

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DE PRECARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES

SOCIAIS

THE SCHOOL SPACE AS A LOCUS OF PRECARIOUSNESS: THE REPRODUCTION OF SOCIAL RELATIONS

Afonso José MENDES

afonsojose@discente.ufg.br

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Fortaleza

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia

<https://lattes.cnpq.br/7948382952363120>

Elisabeth Maria de Fátima BORGES

elisabeth.borges@discente.ufg.br

Mestre em História pela UFG – Goiânia

Professor do Centro Universitário Mais - UNIMAIS - Inhumas

<https://lattes.cnpq.br/7228075496188559>

José Paulo PIETRAFESA

jose_pietrafesa@ufg.br

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília UNB – Brasília

Professor da Universidade Federal de Goiás – Goiânia

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG) – Goiânia

<https://lattes.cnpq.br/5325872034942622>

RESUMO

Esse artigo busca analisar o processo de ocupação e apropriação do espaço físico do Colégio Estadual Jardim América (CEJA) enquanto ambiente formativo, investigando as relações, os conflitos e as contradições entre sua materialidade, a organização institucional e as práticas pedagógicas. O estudo fundamentou-se teoricamente nos aportes de Apple (1982, 2002 e 2002), Bourdieu e Passeron (1992), articulando os conceitos de reprodução, poder e ideologia à realidade escolar brasileira. Metodologicamente, caracterizou-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com abordagem indutiva e procedimentos de pesquisa de campo. A pesquisa constatou que a infraestrutura precária do CEJA compromete sua função formativa. Conclui-se que o espaço escolar não é neutro, mas um reflexo de relações de poder. A degradação física evidencia que a luta por uma educação de qualidade é uma disputa simbólica pela escola como espaço de formação crítica. O desafio é transformá-la em um instrumento de reprodução de desigualdades em um território de direitos e justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar; Educação pública; Infraestrutura; Relações sociais; Precarização.

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of occupation and appropriation of the physical space of Colégio Estadual Jardim América (CEJA) as a formative environment, investigating the relationships, conflicts, and contradictions between its materiality, institutional organization, and pedagogical practices. The study is theoretically grounded in the contributions of Apple (1982, 2002), and Bourdieu and Passeron (1992),



MENDES, A.; BORGES, E.; PIETRAFESA, J.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DE PRECARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

| Artigo

articulating the concepts of reproduction, power, and ideology in relation to the Brazilian school context. Methodologically, the research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive, with an inductive approach and field research procedures. The findings indicate that CEJA's precarious infrastructure compromises its formative function. It is concluded that the school space is not neutral, but rather a reflection of power relations. Physical degradation reveals that the struggle for quality education is a symbolic dispute over the school as a space for critical formation. The challenge lies in transforming it from an instrument of the reproduction of inequalities into a territory of rights and social justice.

Keywords: School space; Public education; Infrastructure; Social relations; Precariousness.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma arena de conflitos onde poder, ideologia e recursos se articulam, sendo ao mesmo tempo produto e produtora das estruturas sociais (Apple, 2002). Sua complexidade exige análises que integrem múltiplas dimensões, dialogando com contribuições da Sociologia da Educação. Marx e Engels (2007) relacionaram a educação à divisão social do trabalho, Gramsci (1979) propôs modelos como a escola integral para superar desigualdades, e Bourdieu (1999) mostrou como a visão conservadora da escola reproduz disparidades no acesso e na formação cultural. Assim, a educação aparece como um campo contraditório, que tanto reproduz quanto pode transformar as relações sociais desiguais.

Nessa perspectiva, há que destacar que o processo de ocupação, bem como de apropriação do espaço escolar pelos sujeitos (alunos, professores, funcionários, comunidade) é um campo de estudo rico e multidisciplinar. Diante disso, apresenta-se o problema dessa pesquisa: como a comunidade escolar percebe a ocupação dos espaços do Colégio Estadual Jardim América?

Esta pesquisa¹ objetivou analisar o processo de ocupação e apropriação do espaço físico do Colégio Estadual Jardim América (CEJA) enquanto ambiente formativo, investigando as relações, os conflitos e as contradições entre sua materialidade, a organização institucional e as práticas pedagógicas. Fundado em 1976, o Colégio Estadual Jardim América (CEJA) fica localizado na praça C 111, do setor Jardim América em Goiânia-Goiás e apresenta um amplo espaço físico, abrangendo todo um quarteirão, por isso é reconhecido pelos egressos carinhosamente por CEJÃO.

¹ A presente pesquisa vincula-se aos estudos desenvolvidos pela Disciplina Pesquisa e Análise de Dados em Educação II, do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.



O artigo estrutura-se nas seguintes partes: 1) descrição do percurso metodológico da investigação e apresentação do marco teórico sobre espaço escolar; 2) análise da percepção dos sujeitos sobre a materialidade e infraestrutura do CEJA, evidenciando a contradição entre seu status e sua precarização, e reflexão sobre como os sujeitos percebem o espaço como práxis e relações sociais, abordando aproveitamento do espaço, gestão escolar e experiência dos estudantes; considerações sobre a pesquisa.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica que prioriza a compreensão de fenômenos sociais em seu contexto natural. Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa, uma vez que busca compreender a percepção dos sujeitos sobre a ocupação e o uso dos espaços escolares, valorizando significados, sentidos e interpretações que não podem ser quantificados. Martins (2004) destaca que a pesquisa qualitativa é essencial para a análise de fenômenos sociais complexos e subjetivos, como os que envolvem as interações humanas no ambiente escolar. Complementarmente, Gunther (2006) ressalta que a abordagem qualitativa permite obter a perspectiva dos participantes e compreender processos em sua profundidade, o que se alinha plenamente aos objetivos deste estudo.

Adicionalmente, destacamos, no que se refere aos objetivos, esta investigação é classificada como exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo, por meio da imersão no campo e do contato direto com os sujeitos envolvidos. A pesquisa também apresenta traços de um estudo descritivo, à medida que busca registrar, analisar e interpretar características específicas da realidade observada, como os modos de uso dos ambientes escolares por diferentes atores da comunidade educativa. Martins (2015) corrobora essa perspectiva ao afirmar que, nas Ciências Sociais, é comum que estudos combinem características exploratórias e descritivas para mapear ações e interpretar sentidos em contextos sociais específicos.



Por outro lado, há que se frisar, considerando as delimitações apresentadas, que, quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo, visto que os dados foram coletados diretamente no ambiente natural dos participantes, o Colégio Jardim América (CEJA), por meio de observação direta e entrevistas com gestores, professores, estudantes e outros profissionais da escola. Tal procedimento é fundamental, segundo Martins (2004) destaca que a pesquisa de campo é apropriada quando se pretende investigar fenômenos tal como ocorrem em seu contexto original, com mínima interferência do pesquisador.

No tocante à abordagem do problema, a investigação segue uma lógica indutiva, pois parte da observação empírica de dados específicos (as falas, os registros de campo e os comportamentos observados) para alcançar generalizações interpretativas sobre o uso dos espaços escolares. Essa abordagem é característica da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, conforme Martins (2015), que enfatiza a construção do conhecimento a partir da análise detalhada de casos concretos e de suas particularidades.

A técnica de coleta de dados incluiu, em primeiro lugar, a observação não-participante sistemática, realizada in lócus nos diversos ambientes escolares (biblioteca, salas de aula, quadras, refeitório, laboratório, entre outros) com registro em caderno de campo. Essa etapa da pesquisa foi realizada em maio de 2025. Neste primeiro momento foi registrado as nossas impressões sobre a ocupação do espaço físico como espaço formativo/pedagógico. Em segundo lugar, realizou-se entrevistas não-estruturadas, gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas, com servidores técnicos, professores, alunos, coordenadoras e o diretor da escola, no período entre de maio a junho no Colégio Jardim América.

O tratamento e a análise dos dados seguiram os procedimentos sistematizados da análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2016). Essa técnica compreende um conjunto de operações destinadas a interpretar comunicações, por meio de um processo objetivo, sistemático e replicável, voltado à categorização de unidades de significação.

Ainda segundo Bardin (2016, p. 47), a análise de conteúdo consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a finalidade de interpretar os dados”. No presente estudo, esse processo se deu em três fases distintas.



A primeira fase foi a pré-análise, etapa de organização do material, composta pela transcrição integral das entrevistas e leitura flutuante dos registros de campo, buscando-se familiarização com os dados. A segunda fase correspondeu à exploração do material, com a identificação de unidades de registro (trechos das falas) e posterior agrupamento em unidades de sentido, denominadas no estudo como “ideias de sentido”. Ao todo, foram identificadas 89 ideias de sentido a partir das falas dos sujeitos entrevistados. A terceira e última fase correspondeu ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, na qual se buscaram aproximações entre as ideias extraídas, organizando-as em sete agrupamentos interpretativos, de modo a subsidiar as análises e inferências relacionadas ao uso formativo dos espaços escolares.

Após a realização das entrevistas foi iniciada a etapa do tratamento das fontes, realizada no período entre junho a julho, nela foi feita a transcrição das entrevistas e após a leitura foi realizada uma seleção de trechos das falas transcritas, que denominamos de unidades de registro. Em seguida, elaboramos um quadro com as unidades de registro e para cada uma delas foi identificada uma unidade de sentido, ou ideia de sentido, que denominamos de I (ideia).

Esse processo de análise das entrevistas e dos cadernos de campo teve como embasamento a análise de conteúdo, tal como propõe Bardin (2016). Para a autora, essa técnica constitui um procedimento sistemático de leitura, codificação e categorização de mensagens com vistas à interpretação rigorosa dos significados expressos ou latentes nos discursos. Ainda segundo Bardin (2016), o processo de análise se organiza em três etapas principais: (1) pré-análise, com seleção do corpus e leitura flutuante dos materiais; (2) exploração do material, em que são definidas as unidades de registro e de sentido e iniciada a categorização.

Há, ainda, o (3) tratamento dos resultados e interpretação, quando se analisam as relações entre as categorias formadas, permitindo a construção de inferências coerentes com os objetivos da pesquisa. A aplicação dessa técnica neste estudo permitiu identificar 89 unidades de sentido nas entrevistas, as quais foram agrupadas e interpretadas com base em aproximações conceituais, conforme o método proposto. O passo seguinte da etapa de tratamento foi a análise das unidades de sentido, ou seja, das ideias de sentido das falas dos sujeitos, que foram detectadas nas entrevistas. A partir dessa análise buscou-se as suas aproximações das ideias de sentido, que foi outra etapa realizada. A seguir apresenta-se o quadro das sete aproximações encontradas.



Quadro 1 - Aproximações obtidas a partir das 89 ideias de sentido identificadas nas entrevistas

Aproximações
A1. Precarização da Infraestrutura e a SEDUC
A2. Contradição entre Status e Realidade da Infraestrutura
A3. Descrença e Passividade em Relação às Melhorias
A4. Aproveitamento e Otimização do Espaço Físico
A5. Gestão, Comunicação e Envolvimento da Comunidade
A6. Experiência e Comportamento do Aluno no Espaço Escolar
A7. Problemas Pontuais de Infraestrutura (Menção Específica)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das análises das ideias das entrevistas.

O quadro acima mostra as sete aproximações das ideias de sentido encontradas. A aproximação 1 (A1) é composta pela junção das falas dos sujeitos que abordaram diferentes aspectos da precarização da infraestrutura e sua relação com a SEDUC. A aproximação 2 (A2) demonstra a contradição entre o status de ser uma das melhores escolas do Estado e a realidade de sua infraestrutura. A aproximação 3 (A3) apresenta a descrença e passividade em relação às melhorias, além de revelar uma atitude de resignação e desmotivação por parte da comunidade escolar. A aproximação 4 (A4) enfatiza o aproveitamento e otimização do espaço físico. Este bloco aborda a forma como o espaço físico da escola é utilizado e percebido.

A aproximação 5 (A5) é formada por um conjunto de ideias que foca na dinâmica interna da gestão escolar e na comunicação. As falas mostram que embora haja reconhecimento de melhorias (especialmente em AEE), persistem desafios como a falta de leitura do PPP, problemas



de comunicação, número insuficiente de funcionários, ausência de projetos internos para melhoria da escola, que pode ser um indicativo de uma falha na proatividade da gestão ou equipe.

A aproximação 6 (A6) é um agrupamento que reflete sobre como o espaço físico da escola impacta o comportamento, o aprendizado e a socialização dos estudantes. Aborda desde questões como o calor e o uso do recreio (com a proibição de celulares) até o individualismo e a importância de promover a coexistência e o respeito. Destaca a preservação do patrimônio público e a necessidade de conscientização dos alunos também são temas recorrentes. Além disso, as ideias exploram diferentes metodologias de ensino e a forma como a organização do espaço pode favorecer a interação e o engajamento dos estudantes, seja em atividades práticas, eventos culturais ou na simples disposição das carteiras.

A aproximação 7 (A7) trata-se de problemas pontuais de Infraestrutura. Percebe-se que embora se relacionem à precarização, essas ideias se destacam por serem problemas muito específicos e pontuais da infraestrutura que não se encaixam diretamente em categorias mais amplas. A reforma que piorou os banheiros e a tentativa de tomada de espaço pelos bombeiros representam desafios singulares.

A próxima etapa do tratamento foi a redução das sete aproximações em duas categorias, que englobam a complexidade do espaço escolar compreendido como: categoria 1 (C1) materialidade e estrutura: *lócus* de contradições e disputas (composta pela A1, A2, A3, A7); categoria 2 (C2) espaço de práxis e relações sociais (composta pela A4, A5, A6). O quadro abaixo ilustra quais aproximações compõem cada uma dessas categorias.

Quadro 2- Categorias elaboradas a partir das aproximações.

Categorias	Abstração
C1. Materialidade e estrutura: <i>Lócus</i> de contradições e disputas	A1 Precarização da infraestrutura e a SEDUC. A2 Contradição entre status e realidade da infraestrutura. A7 Problemas Pontuais de Infraestrutura (Menção Específica) A3 Descrença e passividade em relação às melhorias.
C2. Espaço de práxis e relações sociais	A4 Aproveitamento e otimização do espaço físico. A5 Gestão, comunicação e envolvimento da comunidade. A6 Experiência e comportamento do aluno no espaço escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das análises das ideias das entrevistas



A categoria 1 (C1) inicialmente apresenta o espaço escolar como uma materialidade concreta, ou seja, sua infraestrutura física. Neste aspecto as falas dos sujeitos destacaram sua precarização (A1), a contradição entre seu status e a realidade (A2), e os problemas pontuais (A7) revelam as condições materiais objetivas da educação. Essa realidade exposta vem de encontro às ideias de Bourdieu e Passeron (1992) que defendem que a materialidade escolar não é neutra, e sim produto das relações de produção e reflete o investimento (ou desinvestimento) social na educação, evidenciando as desigualdades estruturais, o que leva a percepção da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

A categoria 1, expressa no quadro, também mostra que o espaço escolar é um terreno fértil para a manifestação de contradições. A precarização (A1) versus a necessidade de uma educação de qualidade; o discurso versus a realidade da infraestrutura (A2); a descrença e passividade (A3) geradas pela falta de melhorias. Todas essas aproximações demonstram que o espaço escolar é um campo de disputa entre diferentes interesses: os da classe dominante, que podem priorizar o mínimo necessário, e os das classes populares, que buscam condições dignas para a formação humana.

A categoria 2 (C2), que o quadro acima apresenta, foca no aspecto da escola enquanto espaço de práxis e relações sociais. Partindo do pressuposto de que o espaço físico escolar é o palco onde as relações sociais se desenrolam e onde a práxis educativa ocorre, essa categoria traz falas que mostram: a) o aproveitamento e otimização do espaço (A4) destacando a dialética entre a estrutura e a ação humana; b) a gestão, comunicação e envolvimento da comunidade (A5) que demonstram como as relações de poder se manifestam na organização e uso desse espaço; c) a experiência e o comportamento dos alunos (A6) podem ser diretamente influenciados pelo ambiente físico e social da escola. Enfim essa categoria traz falas que pontuam que o espaço escolar não é passivo, pois ao mesmo tempo que ele molda ele é moldado pelas interações humanas, sendo um lócus de produção e reprodução das relações sociais de classe, gênero, raça etc.

É sobre estas duas categorias (materialidade e estrutura do colégio e espaço de práxis e relações sociais) que este texto se debruça nos próximos tópicos, trazendo trechos das falas dos sujeitos sobre as temáticas.



O marco teórico desta pesquisa fundamenta-se na compreensão do espaço escolar como um elemento não neutro e estruturante das práticas pedagógicas e das relações sociais, sendo uma dimensão marginalizada nas discussões educacionais.

Parte da constatação de que, apesar da gravidade da precariedade da infraestrutura nas escolas públicas brasileiras, o espaço físico é frequentemente tratado como aspecto secundário na produção acadêmica (Sá e Werle, 2017). Esta precariedade material é entendida como expressão de desigualdades históricas.

A principal fundamentação teórica recorre a Pierre Bourdieu (1999), cujo conceito de violência simbólica é central. Segundo essa perspectiva, a arquitetura escolar atua como um instrumento silencioso de reprodução social e dominação. A disposição física dos prédios e salas impõe uma ordem social percebida como natural, legitimando as desigualdades ao exigir um capital cultural específico da classe dominante.

Chahin (2024) e Stencil e Silva (2021) analisam o espaço como produtor simbólico que impacta a convivência, as subjetividades e os modos de aprender, podendo reforçar hierarquias ou, se pensado democraticamente, favorecer a participação. Cansone et al. (2021) enxergam o espaço como campo de disputa simbólica, onde os sentidos atribuídos pelos sujeitos revelam tensões entre o projeto oficial e a realidade vivida, abrindo possibilidades de resistência. Lima e Pimenta (2021) e Costa, Silva e Fernandes (2015) vinculam a organização espacial à inclusão educacional e à formação cidadã. Defendem que acessibilidade e um ambiente intencionalmente projetado são condições para uma escola democrática, ética e justa. Furlani e Cardoso (2021) e Moreira (2007) argumentam que a configuração do espaço influencia diretamente as práticas pedagógicas. Ambientes flexíveis e coletivamente geridos favorecem metodologias participativas, enquanto o espaço é entendido como um ambiente socialmente construído pelas interações.

3 O espaço escola e a estrutura da precarização

A unidade de análise materialidade e estrutura do Colégio Estadual Jardim América (CEJA) é constituída por um grupo de ideias, permeado pela fala dos diferentes sujeitos que constatarem o



reconhecimento do grande espaço que o Colégio proporciona e, paralelamente, como o Colégio enfrenta um processo de precarização de sua infraestrutura.

Sobre a precarização da infraestrutura e a Seduc, essa unidade de análise evidenciou que o Colégio é um *lócus* de contradições e disputas, permeando a precarização de sua infraestrutura. O primeiro grupo de ideias aponta como causa principal dessa precarização a dificuldade em obter verbas, aliada a burocracia da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A equipe gestora evidencia as dificuldades da escola pública para a ampliação de espaço: a burocracia, a falta de verba, a falta de autonomia da gestão escolar para edificações e a necessidade de descentralização de verbas, e a interdependência com a SEDUC. As ideias trazem manifestações da precarização em diferentes áreas, desde as salas de aula, perpassando os laboratórios, a acessibilidade aos pisos superiores até a conectividade.

Tanto os professores, funcionários da limpeza, coordenadores e o diretor, pontuaram em suas falas o descontentamento diante do fato de que a SEDUC não aprova os projetos de melhoria na infraestrutura do colégio. A fala da professora 2 explicita isso: "Anos atrás fizemos um projeto pedindo verba para construir um auditório, e três salas de aula, mas não foi aprovado pela SEDUC" (entrevista concedida dia 23/05/2025). Essa fala corrobora a tese de que o Estado nem sempre ouve as necessidades da comunidade escolar, bem como a da relação entre a precarização das escolas públicas e a SEDUC.

Professores e alunos apontam a necessidade de salas maiores, refeitório, auditório e pátio coberto, destacando que algumas melhorias poderiam ser feitas com baixo investimento, mas esbarram em obstáculos burocráticos e financeiros. Fica clara a percepção de descaso do governo com a infraestrutura escolar.

Outro problema destacado por alunos, professores e gestão é a falta de acessibilidade ao piso superior, que conta apenas com escadas. A má conectividade e o acesso à internet também foram citados por docentes e coordenação como fatores que prejudicam a qualidade das aulas.

A inadequação ou ausência de laboratórios também foi criticada. O Professor 3 afirma: "O laboratório de informática teve um problema: choveu e aí alguns computadores foram estragados. E o espaço dele é acanhado, ele também é subutilizado". As falas revelam um problema crônico: a precarização da infraestrutura dos laboratórios, que prejudica a qualidade do ensino e o acesso dos alunos a recursos essenciais.



Ainda sobre a precarização o estudante 2 relata que "Os tamanhos da sala também podiam aumentar um pouco, e está faltando cadeira na sala, aí os alunos têm que dividir cadeira quando a sala tá bem lotada, velho, acho que deve ser uns 38 alunos por sala" (entrevista concedida dia 23/05/2025). A professora 2 mostra a precarização: "No pátio falta mais bancos e áreas cobertas para os alunos, a sala dos professores também é apertada para o número de docentes. Melhorias dependem de investimento, mas esbarramos na precarização da escola pública" ela acrescenta "acredito que nossa estrutura física precisa de ajustes significativos para melhorar. Com um investimento relativamente baixo, poderíamos otimizar o espaço" (entrevista concedida dia 23/05/2025).

Professores e alunos destacam a precarização da infraestrutura: superlotação, falta de mobiliário e de áreas cobertas prejudicam o aprendizado, a socialização e as condições de trabalho docente. A raiz do problema é a falta de investimentos, embora algumas melhorias não exijam grandes recursos, mas um planejamento mais eficiente.

Apple (1982, 2001, 2002) critica políticas públicas que sucateiam a infraestrutura escolar, ligando-as a questões de justiça social, poder e democracia na educação. Sua análise aborda as dinâmicas de poder que afetam o financiamento e as condições físicas das escolas.

A fala da gestão corrobora essa realidade: "Então assim, hoje eu tenho muito espaço, todavia me falta estrutura física. Eu precisava ter mais apoio para fazer mais coisas, mas não tem pra onde correr". Essa situação mostra que a meta 5.3 do Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), que previa equipar escolas com laboratórios e bibliotecas em dez anos, não foi cumprida.

Bourdieu e Passeron (1992) desenvolveram a teoria da reprodução cultural e social na educação, onde defenderam que a escola, longe de ser um espaço neutro de ascensão social, tende a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Diante disso percebe-se que a precarização e o sucateamento da infraestrutura das escolas, que aparece nessa categoria, é um reflexo da lógica do capital que, por vezes, negligência as necessidades sociais em prol de outros interesses. A seguir serão apresentados alguns problemas pontuais da infraestrutura do CEJA, que foram percebidas tanto na observação quanto na fala dos sujeitos.

Sobre os problemas pontuais de infraestrutura, essa unidade de análise aponta a descrença e passividade dos sujeitos em relação às melhorias de infraestrutura no colégio. Antes, porém, será



apresentada uma breve retrospectiva histórica da construção das escolas no Estado de Goiás, para se perceber o contexto da construção do Colégio Estadual Jardim América (CEJA), bem como a percepção de necessidades de mudanças estruturais.

Diferentes momentos compõem a trajetória histórica do lugar físico-arquitetônico das escolas brasileiras, um exemplo é a tipologia da escola primária brasileira: inicialmente nos séculos XVIII e XIX eram as denominadas escolas de improviso; depois no final do século XIX e início do século XX se destacam as escolas-monumento; e no século XX as escolas funcionais (Faria Filho; Vidal, 2000).

No Estado de Goiás a trajetória histórica do espaço físico da escola primária foi da condição de improviso para a de escola funcional, dificilmente se identifica neste estado a escola monumento, de modelos arquitetônicos arrojados (Barra, 2013).

No Brasil, as escolas surgiram em residências e espaços não especializados, como igrejas, adaptando-se às condições regionais e culturais (Barra, 2013). Em Goiás, seguiu-se esse processo. A proposta paulista da década de 1920 de oferecer ensino em três turnos ecoou no estado, levando à construção dos primeiros prédios escolares próprios nos anos 1930. Contudo, foi durante o regime militar (décadas de 1960 a 1980) que a edificação escolar se intensificou em Goiás, impulsionada pela industrialização nacional (Barra, 2017). Atualmente, o estado constrói escolas de "Padrão Século XXI", um projeto que prioriza ambientes modernos e inovadores para o ensino público.

Escolano (2001, p. 45) alerta que "não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas". A criação e as mudanças no espaço escolar no Estado de Goiás ilustram essa afirmativa. O Colégio Estadual Jardim América, objeto desta pesquisa, foi edificado em 1977, portanto conclui-se que passados quase meio século de sua construção a infraestrutura carece de melhorias.

A negação recorrente de projetos de ampliação pela SEDUC gerou na comunidade escolar uma profunda descrença na eficácia de elaborar suas próprias propostas para obter verbas. Essa atitude é exemplificada pela fala da Professora 1: "Não adianta fazer projetos, é a SEDUC que tem que fazer, trazer projetos de infraestrutura". A declaração revela não só a descrença, mas também uma postura passiva e de resignação, na qual a responsabilidade pela iniciativa é atribuída exclusivamente à Secretaria. Isso configura um ciclo de dependência e inação, onde a comunidade se sente desmotivada a agir.



Já a professora 2 reconhece que o problema do colégio de necessidade de melhorias do espaço, está interligado a um grande problema educacional global que é a precarização da escola pública: “Melhorias dependem de investimento, mas esbarramos na precarização da escola pública” (entrevista concedida dia 23/05/2025). Nesta perspectiva a fala de Adrião *et. al* (2009) “menos recurso, menos qualidade, e mais privatização” alia a questão do não investimento do Estado nas escolas, e a conseqüente precarização como parte de um projeto neoliberal de privatização das escolas públicas.

Apple (1982) discute a forma como as ideologias dominantes moldam o currículo e as práticas escolares, o que pode incluir a justificção para cortes de orçamento e a precarização das condições físicas, também apresenta a ligação entre conhecimento, controle cultural e poder econômico.

Percebe-se que os problemas pontuais de infraestrutura do CEJA são sintomas de uma crise estrutural mais ampla. Uma análise dialética nos permite ver como esses problemas, embora específicos, estão interligados a um contexto de desinvestimento e negligência, dificultando uma ação unificada e fragmentando a luta por melhorias, os projetos da escola barrados pela SEDUC explicitam isso. Percebe-se que cada problema pontual do CEJA é uma manifestação da precarização generalizada, ao mesmo tempo que revela, na fala de sujeitos passividade, mas também o interesse de uma classe de educadores que lutam cotidianamente para garantir a população carente do setor Jardim América e regiões adjacentes o direito do acesso a uma educação pública de qualidade.

Percebe-se que as carências materiais e estruturais do espaço escolar do CEJA não são meros entraves, são barreiras concretas que se impõe à construção de um conhecimento crítico e emancipatório. Assim o espaço escolar se torna um terreno de disputa entre os interesses da classe dominante, que priorizam o mínimo necessário para a manutenção da escola pública, e os anseios da comunidade escolar que buscam condições dignas para uma formação humana integral e transformadora na escola pública.

Resumindo, a categoria de materialidade e estrutura do CEJA centraliza a análise nas contradições antagônicas que perpassam o espaço escolar, percebendo-o como um campo de luta de classes na própria produção e socialização do conhecimento. A precarização (A1) em contraste com a necessidade de uma educação de qualidade, o discurso versus a realidade da infraestrutura (A2), a descrença e passividade (A3) geradas pela ausência de melhorias, podem ser vistas como



reflexo das prioridades e alocações de recursos, mas também como expressões de interesses conflitantes, que perpassam a escola pública brasileira.

Mais uma vez se reafirma que a materialidade do espaço escolar não é um elemento neutro, e sim produto das relações de produção capitalistas. O sucateamento e a inadequação da infraestrutura que o CEJA enfrenta são reflexos da lógica do capital que subordina as necessidades sociais e educacionais aos interesses de acumulação e reprodução do sistema. A seguir serão pontuados como os sujeitos do colégio, diante das adversidades pontuadas, tentam fazer um aproveitamento e otimização de seu espaço físico.

A unidade de análise aproveitamento e otimização do espaço: práxis e relações sociais é formada por um grupo de ideias, permeado pela fala dos diferentes sujeitos que constata sua percepção sobre o aproveitamento e a otimização do espaço do CEJA, nos permitindo perceber as práxis e as relações sociais que ocorrem no ambiente.

Sobre o aproveitamento e otimização do espaço físico, considerando a fala da professora 1 “Uso mais a sala de aula, poucas vezes uso o pátio ou outras áreas abertas, porque os alunos se dispersam com facilidade devido ao déficit de atenção. Às atividades que faço no pátio são com bambolês” e sua categorização em “Limitações de uso do espaço físico e impacto no AEE” (Atendimento Educacional Especializado), é possível estabelecer relação direta com as análises de Cansone et al. (2021). Conforme afirmam os autores, o espaço escolar, ao não permitir a apropriação pelos sujeitos, tende a reforçar comportamentos de desmotivação e condutas inadequadas, sobretudo quando o ambiente se estrutura de maneira rígida, com ausência de flexibilidade, plasticidade e possibilidades de intervenção por parte dos alunos.

Ainda conforme expõe Cansone et al. (2021), a apropriação do espaço é um processo psicossocial que só ocorre quando os sujeitos podem se projetar no ambiente, transformando-o em lugar significativo, vinculado à sua identidade e à sensação de segurança. Assim, ao restringir o uso do pátio por receio da dispersão, a prática relatada por professora 1 reforçou o uso exclusivo da sala de aula como local normativo, limitando experiências corporais e afetivas que favorecem a atenção e a aprendizagem, notadamente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que demanda diversidade espacial para responder à heterogeneidade dos estudantes.

Considerando a fala da professora 2 “Li o PPP há muito tempo, mas acredito que precise de ajustes significativos para melhor. Com um investimento relativamente baixo, poderíamos



otimizar o espaço. Por exemplo, imagine um cantinho com cobertura no fundo do pátio, isso facilitaria a interação entre os alunos” e a categorização em necessidade de ajustes e investimentos no espaço físico escolar, é possível estabelecer articulação com Chahin (2024), que discute o lugar-escola como produto tanto da arquitetura projetada quanto das práticas cotidianas. Conforme sustenta a autora, transformar áreas ociosas ou mal distribuídas em locais apropriados à convivência, como os "cantinhos interativos" mencionados pela docente, é uma forma de reapropriação espacial capaz de constituir efetivamente o espaço como lugar de escolarização, ainda que inicialmente não tenha sido concebido para tal função (Chahin, 2024, p. 13).

Ademais, conforme postula Chahin (2024), ao propor pequenos ajustes — como áreas cobertas nos pátios, os sujeitos escolares rompem com a ideia de um espaço neutro e fixo, transformando arquiteturas padronizadas em lugares responsivos às experiências educativas. Tais intervenções cotidianas, mesmo que simples, são capazes de induzir novas espacialidades que favorecem vínculos afetivos, aprendizagem por convivência e usos pedagógicos não previstos no projeto original (Chahin, 2024, p. 12). Assim, o melhor aproveitamento dos espaços ociosos reivindicado pela professora dialoga diretamente com a noção de imprevisibilidade como chave de leitura da dimensão educativa do ambiente escolar.

A Professora 2 vê a sala ambiente como um diferencial positivo, pois garante o acesso permanente aos materiais, como exemplifica ao manter trinta e cinco cópias do mesmo livro em seu armário para emergências. Esse acesso despertou seu interesse pelo tema e a levou a buscar aprofundamento. Ela aponta, no entanto, possibilidades de aprimoramento, como paredes mais interativas, inspiradas em modelos de escolas americanas e europeias. Conforme Lima e Pimenta (2021), essa organização espacial favorece práticas pedagógicas ágeis e planejadas, além de estimular o sentimento de pertencimento e a apropriação do ambiente. Para a professora, enriquecer as paredes com recursos visuais poderia potencializar ainda mais o uso do espaço como suporte à aprendizagem.

A fala da Professora 2 sobre a biblioteca subutilizada, o laboratório precário e a inadequação dos espaços dialogam com a análise de Stencel e Silva (2021). Para os autores, a apropriação significativa do espaço pelas crianças depende de liberdade de circulação, contato com elementos naturais e possibilidade de resignificação lúdica. Espaços trancados ou pouco acessíveis, como salas de materiais esportivos ou salas de aula fora do horário, tornam-se objetos de desejo e



frustração, limitando seu potencial educativo. O fato de a biblioteca ser "descoberta" meses depois pelos alunos, conforme relata a professora, reflete exatamente esse problema de invisibilidade e falta de estímulos para a apropriação, reforçando o diagnóstico teórico.

Outrossim, Stencil e Silva (2021) mostram que os espaços externos (pátio, canteiros, mata) foram os mais valorizados pelas crianças por possibilitarem brincadeiras, imaginação e liberdade corporal, enquanto os internos eram descritos como "chatos", "cansativos" e excessivamente controlados. Nesse sentido, a observação do professor 2 sobre o laboratório de informática, que, embora exista, "é pouco usado por falta de projetos", e sobre o antigo laboratório de geo-história, considerado "claustrofóbico", alinha-se à crítica da arquitetura escolar que, conforme as autoras, foi moldada em lógicas modernistas de confinamento e controle. A ausência de sinalização visível e de acervo atualizado na biblioteca apenas reforça esse caráter de espaço escolar pouco acolhedor, que dificulta o vínculo e o sentimento de pertencimento dos alunos.

Com base exclusivamente nas falas do professor 3, é possível destacar dois aspectos principais relacionados ao uso do espaço escolar. Em primeiro lugar, ao afirmar que "[...] o espaço físico da escola em si, principalmente o gramado, permite, no caso da minha matéria, um olhar mais prático, né, fugir um pouco da teoria", o docente explicita a valorização da área verde como recurso pedagógico, especialmente no ensino de Biologia. A menção ao "olhar mais prático" evidencia o uso efetivo desse espaço para além do modelo expositivo, explorando possibilidades didáticas ancoradas no ambiente natural.

Em segundo lugar, ao relatar que "[...] o espaço de cimento sem cobertura a gente usa muito durante gincanas, enquanto uns vão para a quadra usamos aquele espaço como um intermediário entre aqui, o centro de convivência e lá na quadra", o professor sugere uma utilização pontual e secundária desse ambiente. A definição como "intermediário" revela que o espaço não possui função pedagógica permanente, sendo acionado apenas em contextos específicos, o que indica um potencial ainda não explorado de forma sistemática no cotidiano escolar.

O Professor 5 considera a organização atual razoável, mas ressalta a necessidade de "grandes ajustes" com "baixo investimento", propondo a criação de um "cantinho com cobertura" para interação com os alunos. Essa ideia revela uma apropriação crítica do espaço e converge com Furlani e Cardoso (2021), que identificaram em professores da rede pública a demanda por espaços adaptáveis, como áreas externas cobertas, para novas dinâmicas pedagógicas. Os autores também



constataram que, mesmo onde a infraestrutura é funcional, a maioria dos docentes aponta possibilidades de melhoria, especialmente na criação de ambientes alternativos que integrem o currículo formal a experiências sensoriais e afetivas.

Ainda que afirme de forma geral que “está bem bom”, o estudante 3 explicita com clareza dois elementos que considera centrais na funcionalidade do espaço escolar: o sistema de salas-ambiente e a variedade de áreas de lazer. Ao descrever que “[...] cada professor tem sua sala e os alunos circulam”, ele evidencia uma percepção positiva sobre a dinâmica de deslocamento proporcionado pelas “salas ambiente”, sugerindo que esse arranjo favorece a organização das aulas e, possivelmente, a ambientação dos docentes em seus espaços próprios. Essa estrutura, além de otimizar a disposição dos materiais didáticos e facilitar a personalização do ambiente por parte dos professores, também promove a autonomia dos estudantes na circulação cotidiana, aspecto que Furlani e Cardoso (2021) relacionam à apropriação do espaço conforme as práticas pedagógicas adotadas.

Para Rosário *et al.*, (2014) a sala ambiente é um cenário onde o ensino é percebido como interação, ela emerge como um modelo pedagógico distinto das salas de aula convencionais. Sua principal característica é a especialização por disciplina, permitindo uma organização focada nos materiais didáticos e pedagógicos.

O aluno menciona três áreas recreativas externas: o pátio com rede de vôlei, a quadra “lá embaixo” e o espaço “grama”, onde é possível jogar “sem atrapalhar os outros”. Essa observação demonstra uma compreensão do uso inteligente e complementar do espaço, evitando conflitos. Segundo Furlani e Cardoso (2021), essa distribuição funcional favorece o bem-estar e a convivência, pois permite que diferentes grupos usem os ambientes simultaneamente. As autoras também observam que 80% dos professores utilizam o pátio externo em aulas, e que o planejamento adequado desses espaços amplia as possibilidades pedagógicas e integra ensino e socialização. A fala do estudante corrobora empiricamente essas constatações.

Apesar de reconhecer o funcionamento do sistema de salas-ambiente, o estudante 3 aponta um problema específico: a concentração de muitos alunos “nas escadas ao mesmo tempo” durante as trocas de sala, indicando um gargalo de circulação. Essa crítica está alinhada à análise de Furlani e Cardoso (2021), que destacam a importância de projetar circulações amplas e fluxos eficientes para garantir a funcionalidade e a segurança no uso cotidiano dos espaços escolares.



Apesar de existir um laboratório de informática na escola, o estudante 5 afirma que “só foi uma vez no ano todo”, indicando subutilização desse espaço pedagógico. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar a oferta de aulas práticas e liberar o uso efetivo de ambientes equipados com tecnologia. Conforme Costa, Silva e Fernandes (2015), a escola deve ser repensada para incorporar de forma concreta as inovações digitais, adaptando os espaços físicos para favorecer novas formas de aprendizagem, como o uso contínuo de tecnologias digitais que ampliem o engajamento e a interatividade. Além disso, os autores destacam que ambientes escolares que não integram adequadamente seus recursos tecnológicos acabam limitando o potencial formativo desses espaços e negligenciam a participação ativa dos jovens no uso do ambiente construído para fins educativos.

O diretor reconhece diálogos passados, mas ressalta que “a gente não tem nada no papel”, indicando a falta de projetos formais de ampliação. Sua fala revela frustração com a burocracia: mesmo com “um projeto de auditório”, ele “não foi para frente” porque “ficou o valor muito alto” e a escola não tem autonomia para executá-lo: “eles não autorizam a gente fazer sozinho”. Essa dependência de instâncias superiores que “não investem o dinheiro” gera uma sensação de paralisia. Como apontam Costa, Silva e Fernandes (2015), essa centralização das decisões desconsidera as necessidades locais, impedindo que a comunidade solucione carências essenciais, como a de um auditório.

A equipe gestora apresenta uma fala multifacetada sobre o espaço escolar, expondo com clareza suas percepções sobre o modelo arquitetônico atual e suas consequências. Inicialmente, ele destaca que “[...] a gente tem um aspecto diferente hoje das escolas do Estado”, apontando que a escola em que atua não se enquadra no modelo das escolas do “padrão século XXI”, que são descritas como “mais abertas”, com “muros não fechados”. Ao afirmar que “aqui é quadrado e fechado”, ele evidenciou não apenas uma diferença estrutural, mas simbólica, que remete à rigidez, ao enclausuramento e à limitação da visão — tanto literal quanto pedagógica. Segundo Costa, Silva e Fernandes (2015), a configuração física das escolas influencia diretamente as possibilidades educativas, e escolas fechadas e pouco iluminadas tendem a limitar o engajamento dos estudantes com o espaço e com a aprendizagem.

Ainda dentro dessa lógica, a equipe gestora afirma que “abrir a escola seria importante”, associando o conceito de abertura não só a questões arquitetônicas, como janelas e corredores,



mas também à sensação de acolhimento e bem-estar. Quando diz que “as janelas são sempre muito fechadas aqui” e menciona problemas de “luminosidade”, não está apenas se referindo à entrada de luz natural, mas também à atmosfera opaca que isso gera no cotidiano escolar. A crítica ganha força quando ele compara sua escola com as novas unidades do Estado, apontando que “as escolas que são construídas ou reformadas com o conceito aberto são mais bonitas, as pessoas sentem mais pertencimento ao local, que é a diferença que eu sinto”. Aqui, o depoente associa a estética ao vínculo afetivo: quanto mais agradável o ambiente, maior a possibilidade de identificação dos alunos com o espaço.

O diretor aprofunda essa ideia ao afirmar que “[...] se a sala é feia, os alunos não vão gostar de estar aqui, se o recreio não é bom, eles não vão gostar de estar aqui, se a mesa não é boa, eles não vão gostar de estar aqui”. Essa repetição retórica evidencia como aspectos aparentemente simples, decoração, mobiliário, áreas de convívio, interferem na relação dos estudantes com o espaço escolar. A consequência direta disso, segundo o depoente, é o descuido com a escola: “[...] se os alunos acham a escola feia, eles não se sentem pertencentes, então eles quebram, não cuidam do espaço escolar”. Essa análise empírica está alinhada à Costa, Silva e Fernandes (2015), que resalta que a apropriação dos espaços escolares pelos jovens está diretamente ligada à percepção de cuidado, beleza e funcionalidade dos ambientes.

O diretor reconhece que a escola fechada pode gerar segurança: “[...] essa questão de escola fechada, eu pensava que ia ter em conta a questão de violência e a escola está mais segura nessa condição que está agora”. Ele propõe uma solução intermediária, sugerindo um portão que seja “metade fechada e em cima grade”, equilibrando abertura e proteção. Isso dialoga com Costa, Silva e Fernandes (2015), que defendem a participação da comunidade nos projetos arquitetônicos.

Ao dizer que “a gente é muito grande” e “manter isso não é fácil”, o diretor aponta o desafio da escala da escola, que exige planejamento contínuo. Costa, Silva e Fernandes (2015) também destacam que o espaço deve favorecer a apropriação dos usuários e a sustentabilidade das intervenções. Sua fala articula as dimensões simbólica, estética, funcional e afetiva do espaço, mostrando como a materialidade influencia o pertencimento e as práticas educativas.

Diversos entrevistados apontaram a ausência de práticas institucionais consolidadas como entrave. O Professor 5 afirmou que “[...] eu já li o PPP uma vez, há muito tempo atrás”, e a gestão



reconheceu que “[...] não temos projetos de ampliação ou construção no momento”, indicando lacuna no planejamento coletivo.

As dificuldades de comunicação também são centrais. O Servidor da Limpeza 1 relatou que “[...] falta de comunicação com a gestão, poderia ser melhor. Antes tinha uma diretora que nos ouvia”. O Estudante 2 comentou que os eventos são feitos “muito em cima da hora”, comprometendo a organização.

A desarticulação das equipes foi mencionada. Os Servidores da Limpeza 1 e 2 disseram que “falta união entre a equipe escolar”. A gestão admitiu que os projetos “são pessoais, são da gestão”, mostrando um modelo pouco participativo.

A infraestrutura precária impacta as relações. O Servidor de Limpeza 1 apontou que “no período da manhã são apenas dois para fazer a limpeza dessa escola deste tamanho”. O Aluno 1 denunciou que “os alunos estragam os banheiros, a escola arruma e dias depois está estragado de novo”, refletindo falta de cuidado coletivo.

Em contraste, a retirada dos celulares reconfigurou positivamente as interações. O Professor 3 observou que “no recreio agora eles ficam uns jogando truco, outros bola, outros conversando (...), agora interagem com os colegas”. A direção adquiriu mesas de ping-pong e redes para ocupar os alunos.

O mesmo Professor 3 destacou o potencial pedagógico das áreas externas: “[...] o espaço físico da escola em si, principalmente o gramado, permite, no caso da minha matéria, um olhar mais prático”. Ele também mencionou o uso de um espaço de cimento como área intermediária durante as gincanas.

Entretanto, persistem desafios nas relações. O Professor 3 observou que muitos alunos “não sabem aproveitar esse espaço de convivência social que é a escola”. O Estudante 2 reforçou: “[...] tem gente que quer discutir, brigar, que quer ser mais que o outro”, indicando dificuldades no respeito às diferenças.

Além disso, a questão da responsabilidade coletiva pelo espaço escolar também foi abordada. O estudante 1 relatou situações recorrentes de depredação: “[...] os alunos estragam os banheiros, a escola arruma e dias depois está estragado de novo”. Esse comportamento evidencia uma relação de distanciamento entre os estudantes e o patrimônio público, sugerindo a ausência de uma cultura de pertencimento. O próprio estudante propôs uma reflexão ao afirmar que “a



escola deveria educar para cuidar da escola”, conectando a ideia de educação social à preservação dos espaços comuns.

Por fim, a organização interna dos espaços pedagógicos também foi mencionada como um fator que favorece a convivência. A professora 2 destacou a existência de uma sala ambiente equipada, onde “[...] temos materiais sempre à disposição, por exemplo, no meu armário há 35 cópias do mesmo livro para atividades emergenciais”. Esse tipo de arranjo físico favorece o dinamismo das aulas e contribui para que os alunos se sintam parte ativa do processo de aprendizagem. Ainda assim, ela apontou que o espaço pode ser mais acolhedor, sugerindo que “paredes mais interativas, como nas escolas americanas ou europeias, fariam diferença”, defendendo a ideia de um ambiente visualmente mais engajador como elemento facilitador da convivência.

A percepção de que o espaço escolar pode ser local de formação ética e relacional foi explicitada por alunos ao associarem a escola a um ambiente de coexistência. O estudante 2 declarou que “[...] é aqui que a gente aprende que tem que conviver com quem a gente não gosta, com quem pensa diferente”, indicando que o convívio escolar ultrapassa os conteúdos formais e envolve também a construção de habilidades sociais. Já o professor 3 reforçou que os alunos não conseguem usufruir plenamente desses espaços, pois “[...] não sabem aproveitar esse espaço de convivência social que é a escola”, o que aponta para a necessidade de ações que promovam relações respeitadas, empáticas e colaborativas no cotidiano escolar.

Contudo, a gestão do espaço físico encontra limites que envolvem disputas externas. O diretor relatou que “teve uma tentativa dos Bombeiros de tomarem uma parte do espaço da escola, mas a gente conseguiu reverter”, o que revela que a proteção e manutenção da infraestrutura escolar não se dá apenas internamente, mas exige também enfrentamentos administrativos e jurídicos com outros órgãos públicos. Esse tipo de episódio interfere nas possibilidades de ampliação de projetos e pode restringir o uso de áreas comuns importantes para as práticas pedagógicas e o lazer dos estudantes.

Já no campo da infraestrutura interna, os problemas persistem e impactam diretamente o ambiente relacional. O servidor da limpeza 1 relatou que “[...] no período da manhã são apenas dois para fazer a limpeza dessa escola deste tamanho”, o que, além de configurar sobrecarga laboral, contribui para a degradação de ambientes de uso coletivo. Essa situação afeta, inclusive, a



percepção dos alunos, como demonstrou o estudante 1 ao afirmar que “[...] a escola arruma e dias depois está estragado de novo”, evidenciando que a manutenção do espaço depende tanto de recursos humanos adequados quanto de relações de respeito entre os próprios estudantes.

Portanto, a ausência de projetos institucionais que envolvam todos os segmentos da escola repercute negativamente no senso de coletividade. A equipe gestora declarou que “[...] não temos projetos de ampliação ou construção no momento”, e, em outra fala, reforçou que os projetos existentes são “pessoais, da gestão”, o que revela uma lógica centralizadora e pouco participativa. Esse formato dificulta o engajamento de professores, estudantes e funcionários em ações comuns que poderiam potencializar o vínculo entre os sujeitos e o espaço escolar.

Costa, Silva e Fernandes (2015) relacionam a manutenção do espaço escolar à construção de subjetividade e pertencimento, indo além da limpeza. Isso se observa na fala do Aluno 1 sobre a depredação dos banheiros e na sobrecarga dos servidores, indicando ausência de vínculo afetivo com o ambiente. Os autores afirmam que “o espaço escolar é, também, espaço de constituição de sujeitos”, o que demanda políticas educativas para o cuidado compartilhado.

Sá e Werle (2017) tratam os conflitos escolares como expressão de um tecido social mais amplo, exigindo intervenções estruturadas. A fala do Estudante 2 sobre brigas revela a dificuldade de internalizar normas de convivência. Para os autores, práticas democráticas de gestão e escuta ativa transformam o espaço em território de negociação, algo ausente quando, conforme o Servidor de Limpeza 1, “falta união entre a equipe escolar”.

Cansone et al. (2021) analisam como a configuração física e a estética impactam os vínculos sociais. A crítica da Professora 2 sobre a falta de estímulos visuais e sua sugestão de “paredes mais interativas” ilustra esse ponto. Ambientes com baixa qualidade sensorial dificultam o sentimento de pertencimento, comprometendo o engajamento e a cooperação.

Lima e Pimenta (2021) associam a fragmentação das relações à centralização da gestão e à descontinuidade de práticas coletivas. As falas da gestão (“os projetos são pessoais”) e do Professor 5 (“já li o PPP uma vez”) confirmam a ausência de participação. Para as autoras, a democratização requer a resignificação de instrumentos como o PPP, com uma gestão que valorize o envolvimento de todos.

Stencel e Silva (2021) entendem o espaço escolar como político e relacional, não apenas físico. A desarticulação entre setores, denunciada por servidores e estudantes, reflete uma “falta de



espaços de fala horizontalizados”, dificultando o pertencimento coletivo. A crítica à falta de escuta pela gestão corrobora a proposta dos autores de um modelo centrado no diálogo e na corresponsabilização.

Furlani e Cardoso (2021) defendem que o espaço escolar é um dispositivo produtor de sociabilidades, não um pano de fundo neutro. Isso se conecta às estratégias da gestão, como a proibição de celulares e a aquisição de redes esportivas, que aumentaram a interação entre estudantes. Políticas intencionais de uso do espaço, como aulas no gramado, ativam a construção de coletividade.

Chahin (2024) propõe que a convivência escolar deve reconhecer o conflito como elemento formador e promover justiça relacional. A ausência de políticas de escuta, exposta pelo Servidor de Limpeza 1, e a desorganização de eventos, mencionada pelo Estudante 2, evidenciam falhas na articulação. A autora defende formas de mediação que fortaleçam vínculos de confiança e interdependência.

4. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa constatou que o espaço escolar do CEJA é um lócus de contradições estruturais e simbólicas. Há um forte contraste entre seu status de referência estadual e a realidade cotidiana de precariedade da infraestrutura, ausência de projetos participativos e fragmentação das relações.

A análise das falas da comunidade revelou um quadro de descrença institucionalizada e uma cultura de dependência frente à burocracia estatal, que paralisa iniciativas. Embora existam potenciais criativos de resistência (como reapropriações pontuais de espaços), a falta de práticas coletivas permanentes limita a construção de um ambiente mais democrático.

Conclui-se que o espaço escolar não é neutro, mas um reflexo e catalisador das relações de poder, classe e cultura, conforme teorizado por Bourdieu e Passeron. A luta por uma escola pública de qualidade, portanto, vai além da infraestrutura; é uma disputa simbólica pela valorização da escola como espaço de formação crítica. O grande desafio é transformá-la em instrumento de reprodução de desigualdades em um território de direitos, participação e justiça social. Por fim,



reconhecem-se as limitações da pesquisa, como o curto período de campo e a impossibilidade de ouvir outros segmentos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Telse; BORGHI, Raquel Fontes; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael W. Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 55-78, Jan/Jun 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero R. A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos. **Educação & Realidade**, vol. 42, N. 3, 2017, p. 1081-1101. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317253008015/html/>. Acesso em 02 jul. 2025.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O Lugar da Escola Primária Goiana entre os Séculos XIX e XX. In: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Vellázquez (Org.). **A Escola e seus Artefatos**. São Luís: EDUFMA, 2013, p. 107-140.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: *Escritos de Educação*. Vozes: São Paulo, 1999.

CANSONE, Juliana Luci et al. A influência da arquitetura escolar no sentimento de pertencimento dos alunos. **Atas de Ciências da Saúde** v. 9, n. 1, p. 5-11, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2243>. Acesso em: 20 jul. 2025.



MENDES, A.; BORGES, E.; PIETRAFESA, J.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DE PRECARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

| Artigo

CHAHIN, Samira Bueno. Da historiografia do espaço escolar à história do lugar-escola. **Pro-posições**, v. 35, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/h7fcP3wD4yrg6wKtJW63bYs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

COSTA, Ana Rute; SILVA, Sofia Marques; FERNANDES, Francisco Barata. O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: do espaço físico ao espaço educativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 44, p. 67-85, 2015. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/258>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, p. 19-34, 2000.

FURLANI, Sinara; CARDOSO, Grace Tibério. Configuração do ambiente físico escolar e prática pedagógica: percepção de professores de uma escola padrão. **Encontro Nacional De Conforto No Ambiente Construído**, v. 16, p. 1898-1907, 2021. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/encac/article/view/4587>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)**. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf> Acesso em: 06 jul. 2025.

GRAMSCI, Antônio. A organização da escola e da cultura. In: GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

LIMA, Beatriz de Oliveira; PIMENTA, Rosana Aparecida. A poética do espaço: a apropriação da concepção de espaço pela criança por meio da arte na educação. **Revista Expressão Católica**, v. 10, n. 1, p. 87-94, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/47bb/8d746a669a4dfc55027b62940f2600c9b400.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de ciências sociais. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2015, vol. 1, n. 21.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MOREIRA, Adelson Fernandes. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFETMG, 2007.



MENDES, A.; BORGES, E.; PIETRAFESA, J.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DE PRECARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

| Artigo

ROSÁRIO; Cintya Lopes do; SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; FERREIRA, Nataly Nunes; ARAUJO, Klayton Oliveira de; MESQUITA, Stephanie Caroline da Rocha. Sala-ambiente: Espaço de Interação e Práticas Pedagógicas Inovadoras. **XI Simpósio de Gestão em Ambientes e Tecnologias**. 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42420484.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200001&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jul. 2025.

STENCEL, Leticia Michele; DA SILVA, Ana Paula Soares. Apropriação do espaço escolar urbano por crianças da área rural. **Revista Exitus**, v. 11, p.e 020202-e020202, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1675>. Acesso em: 20 jul. 2025.



SOBRE A AUTORIA

Afonso José MENDES

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2023), licenciado em Pedagogia (2020) e bacharel em Ciências Humanas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-2017). Atuou como tutor presencial em curso de especialização (2022). Atualmente integra o projeto Escolas Criativas Conectando Saberes (ECCoS) da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e é membro do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ/CNPq. Seus interesses de pesquisa concentram-se na formação de professores, currículo decolonial e intercultural e políticas educacionais, com enfoque em Guiné-Bissau e Brasil.

Elisabeth Maria de Fátima BORGES

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em História pela UFG (2005). Especialização



MENDES, A.; BORGES, E.; PIETRAFESA, J.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DE PRECARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

| Artigo

em Educação para a Diversidade e Cidadania pela UFG (2011). Graduação em História pela UFG (2002). Professora da Educação básica de 1987 a 2022. Professora no Centro Universitário Mais - UNIMAIS, desde 2014. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Direito, Pedagogia, Psicologia, Administração, Ciências Contábeis, Educação Física, Fisioterapia e Enfermagem no Centro Universitário Mais - UNIMAIS e membro do NDE do Curso de Direito da Faculdade FacMais de Aparecida de Goiânia. Membro dos grupos de pesquisa: DIDAKTIKÉ/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698>. Grupo de Pesquisa Propostas educativas para a Educação do campo em Goiás: Avanços, fracassos e disputas desde 2025; e Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Finalidades Educativas Escolares PEFEE – UNIMAIS desde 2025. Desenvolve pesquisas sobre: movimentos sociais do campo, saberes tradicionais, campesinato goiano, perspectiva decolonial.

José Paulo PIETRAFESA

Doutor em Sociologia pela UnB. Professor de Sociologia da Educação na FE/UFG e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Desenvolve pesquisas com ênfase em Educação do Campo, relações de trabalho assalariado em espaços rurais e ações dos camponeses por reforma agrária.