

ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS: Espaços e Funções da Escola Pelo Olhar de um Grupo de Estudantes Concluintes do Ensino Fundamental

Elisângela Mara Zanelatto¹
Suzana Feldens Schwertner²
Daniela Maria Weber³

RESUMO

Que aprendizagens são possíveis na escola? Em quais espaços da escola se aprende? Esta discussão foi realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de um município do interior do Rio Grande do Sul (RS), como parte da pesquisa "A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental" (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), vinculada ao Mestrado em Ensino de uma universidade do RS. Os encontros promoveram debates, produção de fotografias e discussão das imagens produzidas, a partir da pergunta *Qual a função da escola na contemporaneidade?*. A discussão e o tratamento dos materiais foram conduzidos a partir da análise do discurso foucaultiano (2010, 2012, 2013). Os estudantes ressaltaram que é função da escola ensinar os conteúdos, mas que, também, é por meio dela que possuem as lembranças da infância, do tempo em que nela viveram, das amizades ali iniciadas. Indicaram que os espaços de aprendizagens podem envolver a sala de aula, o pátio externo, a quadra de esportes, os corredores, o parquinho, a biblioteca, e confirmaram que a escola permite construções para além do pré-estabelecido nos documentos escolares, deixando marcas na constituição dos estudantes.

Palavras-chave: Espaços escolares; fotografias; estudantes.

DIALOGUES AND IMAGES:

SPACES AND FUNCTIONS OF SCHOOL FROM A GROUP OF ELEMENTARY SCHOOL SENIOR STUDENTS

ABSTRACT

Which learnings are possible in the school? In which school spaces does one learn? This discussion was held with 9th grade Elementary School students attending a public school in the countryside of the state of Rio Grande do Sul (RS). It was part of the research "The school and the configurations of contemporaneity: The voice of senior high school and elementary school student" (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), linked to the Master's Course in Teaching of a university in RS. The meetings fostered debates, picture production and discussions about the images produced, considering the question: 'which is the function of the school in contemporaneity?'. The discussion and approach of the materials were based on the Foucauldian discourse analysis (2010, 2012, 2013). The students highlighted that teaching the contents is a school function, but it is also by means of the school that they remember their childhood, the time they lived there and the friends they made. They pointed out that the learning spaces can include the classroom, the schoolyard, the sports court, the corridors, the playground, the library. Furthermore, they confirmed that the school enables other constructions besides what is pre-established in the school documents, leaving marks in the students.

Keywords: School spaces; photographs; students.

Submetido em: 1º/6/2018

Aceito em: 1º/6/2020

¹ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0187043822478808>. <https://orcid.org/0000-0001-6526-8962>

² Autora correspondente: Universidade do Vale do Taquari – Univates. Avenida Avelino Talini, Universitário. CEP 95914014 – Lajeado/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0187043822478808>. <https://orcid.org/0000-0002-2913-9191>. suzifs@univates.br

³ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9977074840122068>. <https://orcid.org/0000-0003-4767-4072>

PALAVRAS INICIAIS

Que aprendizagens são possíveis na escola? É possível aprender fora da sala de aula? Quais seriam as funções da escola na contemporaneidade? Estaria esta instituição aberta para outras possibilidades de ensinar e de aprender? Tais questionamentos impulsionam o presente trabalho, que buscou investigar e problematizar os espaços escolares e a produção de aprendizagem, compreendida como uma das funções da escola. E surge a partir de um recorte dos resultados da pesquisa "A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental" (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), vinculada a um Mestrado em Ensino de uma universidade do Rio Grande do Sul. Esta investigação objetiva conhecer e discutir quais as funções da escola sob a ótica dos estudantes. As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas em uma escola da rede de ensino público, contando com a participação de 11 jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2016.

A metodologia envolve os procedimentos de grupo-focal (GATTI, 2005; DAL'IGNA, 2012) e *foto-elicitação* (BANKS, 2001), que foram disparados pela questão central: Quais são as funções da Escola? A discussão e tratamento dos materiais produzidos é conduzida a partir da análise de discurso foucaultiana, tendo como aporte teórico os escritos de Michel Foucault (2010, 2012, 2013). Entende-se, assim, que os discursos enunciados são organizados a partir de uma construção coletiva, a qual envolve elementos de ordem política, econômica e social num determinado contexto histórico.

Os estudos do grupo vinculados à pesquisa apontam uma crítica dos estudantes aos saberes escolares e à sua organização curricular, e trazem presente elementos de uma escola organizada pelo disciplinamento, regras e limites (SCHWERTNER; MUNHOZ, 2017). Da mesma forma, sugerem que as funções da escola vão além de cumprir o papel institucional, relacionado às aprendizagens dos conhecimentos já estabelecidos nos documentos (SCHWERTNER; CONRAD, 2016). Referem que a aprendizagem social, ligada à construção de vínculos relacionais, tais como os de amizade, são também possíveis nos espaços escolares, sendo elencados como uma das importantes lembranças da escola. Igualmente, ressaltam o espaço da biblioteca, da permanência e relevância do livro impresso, como "[...] um dos elementos mais tradicionais da escola e que continua aparecendo de forma marcante, nesse espaço, como um dos meios que levam ao aprender", conforme destacado por Schwertner *et al.* (2017, p. 112).

Sendo assim, parte-se de uma discussão inicial sobre os espaços escolares e as funções da escola na contemporaneidade, a partir de autores como Michel Foucault (2010, 2012, 2013), Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2004), Paula Sibilía (2012), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) e Julio Groppa Aquino (2011). Na sequência, apresenta-se os caminhos metodológicos e, após, a análise e discussão dos resultados.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Paula Sibilía (2012, p. 9), ao questionar "para que serve a escola" também propõe pensar sua origem. O período que ela indica como ápice – a metade do século 19 e

início do século 20 –, é o momento em que esta escola ainda não era questionada sobre os cidadãos que pretendia formar na atualidade e no futuro. Menos ainda, tal escola se perguntava pelos estudantes que viriam a ocupá-la no século 21 – cada vez mais diversos, mais inquietos, mais conectados e questionadores, modificando o perfil do público da escola (CORTI, 2009).

Sibilia (2012) compara a escola contemporânea com engrenagens de uma máquina, que já não se encaixam, causam ruídos, se manifestam de várias formas, fazendo-se ouvir de que ali já não há calma, harmonia. Um dos pontos destacados pela autora como causadores deste desencaixe são as tecnologias, que ela indica como midiáticas, como os celulares. São essas tecnologias que confirmam com mais intensidade que a escola se trata

[...] de uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão ‘natural’, algo cuja existência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de crianças, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas mas também passíveis de historicidade (SIBILIA, 2012, p. 15).

Cabe a pergunta: Essa escola se mantém com os objetivos inalterados desde quando foi criada, na Modernidade? Parece que ela ainda tem como objetivos acalmar, disciplinar os estudantes e, para tanto, os mantém sentados, fixos, estáticos (SIBILIA, 2012). A escola ainda é a mesma? Não estaria Sibilia (2012) nos provocando em relação às mudanças que (não) ocorreram?.

Se esta escola não se apresenta como eterna, e sim como passível de mudanças e transformações que a movimentam, torna-se necessário, também, uma defesa do escolar. Neste sentido, convergem os escritos de Masschelein e Simons (2014, p. 10), quando afirmam que a oferta “de tempo livre” deveria ser considerada uma característica essencial da escola. Os mesmos autores ainda justificam a importância da escola, ao apresentarem que é desta instituição a capacidade de transformar

[...] o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10, grifo dos autores).

A escola, como espaço que permite desenvolver transformações no humano e, conseqüentemente, no mundo, é a mesma criada inicialmente para seguir os ordenamentos da disciplina. Neste contexto, aponta-se mudanças em que o sistema escolar assume outras funções, como o desenvolvimento de relações sociais nos espaços escolares.

Entre as acusações pelas quais passa a escola está a que seu currículo não atende às reais necessidades do mundo contemporâneo e, principalmente, aos interesses dos jovens. É acusada de oferecer condições diferentes aos sujeitos, prevalecendo as desigualdades de oportunidade e de corrupção, por estar a serviço de outros interesses, como o capitalista, que separa em níveis os estudantes. Também recai como responsa-

bilidade da escola o desinteresse dos jovens, justificada pelo não prazer e pela dor que o aprender causa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

É inegável o sentido da escola em atestar aprendizagens e conferir um diploma de certificação e de que, por isso, estaria em risco com o avanço das tecnologias digitais, pois, da maneira como tradicionalmente existe, “está ligada ao tempo e ao espaço” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 22). Deste modo, a escola poderia ser substituída pelos espaços digitais, que permitem direcionar as aprendizagens de acordo com os interesses individuais, que indicam ser mais atrativos. Nos leva a compreender que a educação tradicional é a que agrupa, em uma mesma sala de aula, diversos interesses, representados por diferentes estudantes, comandados e dependentes de um professor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Tais acusações parecem revelar a existência de um currículo enquanto dispositivo de normalização e subjetivação dos sujeitos. Para além de entender o conceito de currículo como conteúdos e definições pré-estabelecidos que determinam o que se deve (ou não) saber, aprender, ensinar, ou da seleção daquilo que vale a pena ensinar, o currículo, como espaço que também abriga relações de poder, que impulsiona disputas de saber, comprometido com questões sociais e que, neste processo, engendra e produz subjetividades, neste escrito é como o espaço que também abriga relações de poder, que impulsiona disputas de saber, comprometido com questões sociais e que, neste processo, engendra e produz subjetividades (SCHWERTNER, 2016). Assim, é possível compreender o currículo como um processo, como sugerem Hattge *et al.* (2016, p. 49), sendo composto por um “[...] conjunto de práticas que é produzido e produz o sujeito, desse modo, pode ser percebido como algo além do que discursivamente se diz acerca do conceito”. As autoras referem que, por vezes, os professores podem ser “capturados” pelo dispositivo do currículo, e assim, por exemplo, podem tornar a sala de aula um espaço “tarefeiro”, com delimitação de tempo rigorosa para cada atividade. Da mesma forma, os alunos também podem ser capturados por este dispositivo e movimentarem-se estimulados especialmente pelas notas atribuídas às tarefas e aos exames prestados: “Um a um, sujeito a sujeito, cada um dos envolvidos com a escola, dispõe de elementos e oportunidades para que, de modo consentido ou não, se apresente como parte do sistema educacional, a partir de sua relação com o currículo” (HATTGE *et al.*, 2016, p. 50).

Nessa perspectiva, Rodrigues *et al.* (2016) comentam que o currículo surge na perspectiva de incluir, no processo escolar, elementos importantes a serem incorporados, aprendidos:

Ainda que inserido num processo de massificação, o indivíduo passou a ser observado em suas particularidades, no sentido daquilo que se considerava necessário modificar nas pessoas. Nesse aspecto, o currículo passou a ser prescrito como o conjunto de conhecimentos “necessários” e selecionados aos sujeitos. Em outras palavras, a “presença do currículo” passou a ser requisitada, desde que definida, tracejada, presença tal qual visita anunciada, planejada. As escolas passaram a “hospedar” o currículo e ele tornou-se pouco a pouco um “morador onipresente”, aquele que está em todos os lugares (p. 33, grifos dos autores).

Como bem referem os autores, a presença do currículo está em todos os lugares, na medida em que o espaço escolar ultrapassa as paredes da sala de aula, se espalha

pelos corredores, pátio, biblioteca: os “modos” de estar nestes espaços também devem seguir orientações, mas perpassam as singularidades dos sujeitos que o compõem.

Logo, torna-se importante problematizar os espaços. Ribeiro (2004) propõe uma integração efetiva com o currículo, considerando-os responsáveis por proporcionar aprendizagens que permanecem.

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente. O espaço material é um pano de fundo onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças (RIBEIRO, 2004, p. 105).

A autora chama a atenção, contudo, para a maneira como o espaço escolar tem sido pensado e organizado. De acordo com ela, o que de maneira geral se observa são “edificações escolares” (RIBEIRO, 2004, p. 107), que acabam por não atender as necessidades mínimas relacionadas ao conforto ambiental, justificadas pela falta de recursos financeiros. É preciso refletir sobre as influências do ambiente escolar, e compreendê-lo como elemento que transcende a construção material, mas que mostra uma intrínseca relação com as funções do ensino e da aprendizagem. Da mesma forma, Ribeiro (2004, p. 108) complementa esta ideia, ao referir que “[...] o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento”. Como não considerar, então, o espaço escolar ao problematizar as funções da escola na contemporaneidade?

Dada a importância do espaço escolar, Cunha (2008, p. 184, grifos da autora) traz à tona um outro aspecto importante, na medida em que nos faz pensar: “*Quando um espaço se transforma em lugar?*”.

Para pensarmos a respeito, convém considerarmos o próprio conceito de *lugar*, que, de acordo com Sarde Neto e Malanski (2016, p. 89):

[...] seria uma fração do espaço com a qual as pessoas se identificam; um espaço menor onde as pessoas interagem (escola, trabalho, praças, casa), parte de uma escala geográfica menor, que pressupõe a ideia de vivência em determinado espaço. O lugar ocupado no espaço geográfico é resultante das condições sociais em que vivemos – é o espaço vivido.

Deste modo, os autores reforçam que os lugares se formam dentro dos espaços, sem necessariamente deixarem marcas físicas neles. O lugar é subentendido como pertencimento, como sentimento, abstrato. Para alguns, será apenas um espaço, por exemplo, uma sala de aula ou um dos pátios da escola. Para outros, de acordo com os sentimentos e lembranças estabelecidos, serão lugares marcados de memórias (SARDE NETO; MALANSKI, 2016).

Sendo assim, pode-se supor que os sujeitos escolares, à medida em que ocupam esse espaço, vão os constituindo: os estudantes atribuem sentidos conforme os associam como seus, como pertencentes, como espaços que lhes são próprios, únicos. Nas palavras de Cunha (2008, p. 184), “A dimensão humana é que pode transformar

o espaço em lugar. Esse se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Estes espaços, que aos poucos se transformam em lugares pelos sujeitos que o ocupam, são carregados de singularidades e intimidades, produzindo, deste modo, suas memórias. Não são os espaços escolares carregados de sentimentos, de memórias, de aprendizagens? Não são os espaços escolares, de fato, os lugares dos estudantes?

METODOLOGIA – COMPONDO O PERCURSO

Neste estudo, apresentamos um recorte dos resultados da pesquisa "A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental" (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), a partir dos dados produzidos em 2016. Para este trabalho, analisamos a produção coletiva de um dos grupos participantes, composto por 11 estudantes concluintes do Ensino Fundamental da escola parceira. Eles formaram um grupo focal que esteve reunido em quatro encontros, cada um deles com a duração de um período escolar (45 minutos), e foram conduzidos por dois pesquisadores do projeto da pesquisa – um deles era o coordenador do grupo focal, enquanto o outro fazia o papel de observador.

Destaca-se que os encontros proporcionaram um espaço de exposição e troca de ideias sobre as funções da escola, impulsionados por meio do questionamento central: *Qual a função da escola na contemporaneidade?*. Na tentativa de construir respostas a esta pergunta, os estudantes foram convidados a pensar acerca desta temática, a partir da realização de grupos focais e da técnica de foto-elicitação.

Os grupos focais podem ser caracterizados como um instrumento de investigação qualitativa (GATTI, 2005), em que um grupo é constituído para debater sobre determinado tema específico. Para Dal’Igna (2012, p. 204), o mais característico desta técnica “[...] é o seu potencial para a produção de informações sobre tópicos específicos a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo”. A autora enfatiza o quanto os grupos se enriquecem pela troca que ocorre entre os participantes, seja pela aceitação ou pela divergência de posicionamentos. Do mesmo modo, sugere que os grupos focais se diferenciam de outras técnicas, como as entrevistas individuais e coletivas, na medida em que possibilita a “[...] produção de um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas” (DAL’IGNA, 2012, p. 204).

Ressalta-se que para a realização dos grupos focais desta investigação, os pesquisadores atentaram-se para os cuidados necessários de organização, tanto com os materiais de uso no encontro (gravador digital, folhas para anotações), como aqueles ligados ao espaço de realização, para garantir o desenvolvimento adequado da atividade. Assim, considerou-se um espaço propício para a conversa uma sala de aula com cadeiras dispostas em círculo, que permitisse uma boa gravação (utilizou-se dois gravadores digitais, em pontos diferentes da sala), sem a intervenção de sons e a interrupção de pessoas externas (DAL’IGNA, 2012). Este espaço adequado proporcionou liberdade para o grupo se expressar, bem como facilitou a transcrição do áudio após os encontros.

O grupo foi constituído por estudantes de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul, que se

encontram numa faixa etária entre 13 e 15 anos. Para o desenvolvimento da pesquisa, todos os estudantes da turma foram convidados a compor o grupo focal, mas apenas os que se sentiram motivados se inscreveram. Conforme Gatti (2005), o conjunto ideal de pessoas para a composição do grupo focal pode ser compreendido entre 8 e 12 participantes: menos do que 8 pode ocasionar pouca discussão e reflexão; mais do que 12 pode incorrer em dificuldades para acompanhar o debate e possibilitar a participação de todos os membros. No caso, após nosso convite, se inscreveram mais de 12 alunos para participar da pesquisa; assim, conforme combinado com os inscritos, na sequência, os participantes foram selecionados pela equipe diretiva da escola. Para a participação na pesquisa, os estudantes foram liberados durante o horário de aula, e, para garantir que os estudantes não se prejudicassem com a falta nas mesmas aulas durante o período (uma vez que o restante da turma seguiu seu período de aula), os encontros foram intercalados durante quatro semanas em horários de aulas diferentes, conforme a disponibilidade e liberação da direção da escola, que estava ciente de toda a organização e desenvolvimento do trabalho de investigação. Para garantir o anonimato dos estudantes, foram assinados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais. Na transcrição e na escrita deste trabalho, utilizamos as seguintes descrições: P para os pesquisadores e E para os estudantes, seguidos de números que os identificam: P1 foi o pesquisador 1, E1 foi o Estudante 1, e assim sucessivamente.

O primeiro e o segundo encontro seguiram a metodologia do grupo focal. No encontro inicial, a discussão desenvolveu-se a partir da pergunta: *Qual a função da escola?* A pergunta que norteou o segundo encontro investigou o modo como a escola organiza os saberes, por meio de suas diferentes abordagens e disciplinas. Aliado ao grupo focal, e em um terceiro encontro, utilizou-se a técnica de foto-elicitação, que permitiu aos estudantes a produção e discussão de fotografias, a partir das conversas ocorridas nos encontros anteriores. Conforme Banks (2001), este processo consiste em entrevistar por meio de imagens: elas se tornam o principal aspecto a partir do qual a discussão sobre determinado tópico se desenvolve. Trata-se de um modo de pesquisa mais participativo, que possibilita aos sujeitos selecionar aspectos relevantes e produzir pensamentos e narrativas por meio das imagens (TORRE; MURPHY, 2015), especialmente se as imagens forem produzidas pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa (WOODGATE; ZURBA; TENNENT, 2017).

Para a produção de fotografias pelos estudantes, o que aconteceu no terceiro encontro, foram disponibilizadas máquinas fotográficas digitais (modelo Sony Cybershot DSC Hx400) e um tempo determinado, considerando as discussões ocorridas nos dois encontros anteriores a partir da pergunta *Qual a função da escola?* Algumas instruções básicas de manuseio do equipamento foram repassadas aos estudantes, além de orientações para a produção: eles poderiam fazer quantas fotografias quisessem, mas deveriam selecionar uma para o trabalho de pesquisa. Solicitou-se que atentassem para o fato de que apenas eles haviam assinado o TCLE; portanto, se outras pessoas aparecessem nas imagens, deveria ser preservado seu anonimato (mediante a realização de fotografias sem identificação do rosto, por exemplo), sem deixar de solicitar seu consentimento. Orientou-se que, ao fotografar em sala de aula, o professor ou outro

responsável fosse consultado e autorizasse a fotografia. Cada imagem produzida e sua respectiva legenda (criada pelo autor de cada fotografia) foi arquivada pelos pesquisadores e organizadas em uma apresentação, que ocorreu no quarto e último encontro do grupo, e que se caracterizou como um momento de discussão, apreciação e troca de ideias sobre as 11 fotografias e sobre o tema central da pesquisa, caracterizando a foto-elicitación.

O tratamento dos dados produzidos por meio dos grupos focais e da produção de imagens orientou-se pela análise de discurso foucaultiana. A partir da gravação dos encontros, realizou-se a transcrição, na íntegra, da produção discursiva dos estudantes. Neste sentido, torna-se importante compreender que, para Foucault (2012, p. 50), o discurso não deve ser tomado como um saber da verdade, tampouco um saber a ser desvendado, descoberto; para tanto, é necessário estar atento para

[...] não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor.

Do mesmo modo, o autor refere importância ao investigar a forma como o discurso é construído, aqueles que podem e os que, por vezes, não podem ser pronunciados, pois, nas palavras de Foucault (2012, p. 8),

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

A partir dessas considerações, pode-se pensar que a construção do discurso é produzida em rede e envolve elementos do contexto histórico e social. Nessa perspectiva, Foucault (2012, p. 50) refere que os discursos precisam ser vistos como “[...] práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Procura-se, portanto, conhecer as funções da escola contemporânea a partir da aproximação dos diálogos e das imagens dos jovens estudantes.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Entre as 11 imagens produzidas, selecionamos 3 para serem aqui analisadas. Elas apresentam os espaços escolares e o modo como estes podem ser potencializadores para as aprendizagens. Tais imagens foram indicadas, pois foram representativas desta temática amplamente explorada durante o grupo focal: diferentes espaços da escola constituindo suas funções, que perpassam elementos pedagógicos, políticos e sociais. Uma das imagens que se destaca foi intitulada com a legenda *Parados, prestando atenção: aprendendo a ter educação*, e pode ser visualizada a seguir, na Figura 1.

Figura 1 – Parados, prestando atenção: aprendendo a ter educação



Fonte: As autoras.

A fotografia mostra um professor escrevendo no quadro branco, de costas para os estudantes, que estão sentados individualmente e em fileiras. As paredes da sala são pintadas na cor azul claro, e o piso, na cor verde. Nas paredes é possível perceber a presença de diversos cartazes, e no teto branco está afixado um projetor de imagens. Alguns estudantes estão com as mochilas sobre as classes. Um estudante está de boné e outros dois usando capuz sobre a cabeça. Aparentam estarem parados, aguardando uma orientação, ou mesmo atentos ao que se passa à sua frente.

A partir da exposição da fotografia para o grupo, emergiram discussões que perpassam a valorização do espaço da sala de aula como um local instituído de aprendizagem, e os estudantes justificam tal enunciado apoiados no tempo que passam em atividades na sala de aula, como pode ser percebido nas falas dos estudantes a seguir.

[...] é o local na escola que passamos mais tempo! (E8).

[...] é no quadro que os professores passam os conteúdos, e que a gente aprende! (E11).

Sobre a escolha de apresentar um professor, de costas, escrevendo no quadro, os estudantes esclarecem que esta é uma das práticas mais comuns, visto que é nesse espaço, em que mais estão, que se constituem como estudantes, em um local para aprender. Ao destacarem este espaço, não estariam os estudantes anunciando uma aprendizagem baseada apenas na repetição e na reprodução, ou seja, alguém que ensina (o professor – “que passa os conteúdos”) e outro que aprende (o estudante)? É um ordenamento de papéis, por meio de uma hierarquização, como apontado por

Sibilia (2012), que está no cerne da própria função escolar quando de sua invenção, destacando a ordem e o poder do Estado como necessários para a funcionalidade social.

Podemos pensar, da mesma forma, que a escola passa a ser um local onde este discurso se constitui, como sugere Foucault (2012, p. 41- 42).

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

As ideias do autor citado podem auxiliar, também, a pensar as discussões construídas pelos jovens, em que a sala de aula foi referenciada como local de concentração, de atenção e, novamente, de disciplina. Estes foram apontados como requisitos que parecem ser essenciais para que a reprovação não aconteça, conforme manifestado nas falas a seguir.

[...] porque se você fica bagunçando dentro da sala de aula você não aprende nada, você não sobe, você só cai! (E11).

[...] precisamos desses momentos de prestar atenção dentro da sala de aula, senão vamos rodar na disciplina (E7).

O que estas palavras parecem anunciar? Talvez, os discursos dos estudantes sugerem o aparecimento de uma outra marca impressa pela escola, por meio dos conteúdos ensinados e pelas formas de organização dos estudantes: a força da disciplina e da certificação, como características da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Para Foucault (2013), as disciplinas podem ser entendidas como métodos que controlam e esquadriham o corpo do sujeito; no caso da instituição escolar, de modo especial, o corpo do estudante. O autor complementa, ainda, que, por meio deste método é feito “[...] o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Aquino (2011, p. 472) reforça o papel da disciplina na escola, como elemento que vem ao encontro da construção de um modelo de sujeito voltado para o cumprimento de ordens, de “[...] determinados regimes de poder/saber em circulação no espaço social”. Segundo este autor, a sala de aula se mostra um território cotidiano deste fazer de disciplina como ordem comum, semelhante ao praticado em outras condutas e rotinas sociais.

Como se pode deduzir sem muito esforço, o cotidiano escolar contemporâneo parece converter-se paulatinamente numa maquinaria messiânica de correção e melhoramento das coisas e das pessoas, por meio da ativação de uma infinidade de mecanismos de assujeitamento e de controle produtivo das existências. Uma maquinaria sofisticada que segue operando em estrita consonância ao imperativo máximo da modernidade: educar/disciplinar (AQUINO, 2011, p. 472).

Do mesmo modo, em decorrência do funcionamento desta “maquinaria” presente na vida dos estudantes, estes parecem trazer presente o quanto se mostra desafiador pensar o aprender sem a sua obrigatoriedade como uma produção, ou seja,

que aprender algo não necessite apenas ter um fim (como ser aprovado para o ano seguinte) e passar por um sistema de qualidade (processos de avaliação), que verifica e classifica quem “cai” ou quem pode “seguir em frente”, nas palavras dos próprios estudantes, nomeando a reprovação e a aprovação.

Chama atenção a primeira parte da legenda atribuída à imagem “Parados, prestando atenção”, visto ser um enunciado que parece expressar que não é viável aprender sem a ordem estabelecida nas salas, através da “não bagunça”, ou seja, da disciplina. A escola parece ainda operar, sob a ótica destes estudantes, na prática do disciplinamento, como uma forma de controlar o corpo, ou como diz Foucault (2013, p. 133, grifos do autor), “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. A instituição escolar organizada pelas disciplinas produz determinadas condutas do sujeito, modos de subjetivação; neste caso, do estudante (FOUCAULT, 2010).

É por meio do disciplinamento que, na contemporaneidade, existe a segurança da aprendizagem? Os estudantes associam o “cair” com a não aprendizagem e a consequente reprovação. Reforçam a importância do disciplinamento dos corpos, marca tradicional da escola moderna, indicando que as paredes delimitam o espaço e, assim, “[...] evitam a dispersão dos corpos”, como já havia identificado, em outra análise, Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 233). Qual seria essa dispersão? Se relaciona com pensar além do que o professor propõe? Possibilita a ruptura na hierarquia proposta entre quem ensina e quem aprende?

Não estariam esses corpos estudantis apenas ocupando os seus espaços, nos lugares que lhes cabem ou que lhes são permitidos?

Corpos que passam pela escola e reproduzem os dizeres da ordem e da disciplina, que tanto ouvem durante a escolarização. É possível destacar, também, que nesta fotografia os estudantes, em sua maioria, olham para o quadro, mas, aparentemente, nada fazem: na primeira fileira, um está recostado em sua cadeira; no centro, uma estudante, com as mãos no colo, observa. Cabe, aqui, a pergunta: Estão os estudantes aprendendo, mesmo que inertes, “parados e prestando atenção”? Ou estão eles “‘imunes’ à sua ação” (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 238, grifos dos autores), sendo a ação, neste caso, o trabalho desenvolvido pela escola?

Outros enunciados, porém, mostram um movimento de tornar “os corpos mais livres”, na medida que compreendem que os estudantes possuem posições diferentes, ressaltando que as aulas não precisam ocorrer somente no espaço da sala, conforme exposto nesta sequência do grupo focal, diante da mesma imagem (Figura 1).

[...] eu acho que sim, nosso foco aqui é estudar, mas não precisa ficar em cima só disso, só dentro da sala de aula, precisamos nos divertir, ficar só dentro da sala de aula é chato! (E7).

[...] tem o momento de estudo, mas também tem o momento de diversão (E2).

Identificamos a força do grupo focal ao propor uma discussão coletiva sobre as imagens – a partir de uma discussão inicial, que aponta para elementos tradicionais da escola. Aqui o disciplinamento é relativizado como possibilidade de aprender. A “dispersão dos corpos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 233) também é exaltada no

espaço escolar. Os estudantes apresentaram outras possibilidades de pensar sobre os espaços da escola, indicando diferentes visões/posicionamentos/olhares.

Os estudantes discutiram, por meio de outras fotografias, sobre os demais espaços da escola, associando-os aos momentos de diversão, o que pode ser visualizado na imagem que segue.

Figura 2 – Estudar é o principal, mas se divertir é o essencial



Fonte: As autoras.

A imagem retrata um dos pátios da escola. Em primeiro plano, aparece um canteiro com plantas verdes, o chão de britas cinza, um carrinho de mão com flores plantadas dentro, e um piso em formato circular de concreto com três bancos de praça. Atrás, uma casinha de brincar e uma escadaria de concreto, que dá acesso ao terreno mais alto do pátio, composto de gramado. Muitas árvores compõem a cena.

Os caminhos delimitados pelo concreto, os bancos posicionados e a casinha ao fundo não nos indicam os espaços pré-destinados para cada função? A escola não espera dos seus atores, a partir de sua constituição, que cada envolvido cumpra com seu papel, assim como também a escola o possui? (SIBILIA, 2012). Não tratam, ambos, de controlar as ações, seja o caminhar, o sentar, o brincar ou o estudar? Qual o espaço destinado para o que não se controla, para o que não se espera, para o que surge a partir das vivências e dos encontros entre aqueles que ali convivem?

Ao falarem do pátio, o grupo explicou que o local onde agora estão os bancos antes era um brinquedo “gira-gira” e dizem que lá se divertiam quando menores. Atualmente, pelo fato de a escola não atender mais aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aos poucos, os brinquedos estão sendo retirados. As lembranças,

no entanto, evocam boas recordações da escola aos estudantes, especialmente no que se refere à diversão, como pode ser observado na fala a seguir.

[...] como nós nos divertíamos nessa roda, eles tiraram porque pulávamos em cima dela, colocávamos coisas nela, era uma época divertida (E2).

Ao posicionarem-se no tempo, os estudantes alegam que essas boas lembranças pertencem à infância, destacando que não pertencem mais à fase que estão vivendo – o que pode propor uma separação entre a diversão e o estudo –, ao mesmo tempo em que indicam a importância dos dois momentos. Nota-se que os estudantes conversaram sobre a passagem do tempo e de como utilizam este espaço.

[...] quando a gente era pequeno mesmo! (E2).

[...] não somos mais crianças há algum tempo! (E11).

O Estudante 2 alega que os espaços da escola lhe proporcionam boas lembranças. Na sequência, ele explica o tempo destinado ao brincar, que existe nos Anos Iniciais e que desaparece quando estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

[...] tudo que eu vivi aqui foi o tempo mais legal (E2).

[...] não temos mais aquele momento de sair para brincar, como tínhamos até a 6ª série. Agora que amadurecemos vamos lá para conversar sobre outras bobagens (E2).

Deste modo, lembram o quanto a escola tem seus espaços ocupados de forma diferente ao longo do tempo de vida estudantil e de que seus usos se modificam, conforme mudam os seus sujeitos. Estes discursos podem ser pensados sob o mesmo viés dos saberes escolares, enquanto organizados a partir de uma estrutura pautada em regras e disciplinamento. Trata-se de cumprir o papel da escolarização, como indicam Masschelein e Simons (2014), ao problematizar a defesa da escola neste contexto.

Os estudantes lembram o quanto estes espaços da escola precisam ser atrativos, acolhedores. Destacam esses sentimentos pelos espaços verdes que encontram – áreas de gramado, com plantas e flores pelos canteiros –, o que pode ser constatado pela fala dos estudantes acerca da Figura 2.

[...] poucos ambientes têm o verde que tem aqui na escola, um ambiente aconchegante (E11).

[...] precisamos nos sentir confortáveis num lugar que passamos bastante tempo nele, prazer em estar aqui dentro [...] (E2).

[...] porque não é só cimento e pedra! (E8).

As falas dos estudantes convergem com o que escreveu Ribeiro (2004) sobre a importância dos espaços se tornarem lugares que remetam apreço, “[...] propiciando laços afetivos, sentimento de identidade, e de pertencimento” (p. 104). Surgem novas relações com o espaço escolar e, assim, novos significados. Não estão os estudantes nos mostrando também diferentes funções para a escola?

As memórias marcadas pelos sujeitos e relacionadas aos espaços foram reforçadas por meio da terceira fotografia selecionada para este artigo, uma imagem que retrata

sobre as relações de amizade desenvolvidas na escola, como pode ser observado a seguir, na Figura 3.

Figura 3 – Amizades concretas



Fonte: As autoras.

Ao ter sua imagem exposta ao grupo, o estudante que a produziu logo se manifestou:

Essa é minha! Porque na escola, além de conhecimento, a gente adquire amigos, que levamos para a vida inteira até para fora daqui! (E10).

Esta fotografia, cuja legenda é “Amizades concretas”, mostra em primeiro plano o chão do saguão da escola, constituído de lajotas de concreto; em algumas delas, é possível identificar pinturas de números feitos com tinta colorida. No centro, desfocados, estão dois jovens de pé, aparentemente conversando. Observa-se que, no teto, estão penduradas bandeirinhas e correntes feitas de revistas, ao estilo das festas juninas. As paredes avermelhadas contrastam com o colorido dos bancos e lixeiras, espalhados pelo espaço. Nesse cenário, são tecidas as relações entre os estudantes, que serão lembradas como uma das aprendizagens construídas na escola. Nesse sentido, observa-se a importância desses espaços estarem bem organizados e se tornarem propícios para estas construções, tal como é destacado pelos escritos de Ribeiro (2004, p. 108), ao afirmar que

Estudos revelam que o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento. Sabe-se que, embora a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não dependem só das características físicas, essas têm um papel muito importante.

A acolhida que um espaço proporciona, de acordo com a referida autora, perpassa por sua organização. E dentre as aprendizagens possíveis ao espaço escolar, os estudantes destacam o quanto é propício para que ocorram novas amizades. Destacam que elas podem vir a se efetivar com o passar da vida, demonstrando expectativas na manutenção dessas amizades para além do tempo colegial. As falas dos estudantes destacam como o currículo acontece no fazer pedagógico, contemplando os sujeitos envolvidos e as relações a partir dele (HATTGE *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2016).

Conhecidas e apresentadas as fotografias produzidas por parte dos estudantes participantes do grupo focal, assim como as discussões realizadas a partir das imagens, apresentamos, na sequência, as considerações finais deste estudo.

REFLEXÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo investigar as relações entre os espaços escolares e possíveis modos de aprendizagem, articulados às funções da escola, na ótica de um grupo de estudantes concluintes do Ensino Fundamental. Os participantes deste estudo indicaram que existem vários espaços de aprendizagens na escola. Apontaram, por meio das produções fotográficas e dos discursos narrados, que se sentem seguros em relação à aprendizagem quando esta ocorre na disciplina que a sala de aula apresenta. Referem, ainda, que em outros contextos é possível também aprender, destacando-se o pátio externo, os corredores e o parquinho, que permitem aprendizagens de ordem social.

Os estudantes confirmaram que a escola deixa registros e marcas na sua constituição, envolvendo elementos culturais, sociais e ideológicos (RIBEIRO, 2004). Situações como as amizades que podem ser construídas enfatizam estes sentimentos que emergem por meio dos espaços escolares. Os estudantes se identificam com estes espaços e com as pessoas com quem convivem, pois “Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós” (CUNHA, 2008, p. 185).

Outrossim, os estudantes destacaram que os espaços da escola precisam ser aconchegantes e agradáveis, pois é nela que passam bastante tempo, compondo o seu lugar (CUNHA, 2008). Associam este aconchego com os espaços verdes que a escola dispõe, e com a discussão sobre a importância de espaços pensados e organizados para essas vivências.

Por fim, permitiram reflexões sobre os espaços físicos escolares como produtores de conhecimento e de boas recordações. Enfatizam que as aprendizagens não ocorrem apenas nas salas de aula e que os conhecimentos que se constroem no tempo escolar são variados, a partir das diferentes funções que a escola assume na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BANKS, Marcos. *Visual methods in social research*. London: Sage, 2001.
- CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Juventude e Escolarização: os sentidos do ensino médio*. Ano XIX, boletim 18, p. 12-15, Novembro de 2009.

- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação UNISINOS*, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 196-217.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito*: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Coleção Ditos & Escritos I. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução: Vera Lúcia Avelallar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber livro, 2005.
- HATTGE, Morgana Domênica et al. Currículo, governo e processos de subjetivação. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês. (org.). *Currículo, espaço, movimento*: notas de pesquisa. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 49-58.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2004.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, v. 31, p. 103-118, 2004.
- RODRIGUES, Aline et al. *Currículo em foco*: teorias, documentos e movimentos. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês. (org.). *Currículo, espaço, movimento*: notas de pesquisa. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 29-40.
- SARDE NETO, Emilio; MALANSKI, Lawrence Mayer. *Território, cultura e representação*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2016. 222 p. (Livro eletrônico). Disponível em: <https://livrariaintersaberes.com.br/produto/territorio-cultura-e-representacao/>.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens. Escultural como somente o humano pode ser: quando o hiper-realismo nos convoca a pensar o currículo. In: MUNHOZ, Angélica Vier et al. (org.). *Currículo, espaço, movimento* – notas de pesquisa. Lajeado: Editora da Univates, 2016. p. 67-80.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline. Um click na escola: olhares e discursos de jovens estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 13, n. 2, p. 28-46. 2016.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline; DIESEL, Daniela; WEBER, Daniela Maria. O livro é de papel, e a imaginação rola solta: a biblioteca escolar na ótica de jovens estudantes. *Educação em Foco*, ano 20, n. 31, p. 95-114. 2017.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da escola e suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 58-69. 2017.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- TORRE, Daniela; MURPHY, Joseph. A different lens: changing perspectives using photo-elicitation interviews. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 111, p. 1-23, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2051>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- WOODGATE, Roberta; ZURBA, Melanie; TENNENT, Pauline. Worth a thousand word? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as qualitative research method with youth and their families. *Forum: qualitative social research*, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2659/4045>. Acesso em: 5 nov. 2017.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0