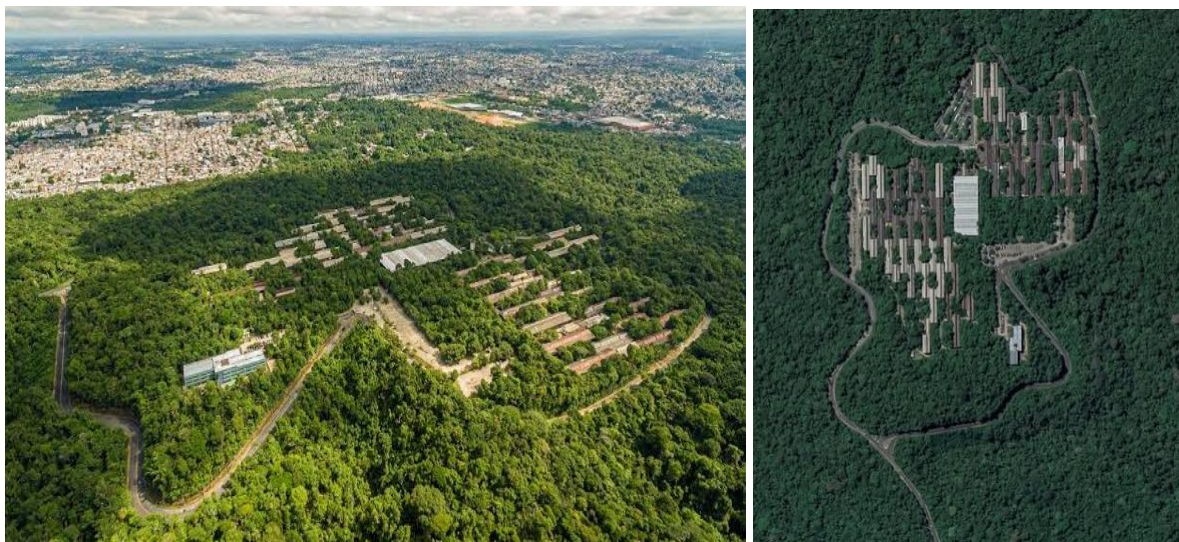
mesmo do caderno para registro. Na Universidade Federal do Amazonas já é perceptível o abandono das repografias, antes consagradas para que os docentes disponibilizassem seus textos para as disciplinas. Assim, seja por falta de recurso financeiro para impressão dos textos ou pela preferência da leitura nas telas, acompanhamos a formação de uma geração que em sala de aula usa cada vez menos o texto impresso

4.1.3 Caracterização do Locus da Pesquisa

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem sua história oficialmente datada em 17 de janeiro de 1909, quando se fundou a Escola Universitária Livre de Manaós, mais tarde renomeada Universidade de Manaós. Foi criada pela Lei Federal 4.069-A, assinada pelo presidente João Goulart em 12 de junho de 1962, em que teve seu Projeto de Lei, de autoria do então deputado federal Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, publicado no Diário Oficial da União em 27 de junho do corrente ano, mas só se instalou como Fundação de Direito Público em 17 de janeiro de 1965, sendo a primeira universidade pública do Brasil (Antigoufam, 2013).

A criação do campus da UFAM aos poucos, foi se consolidando e ampliando suas estruturas, o que antes funcionava em prédios isolados, espalhados pelo centro da cidade, recebeu a doação de uma área verde com dimensão de aproximadamente 700 hectares, nas proximidades do Distrito Industrial, Zona Leste da cidade, pelo Governo do Estado do Amazonas, dando início a construção do Campus Universitário, projetado pela equipe do renomado arquiteto Severiano Mário Porto.

Imagem 18 - Foto aérea da Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Fonte: Portal Am (2025).

Os parâmetros iniciais partiram da análise de toda a área do campus, na busca de um local que proporcionasse a construção de um perfil de arquitetura adaptado ao clima e ao emprego de poucos recursos de climatização artificial. Na época de sua construção, houve certa resistência em convencer os responsáveis da Universidade do Amazonas, de que o projeto do Campus não seria todo em madeira, pelo simples fato de que muitos tinham uma visão sobre Severiano por apresentar diversos elementos de madeira em suas obras. Contudo, Severiano queria flexibilizar as estruturas utilizadas no projeto para facilitar a manutenção e diminuir os custos operacionais. Provavelmente devido ao fato da preocupação com a dificuldade geográfica, mas também as implicações provenientes com a logística da obra (Lima, 2017).

Em todo perímetro identificam-se dois platôes em cotas bem elevadas, o primeiro foi utilizado em sua totalidade com as instalações da área de educação física, onde se situam as instalações provisórias que abrigam parte das unidades da universidade, chamada minicampus. O segundo, escolhido para área do projeto, situa-se no centro geográfico do espaço, cercado de nascentes e envolvido por uma densa vegetação tropical. Toda essa análise impacta diretamente na materialização e conformação do espaço de sala de aula, pois o entorno e todos os elementos envolvidos na concepção estrutural da edificação, terão relações nas disposições do ambiente, devido a uma série de fatores, como dimensões físicas, conforto interno, layout do espaço, sendo necessário levantar todos os condicionamentos envolvidos.

Imagem 19 - Platôres onde foram erguidas as edificações



Fonte: Portal Am (2025).

O projeto foi iniciado em 1973 e após muitos ajustes e modificações foi sendo desenvolvido até 1976. Após 10 anos de muitas reviravoltas, finalmente, foi dado início ao processo de construção das três Unidades Acadêmicas em um único espaço, o que viabilizou maior integração entre os institutos e faculdades. Apesar das complicações financeiras durante a obra a transferência das Unidades Acadêmicas do centro da cidade para a nova localidade se tornaram possíveis, ocorrendo em 1986 o funcionamento do Instituto de Ciências Humanas e Letras, e em 1987 a Faculdade de Educação (Ufam, 2021).

A Amazônia naquele período, possuía certas limitações ao desenvolver obras desse porte. A proposta construtiva apresentava a ideia de reunir as diversas unidades, blocos de salas de aulas, laboratórios de ensino e pesquisa, biblioteca, administração, institutos e outros, em uma configuração que criava um corredor principal de comunicação que interligava os blocos (Fig. 20). O partido arquitetônico adotado para o projeto constituía em um pé direito que respeitava o entorno existente e criava uma harmonia e relação com a vegetação nativa, de modo a não causar impactos diretos e possuía altura adequada em conformidade com a floresta, seguia o sistema construtivo de malhas de modulação em blocos de salas, o projeto com um partido em H e em U (Fig. 21), que intercalava os blocos, criando caminhos para ventilação cruzada e integração do ambiente interno com a área externa da natureza. Ainda apresentando blocos de unidades administrativas, biblioteca, reitoria, aula magna, restaurante, centro comunitário. Em suma, o partido possibilitava flexibilidade de adaptações e acréscimos constantes, por meio da expansão no comprimento dos blocos, devido

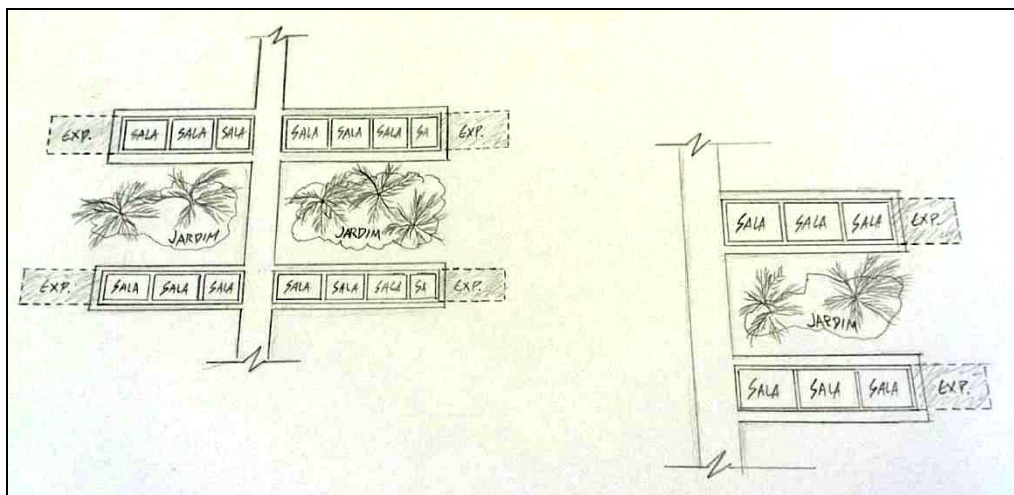
principalmente ao crescimento dinâmico que ocorre nas universidades. O que poderia garantir a possibilidade de montagem sem muita complexidade estrutural.

Imagem 20 - Circulação do campus da UFAM



Fonte: D24am (2018).

Imagem 21 - Partido em forma de "H" e em "U" com flexibilidade para expansão:
Exp = áreas de expansão



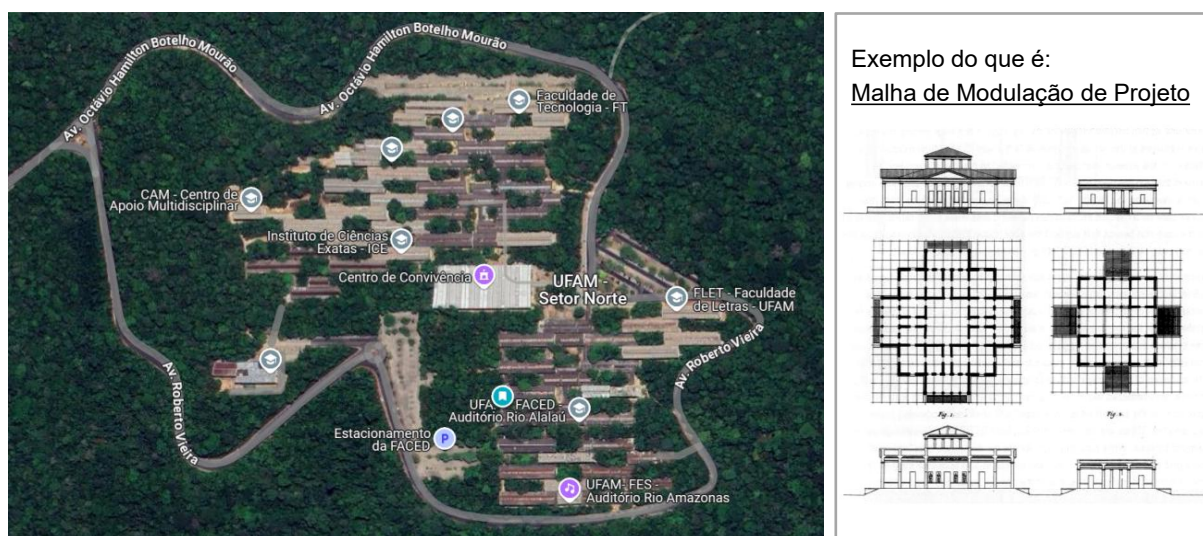
Fonte: Elaboração própria (2025).

O Campus da Universidade do Amazonas começou a ser construído fruto de uma concorrência pública, o sistema construtivo deveria ser convencional, de alvenaria, concreto armado, integrado ao sistema de pré-fabricação das vigas e pilares em estrutura metálica. Contudo, a implantação foi diferente do que deveria ser desenvolvido habitualmente para

época, pois a locação teria que respeitar o mínimo de desmatamento possível. Topógrafos e engenheiros executaram o desenho do platô que delimitava a zona central do campus.

A malha de modulação foi toda projetada se moldando a vegetação existente na mata fechada do local, delimitando as circulações de usuários que formavam a rede de interligação de todo o campus universitário. Suportes estruturais foram colocados percorrendo toda a área a ser construída até chegar nos equipamentos gerais e complementares, como a biblioteca central, a reitoria e o centro comunitário.

Imagem 22 - Foto aérea da interligação entre os blocos do campus da UFAM



Fonte: Google maps (2025) / Danilo.arq (2007)

As particularidades da construção do campus foram diversas, que cada etapa de serviço demandava novas equipes de trabalho, especialistas multidisciplinares, sempre em busca de executar a melhor expressão do projeto de Severiano, que integrados entre os elementos, se apresentavam, a primeira vista desarticulados entre si, como se pertencessem a projetos distintos. Contudo, juntos constituíram um arranjo de elementos articulados em um mesmo propósito de realidades e culturas completamente conectadas e semelhantes.

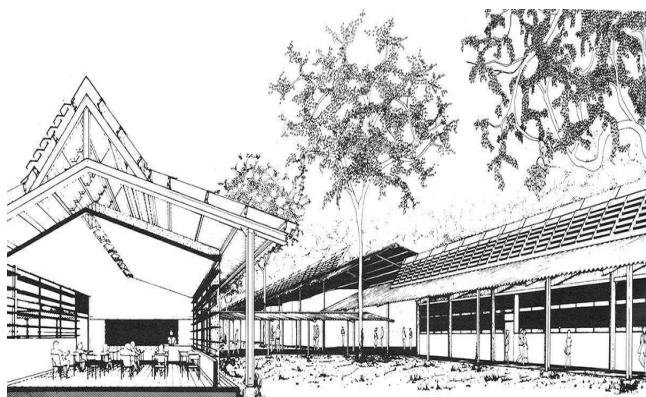
4.1.4 A estrutura física dos blocos de salas de aula da UFAM

Com uma estrutura modernista atemporal, o projeto da Universidade Federal do Amazonas apresentou soluções estruturais arrojadadas, buscando a simplicidade e a

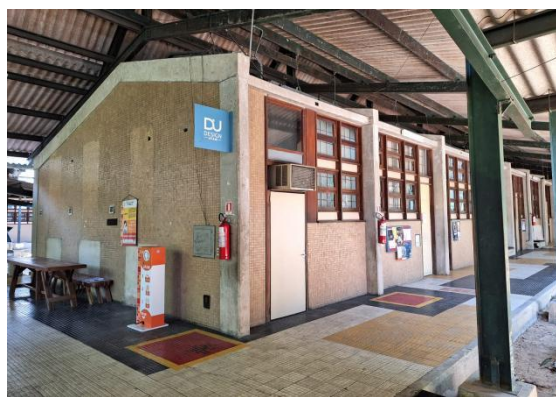
funcionalidade, rejeitando ornamentos e decorações excessivas em favor de uma estética mais *clean* e minimalista, foi caracterizada pelo uso de linhas retas, com formas simples e uma estética geométrica que refletia a racionalidade e a organização dos espaços, inerentes ao movimento modernista. Sendo muito presente o uso de materiais industriais, como concreto, aço e vidro, que permitem o desenvolvimento de estruturas mais leves e, criando ambientes mais amplos, possuindo fachadas com grandes áreas envidraçadas. Um projeto que proporciona a integração, contribuindo para a criação espaços abertos, promovendo a fluidez e a comunicação com a natureza, numa conexão entre o interior e o exterior. A obra apresenta a utilização de "pilotis em estrutura metálica" (conjunto de colunas que sustentam uma construção) aplicados na cobertura, elevando-a do solo, deixando o pavimento térreo livre, proporcionando grandes vãos. As fachadas de aspectos livres de divisórias ou segmentações, o que permite a integração dos ambientes. A valorização da iluminação natural também é muito presente, com grandes janelas que cobrem toda fachada, permitem a entrada de luz e ventilação natural nos espaços, por meio do sistema de *ventilação cruzada* (que cria uma ventilação natural onde o ar fresco entra por um lado de um do espaço e o ar interno é expelido pelo lado oposto, criando uma corrente de ar que cruza o ambiente). Todos estes elementos, caracterizam as grandes influencias nas concepções do projeto.

Imagem 23 - Estrutura física da Universidade Federal do Amazonas

a) Corte do bloco de salas de aula



b) Estrutura física dos blocos da UFAM



Fonte: Revistaprojeto (2020) / petdesign (2020).

Um partido arquitetônico que apresenta o conceito pensado na modulação de suas estruturas, que desenvolve seus setores em blocos simétricos de fácil reprodução e expansibilidade, proporcionados por áreas já previstas para tais fatores, possibilita uma

flexibilidade de usos e espaços amplos, mas em contrapartida acarreta numa ausência de identidade e em um projeto que não apresenta especificidade aos seus usos e aplicações.

A UFAM representa um projeto com o propósito de se integrar à natureza por meio de um conjunto de prédios que se comunicam entre si para o fornecimento de uma Educação de Nível Superior de qualidade, em que o arquiteto Severiano Porto deixou como legado para gerações, foi construído por meio de um projeto de lei de concorrência pública 4.069-A (1969), que visou atender a construção de uma universidade com o viés público para beneficiar a sociedade da cidade de Manaus.

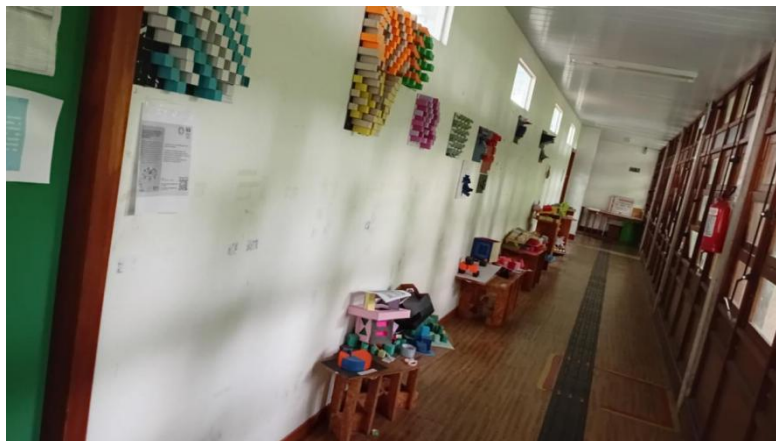
Imagem 24 - Corredores da UFAM em Manaus



Fonte: G1AM (2023).

Os espaços de ensino e pesquisa que correspondem aos cursos de “Pedagogia” e “Arquitetura e Urbanismo” estão localizadas no Setor Norte da Universidade Federal do Amazonas, na Avenida General Rodrigo Otávio, 6200, Coroado, zona leste de Manaus, que incorporam estudantes divididos em dois turnos – matutino e vespertino. Os cursos da UFAM são divididos em blocos de prédios que se interligam por corredores externos de áreas cobertas, em que o bloco de salas de aula de Pedagogia correspondem à Faculdade de Educação e o curso de Arquitetura e Urbanismo engloba a Faculdade de Tecnologia, constituindo em representações acadêmicas localizadas em extremos do mesmo setor.

Imagem 25 - Setor de Arquitetura



Fonte: Acervo de pesquisa (2025).

As instalações físicas das salas de aula do Curso de Arquitetura e Urbanismo encontram-se em bom estado de conservação, tendo passado por uma reforma interna em 2018, mas se manteve em perfeitas condições até o presente momento, contudo não houve revitalização e modernização dos espaços com aquisição de novos equipamentos tecnológicos, apenas reformas de acabamento.

Imagem 26 - Sala de aula de Arquitetura e Urbanismo - vistas internas



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Enquanto que as instalações físicas das salas do Curso de Pedagogia apresentam necessidades de manutenções, reparos nas janelas, nos revestimentos e a maior reclamação dos estudantes, são referentes aos mobiliários, em que, em sua grande maioria está em estado de deterioração com diversas cadeiras quebradas, além de não existir revitalização e modernização dos espaços com aquisição de novos equipamentos tecnológicos.

Imagem 27 - Sala de aula de Pedagogia - vistas internas



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Os espaços de salas de aula analisados, podem se diferenciar por seus usos e mobiliários, em que, uma de suas atribuições vem a ser um ambiente de aulas teóricas identificadas em ambos os cursos, contudo, devem apresentar certas especificidades. Assim, as atividades apresentadas em cada espaço se caracterizam pelas trocas interpessoais e no desenvolvimento de suas práticas, entre os aspectos identificados o curso de pedagogia requer um mobiliário e disposição interna do ambiente específico para escrita física ou digital e suporte de equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento das atividades, além de um ambiente para debates e dinâmicas das atividades dos conteúdos desenvolvidos nas interações interpessoais. A medida que, o curso de arquitetura e urbanismo necessita de disposição interna de layout e mobiliários com maiores proporções e mesas para desenvolver desenhos, projetos arquitetônicos, maquetes e outras atividades em que muitas vezes podem demandar condições particulares.

Imagem 28 - Salas de aula de Pedagogia - padrão tradicional



Fonte: Ventura (2021).

O curso de Pedagogia também demanda de espaço que vão além de aulas teóricas, necessitando de salas para o desenvolvimento de atividades como: salas do curso a distância, salas de informática, laboratórios de práticas pedagógicas, Laboratórios didáticos de formação básica, Laboratórios didáticos de formação específica, laboratórios de ensino equipados para desenvolver atividades práticas, brinquedoteca e sala de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para pesquisas envolvendo seres humanos, prevendo ainda possíveis áreas de expansão conforme demandas das práticas educativas (Inep, 2017).

O curso de Arquitetura e Urbanismo pode vir a requerer certas especificidades também, como salas de oficinas, que são espaços equipados para atividades práticas e criativas, como desenho, maquete, projeto gráfico, modelagem, uso de ferramentas específicas da área e salas de laboratórios de práticas acadêmicas, em que possuem vários equipamentos que auxiliam nos ensaios físicos dos elementos envolvidos nas obras, como testes de corpo de prova, softwares que recriam fatores naturais dos diversos ambientes e condicionantes externos, entre outros, para aplicação dos conhecimentos adquiridos do ambiente de campo.

4.2 Os espaços universitário de salas de aula da UFAM – os padrões na percepção dos sujeitos

Nesta sub-seção procuramos dialogar com os eixos temáticos de maior relevância para a dissertação e estabelecer as percepções dos sujeitos e os contextos que envolvem as concepções do desenho da sala de aula para compreender o desenvolvimento de um projeto

voltado especificamente para o propósito pedagógico, estabelecendo dois pontos de análise: a) o espaço físico da sala de aula associado as perspectivas dos usuários; b) o desenho da sala de aula se configurando nas práticas de ensino-aprendizagem.

A pesquisa pretende apresentar elementos relevantes no desenvolvimento do desenho da sala de aula, analisando os fatores envolvidos na concepção do projeto e suas percepções pelos sujeitos que fazem uso do espaço. A investigação surge da necessidade de novos projetos que apresentem propostas para o propósito especificamente pedagógico, apesar das políticas apresentarem questões voltadas ao assunto em questão, de intervenções devido a reprodução dos padrões que coadunam com uma estagnação vinda do cenário recorrente do período dos Jesuítas.

Objetivamos descrever o cenário apresentando na análise da UFAM, que traz como estratégia a investigação da configuração e dinâmicas do layout de sala de aula dos cursos de graduação de pedagogia e arquitetura, apresentando uma visão de quem atua e de quem concebe tais espaços. As questões foram apresentadas com a finalidade de compreender as percepções dos usuários nos processos de ensino-aprendizagem que sofrem influências pelos padrões dos espaços físicos, sendo considerados também os fatores envolvidos nas questões regionais da cidade de Manaus. São três etapas de análise na seção: o espaço, as percepções dos sujeitos e o padrão do desenho da sala de aula para professores e alunos.

A organização e disposição interna dos usuários no ambiente de sala de aula configura desde o período colonial uma forma de controle e persuasão dos ocupantes, mas todo esse cenário vem sendo reformulado, no qual as novas práticas pedagógicas mudaram a forma de enxergar a educação, com métodos inovadoras buscam superar as práticas tradicionais, com a influencia dos espaços e as novas formas de ensinar e aprender que promovam a interação, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades essenciais do século XXI. Entretanto, existem condicionantes que configuram e determinam os aspectos dos ambientes, em que os padrões dos espaços físicos são promovidos por meio de parâmetros das metas e estratégias previstas no conjunto da legislação do campo educacional como no caso o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e das garantias dos padrões mínimos de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

4.2.1 A fase da pré-análise dos dados

Após diversas visitas a faculdade para divulgação da pesquisa e apresentação do trabalho, foram aplicados os questionários em um prazo de 1 mês, onde foi possível reunir um significativo material preenchido por meio virtual. Dessa feita, o primeiro passo dado com relação à pré-análise foi justamente o levantamento e organização das perspectivas apresentadas. Para isso, utilizou-se o apoio da plataforma Forms.

Revela-se, primeiramente, o fato de que, quando se realizava a leitura das respostas, já se desenvolvia também uma compreensão inicial, tendo em vista a inter-relação entre leitura e a interpretação. Logo, a prática em questão nos conduzia ao entendimento de algumas deduções referentes a possíveis representações de definições e até categorias que poderiam se revelar posteriormente.

Após o levantamento de todo o material, conduzimos em direção à compreensão das falas de cada sujeito, considerando que, durante a descrição das respostas do Questionário, algumas falas apresentavam grande subjetividade em virtude da descrição dos condicionantes envolvidos, além da própria forma em que cada participante vem descrever os fatos. No fim, conseguimos desenvolver as análises, dando aos participantes a relevância de suas percepções e respeitando a confidencialidade de seus verdadeiros nomes, conforme estabelecido nos Termos de Consentimento Livre e esclarecido em respeito aos preceitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH).

O último processo da pré-análise foi a organização das perspectivas que se apresentaram em comum, identificando um padrão nos pontos elencados com o registro da fala de cada sujeito, sendo essa uma estratégia de organização para a próxima etapa. Essa, por tais virtudes, passa a corresponder na subsecção a seguir.

4.2.2 A fase de exploração do material

Para Sampaio e Lycarião (2021), conceituam a etapa de exploração do Material com a análise de conteúdo, como assim descrita: "em uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Sampaio e Lycarião, 2021). Também nessa etapa surgem, no momento da decomposição, as Unidades de Registro e de Contexto, as quais nascem

sobretudo de três critérios fundamentais: a associação, a equivalência ou a oposição (Bardin, 2020).

Nesse intuito, os critérios citados subsidiam no desenvolvimento das organizações que são realizadas para atingir uma categoria final. Para tal, durante a análise, o primeiro passo para o desenvolvimento que conduziu à decomposição das exposições de falas foi a leitura flutuante. Essa objetivou, de modo geral, identificar termos ou expressões que, dentro de um contexto, direcionassem para nosso problema de pesquisa, por meio de condicionantes estabelecidos desde os primeiros momentos desta pesquisa e já elencados aqui: a) as inter-relações professor-aluno a partir das influências do espaço físico de sala de aula; b) a proposta do espaço físico de sala de aula especificamente para as práticas pedagógicas.

Portanto, nos momentos em que os sujeitos apresentavam em suas falas algo relativo a esses dois fatores, imediatamente o registro de fala passava a ser destacado. Essa prática foi realizada em toda a transcrição e, como resultados iniciais, extraímos passagens textuais dos questionários desenvolvidos e as apresentamos em uma coluna relacionada a um quadro elaborado ainda na pré-análise. Cabe resaltar que essas passagens textuais identificadas são nomeadas por Bardin (2016) como Unidades de Registro.

Posteriormente, concluímos a leitura flutuante e demos continuidade para realizar uma leitura mais específica, com detalhes de cada perspectiva. Desse modo, foi possível filtrar e organizar os referidos fragmentos de falas de forma mais orgânica, para uma melhor compreensão. Em seguida, buscamos identificar cada um dos recortes com termos que refletissem a substancialidade de seus contextos, resultado que nos conduziu às *Unidades de contexto*.

Nessa representação, foi possível identificar elementos distintos de Unidades de contexto para cada participante que desenvolveu o questionário, conforme consta no quadro 5. Contudo, é crucial reforçar que essas Unidades de contexto não são categorias, mas, como apresenta Bardin (2020): possibilita uma representação de unidade de compreensão e reflete a um recorte da mensagem, cujos fatores (revelam às Unidades de registro) são fundamentais para que se torne possível compreender a representação real da unidade de registro. Diante do exposto, daremos continuidade ao quadro 5:

Quadro 9 - Unidades de Contexto advindas das falas dos sujeitos segundo cada Grupo participante

Grupo	Unidades de Contexto
Estudantes de pedagogia	1. Perspectiva positiva da estrutura física de sala de aula, em que o ambiente é confortável e favorece ao desenvolvimento das atividades e do ensino-aprendizagem
	2. Costumam reorganizar o mobiliário, para promover melhor interação dos estudantes com o professor, estes que não possuem boa durabilidade.
	3. A organização atual da sala de aula favorece a interação entre os próprios estudantes e com o professor, contudo ainda são feitas mudanças
	4. Utilizam celulares ou notebooks como recursos tecnológicos para ampliar seus processos de aprendizagens
	5. Alegam que as salas não são super lotadas e favorecem a interação para aprendizagem
	6. A sala de aula passa por um sucateamento de estrutura e mobiliário, em que o prédio é antigo e o ambiente é uma mistura de objetos antigos e novos, não favorecendo a aprendizagem, necessitando de reformas e atualizações, afetando os conceitos atuais de educação
	7. A turma é dividida, os que acreditam que o mobiliário viabiliza o desenvolvimento do ensino-aprendizagem: é devido ao fato do design do mobiliário, que auxilia na organização da turma em grupos e a parte que não, é devido a deteriorização do mobiliário e a matéria prima utilizada que é de péssima qualidade
	8. As salas de aula devem passar por uma reestruturação e modernização, devido a limitações no uso de recursos inovadores que auxiliem as práticas educativas
Estudantes de arquitetura	1. Perspectiva de uma estrutura rígida, mas que acomoda confortavelmente os estudantes
	2. Costumam reorganizar o mobiliário para uma melhor interação com os colegas e maior comodidade
	3. É apresentado que a organização do mobiliário são bem dispostas
	4. Apresentam que utilizam notebooks como recursos tecnológicos para desenvolvimento das atividades
	5. Apresentam uma flexibilidade de acomodação devido ao número reduzido de estudantes, proporcionando maior conforto
	6. A sala de aula passa por uma carência de manutenção, tanto física, como de instalações, não possuindo tomadas com disposições adequadas aos usos, além da necessidade de mobiliários mais resistentes, pois necessitam de manutenções constantes devido a sua fácil deteriorização, demandando reformas e atualizações para as práticas com conceitos atuais
	7. É apresentado que existem limitações quanto a diversidade de mobiliários que auxiliem os estudantes, como armário para mochilas, apresentando apenas mesas e cadeiras
	8. O espaço é bom, só necessita de modernização
Professores de pedagogia	1. Perspectiva de um ambiente confortável ao desenvolvimento das atividades para o ensino-aprendizagem, devido a familiaridade ao longo dos anos de uso
	2. Costumam reorganizar a sala para favorecer o desenvolvimento das atividades na exposição dos conteúdos
	3. Apresenta como negativa a organização atual da sala de aula, devido a configuração em fileiras, em que deve organizar sua aula de forma expositiva
	4. Contam com data show como recursos tecnológicos para potencializar suas aulas expositivas
	5. O número não muito superior de estudantes favorece para ministrar as aulas
	6. Devido ao formato padrão de sala de aula viabiliza sua prática docente, contudo não provoca mudanças em planejar aulas diferentes
	7. O mobiliário não viabiliza a melhoria da prática docente devido a permanência dos padrões históricos
	8. Apresenta a necessidade de pensar uma estrutura escolar que consiga contemplar a dimensão inovadora que se busca alcançar
Professores de arquitetura	1. Perspectiva de uma estrutura funcional, que acomoda adequadamente os estudantes e professores
	2. As salas são de acesso público e muitas das vezes estão desorganizadas e o mobiliário quebrado

Grupo	Unidades de Contexto
	3. Apresenta como bem dispostas a organização dos ambiente, devido ao número reduzido de estudantes e as dimensões favoráveis do espaço
	4. Apresentam que utilizam recursos tecnológicos para uma melhor visualização da atividade desenvolvida
	5. A quantidade de estudantes são pequenas, então favorece na interação e em atender todos os estudantes
	6. O formato da sala de aula favorece o desenvolvimento das atividades, possui boa iluminação, conforto interno, contudo a problemas de acessibilidade, devido ao curso ser localizado em um pavimento superior e o prédio ser histórico, teria que passar por adequações de acessibilidade
	7. O mobiliário viabiliza ao desenvolvimento das atividades, por possuir configuração flexível para ambas as dinâmicas
	8. O ambiente possui dimensões favoráveis, flexibilidades de uso, necessitando de mais recursos para ampliar o alcance das práticas

Fonte: Elaboração própria (2025).

Neste primeiro momento de definição da representação das Unidades, procuramos Unidades de registro com definições mais amplas do contexto, aos quais manifestavam as representações preliminares para justificar nossas unidades categorial temáticas. Por meio da análise do quadro 16, apresentamos uma reestruturação de forma mais detalhada do contexto que nos proporcionassem suporte e contribuições para a definição futura das categorias finais.

Quadro 10 - Unidades de Contexto advindas das percepções dos sujeitos segundo cada Grupo participante

Grupo	Unidades de Contexto
Estudantes de pedagogia	1. Perspectiva positiva da estrutura física de sala de aula
	2. Costumam reorganizar o mobiliário
	3. A organização atual da sala de aula favorece as interações
	4. Utilizam celulares ou notebooks como recursos tecnológicos
	5. As salas não são tão ocupadas, favorecendo a interação para aprendizagem
	6. A sala de aula passa por um sucateamento de estrutura e mobiliário
	7. Acreditam em parte, que o mobiliário viabiliza o desenvolvimento do ensino-aprendizagem
	8. As salas de aula devem passar por uma reestruturação e modernização
Estudantes de arquitetura	1. Perspectiva de uma estrutura rígida, mas que acomoda os estudantes
	2. As salas são de acesso público e as vezes estão desorganizadas e quebradas
	3. A organização do mobiliário são bem dispostas
	4. Utilizam recursos tecnológicos para desenvolvimento das atividades
	5. Existe uma flexibilidade de acomodação devido ao número reduzido de estudantes
	6. A sala de aula passa por uma carência de manutenção, tanto física, como de instalações
	7. Existem limitações quanto a diversidade de mobiliários que auxiliem os estudantes
	8. O espaço é bom, só necessita de modernização
Professores de pedagogia	1. Ambiente confortável ao desenvolvimento das atividades
	2. Costumam reorganizar a sala para favorecer o desenvolvimento das atividades
	3. Perspectiva negativa a organização atual da sala de aula, devido a configuração em fileiras
	4. Contam com data show como recursos tecnológicos para potencializar as aulas
	5. O número não muito superior de estudantes favorece para ministrar as aulas
	6. O formato padrão de sala de aula viabiliza sua prática docente
	7. O mobiliário não viabiliza a melhoria da prática docente

Grupo	Unidades de Contexto
	8. Necessidade de uma estrutura que consiga contemplar a dimensão inovadora
Professores de arquitetura	1. Perspectiva de uma estrutura funcional, que acomoda adequadamente
	2. Costumam reorganizar o mobiliário para uma melhor interação
	3. Apresenta como bem dispostas a organização dos ambiente
	4. Utilizam recursos tecnológicos para uma melhor visualização da atividade
	5. A quantidade de estudantes são pequenas, favorecendo na interação
	6. O formato da sala de aula favorece o desenvolvimento das atividades
	7. O mobiliário viabiliza ao desenvolvimento das atividades
	8. O ambiente possui dimensões favoráveis com flexibilidades de uso

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como percebemos, na materialização da etapa de produção das *Unidades de Contexto*, revelaram-se diversas considerações significativas, conforme as representações das perspectivas de cada participante. Assim sendo, as compreensões dos sujeitos com relação aos mesmos contextos (espaço físico e favorecimento a interação pedagógica) demonstram assimetrias relevantes quanto ao assuntos, pois revelam a representação subliminar das projeções atribuí-das ao contexto do Espaço Físico de Sala de aula e como ele influencia e contribui para as práticas pedagógicas na educação.

Nesse processo, percebemos que existem convergências de representações das projeções das *Unidades de contexto*, fato esse que não se refere apenas à quantidade de questionários aplicados, nem somente à quantidade de sujeitos participantes do questionário. Essa semelhança corresponde essencialmente das questões dos fatores e aspectos que influenciam nas percepções, em que foram apresentados pelos sujeitos durante a apresentação respostas para o questionário.

Todavia, há também que se considerar o padrão de cada *Unidade de Contexto*, no sentido de compreender as trajetórias e os recortes de mundo nas entrelinhas com as transcrições de falas de cada participante da pesquisa. Assim, por meio das referidas Unidades, é possível perceber informações que se assemelham, se agregam ou se contradizem. E é exatamente com base nesse entendimento que daremos continuidade à fase de categorização.

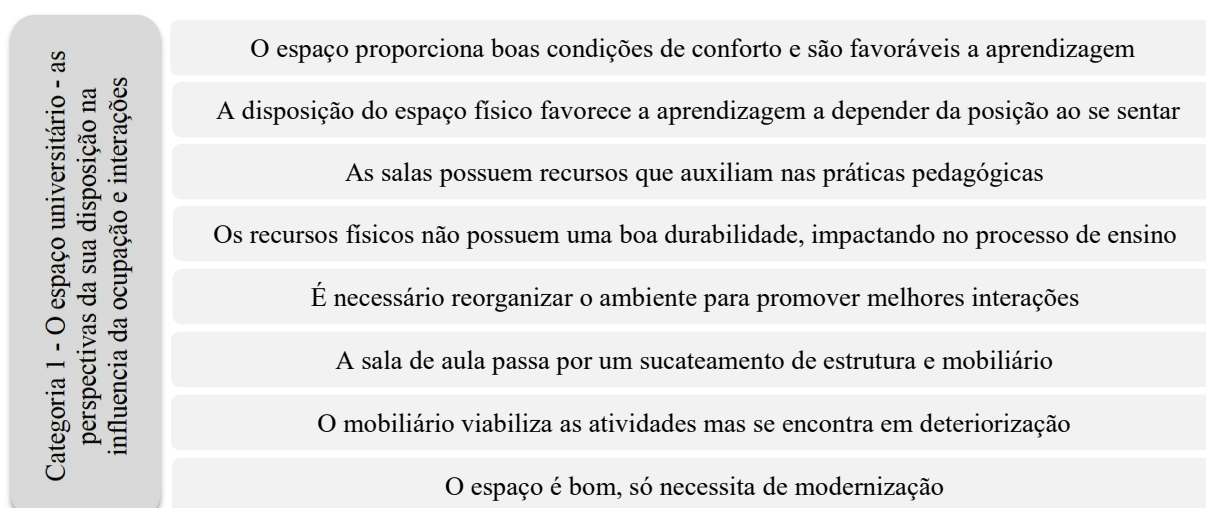
Segundo Bardin (2020), a categorização representa uma das fases centrais do processo de análise, em que consiste em classificar os elementos de um tema em grupos ou categorias, de acordo com critérios previamente definidos (dedutivamente) ou conforme aquilo que se manifesta substancialmente (indutivamente) no conteúdo analisado. Assim, dentre as etapas, tinha como objetivo a busca por organizar os dados coletados com os questionários, no processo de geração das categorias, para facilitar as interpretações,

possibilitando que questões significativas, conteúdos ou padrões possam se revelar de forma sistemática.

Com base nos fundamentos para geração das categorias de Bardin (2016), os rumos trilhados, após a geração das *Unidades de Contexto*, passamos a desenvolver uma junção, analisando, principalmente, a Seletividade e a Homogeneidade. Assim sendo, concentramos as investigações para cada *Unidade de Contexto*, entendendo suas informações, com o propósito de produzir o que conhecemos por *categorias iniciais* e *categorias finais* para cada participante. Assim sendo, concentramos novamente nosso foco em buscar as Unidades que se assemelhavam, reforçavam-se ou apresentavam oposição.

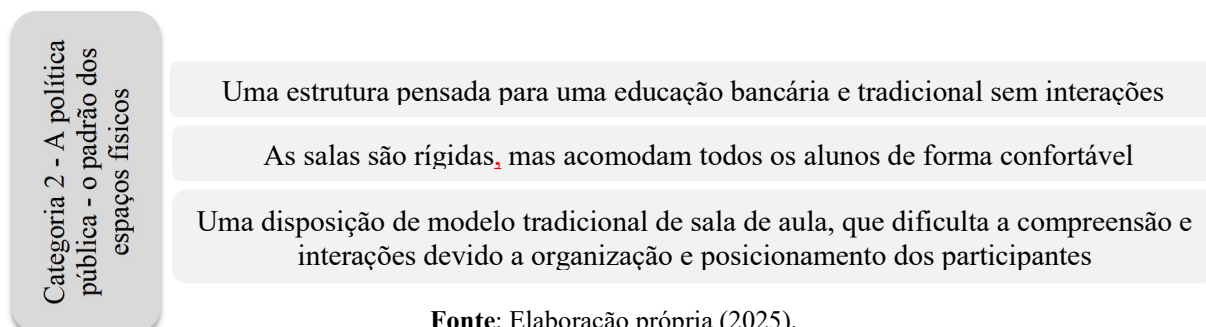
Após esses processo foi possível desenvolver um organograma, no qual representa-se um padrão das *Unidades de contexto* que possibilitaram revelar as *categorias finais*. Esses organogramas estão ilustrados através dos Quadros 07, 08 e 09.

Figura 1 - Organograma relativo à Categoria 1 (O espaço universitário)



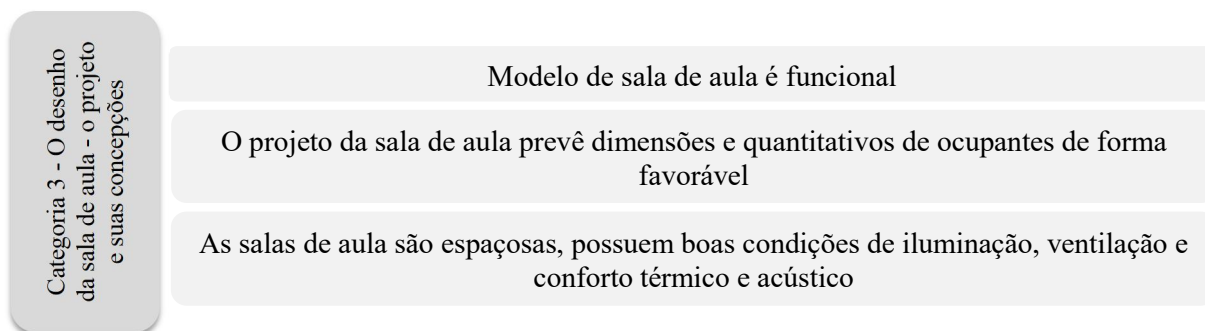
Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 2 - Organograma relativo à Categoria 2 (A política pública)



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 3 - Organograma relativo à Categoria 3 (O desenho da sala de aula)



Fonte: Elaboração própria (2025).

Mediante essa representação, as categorias concebidas dessa produção sistemática da Análise de Conteúdo reforçam três linhas principais para a análise dos dados coletados. A primeira está atribuída às influências do espaço físico em si, sobretudo quanto as disposições do ambiente de sala de aula nas práticas pedagógicas do processo educativo. A segunda se associa de forma mais direta às políticas educacionais na concepção dos padrões dos espaços físicos de sala de aula. A terceira diz respeito as interações dos professores com os estudantes, mediados pelo desenho da sala de aula em suas influências do espaço físico projetado e articulado à aprendizagem.

Assim, a categorização representa um papel fundamental que proporciona a organização e compilação do material de forma ordenada, representando padrões e tendências que possibilitarão ser compreendidas de forma mais substancial na fase final da análise. Essa fase, por sua vez, se refere às inferências, isto é, conclusões baseadas no que as evidências dos dados proporcionam após a análise, interpretação e discussão (Bardin, 2016). Logo, o passo essencial para alcançá-las é a análise do conteúdo das resposta em si. Diante de tal fato, passaremos a considerar o seguinte movimento:

- a) interpretação a representação dos dados apresentados em cada categoria, visando inter-relações e influências entre os papéis atribuídos aos sujeitos;
- b) organização dos resultados identificados em cada participação, relacionando-os com referenciais teórico atribuídos;
- c) compilação das principais circunstâncias identificadas e reconhecidas sobre as políticas dos padrões dos espaços físicos de sala de aula.

4.2.3 Análise das Categorias

Segundo a terminologia da categoria em estudo, apresentamos que os participantes (estudantes e professores, dos cursos de pedagogia e arquitetura) indicaram na transcrição de suas falas diversos fatores relacionados as influências proporcionadas pela disposição do espaço de sala de aula e o modo como o padrão do ambiente projetado pode vir a condicionar a permanência no meio e sobretudo nas interações no processo de ensino e aprendizagem.

É compreendido, no que manifesta a aspectos dos espaços universitários brasileiros como as configurações de ambientes de salas de aula, indicam demandas significativas das disposições físicas na influência da ocupação e interação dos usuários com adoção de estratégias que remetem o propósito especificamente pedagógico e uma infraestrutura que de suporte para as práticas das atividades. Assim, os quatro grupos foram favoráveis ao espaço de sala de aula da UFAM, mas enfáticos quanto as readequações necessárias.

Nesse cenário, os estudantes e os professores salientaram, nos registros das falas nos questionários, a dificuldade nas interações pessoais e, como resultado, as próprias limitações na compreensão das aulas, ou seja, devido a disposição dos ocupantes em sala. Consequentemente, foi unânime a fala dos participantes.

Portanto, apresentamos trechos extraídos do questionário que confirmam a indicação anterior. Para tal, construímos um quadro com registros dos grupos participantes:

Quadro 11 - Fragmentos associados às questões identificadas pelos usuários

Grupo	Trechos
Estudantes de pedagogia	[...] Cada professor organiza a sala da maneira que mais lhe agrada, mas geralmente fica difícil ver ou compreender com uma organização de sala tradicional (ESP1). [...] pois dependendo da posição na qual eu me sentar, eu consigo enxergar e ouvir melhor (ESP2). [...] Uma estrutura pensada para uma lá educação bancária e sem interação (ESP3).
Estudantes de arquitetura	[...] As salas são espaçadas e possuem boa iluminação, além de serem bem arejadas (ESA1). [...] São bem fluídas os modos que as mesas são dispostas (ESA2).

Grupo	Trechos
Professores de pedagogia	[...] Geralmente, organiza-se as cadeiras de forma a promover uma melhor interação dos alunos com o professor (PRP1). [...] Em muitos momentos por falta de local para projeção ou para proporcionar maior interação eu reorganizo a sala (PRP2).
Professores de arquitetura	[...] A sala possui uma estrutura funcional e flexibilidade de usos, para que os estudantes se acomodem de forma adequada e, as interações são proporcionadas pelas dinâmicas das atividades (PRA1).

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como apresentamos nos recortes do quadro 10, os quatro grupos manifestaram ocorrências pontuais em que a configuração do espaço, como a disposição de sala de aula, ou a simples organização do mobiliário, apontam condicionantes determinantes para os ocupantes. Assim, a inquietação de vários estudantes e seus devidos professores era de, ao menos, dispor de um ambiente que proporciona-se o desenvolvimento das atividades de modo favorável as demandas necessárias. Com esse intuito, cabe apresentar um estudo de caso significativo que causou um novo olhar para o caso e reformulações para área em estudo, desenvolvida ArchDaily de autoria de Christele Harrouk (2021), a pesquisa “Psicologia do espaço: as implicações da arquitetura no comportamento humano”, um tema considerado em suma importância em diversos países e, uma nova demanda para o Brasil, com o objetivo de questionar e contribuir com os conceitos tradicionais dos espaços, com suas caracterizações do espaço construído nas interrelações com o espaço físico nas influências comportamentais e no bem estar. Os resultados iniciais apontam que as influências da arquitetura na concepção do espaço não apenas melhorou o bem estar físico e mental dos ocupantes em seus comportamentos psíquicos, no modo como as pessoas se relacionam com o espaço, como também proporcionou um melhor desenvolvimento nas interrelações e práticas das funções. Porém, as propostas apresentadas devem ser melhores aplicadas nos projetos públicos, não ficando apenas na teoria.

Assim, a influência do espaço por meio do projeto de sala de aula, pode ser compreendida como um meio de proporcionar condições adequadas as práticas pedagógicas. Segundo Moraes (2002) “A sala de aula é onde ocorre a interação entre professores e alunos,

sendo local de democratização do acesso à educação, facilitando a aprendizagem e a construção de conhecimento. Ela transcende o simples ambiente físico, abrindo espaço para relações humanas e experiências de aprendizagem significativas”. Esta democratização se revela significativamente importante em um cenário em que o acesso à educação apresenta certas carências.

4.2.4 Seção de Análise das Respostas – padrões dos ambiente e sala de aula

Durante a realização da pesquisa, o contato com diversos estudantes da habilitação em Arquitetura e em Pedagogia da UFAM permitiu o levantamento de suas experiências pessoais de forma crítica em relação ao modelo de espaço de sala de aula e a influência de sua configuração na apropriação do espaço a depender das disciplinas. Dentre as respostas: as disposições internas de sala de aula gerando readequações do layout, a infraestrutura física apresenta boas condições de conforto interno e salas antigas com carência de manutenção que demandam modernização dos espaços. São descritos a seguir, seguidos dos comentários recolhidos dos estudantes e professores.

Quadro 12 - Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos

Pergunta	A organização atual da sala de aula favorece a interação com seus colegas e professores?
Respostas	[...] Geralmente organiza-se a sala de forma a promover uma melhor interação dos alunos com o professor (ESP1). [...] Sim, pois dependendo da posição na qual eu me sentar, eu consigo enxergar e ouvir melhor (ESP2). [...] Cada professor organiza a sala de maneira que mais lhe agrada, mas geralmente fica difícil ver ou compreender com uma organização de sala tradicional (ESP3).

Fonte: Elaboração própria (2025).

A disposição da sala de aula

Imagem 29 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Os espaços de sala de aula dos cursos de Pedagogia e Arquitetura da UFAM segundo estudantes e professores, em pesquisa realizada entre os anos de 2024 e 2025, estão relacionados a disposição interna dos ocupantes em sala, pois apontam que os espaços são adequados as práticas pedagógicas, sendo ambientes que proporcionam questões de conforto como espaços amplos, bem iluminados e climatizados. Contudo, para esses mesmos sujeitos, os espaços necessitam de readequações internas para o desenvolvimento das atividades, pois o projeto da sala de aula apresenta a configuração para um tipo de prática pedagógica mais conservadora, estando obsoletos as novas demandas e recursos de auxílio apresentados no século XXI. Assim, podemos afirmar que o padrão dos espaços não proporciona interações adequadas dos estudantes e professores, sendo necessário realizar readequações das disposições e mobiliários, para propiciar um contato direto entre os sujeitos envolvidos.

Imagem 30 - Disposição tradicional das sala de Aula da Ufam



Fonte: Antigo.ufam (2013).

Os estudantes indicam que sentem dificuldades durante as aulas, em ouvir e interagir tanto com o professor, quanto na troca com outros estudantes, além da visibilidade do quadro. Para eles a prática de reorganizar o espaço de sala de aula, amplia o alcance visual, audível e, ainda auxilia nas dinâmicas e interações por melhores práticas durante as atividades e apresentação dos conteúdos. Desse modo, o problema evidenciado resulta em grande medida das disposições dos padrões dos espaços de salas de aula em fileiras, como uma organização tradicional do meio, inviabilizados pela disposição interna, em que criam obstáculos físicos.

Quadro 13 - Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos

Pergunta	A disposição do espaço físicos da sala de aula favorece sua aprendizagem?
Respostas	[...] As salas são espaçosas e possuem boa iluminação, além de ser bem arejadas (ESA2).

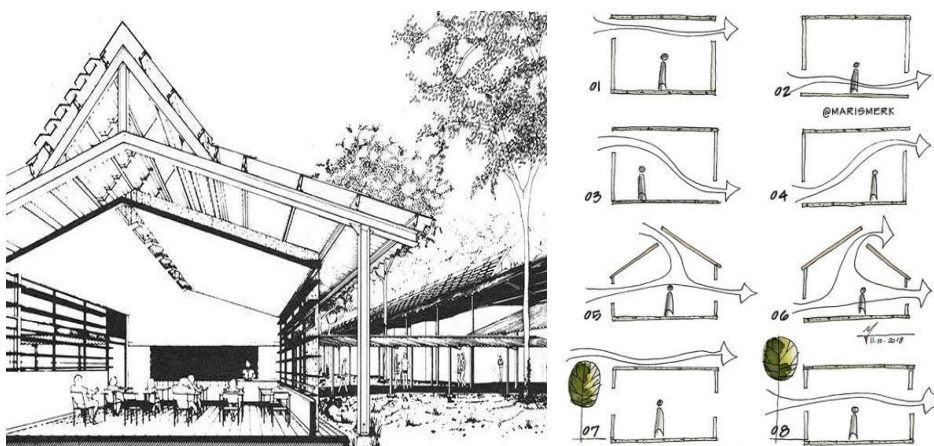
Fonte: Elaboração própria (2025).

Condições de conforto dos espaços físicos

No que se refere a estrutura física da sala de aula, o projeto foi concebido favorecendo as práticas pedagógicas, pois as condições de conforto do ambiente, em que todos os usuários foram unânimes em concordar que o projeto do espaço apresenta boa iluminação natural, quase não necessitando de recursos artificiais, as aberturas das esquadrias foram concebidas prevendo questões de ventilação cruzadas, ainda que o local funcione com

climatização de ar condicionado, tais questões também foram viabilizadas pela dimensões do espaço, apresentando um ambiente amplo e arejado, por meio de janelas que podem configurar em um fluxo contínuo sem barreiras para correntes de ar, além de constituir um tipo de estrutura que combina as coberturas com uma superestrutura onde possuem um certo distanciamento do forró, criando uma câmara de ar que dissipa a penetração das ondas de calor.

Imagem 31 - Sala de Aula em corte - demonstração de ventilação cruzada



Fonte: Arqitetapage (2021).

Quadro 14 - Percepções do espaço apresentadas pelos sujeitos

Pergunta	A disposição do espaço físicos da sala de aula favorece sua aprendizagem?
Respostas	[...] Uma estrutura pensada para uma lá educação bancária e sem interação (ESP3).

Fonte: Elaboração própria (2025).

Modernização da infraestrutura das salas de aula

As salas de aula utilizadas pelas disciplinas teóricas costumam não possuir muitos recursos digitais ou tecnológicos para os estudantes, apresentando materiais mais básicos como cadeiras e mesas. Em sua grande maioria dispõe apenas de computador e retroprojektor para o professor, mas contam com acesso à Internet disponibilizado para ambos os usuários que podem, a seu critério, pesquisar informações conforme as demandas dos cursos. Contudo,

torna-se difícil atender as necessidades de toda uma turma durante o semestre, o que causa muitos transtornos, fazendo com que os estudantes adquiram seus próprios recursos, como celulares, tablets, notebooks e suas próprias conexões de internet, pois fornecimento existe, mas apresenta certa ineficiência das redes tanto sem fio como de wi-fi na universidade, devido a sua grande dimensão territorial e a vegetação natural. Existe a disponibilidade de salas de informática para que os estudantes desenvolvam suas pesquisas, entretanto, o perfil das demandas para utilização dos recursos na atualidade é, justamente o seu fácil acesso para aplicações imediatas, mas existe o receio de alguns professores de que a tecnologia possa atrapalhar o bom andamento das aulas, pois os estudantes podem acessar sem critérios de uso, fazendo com que não exista o foco durante as aulas. Por outro lado, os estudantes ressaltam que existem demandas de atividades para sua utilização, fazendo com que os próprios professores compreendam essa prática do acesso as novas tecnologias de pesquisa durante algumas atividades, superando assim as deficiências técnicas da sala de aula.

Imagem 32 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Ao serem questionados sobre os pontos apresentados, os professores respondentes dos questionários apontaram a necessidade de uma modernização da infra-estrutura. A frequente oscilação do sinal da Internet torna precária a qualidade da conexão, os eventuais problemas com quedas de energia, que são constantes e os equipamentos antigos, os impedem de utilizar recursos como videoconferências, demonstrações de sistemas interativos e publicação de conteúdo durante as aulas, limitando essa prática apenas em uma sala, a do

miniauditório, que acaba recebendo diversos usos, desde defesas de bancas até desenvolvimento de cursos.

Outras questões da infraestrutura das salas de aula

A sala de aula, mesmo nos cursos com os conteúdos e disciplinas mais atuais, como de Modelagem de Espaços Tridimensionais do Curso de Arquitetura ou na Matéria de Ensino a Distância de Pedagogia, os estudantes se deparam com uma estrutura que demanda por modernização para os novos recursos tecnológicos da contemporaneidade onde, são dispostos em fileiras assim como no período medieval, disciplinados em silêncio nas suas carteiras, devendo focar toda sua atenção na exposição do professor, sendo controlados em acessar os recursos interativos que compõem sua rotina extraclasse, para não se dispersarem, mesmo já estando, ao desviar o foco para descobrirem o que de novo foi postado.

Imagem 33 - Sala de Aula do curso de Pedagogia da Ufam



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

O modelo da sala de aula identificado na atualidade, foi reproduzido de um período em que ainda não existiam as tecnologias digitais, tornando-se dificultadoras para as novas demandas, funcionalidades e o perfil de aluno, em que faz o frequente uso dos recursos tecnológicos. Assim, é possível observar que a forma como se desenvolveram os espaços de ensino, não acompanharam os modos de aprendizado inventivos, colaborativos e participativos proporcionados pelas redes virtuais e as tecnologias móveis contemporâneas (Davidson e Goldberg, 2009). Em oposição, temos jovens que fazem parte da Geração

Centenial e que desenvolvem várias atividades ao mesmo tempo, realizando acesso constante à diversas informações digitais, estimulados pela curiosidade. Ademais, os tipos de informações e conhecimentos produzidos na atualidade são informações curtas e em grande escala, que condicionam esses comportamentos nos jovens e tornam a prática pedagógica uma estratégia de múltiplas abordagens para conseguir prender a atenção dos estudantes para o conteúdo necessário e previsto. Desta forma, toda essa diversidade apresentada no meio de ensino, exigiria um espaço físico voltado para tais necessidades, para proporcionar uma experiência ao sujeito que desperte a atenção e o interesse.

4.3 Aspectos envolvidos na padronização dos espaços

A priori, o termo sala de aula, nos remete a imaginar não muito além de paredes, carteiras e quadro. Entretanto, esse modelo não dá conta de traduzir toda a real e complexa diversidade do contexto em sala de aula (Moraes, 2002). Fato esse, que os estudantes que participaram da pesquisa reconhecem quando indicam que as disposições de suas acomodações em sala se resumem apenas as cadeiras, mesas e, que poderiam apresentar uma diversidade maior para proporcionar melhores suportes como: armários para guardar objetos e a modernização dos recursos para viabilizar práticas pedagógicas mais interativas. A quase um século, contribuições como a dos *colleges* e os *grupos escolares* apresentados anteriormente, produziram novas configurações de edifícios educacionais, apresentando modelos de layouts de sala de aula, mas a sala ideal ainda é investigada e discutida até os dias atuais, necessitando de novas adaptações e projetos.

O questionamentos iniciais dos sujeitos surgem justamente dessa padronização da sala, em que se apresenta como um espaço, podendo ou não ter um uso, mas quando se refere a sala de aula, o espaço deve necessariamente ser ocupado, devido ao fato de que é um espaço socialmente instituído, em que foi historicamente conquistado e construído (Novelli, 1997). Diante disso, os dados dos questionários remetem ao questionamento, se a sala de aula é fruto de uma construção histórica, como o fator da padronização se perpetua ao longo desse processo? Logo, as perspectivas da sala de aula, apontam que apesar de ser um espaço social, seu acesso não se encontra plenamente garantido, pois a mesma se apresenta em diversos tipos e dimensões, mas defini-la não é tão simples como parece, dado que seu propósito envolve não apenas o desenvolvimento de suas funções inicialmente concebidas,

mas também abriga e representa uma grande diversidade de demandas sociais, em que reforçam ainda mais as falhas do aspecto das padronizações. Assim, são apresentados, um somatório de perspectivas dos sujeitos que se integram a esse contexto, compondo e envolvendo em sua possível definição, que é atribuída de percepções.

Se o espaço da sala de aula, compõe as características dos sujeitos que fazem uso dos espaços, esse demanda da presença de forma mais permanente ou definida, para assim, garantir a sua consolidação, mas a ocupação de um dado espaço requer tempo disponível para realizá-lo, mesmo que seja possível existir espaço sem tempo para ocupá-lo. Logo, a sala de aula necessita da combinação entre o espaço e o tempo que a constitui. Tal abordagem, envolve o propósito de fundamentar as novas possibilidades de configuração dos espaços de ensino, com o novo contexto do século XXI, acaba não se limitando apenas ao meio físico e, se molda as necessidades em que o tempo e as possibilidades de acessá-los são levadas em consideração, como no caso das possibilidades de uma educação híbrida, síncrona e assíncrona.

Ainda segundo Novelli (1997), um espaço é onde se possa estar, ser, viver e acontecer. Assim, a sala de aula, tida como um espaço, revela-se como uma alternativa para se estar. Logo, a sala de aula se enquadra em uma categoria de espacialidade, que compartilha características com outros espaços. Contudo, não basta apenas a existência da sala de aula para que esta se manifeste como sala de aula, assim como nos foi indicado pelos participantes da pesquisa, as formas que configuram sua ocupação definem a singularidade atribuída. Tal qual um cenário, ele não se basta para que venha a desempenhar toda uma função, necessita de um conjunto de elementos e um contexto que lhe atribuía um propósito, se não, ele apenas vem a existir.

Ao longo do seu desenvolvimento histórico a sala de aula foi sendo moldada conforme a evolução dos processos de ensino, pois como observamos a partir das respostas dos questionários os padrões se materializam conforme seus usos e ideais propostos, em que o estudante e professores readequam as disposições internas para melhor atender as suas práticas, ainda passando a ter localização própria e propósito definido, sendo ela no perímetro da escola, e posteriormente, com o seu crescimento e demanda, se expandindo para prédios universitários. Dificilmente se consegue imaginar a sala de aula fora dos limites da escola ou universidade e vice-versa. As escolas e universidades constituem-se como espaços sociais que visam garantir condições adequadas para o tempo de permanência dos estudantes.

O projeto da sala de aula é a relação entre o arquiteto, professor e estudantes. Um encontra no outro sua identificação e, concomitantemente sua negação, pois o arquiteto pressupõe o professor, o professor o estudante e vice-versa, visto que o precisa entender a prática do professor e as demandas do estudante para assim projetá-lo conforme suas necessidade. Contudo, atualmente essa tríade é inexistente, o resultado é uma nova empreitada projetual, de usabilidade, de experiência do espaço sentido, motivações, percepções e estratégias arquitetônicas para a concepção do espaço (Novelli, 1997).

Dos aspectos discutidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, demanda compreender então da sala de aula, o que lhe é essência, isto é, indicando sua natureza, o que sem o qual deixa de ser o que é. É principalmente o uso atribuído que lhe a diferencia de outros espaços. Ao mesmo tempo, como foi mencionado, a sala de aula pode ser transportada para lugares os mais diversos possíveis, pois a sua concepção não se limita apenas ao meio físico e sim ao desenvolvimento do seu propósito, que transcende barreiras.

Torna-se relevante, então, analisar os dados de modo a resignificar nossas percepções no que tange ao (pré) conceito de uma sala de aula, vindo a entendermos o que envolvem tais questões e analisar como se configura a compreensão do meio, apontados nas respostas dos sujeitos. Logo, caracterizar o próprio meio, passa não somente pela consciência do espaço físico, mas também na atribuição dada por fatores imperceptíveis que o espaço pode transmitir, em que apresentam um choque com a realidade existente e dominante, transpondo o campo do inconsciente. A definição do que veio a ser exposto se materializa na percepção da realidade com o processo cognitivo dos seres humanos, que envolve a interpretação e compreensão do mundo ao seu redor, e isso é um processo individual, pois é a forma como percebemos e processamos as informações sensoriais que recebemos através dos nossos sentidos, em que são influenciadas por diversos fatores, como experiências passadas, crenças, valores, cultura e emoções (Thaysmosko, 2023).

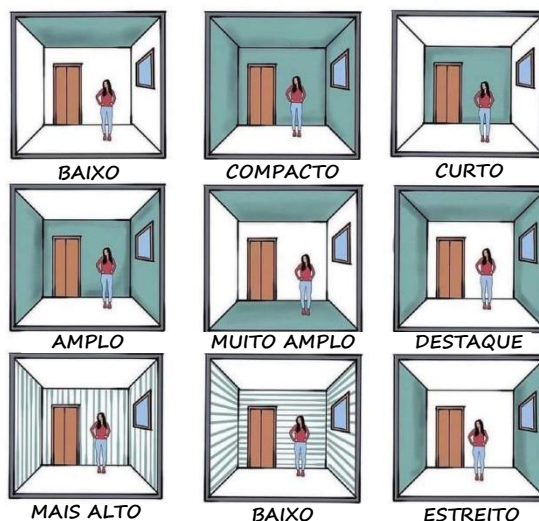
Ainda segundo Tays Mosko (2023), as percepções do espaço envolvem um processo complexo, que é dado início com a captação de estímulos sensoriais pelos nossos sentidos. Em que são transmitidos ao sistema nervoso, que processam e interpretam, gerando respostas aos estímulos. Logo, o sistema nervoso utiliza informações prévias armazenadas na memória, bem como conhecimentos adquiridos ao longo da vida, representando nosso recorte de mundo, para dar significado e sentido ao estímulo recebido:

A percepção da realidade não é uma reprodução exata do mundo exterior, mas sim uma construção subjetiva baseada em nossas experiências e interpretações individuais. Cada pessoa tem sua própria percepção da realidade, o que significa que duas pessoas podem interpretar a mesma situação de maneiras diferentes. (Taysmosko, 2023)

Construimos esses caminhos de descrição e análises, para compreensão do que é envolvido na padronização dos espaços. A análise efetuada não se resumiu a leitura e interpretação das respostas, mas levamos em consideração a perspectiva de mundo dos envolvidos no estudo e ao mesmo tempo partilhada pelos pesquisadores também envolvidos na pesquisa. Assim, a dissertação pode apresentar aspirações construídas a partir das respostas dos sujeitos, para entendermos quais os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua relação com o processo de democratização do ensino superior no Brasil.

Deste modo, se torna relevante compreender tais fatores, pois o projeto arquitetônico da sala de aula é desenvolvido para os usuários do espaço que são o público alvo, em que devemos conhecer e compreender suas particularidades, pois farão uso do espaço projetado, apresentando questões diretas com as percepções do meio, nos sentimentos que o espaço projetado irá transmitir, através de estímulos (Fig. 31), além de outras questões envolvidas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, como os fatores que irão influenciar no bem estar, sensações e conforto dos usuários, pois irão impactar nas condições físicas e emocionais durante a permanência no ambiente, dentre elas o conforto térmico, segurança, acessibilidade, entre outros, revelados com as propostas físicas do seu meio, em que o arquiteto através de suas habilidades na concepção dos espaços, vem a projetar.

Imagem 34 - A influência das disposições internas nas percepções visuais



Fonte: Obraatelier (2024).

Assim, a resposta aos questionários reforçaram a importância dos impactos proporcionados pelos padrões dos espaços físicos, que são identificados devido a fatores do espaço sentido, com influência das cores, materiais e natureza, remetendo a recordar e reviver emoções que transportem a memórias afetivas, em que é percebido, sentido e associado as realidades de mundo, de locais, momentos, lembranças. Todos estes fatores são estruturados por meio do desenvolvimento do ambiente projetado e no partido arquitetônico proposto, para alcançar a finalidade da produção do espaço de sala de aula, de modo a entender como são percebidos e a forma que tal projeção pode influenciar na aceitação do ambiente materializado, com as questões do desenvolvimento de padrões pré-concebidos no imaginário dos usuários.

Segundo Santana (2010), o modo como o estudante percebe o espaço, na reação a qual vai, pela primeira, ao ambiente escolar, já que o mesmo demonstra de imediato, se o espaço, as cores e a estrutura física da instituição, lhe causa uma boa impressão ou não, poderia ser esse um importante indicador de avaliação, pois reflete a forma como foi proposto o projeto do ambiente escolar. Assim, na concepção do espaço de sala de aula, o arquiteto com o apoio de educadores e a influência de materiais, cores e natureza, assumem papéis fundamentais no campo educacional, a fim de criar ambientes escolares agradáveis e estimulantes tanto para os estudantes, como para os professores (Melatti, 2004).

Duarte (1951) destaca que o projeto arquitetônico do espaço escolar deve atender, em especial, ao estudante. Pois, é para ele que é desenvolvido a instituição de ensino e não para

os funcionários, assim como se constrói um instituição de saúde para os enfermos e não para os profissionais da saúde. Ele considera que o espaço escolar deveria ser acolhedor, alegre e estimulante, não remetendo, portanto, a lembranças das características das prisões com muros altos e janelas inacessíveis, que ainda se identifica na realidade de algumas instituições escolares do Brasil.

Deste modo, reconhecemos que tradicionalmente, a sala de aula ocupa um espaço, onde se aperfeiçoam as cognições, assim, materializa o meio físico onde ocorrem as práticas que formam e educam. Em que, da sala de aula nos basta apresentar o que representa sua essencial:

O que sem o qual deixa de ser o que é. É precisamente a atividade desenvolvida em seu interior que a distingue de outros espaços. Ao mesmo tempo, a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos (Novelli, 1997, p. 44).

A sala de aula possui o alcance de ser capaz de transportar para além do seu meio físico, e envolver a relevância de abrigar as relações humanas, nas interações e aprendizagens do propósito pedagógico, todo esse cenário envolve fatores cruciais que traduzem e representam o conceito de sala de aula (Morais, 2002). Segundo Erickson (2001), os padrões das salas de aula típicas retratadas pelos sujeitos são definidas como edificações retangulares, com janelas de um lado, um quadro-negro na frente e uma porta próxima, possuindo também um professor, que se encontra normalmente posicionado à frente e ou centro dos estudantes, que se posicionam sentados em fileiras ou semicírculo, representado assim, um modelo que é replicado a séculos (Fig. 32).

Imagem 35 - Sala de aula modelo tradicional



Fonte: Researchgate (2021).

Quando analisamos a sala de aula, um dos fatores mais relevantes à ser considerado é a diversidade em que ela é formada. Mesmo em instituições compostas por um mesmo grupo social, implantada em uma determinada localidade, ainda assim, não seriam homogêneas. Na verdade, essa é a complexidade que vai representar a sala de aula, lhe atribuindo uma essência em particular e diferenciada em um dado contexto (Morais, 2002).

Os sujeitos que se inserem no âmbito da sala de aula, devido a diversidade de participantes que é apresentada, cada um traz consigo seus recortes de mundo, suas percepções, suas aspirações, vivências que se traduzem em aprendizados e suas próprias motivações na busca pela escola. Desse modo, apenas viabilizando uma melhor interação entre estudantes e professores viriam a favorecer um melhor cenário, possibilidade esta que deve ser pensada em sua fase no desenvolvimento do projeto arquitetônico. Os fatores são os mais diversos que se possa elencar, pois devem ser considerados os condicionantes para se desenvolver as dinâmicas, como por exemplo: as dimensões da sala de aula, formas do espaço físico, pois impactam em fatores como a acústica do ambiente, inviabilizando o diálogo do professor para com os estudantes mais distantes.

Por meio das relações que se desenvolvem em sala, que o professor vai desenvolvendo seu plano de ensino e procurando a melhor forma para auxiliar os estudantes na aprendizagem (Kuschnir, 2003). Segundo Allwright & Bailey (1991, p 18), apesar de o professor apresentar seu papel em sala de aula, tudo vai depender da colaboração dos

estudantes, que consciente ou inconscientemente, têm poder sobre ela. (Allwright & Bailey, 1991: 18)

Existem diversas razões que nos levam a analisar a sala de aula, e a principal delas é que durante muitos anos, pesquisadores concentravam seus esforços para investigar fatores externos, na tentativa de explicar o sucesso e o fracasso dos estudantes, sem observar a sala de aula em sua própria essência. Compreende-se, então, que, na busca em esclarecer os fenômenos que ocorrem em sala de aula, devem-se considerar tanto os fatores externos como os internos e suas influências no contexto de sala de aula, assim descrito anteriormente (Stubbs, 1992).

A educação brasileira, aponta um problema antigo do cenário dos espaços físicos escolares, em que muitos casos não apresentam condições mínimas de funcionamento, sendo alvo de debates e reivindicações (Senado, 2022). Os dados do levantamento da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), com base no Censo Escolar 2021, foram analisadas informações de 138 mil escolas e de 38 milhões de estudantes. As principais falhas dizem respeito aos aspectos de funcionalidade e precariedade das condições físicas das edificações.

Um levantamento feito há quinze anos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2003) mostrou uma alta porcentagem de estudantes em prédios escolares com diversos defeitos construtivos: como telhados, paredes, pisos, portas e janelas, banheiros, cozinhas, instalações hidráulica e elétrica, em mobiliário (carteiras, mesas e armários) ou de manutenção das áreas externas. O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC, 2006), revela que 13% da população aponta como ruim o estado dos prédios escolares.

Dessa forma, analisa-se a importância de uma prática multidisciplinar que proporcione, ainda que em médio prazo, o desenvolvimento do meio físico para melhoria da qualidade de ensino. Existem atuações, mas são mínimas as propostas de intervenções específicas ao propósito pedagógico e, menores ainda as que apresentaram a participação de profissionais especializados, como de um arquiteto nesse processo. Contudo, houve um crescimento no número de pesquisas que apresentam a relação existente entre a qualidade do espaço físico e sua influência para com o desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, como apresenta Sanoff (2001) o espaço físico tem o poder “de organizar e promover relações entre pessoas de diversas idades, promover mudanças, escolhas e atividade e [...] potencial de despertar diferentes tipos de aprendizado social, cognitivo e afetivo”.

Dando continuidade a essa abordagem, deve ser considerado que as condições físicas do meio condicionam e viabilizam os tipos de relações estabelecidas, pois influenciam no desenvolvimento das relações interpessoais, resultantes da construção de vínculos sociais e culturais marcantes e que podem ser facilitados ou não pela configuração espacial (Taralli, 2004).

Ainda segundo Sanoff (2001), é essencial um processo de projeto participativo, com a avaliação de vários aspectos do projeto escolar. A representatividade da escola e a configuração das salas de aula são aspectos prioritários. São estabelecidos as demandas para o projeto escolar, tais como: ambiente estimulante, lugar para ensino em grupo, conectar interior com exterior, áreas públicas incorporadas ao espaço escolar, segurança, variedade espacial, interação com o ambiente externo, permitir modificações, flexibilidades, riqueza de recursos, ambientes ativos e passivos, espaços personalizados e espaços comunitários.

O projeto da instituição de ensino, assim como apresentado a cima, deve considerar no momento de seu desenvolvimento, questões como sua integração com o entorno imediato, de modo a desenvolver um projeto que integre e inclua espaços de convivência para comunidade local, desenvolvendo assim uma prática social que forneçam atividades para os moradores vizinhos, tal proposta, possui forte influência no funcionamento do espaço, pois impactam nas relações e em fatores que contribuem para questões como: segurança, proteção, conservação, manutenção, apoio, representatividade, entre outros resultados favoráveis. Pois, a participação da comunidade, viabilizada com o desenvolvimento de espaços abertos ao público no próprio terreno da instituição, influências em aspectos como pertencimento e reconhecimento do espaço de ensino pela comunidade, pois a integração da comunidade ao espaço fazem com que a vizinhança se sinta parte daquele local e, deste modo, a própria população irá contribuir para sua proteção, dando manutenção, vigilância constante e não deixando ocorrer depredações, vandalismos, pois além de seus filhos estudarem naquele local, eles também fazem uso do espaço.

Ainda, é importante evidenciar a responsabilidade do arquiteto e sua contribuição nas propostas de soluções para as questões educacionais, bem como a demanda de pesquisas mais específicas que relacionem a demanda e atuação desse profissional para com a tipologia arquitetônica escolar, especialmente devido a sua função social, que vai além da concepção do espaço, abrangendo, toda uma noção do meio em análise de forma inclusiva, influenciando a forma como as pessoas usam, trabalham e se relacionam no espaço.

4.4 Os padrões dos espaços de sala de aula

A arquitetura universitária pode apresentar uma grande diversidade de partidos arquitetônicos que os projetos podem adotar, mas a reprodução de modelos pré-concebidos e a ausência de identidade, apresentadas por propostas de conceitos com flexibilidade de layout, em suas amplitudes de vazios e possibilidades, podem acabar por limitar possíveis reformulações do meio físico. Em que, a sala de aula deve conceber o local da educação mas, as edificações universitárias atuais são criticadas porque suas salas de aulas incorporadas com pequenas alterações e repetições de padrões usuais, não passam “de um monte de cadeiras voltadas para um quadro-negro e uma mesa de professor bem imponente em cima de um tablado” (Kanitz, 2000, p. 21). A padronização dos modelos de espaços de sala de aula surgem com a necessidade da reprodução dos ambientes devido a sua larga escala e demanda, apesar de que esse aspecto não atende as particularidades de muitas dinâmicas e atividades desenvolvidas nesses ambientes, distintos e vinculativos a cada propósito.

Os padrões dos espaços de ensino referem-se a critérios e características que definem um ambiente universitário ideal para a aprendizagem, incluindo aspectos físicos, pedagógicos e de segurança. Estes padrões visam criar modelos de ambiente que promovam o bem-estar, a interação, a colaboração e a estimulação do conhecimento. Aplicando tais conceitos a delimitação de um espaço específico como a sala de aula, estes padrões são instrumentos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem eficaz e funcional. A organização física, a disposição dos mobiliários e a escolha dos materiais devem se cuidadosamente planejados para otimizar a interação entre alunos e professores, estimular a criatividade e o envolvimento.

Quando pesquisado por tipos de padrões de salas de aula, o resultado correspondeu ao esperado, pois basicamente as tipologias estão atrelados as disposições dos ocupantes e organizações de mobiliários, estruturando as dinâmicas do desenvolvimento das atividades, mas findam que todo contexto se vincula na organização interna de layout e ocupantes, que não as questões estruturais, mas se apropriando do partido arquitetônico do espaço vazio e flexível, para o desenvolvimento das praticas pedagógicas, em que são organizados conforme suas dinâmicas internas. Conclui-se que “Não existem padrões, existem organizações internas de espaços, conforme suas práticas pedagógicas”, autores como Annunziato & Semis (2018) que fundamentaram tais elucidações.

Quadro 15 - Tipologias dos Padrões de Salas de Aula

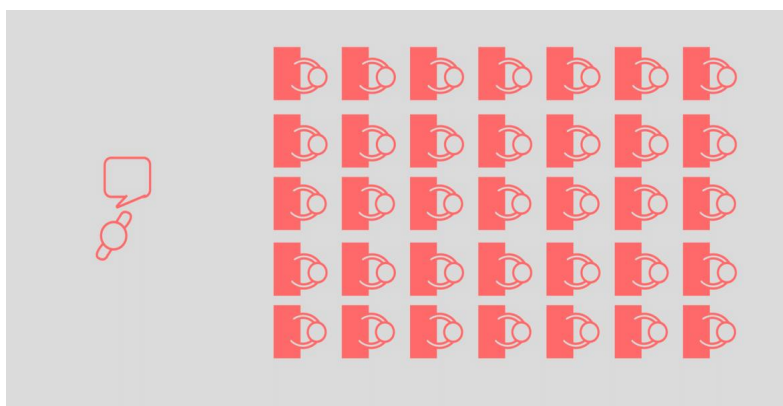
TIPOLOGIAS	DEFINIÇÕES
Tradicional (Fileiras)	Ideal para aulas expositivas, onde o professor é o foco principal e os alunos precisam prestar atenção individualmente. É comum em aulas com foco em apresentações, projeções e palestras.
Em U	Favorece a interação e a participação ativa dos alunos, pois todos se veem e podem participar de discussões e debates.
Agrupados	Ideal para trabalhos em grupo, projetos colaborativos e estações de aprendizagem, permitindo que os alunos interajam e aprendam uns com os outros.
Flexíveis	Permite que as salas sejam adaptadas a diferentes necessidades e tipos de aula, como a troca de mesas e cadeiras para diferentes disposições.
E outros, que se fazem necessários conforme as demandas das práticas pedagógicas	

Fonte: Elaboração própria com base em (Annunziato & Semis, 2018).

A discussão sobre qual seria a melhor maneira de disposição da sala de aula acompanha a evolução da Pedagogia nas últimas décadas. O padrão tradicional, de fileiras individuais justapostas em linhas paralelas, tem sido questionado por limitar o processo de ensino-aprendizagem das aulas expositivas e não favorecer a participação e interação entre os estudantes e entre estes e os professores.

Afinal, qual padrão ideal? Isso pode depender da intencionalidade pedagógica, com os objetivos que o professor deseja proporcionar em sua aula, pois a sala de aula tem o alcance de se reinventar conforme as demandas do momento. A centralidade da escolha do padrão deve contemplar o desenvolvimento dos fatores de interação e troca entre os sujeitos envolvidos no espaço. Para compreender melhor os aspectos e implicações de cada padrão de disposição no processo de ensino-aprendizagem.

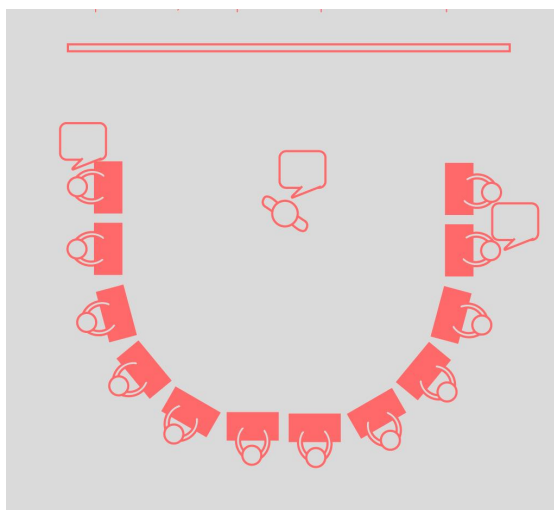
Imagem 36' - Padrão da disposição em fileiras no modelo tradicional de sala de aula



Fonte: Novaescola (2018).

Os padrões em fileiras individuais ou em U, proporcionam que o professor desenvolva aulas expositivas, com a possibilidade da utilização de recursos como retroprojetores ou práticas que demandem a utilização do quadro. O padrão tradicional de disposição coloca os estudantes durante horas posicionados com a visão comprometida pela barreira física do colega que está posicionado a sua frente e sem muitos estímulos, contudo a disposição em fileiras também são úteis, principalmente em ambientes com certas limitações de dimensões físicas, como em determinadas atividades com exposição oral ou de um vídeo, em que a sala que não dispõe de espaços favoráveis para acomodar a todos, poderia ser apropriada. Já a disposição em U, possibilita que o estudante tenha uma visão ampla de toda a área de estudos, proporcionando a interação com os outros sujeitos, sendo mais favorável a aprendizagem. Essa disposição proporciona as trocas e o contato visual entre todos os ocupantes e viabiliza os debates nas atividades, além de proporcionar a atenção no professor e no quadro, em que é um recurso necessário para auxiliar uma explicação ou registrar as questões de uma discussão (Annunciato & Semis, 2018).

Imagem 37 - Disposição em U da sala de aula

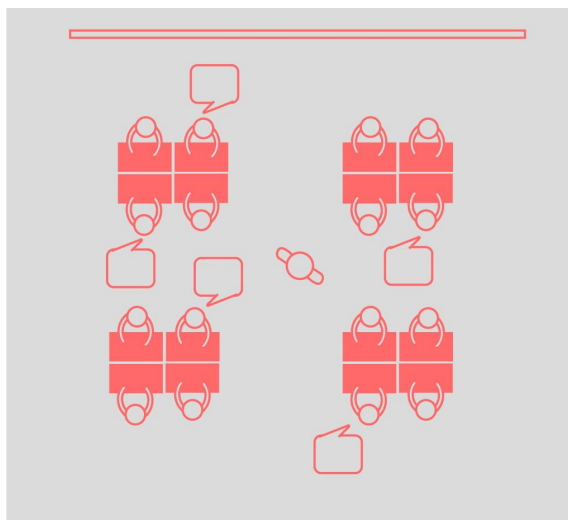


Fonte: Novaescola (2018).

Outra possibilidade de padrão poderia ser em grupos, formado por um número maior de estudantes, sendo uma disposição favorável para as trocas mais diretas entre os eles, é uma organização muito utilizada para trabalhos em grupos, proporcionando o desenvolvimento das atividades de forma colaborativa, com interações e discussões, essa disposição é ideal para um número maior de estudantes como nos casos em que é preciso a

troca de ideias, levantamento de hipóteses, pluralizar as atenções sobre o problema de pesquisa, aumentando as informações e olhares sobre o processo, em que a participação do professor se torna necessária para acompanhar a dinâmica para poder intervir quando os grupos não estiverem agindo de forma colaborativa.

Imagem 38 - Disposição em grupo da sala de aula



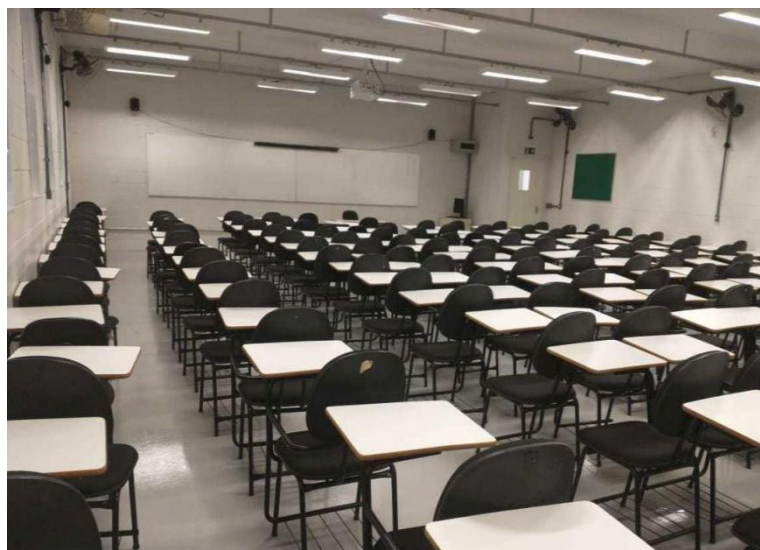
Fonte: Novaescola (2018).

Nos últimos cem anos, surgiram novos *layouts* para projetos de universidades, mas a sala de aula ideal ainda é pesquisada e debatida. Para acomodar as práticas de ensino com o propósito especificamente pedagógico com novos recursos tecnológicos, para isso a sala de aula necessita de novos projetos e adaptações adequadas. Existem centros de estudos que propõem configurações inovadoras para o espaço e ensino, como DesignShare, EFL (Educational Facilities Laboratories), NCEF (National Clearing-house for Educational Facilities), dos Estados Unidos, e Cabe (Commission for Architecture and the Built Environment), da Inglaterra (Kowaltowski, 2011).

Estudos sobre escolas indicam que há diferenças significativas em se aprender em diferentes escolas e em diferentes salas de aula da mesma escola. Princípios e planos pedagógicos curriculares podem ser recursos, porém a qualidade da educação é determinada pelas ações dos estudantes e professores, em um ambiente de ensino-aprendizagem bem desenvolvido em sua fase de projeto. Contudo, o currículo de uma instituição de ensino deve influenciar o projeto dos ambientes (McDonald). Assim, enquanto as instituições de ensino possuem seus focos no melhor currículo e método de ensino, o espaço das salas de aula e as

condições ambientais têm sido ignorados. Mas cada currículo e cada metodologia pedagógica demandam espaços específicos influenciando a concepção de cada ambiente em suas características físicas, que incluem o tamanho dos espaços, a disposição do mobiliário, a infraestrutura e os equipamentos necessários e o próprio estilo arquitetônico do prédio universitário (Kowaltowski, 2011).

Imagem 39 - Sala de aula universitária tradicional - Faculdade Anhanguera



Fonte: Agendaopen (2021).

Existem muitas críticas envolvendo os prédios escolares e universitários atuais, devido a reprodução dos padrões tradicionais, os ambientes acabam por serem vistos como um monte de cadeiras voltadas para o quadro-negro e uma mesa de professor bem imponente em cima de um tablado (Kanitz, 2000).

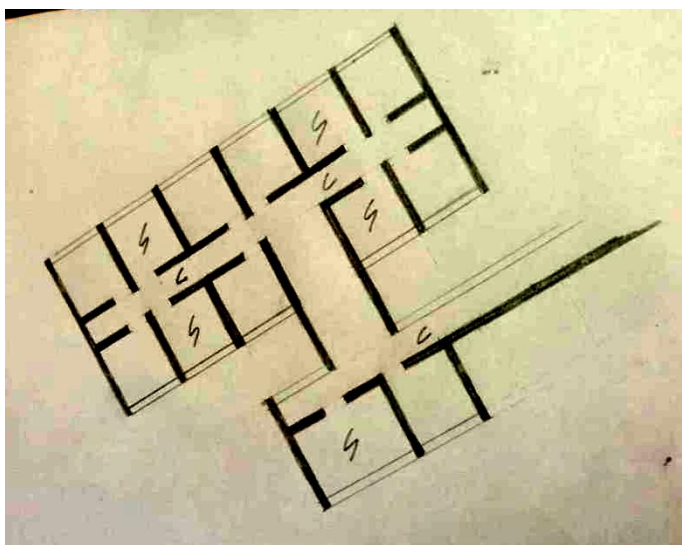
Apresenta-se que essa configuração desmotiva os estudantes e que essa disposição dos ambientes valoriza a autoridade, e não o indivíduo, o que foge das novas metodologias educacionais. As disposições das salas de aula tradicionais dificultam as interações com seus colegas de turma, fazendo com que gere inquietações, o que compromete as inter-relações. Por mais que diversos estudos tenham apresentado a necessidade de inovações, a maioria das escolas do Brasil ainda apresentam a configuração do modelo de ensino tradicional, em que se apropriam dos espaços de forma pouco criativa. Sanoff (2001) apresenta o poder que o espaço físico tem de organizar e promover relações entre pessoas, promover mudanças, escolhas e atividades, com o potencial de despertar diferentes tipos de aprendizado cognitivo, social e afetivo.

No Brasil, a sala de aula do futuro é amplamente debatida, mas ainda apresentando o mesmo padrão tradicional e se limitando a algumas variações nas disposições dos mobiliários, ou com singelas inserções de equipamentos, não muito além de projetores de imagens, ou flexibilidades para simples disposições para trabalhos em grupo (Kowaltowski, 2011).

Compreender e problematizar a temática apresentou-se relevante, quando vinculada ao período no qual os projetos são concebidos de uma forma mais *clean* visando uma obra mais purista e simples, com as modulações das estruturas para uma flexibilização dos espaços e uma possibilidade de adaptação dos *layouts*, no qual questionamos como os espaços físicos se configuram em relação ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico? De forma geral, as escolhas em qualquer proposta possuem limitações e é nesse ponto que reside o debate que busca minimizar carências e falhas na funcionalidade dos espaços.

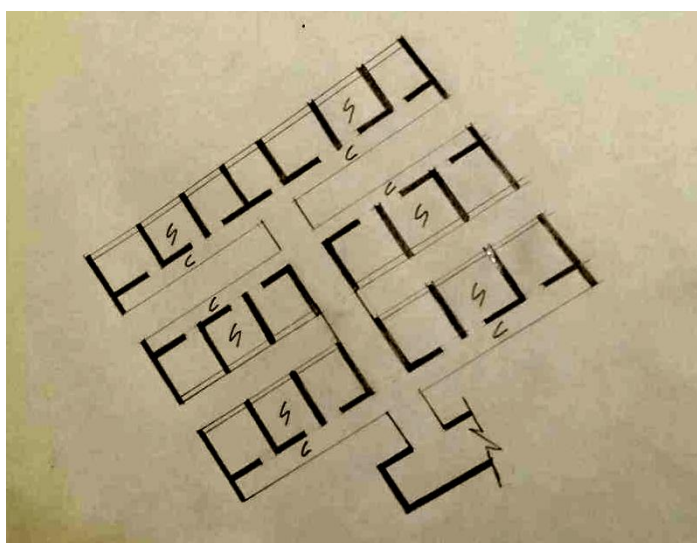
O ambiente universitário, especificamente a sala de aula, agrega características físicas, arquitetônicas, organizacionais e aspectos particulares dos professores e estudantes que afetam o clima social do ambiente (Moos, 1979). O contexto global, incluindo o tipo de universidade, o programa educacional adotado e os problemas subjetivos de cada turma, podem afetar direta ou indiretamente a sociabilidade interna, e haverá diferentes resultados, conforme a universidade apresente uma linha pedagógica mais aberta ou tradicional. Os mais comuns no cenário local são aspectos proporcionados pelas características das edificações que apresentam projetos mais tradicionais: salas de aula enfileiradas dos dois lados de um corredor central (Fig. 37); ou uma versão mais simplificada de salas voltadas para um corredor lateral (Fig. 38). A segunda planta oferece maior conforto ambiental em clima quente e húmido, pela ventilação cruzada, orientação solar otimizada e diminuição de interferências acústicas entre salas de aula.

Imagem 40 - Esquema de edificação universitária com salas de aula distribuídas nas duas laterais por um corredor central.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Imagem 41 - Esquema de edificação universitária com salas voltadas para um corredor lateral: C = corredor; S = salas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A arquitetura escolar e universitária apresentam uma grande variedade de partidos que os projetos podem adotar. Os mais comuns que são identificados no cenário local amazônico são espaços com plantas tradicionais: salas de aula enfileiradas dos dois lados de um corredor central; ou uma versão mais simples de salas voltadas para um corredor lateral. A planta voltada de um lado para área externa e do outro apenas um corredor lateral apresenta

maior conforto em seu ambiente interno, devido a possibilidade de implantar a ventilação cruzada, levando em consideração também fatores como o posicionamento do prédio com relação a orientação solar e as trocas térmicas com as áreas externas, se viabilizadas por uma vegetação natural que impeça micro-climas e ilhas de calor, além de diminuir as interferências acústicas entre as salas e com a presença da vegetação natural que cria uma barreira tanto térmica como acústica.

O modelo de sala de aula com carteiras em colunas e fileiras mantém a ordem e o controle sobre os estudantes. O silêncio é encorajado pelos professores, a fim de manter os estudantes focados. Nessas condições, os educadores consideram os estudantes os produtos e as escolas como máquinas. Educadores denominaram esses valores de educação *hidden curriculum* (Grosvenor; Lawn; Rousmaniere, 1999), que teve um impacto no projeto de sala de aula, assim como nos edifícios universitários.

Argumenta-se que essa configuração desmotiva os estudantes e que a arquitetura das escolas e universidades valorizam a autoridade, e não o indivíduo, o que estaria em desacordo com as novas metodologias educacionais. A configuração das salas tradicionais não permite olhar para os colegas de turma e compartilhar ideias, o que prejudica as relações. Apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas e universidades no Brasil ainda apresentam o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco crítica.

Imagem 42 - As relações interpessoais em sala de aula



Fonte: Inteligencianosdados (2023) / tjpb.jus (2019).

Entretanto, cabe discutir se esse padrão irá se adequar às filosofias educacionais do século XXI. A pedagogia evoluiu nas últimas décadas e especializou-se nas demandas da

sociedade. Nesse sentido, é urgente a adequação do ambiente educacional às práticas tidas como ideias para a formação dos cidadãos atuais, tarefa de responsabilidade de arquitetos e pedagogos, para o entendimento das demandas necessárias e para se pensar nos novos modelos.

Em complemento a essa perspectiva, segundo Taralli (2004), pode-se confirmar que as condições do ambiente qualificam os tipos de relações estabelecidas, pois o propósito é desenvolver as relações inter-pessoais, responsáveis pela construção de vínculos sociais e culturais em que podem ser viabilizados ou não pela configuração espacial

Assim como apresenta Sanoff (2001), é ideal que o projeto seja desenvolvido de forma participativa, com a avaliação de diversos aspectos do projeto do espaço. Sanoff ainda apresenta alguns fatores para o desenvolvimento do projeto, tais como: ambiente estimulante, lugar para ensino em grupo, conectar interior com exterior, interação com o ambiente externo, segurança, áreas públicas incorporadas ao espaço escolar, variedade espacial, permitir modificações, flexibilidade, expansibilidade, riqueza de recursos, ambientes ativos e passivos, espaços personalizados e espaços comunitários, para desenvolver as diversas possibilidades de layouts (Kowaltowski, 2011).

No âmbito internacional, a forma da sala de aula ideal é planejada desde o momento da definição do programa de necessidades. Dentre as possibilidades de layout apresentadas, a sala de em formato de “L” ou “Z” ganharam visibilidade, por proporcionar maior versatilidade para realizar atividades variadas na sala de aula. Outra proposta seria um conjunto de salas de aula em “L”, agrupado junto a ambientes de preparação de aula e espaços de socialização. Autores como Barker & Gump (1964) apresentaram a psicologia ecológica, em que as salas de aula revelam formas que permitem atividades variadas e simultâneas, Barker analisou ainda, a forma do ambiente e o comportamento humano no espaço, e criou o conceito dos behavior settings, que relaciona a ação humana com os elementos físicos do ambiente. A pesquisa de Barker & Gump (1964) abordava sobre o tamanho das escolas, recomendavam escolas menores, para proporcionar uma maior individualidade a cada usuário, ampliando sua efetiva participação em atividades variadas. Outra demanda do ambiente de sala de aula é a configuração física apropriada para acomodar equipamentos como audiovisuais, que estão entre as necessidades das instituições de ensino, desta forma, Arranjos em “U” tipo anfiteatro, com a mesa central ou tipo teatro são exemplos mais apropriados para o uso desse tipo de equipamento (Kowaltowski, 2011).

Os dados da pesquisa confirmam que salas grandes, dificultam as trocas e interações, por diversos fatores, dentre eles do som emitido não chegar as partes mais distantes do ambiente, além de criar dispersão dos alunos, devido a ausência de interação direta, pois mesmo com a apresentação da forma da sala, percebe-se uma melhor efetivação e atração quando existem as trocas diretas e as interações com os sujeitos, não apenas na exposição do conteúdo de forma coletiva, tais fatores foram observados com as experiências profissionais.

Considerações finais

Sem a presunção de abordar a totalidade dos debates sobre os padrões dos espaços físicos de ensino universitário, em sua problematização e relação com o processo de democratização do ensino superior no Brasil, propusemos contribuir com as reflexões em torno dos desafios que professores, estudantes e demais usuários do espaço físico de sala de aula sempre enfrentaram para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ainda destacando as barreiras com a infraestrutura dos ambientes, repensando as disposições internas do espaço de sala de aula e combater o enrijecimento da estrutura física, a padronização dos modelos e a ausência de projetos voltados especificamente para o ensino-aprendizagem provenientes em sua maioria de fatores políticos e a reprodução de modelos pré-concebidos ao longo da história.

O período da pandemia de Covid-19 expôs mais uma vez as limitações dos padrões do espaço de sala de aula e como eles influenciam na aprendizagem, considerando que o novo perfil de estudante da atualidade que comparado ao quadro situacional dos espaços de ensino perpetuados há décadas, configuram o enrijecimento das práticas de ensino-aprendizagem em que essas condições foram acentuadas. É previsível que as transformações educacionais vivenciadas nos Brasil sofreram severas reformulações decorrentes da pandemia e dos avanços tecnológicos. Bem como é notório que as políticas educacionais persistirão contribuindo para realçar as desigualdades, caso não constituam implementações estratégica eficientes na trajetória sinuosa da formação conturbada no país.

O desenvolvimento da dissertação buscou apresentar inicialmente a importância da pesquisa, que apresenta uma série de elementos que podem vir a corroborar com a transformação do meio e o papel do pesquisador na busca pela totalidade com seu recorte de mundo do que lhe permite compreender e apresentar sobre o problema de pesquisa, no qual a pesquisa irá apresentar as várias faces do problema para construção e ampliação de sua singularidade e aos meios que são envolvidos no processo.

No que se refere ao formato, a pesquisa apresentou, problematizou e analisou o tema de pesquisa em quatro capítulos. O desenvolvimentos dos capítulos foram sendo construídos, fruto de um processo que apontou um modo de enxergar o espaço de sala de aula como o próprio espaço, com isso o primeiro capítulo caracteriza a principal categoria – *o espaço universitário*, apresentando os aspectos conceituais e teóricos das percepções de espaço, para compreender o que são e como são percebidos os espaços educacionais, na natureza do termo

e do problema proposto, apresentando primeiramente o que é um espaço, com seus conceitos e múltiplas definições, para compreensão da sua singularidade e aspectos definir como é atribuído seus usos e como vem a se materializar

O segundo capítulo, considerou sua problematização em uma perspectiva histórica, social e política, com referenciais local, nacional e internacional da categoria e conceitos fundamentais da pesquisa, tendo em vista suas relações e influências na concepção e percepção dos ambientes. Tratando de um breve recorte histórico que apontou como surgiram os espaços de ensino, que era compreendido onde o ato de ensinar e aprender era tido como local da educação, da residência aos espaços religiosos, constituídos do surgimento das cidades com sua construção histórica em que o local das práticas do ofício se materializavam como locais de ensino, vindo a formar os espaços mais bem elaborados e voltados especificamente como locais destinados a educação, das escolas as universidades.

O terceiro capítulo caracterizou os principais aspectos e o contexto em que se estrutura a política pública voltada para o desenvolvimento dos espaços físicos do ensino superior, para definição de parâmetros e, apontando como se desenvolve o processo normativo para elaboração das estratégias o que apresentam como orientação para o desenvolvimento dos espaços no ensino superior e em especial a análise do projeto pedagógico de curso (PPC) de pedagogia e arquitetura da Universidade Federal do Amazonas, para o auxílio no desenvolvimento do projeto arquitetônico dos espaços de sala de aula. Nesse mesmo capítulo, propomos uma discussão dos parâmetros das metas e estratégias previstas no conjunto da legislação do campo educacional como no caso o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e das garantias dos padrões mínimos de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 para desenvolvimento das disposições do espaço físico.

No quarto capítulo discutimos a questão dos espaços de ensino/salas de aula de uma maneira mais geral e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, de modo a entender como os espaços se constituíram e se materializaram nos cursos de arquitetura e pedagogia, pensando na construção do espaços ao longo da história, pois representam uma perspectiva de quem atua e de quem concebe tais ambientes. As buscas de respostas ao problema de como os espaços físicos se configuram em relação ao caráter de um ambiente projetado especificamente com o propósito pedagógico direcionaram o estado da arte sobre a temática da padronização da sala de aula, quando associado as concepções de projetos dos espaços de ensino, apontando como foi desenvolvido o projeto da UFAM para entendendo suas influencias diretas nas práticas do ensino-aprendizagem.

Também foram analisados, interpretados e discutidos os resultantes dos questionários aplicados com os participantes, em que foram identificadas lacunas no desenvolvimento dos espaços construtivos, pois a análise pretendia apresentar os fatores envolvidos na construção os espaços físicos e acabou por apontar que a solução mais imediata era a reorganização das disposições dos espaços de sala de aula, se limitando as padronizações de layouts com a disposição dos ocupantes e mobiliários. Sendo apresentadas, as contradições entre o que é previsto e o que é descrito ou observado nos espaços de funcionamento de uma sala de aula, bem como a infraestrutura física e como os sujeitos se manifestam no dia a dia com tais realidades.

O modelo atual do espaço físico expôs uma vez mais as ausências e limitações dos ambientes para as práticas das atividades no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, considerando que comparado ao cenário em sua construção histórica, esses fatores foram acentuados. É evidente que os avanços no cenário educacional vivenciados no Brasil e em espacial no Amazonas não sofreram mudanças significativas considerando todas as transformações tecnológicas. Sendo perceptível também que as políticas públicas educacionais continuarão apresentando questões que perpetuem as desigualdades, mantendo a reprodução dos padrões dos espaços, caso não ocorram reformulações de estratégias eficazes na histórica problemática da estrutura física do espaço de sala de aula e suas reproduções marcadas de influências políticas, religiosas e sociais.

Nesse intuito, desenvolvemos a aplicação de questionários que demandaram passar pelo comitê de ética, pois envolvia a contribuição e participação de seres humanos e, revelaram alguns fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento das adequações das disposições internas para as práticas das atividades pedagógicas. Diante dos cenários de transformações e a constatação da inercia reveladas diante deles, esse estudo se propôs contribuir para repensar os padrões e as políticas públicas visando minimizar as adversidade enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente de sala de aula.

Desse modo, nos parece necessário apresentar ações de estratégias em cenário da concepção dos modelos de espaços de ensino no contexto institucional a partir de práticas eficientes envolvendo as novas dinâmicas da atualidade e compreendendo as adversidades enfrentadas no meio público em abordagem que considerem os avanços tecnológicos e as mudanças da atualidade. Se a rigidez da padronização dos espaços físicos de sala de aula comprometem a qualidade das práticas da educação pública, a disposição de espaços limitados muitas vezes por adaptações de estruturas existentes que não foram concebidas com

o propósito especificamente pedagógico, reforça drasticamente a desigualdade social, negando condições adequadas que favoreçam ao desenvolvimento das atividades e proporcionem condições de conforto físico e psicológico aos estudantes de instituições públicas, pelo fato de não possuírem a possibilidade de escolha, recursos financeiros e nem ambientes adequados de estudo, no contexto que envolve as questões sociais. Estes fatores das questões da luta de classes, reforçados com a limitação das redes de apoio, refletem diretamente nos fatores enfrentados por estudantes das instituições públicas de ensino. Podendo influenciar, sobre os aspectos identificados no presente trabalho, podem revelar as limitações dos investimentos recebidos para melhoria da estrutura física, e que o sistema de educação pública não recebem os repasses adequados do financiamentos destinados a educação, além da capacitação dos profissionais para as novas demandas da atualidade.

Os reflexos da influência desses fatores na formação e desenvolvimento dos estudantes podem ser constatados na devolutiva das práticas das aulas no cotidiano e na forma como revelarão os futuros profissionais, mas, revelamos a necessidade de uma reestruturação das configurações dos padrões existentes e das futuras concepções de espaços voltados especificamente com o propósito pedagógico, com o intuito de que os possíveis fatores do espaço sentido não interfiram nas percepções e influencias no ensino-aprendizagem dos estudantes que se encontram no sistema público de ensino sejam minimizados, pois são esses que sofrem com as grandes disparidades entre a instituições públicas e as privadas.

Reforçamos, que as universidades públicas que almejamos para o futuro não apresentem ambientes pedagógicos que transformem o meio físico ao seu entorno e que não desumanizem os sujeitos na busca pela educação e melhores perspectivas de formação. Que todas as adversidades e calamidades que causaram transformações ao longo do processo histórico dos espaços de ensino, seja um balizador para as futuras propostas de concepções de projetos que valorizem a produção da ciência e os processos de formação dos estudantes, reforçando a importância de um ambiente e que proporcione a atuação do docente, bem como o favorecimento do bem estar físico e psicológicos dos ocupantes em prol de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a discussão apresentada no contexto da produção dos espaços físicos das universidades federais de ensino é ainda mais significativa, pois é nela que a mudança dos paradigmas e da perpetuação dos padrões tradicionais das classes deixarão de existir, em que o sistema superior de ensino público que deveria atender a demanda das classes trabalhadoras e sem condições de acessar os meios de ensino, acaba por não ser beneficiada devido a uma

formação deficiente. Contudo, não basta apenas desenvolver melhores condições de estruturas físicas de ensino mas, é preciso também condições de permanência e suporte a rede de apoio para proporcionar o acesso e permanência desses estudantes em grandes universidades federais.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, R.; BAILEY, K. **Foco na Sala de Aula de Línguas: Uma Introdução à Pesquisa em Sala de Aula para Professores de Línguas**. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- ALMEIDA, S. A. F.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M.; SILVA, L. A.; CARDOSO, M. R. G. **Diálogos possíveis sobre a pesquisa documental em educação**. Editora Fucamp, São Paulo, v. 28, p. 131-145, 2024.
- ANNUNCIATO, P.; SEMIS, L. **Qual é a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula?** Nova escola, 2018. disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11093/qual-e-a-melhor-forma-de-organizar-as-carteiras-na-sala-de-aula>. acesso: 21 de março de 2025.
- ARAGÃO, R. C. **Como o/a Arquiteto/a se Forma em Cenário Atípico?** Tomadas de decisões institucionais e transformações no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFAM durante a pandemia. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas. 2023.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. Editora moderna, São Paulo, 2ª Ed. 2006.
- AUGÉ, M. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Editora papyrus, São Paulo, 1ª Ed. 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARKER, R.; GUMP, P.V. **Big school, small school, high school size and student, behavior**. Stanford (California): Stanford University Press, 1964.
- BENACOSTTA, M. L. A. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BESSA, I. **Escolas públicas mais antigas de Manaus são linha do tempo para história da cidade**. G1 Globo. 2018. disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2018/noticia/2018/10/24/escolas-publicas-mais-antigas-de-manaus-sao-linha-do-tempo-para-historia-da-cidade.ghtml>. acesso: 28 de dezembro de 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 123 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 de março de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 de março de 2023.
- BOBBIO, N. **O Filósofo e a Política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. Editora brasiliense, São Paulo, v. 1, 43ª Ed., 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugininfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 17 de março de 2023.

BUFFA, E. PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação câmpus universitários**. Editora da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1ª Ed. 2009.

CAPELLA, A. C. **Formulação de Políticas Públicas**. Enap Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, DF. 2018.

Características das gerações X, Y e Z. Iberdrola, 2017. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/talentos/geracao-x-y-z>. Acesso em: 17 de março de 2025.

CARPINTERO, A. C.; Almeida, J. G. **Teorias do Espaço Educativo**. Rede e-Tec Brasil. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 4ª Ed. 2013.

CHAUI, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 328-486.

CONTEÚDO aberto. **Escola**. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola>. Acesso em: 21 de março de 2023.

COSTA, E. **25 de janeiro de 1554**: Jesuítas fundam o colégio que deu origem à cidade de São Paulo. Diário GM. 2021. disponível em: <https://www.diariogm.com.br/cultura/25-de-janeiro-de-1554-jesuistas-fundam-o-colegio-que-deu-origem-a-cidade-de-sao-paulo>. acesso: 06 de maio de 2024.

DALLAGNOL, R. **Política Educacional e Espaço Físico Escolar**: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina. 2015.

DAMASCENO, A. **Colonização e educação na Amazônia portuguesa (1500- 1757)**. Educação, Santa Maria, v.45, 2018.

DEUBEL, André Noel Roth. **Políticas Públicas**: Formulación, Implementación y Evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora, 2006.

DUARTE, D. **Manaus, entre o passado e o presente**. Idd.org. 2009. disponível em: <https://idd.org.br/iconografia/instituto-de-educandos-artifices/>. acesso: 21 de maio de 2024.

DUARTE, H. **Escolas-classe, escola-parque**: uma experiência educacional. Monografia (Graduação em Arquitetura) Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

ERICKSON, F. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 9-17.

FERREIRA, J. A.; Bittar, M. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FRANCO, A. **Uma teoria da cooperação baseada em Maturana.** Aminoácidos, Brasília, v. 4, p. 6, 2001. Disponível em: <https://www.novospensadores.com/uma-teoria-da-cooperacao-baseada-em-maturana-2/>. Acesso em: 13 de março de 2023.

FREY, K. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões sobre a prática de análise de políticas públicas no Brasil.** Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, pág. 211-260, 2000.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido.** Paz e terra, Rio de Janeiro, v. 21, 17ª Ed., 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2023.

GARCIA, F. M. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do proinfo-mec em manaus, 1998-2004.** Dissertação – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas, São Paulo, 4ª Ed. 2002.

GLEISER, M. **A ilha do conhecimento – os limites da ciência e a busca por sentido.** Editora record, Rio de Janeiro, 1ª Ed. 2014.

GONÇALVES, R. C. P. **Arquitetura Escolar: A Essência Aparece. fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.** Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 1996.

GOUVEIA, P. S.; JÚNIOR, J. C. **O ensino de geografia no brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. Formação (Online),** v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021.

GROSVENOR, L.; LAWN, M.; ROUSMANIERE, K. (eds) **Silences and Images, The social history of the classroom.** New York: Peter Lang, 1999.

GUIARRARA, P. **Espaço geográfico.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/espaco-geografico.htm>. Acesso em: 15 de março de 2025.

HARROUK, C. **Psicologia do espaço: as implicações da arquitetura no comportamento humano.** Archdaily, 2021. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/936143/psicologia-do-espaco-as-implicacoes-da-arquitetura-no-comportamento-humano>. Acesso em: 10 de março de 2025.

KANITZ, S. **Revolucione a Sala de Aula.** Revista Veja. Disponível em: https://www.academia.edu/24699750/CONFORTO_E_AMBIENTE_ESCOLAR. Acesso em: 18 de março de 2025

KLEIN, L. F. **História da Educação Jesuíta no Brasil**. Rede Jesuíta de Educação. Disponível em: <<https://redejesuitadeeducacao.com.br/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura Escolar o projeto do ambiente de ensino**. Editora oficina de textos, São Paulo, 1ª Ed. 2011.

KUSCHNIR, A. N. **O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro, PUC-Rio, v. 2 (1), 2003.

MARX, K. **Grundrisse os manuscritos econômicos de 1857-1857**. Boitempo editorial, São Paulo, v. 1, 1ª Ed. 2011.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Centauro, São Paulo. 2006

MELATTI, S. P. P. C. **A Arquitetura Escolar e a Prática Pedagógica**. Dissertação – Faculdade de Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville. 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, São Paulo, v. 1, 2ª Ed. 2008.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Editora zahar, Rio de Janeiro, 1ª Ed. 2009.

MINDLIN, H. E. **Arquitetura Moderna no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Aeroplano/IPHAN, 1999.

MOOS, R. H. **Evaluating educational environments: procedures, measures, findings, and policy implications**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus (2003).

MOSKO, T. **O que é Percepção da Realidade?**. Thays mosko, 2023. Disponível em: <https://thaysmosko.com.br/glossario/o-que-e-percepcao-da-realidade/#:~:text=Como%20a%20Percep%C3%A7%C3%A3o%20da%20Realidade,mesma%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20maneiras%20diferentes..> Acesso em: 25 de fev. de 2025.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. Editora expressão popular, São Paulo, 1ª Ed. 2011.

NEVES, L. P. **Adoção do Partido na Arquitetura**. Centro Editorial e Didático da UFBA, Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2012.

NIEDERLE, P. A.; GRISA, C. **Ideias e valores: a análise da ação pública a partir das interfaces entre a abordagem cognitiva e a economia das convenções.** Política & Sociedade, Florianópolis, Vol. 12, Nº 23, Jan./Abr. de 2013.

NOVELI, P. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões sobre o tema.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PORFÍRIO, F. **Organização social.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-que-organizacao-social.htm>. Acesso em 29 de novembro de 2024.

POSSAMAI, L. F. L. **Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na rede pública municipal de educação de chapecó (1997-2004).** Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina. 2014.

SCHRAM, S. C.; Carvalho, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire – para uma pedagogia,** 2003. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> . Acesso em: 13 de março de 2023.

SANOFF, H. **Métodos de Avaliação de Edifícios Escolares.** Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2001.

SANTANA, T. M. **A relação da arquitetura escolar com a aprendizagem.** UFS, 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10209/14/13.pdf>. Acesso em 25 de MARÇO de 2025.

SANTOS, L. C. **A técnica do questionário: conceituação, características, vantagens e limitações.** 2020. Disponível em: <https://www.lcsantos.pro.br>. Acesso em 25 de novembro de 2024.

SEIXAS, P. S. et al. **Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo. v. 17, n. 1, p. 113-122. 2013.

SEMERARO, G. **A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e Marx.** In: Revista Educação e Filosofia, vol. 27, n. 53, Uberlândia: EDUFU, 2013.

SERRANO, Geni. **O Papel da Escola na Formação do Cidadão.** Brasil escola, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao.htm> Acesso: 04 de maio de 2024.

SEVERO, N. A.; Carvalho, M. J. **A carência de espaço físico na escola: implicações na prática pedagógica.** Conbrace, Espírito Santo, n 19, 2015. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2023.

SIGNORELLI, A. **Integración, consenso, dominio:** espacio y vivienda en una perspectiva antropológica. In: Pignatelli, P. *Análisis y Diseño de el Espacio que Habitamos*. México: Concepto, 1980.

SILVA, S. F. M. **A Educação Segundo o Ponto de Vista do Filósofo Jean Jarques Rousseau**. Revista Qualyacademics. Editora UNISV; v. 2, n. 3, 2024; p. 416-427.

SOUZA, P. F.; FURLAN, R. **A questão do sujeito em Foucault**. Scielo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4kkKdt5mwfDcGJXtjZZ4jRF/?format=pdf>. Acesso em: 07 de março de 2025.

TARALLI, C. H. **Espaços de leitura na escola:** salas de leitura / bibliotecas escolares. Boletim Salto Para o Futuro MEC, Rio de Janeiro, p. 31-39, 2004.

TURNER, P. V. **Campus: an American planning tradition**. Cambridge: MIT Press, 1984.

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

VIEIRA, F. **Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica**. CEDES – Unicamp, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009

VILLANUEVA, L. F. A. **Marco para a análise das políticas públicas**. In: MARÍÑEZ, Freddy; GARZA, Vidal (Coord.). *Política pública e democracia na América Latina: da análise à implementação*. México, Porrúa, EGAP/TEC, 2009.

ZEVI, B. **Saber Ver a Arquitetura**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1ª Ed. 1978.