



**A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO VIVIDO:  
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

**THE SCHOOL AS LIVED SPACE:  
A CRITICAL PERSPECTIVE**

**LA ESCUELA COMO ESPACIO VIVIDO:  
UNA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-4730>

Amélia Maria Araújo Mesquita

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>

**Resumo:** O objetivo desse artigo consiste em refletir sobre a forma como a perspectiva crítica do conceito de espaço vivido pode atribuir valor e colaborar para a compreensão da realidade da escola básica. Com base em pesquisa bibliográfica referente aos principais conceitos inerentes à pesquisa, na qual se destacaram as obras de Lefebvre (2013), Frémont (1980), Carlos (1996), Callai (2009), Canário (2005) e Gatti (1993), foi possível compreender que o espaço vivido consiste numa dimensão do espaço social não alheia a condicionantes estabelecidos em outras esferas, mas que privilegia a experiência dos sujeitos concretos, favorecendo a análise crítica da realidade do ponto de vista dos diretamente interessados e necessitados dela. Com isso, também demonstra grande aplicabilidade nos estudos educacionais, possibilitando a análise de aspectos relativos à vida cotidiana dos alunos na escola, por conseguinte, a concepção de espaço vivido é indispensável ao reconhecimento das problemáticas vivenciadas no dia a dia da escola, servindo à busca por igualdade e pelo direito à educação.

**Palavras-chave:** Espaço vivido. Escola. Educação básica.

**Abstract:** The aim these article consist to reflect about the way how critical perspective of lived space concept can to assign value and collaborate to the comprehension of elementary school reality. Based on bibliographic research regard to main concept inherent to research, whom highlighted works by Lefebvre (2013), Frémont (1980), Carlos (1996), Callai (2009), Canário (2005) e Gatti (1993), it was possible understand that lived space consist in a social space dimension is not strange to the constrains established in other sphere, but that it privilege the experience of real subject, promoting the critical analyses of the reality from standpoint directly parties and who needy from it. With this, it also demonstrate a great applicability in educational studies, providing the analysis of relative aspects from daily life of students into the school, therefore, the conception of lived space is essential to the recognition about experienced problematic daily routines of school, serving to the Search for equality and educational rights.

**Keywords:** Lived space. School. Elementary school.

**Resumen:** El objetivo de ese artículo consiste en reflexionar sobre la forma como la perspectiva crítica del concepto de espacio vivido puede asignar valor y colaborar para la comprensión de la realidad de la escuela básica. Basado en investigación bibliográfica referente a los principales conceptos inherentes a la investigación, en la cual se destacaron las obras de Lefebvre (2013), Frémont (1980), Carlos (1996), Callai (2009), Canário (2005) y Gatti (1993), fue posible comprender que el espacio vivido consiste en una dimensión del espacio social no ajena a condicionantes establecidos en otras esferas, pero que privilegia la experiencia de los sujetos concretos, favoreciendo el análisis crítico de la realidad del punto de vista de los directamente interesados y necesitados de ella. Con eso, también demuestra una grand aplicabilidad en los estudios educacionales, posibilitando el análisis de aspectos relativos a la vida cotidiana de los alumnos en la escuela, por consiguiente, la concepción de espacio vivido es indispensable al reconocimiento de los problemas experimentados en el día a día de la escuela, al servicio de la búsqueda por igualdad y por el derecho a la educación.

**Palabras clave:** Espacio vivido. Escuela. Educación básica.

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão da escola e das diversas relações que a compõem está na base da utilização da concepção de espaço vivido aqui proposta. Os debates em torno desse conceito se estabeleceram a partir de origens disciplinares diversas, mas, atualmente, têm nas formulações da geografia, ciência que tradicionalmente se dedicou à análise espacial, uma de suas principais fontes.

Gomes (2003, p.317) ao tratar da perspectiva do espaço vivido ressalta que esta é herdeira de uma tradição francesa que remonta às clássicas formulações de Vidal de La Blache, valorizando o fato de que “[...] o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos sociais que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas [...]”, incluindo “[...] o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética etc.”.

Desse modo, o espaço vivido possui uma razoável carga de subjetividade por valorizar a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano, com as especificidades que os compõem. O entendimento que este trabalho reúne sob a denominação de espaço vivido, muito comumente é apresentado com outras nomenclaturas. Uma de especial destaque consiste na concepção de lugar, que, para Carlos (1996, p. 20), [...] é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível se ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”.

A autora prossegue sua análise afirmando que este espaço é o bairro, a praça, a rua e nunca a metrópole ou mesmo a cidade na sua totalidade, “[...] a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos” (p. 20). Dessa forma, a concepção de lugar apresentada pela autora se refere a mesma realidade aqui trabalhada através da noção de espaço vivido.

Não obstante, alcançar o espaço vivido do aluno, assim caracterizado, não é tarefa tão fácil, principalmente porque este espaço varia de acordo com a sua vivência, sendo assim, o mesmo espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Isso acontece pela correlação existente entre a vivência do indivíduo e fatores como nível de renda da família, grau de instrução dos pais, influências culturais, ou mesmo de uma deficiência, que implica em particularidades na vivência do espaço.

Além disso, considera-se aqui que a importância do conceito não está apenas no reconhecimento de realidades vividas, numa estratégia diagnóstica, mas vai além disso, podendo ser relevante instrumento a serviço de mudanças positivas na escola a partir da sua compreensão pelo prisma dos sujeitos que a vivenciam.

Partindo dessas compreensões, o presente artigo tem sua problemática sintetizada na seguinte questão: como a perspectiva crítica do conceito de espaço vivido pode atribuir valor e colaborar para a compreensão da realidade da escola básica?

Voltado à reflexão sobre os fundamentos teóricos e conceituais do espaço vivido, esse trabalho discute, por meio de pesquisa bibliográfica, as características desse conceito e sua aplicabilidade ao estudo da escola básica a partir de uma abordagem crítica.

A escola, enquanto espaço vivido, é um fator condicionante da vida dos sujeitos que lhe materializam, podendo promover tanto realidades justas quanto injustas, mediante os diversos elementos que estruturam o espaço, sejam aqueles referentes à dimensão material (como a infraestrutura, os equipamentos) ou às relações sociais (tipo de interação entre os sujeitos, receptividade, afetividade).

Nestes termos, o objetivo do artigo consiste em refletir sobre a definição de espaço vivido numa perspectiva crítica, bem como analisar a importância desse conceito para a compreensão da realidade da escola básica.

Para tanto, este artigo se estrutura de forma a apresentar, inicialmente, as principais discussões em torno do conceito de espaço vivido, cotejando elementos que ajudem a cunhar uma compreensão crítica e apontar elementos que permitam a aplicabilidade do conceito para a análise da escola; na sequência, busca-se aplicar esse conceito à discussão da escola básica.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

Quanto aos aspectos metodológicos da investigação, a pesquisa se define como bibliográfica, que, para (Gil, 2002, p.50), demonstra sua principal vantagem “[...] no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sendo bibliográfica, a pesquisa foi desenvolvida por meio de materiais constituídos principalmente de livros e artigos científicos de expressão para os estudos acadêmicos. Neste caso, obras cujos objetos situam-se em

torno das concepções de espaço vivido e da escola básica, ou mesmo das conexões entre ambos, como aqui realizado. O quadro 1 relaciona as principais obras, e seus respectivos autores, utilizadas nessa tarefa.

Quadro 1 – Pesquisa bibliográfica

	TÍTULO	AUTOR	ANO	FORMATO DA OBRA
<b>ESPAÇO VIVIDO</b>	La produccion del espacio	LEFEBVRE, Henri.	2013	Livro
	O lugar no/do mundo	CARLOS, Ana Fani Alessandri	1996	Livro
	Espaço-Tempo da vida cotidiana na metrópole	CARLOS, Ana Fani Alessandri	2017	Livro
	A região, espaço vivido	FRÉMONT, Armand	1980	Livro
	Estudar o lugar para compreender o mundo	CALLAI, Helena Copetti	2009	Capítulo de livro
	Por uma geografia dos espaços vividos	SERPA, Angelo	2019	Livro
<b>ESPAÇO ESCOLAR / ESCOLA BÁSICA</b>	Escola, cotidiano e lugar	CALLAI, Helena Copetti	2010	Capítulo de livro
	O que é a escola? Um “olhar” sociológico	CANÁRIO, Ruí	2005	Livro
	A escola tem futuro? Das promessas às incertezas	CANÁRIO, Ruí	2006	Livro
	Políticas públicas e educação básica	DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique	2001	Livro
	Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa	FRAGO, Antonio Viñao	2001	Livro
	Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação	GATTI, Bernardete A.	1993	Artigo
	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses	GATTI, Bernardete A.	2013	Artigo
	Educação escolar: Políticas estruturas e organização	LIBÂNEO, Carlos José; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra	2011	Livro

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

O quadro 1, que serviu de base para a estruturação teórico-metodológica desse artigo, está dividido em dois grupos, o primeiro composto por autores que fazem o debate do espaço vivido, com suas diferentes perspectivas, tais como: Lefebvre (2013), Carlos (1996), Frémont (1980), Serpa (2019) e Callai (2009). Nesse conjunto, cabe realçar a abordagem de Lefebvre (2013), base fundamental para a perspectiva de espaço vivido desenvolvida neste estudo.

O segundo grupo contém os autores relativos à abordagem da escola básica e do seu espaço. Autores que valorizam, nesse âmbito, questões políticas, curriculares, cotidianas, legais, de formação educacional e de organização do espaço escolar.

Além disso, deve-se considerar que nesse levantamento bibliográfico foram utilizados principalmente autores das áreas de geografia, filosofia e educação e, prioritariamente, que desenvolvessem uma perspectiva de análise crítica da realidade, tanto em relação ao espaço vivido quanto à escola básica, buscando compreender os elementos subjetivos, os condicionantes sociais e as possibilidades de mudanças a partir das demandas dos sujeitos concretos.

### 3 O ESPAÇO VIVIDO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

A concepção de espaço vivido, mesmo possuindo grande aplicabilidade ao contexto escolar, não possui grande desenvolvimento nas pesquisas em educação, conformando-se, quando utilizada, não em questão central do ponto de vista teórico, como ilustrou o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no ano de 2020, quando se obteve apenas 28 resultados para o termo chave “espaço vivido”, sendo que nenhuma das obras tinha este conceito como estruturante da análise.

Diante disso, a opção aqui realizada foi a de buscar os fundamentos das reflexões em torno desse conceito em outras ciências, especialmente a geografia, e na filosofia. E a partir desse resgate fazer uso do conceito no estudo da escola básica.

Grande complexidade envolve os estudos sobre o espaço vivido, advindas, em boa parte, da utilização de bases teóricas e filosóficas distintas, que vão desde perspectivas associadas à fenomenologia às abordagens condizentes com a dialética materialista. Nesse sentido, são destacadas a seguir os estudos que demonstram maior aplicabilidade aos objetivos dessa pesquisa, a obra do geógrafo Armand Frémont, as discussões em torno do lugar como espaço vivido e o debate desse conceito nas obras do filósofo Henri Lefebvre.

#### ARMAND FRÉMONT E “A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO”

De acordo com Gomes (2003), os estudos sobre os espaços vividos têm suas primeiras formulações na França, independente e sem relação com o humanismo fenomenológico. Sua base está na consideração do espaço como uma dimensão da experiência humana dos lugares, abrangendo seus significados materiais e afetivos para os sujeitos.

Apesar das inovações na abordagem, esses estudos, já na segunda metade do século XX, em muitos aspectos, remontavam às tradições da geografia francesa, por exemplo, em sua valorização da escala regional, ao mesmo tempo em que se comprometiam com a crítica às perspectivas geográficas anteriores, que seriam fortemente marcadas pelo

racionalismo, bem como pelos fatores associados à economia e ao planejamento, não reservando a devida importância aos grupos sociais em si, às suas expectativas, vivências, demandas e problemáticas. As análises em torno do espaço vivido forneceriam, justamente, a valorização desses condicionantes.

Armand Frémont, com seu clássico *A Região, Espaço Vivido*<sup>1</sup>, publicado originalmente, em língua francesa, em 1976, é o maior expoente dessa discussão. Nas palavras de Frémont,

O 'espaço vivido', em toda a sua espessura e complexidade, aparece assim como o revelador das realidades regionais; estas têm certamente componentes administrativos, históricos, ecológicos, econômicos, mas também, e mais profundamente, psicológicos. A região não é pois um objecto com realidade em si, tal como o geógrafo ou qualquer outro especialista não são analistas objectivos de um universo como que exterior ao próprio observador, do mesmo modo que a psicologia dos homens se não poderia reduzir a uma racionalidade dos interesses econômicos ou das adaptações ecológicas. A região, se existe, é um espaço vivido. Vista, apreendida, sentida, anulada ou rejeitada, modelada pelos homens e projectando neles imagens que os modelam. É um reflexo. Redescobrir a região é pois procurar captá-la onde ela existe, vista pelos homens (FRÉMONT, 1980, p. 17).

Como pode ser observado no trecho destacado, o autor problematiza as abordagens puramente racionalistas, defende a necessidade de se considerar a região, mas não apenas ela, como um espaço vivido, sem, no entanto, deixar de abarcar outros aspectos da realidade como os econômicos, administrativos e ecológicos. Segundo ele, o espaço vivido deve se opor ao "espaço alienado", partindo da ideia de que "a alienação esvazia progressivamente o espaço dos seus valores, para o reduzir a uma soma de lugares regulados pelos mecanismos da apropriação, do condicionamento e da reprodução social" (FRÉMONT, 1980, p. 242).

Nesse sentido, o autor afirma que o homem, estranho a si próprio e aos outros, muitas vezes torna-se estranho ao espaço em que vive. Devendo-se fazer desse espaço vivido, a "felicidade". Porém, nem sempre esse espaço vivido é marcado por essa "felicidade". O autor destaca duas dimensões do espaço, as nostalgias passadistas e os reordenamentos dogmáticos, pelas quais, muitas vezes, um espaço do passado se faz presente nas memórias do sujeito.

Frémont (1980) ao desenvolver estudos acerca do espaço vivido, refere-se à organização do espaço "como um jogo de combinações encaixadas e hierarquizadas", compreendendo os espaços enquanto organizados em diferentes níveis, partindo das nomenclaturas seguintes: Espaço infra-local, lugar, espaço social, região e o grande espaço ou domínio.

---

1 No original: *La région, espace vécu* (FRÉMONT, 1980).

Apesar do claro destaque fornecido pelo autor ao conceito de região, o vivido não estaria restrito a ele.

Sendo o mais relativo a esta pesquisa, destaca-se o tratamento que Frémont dedica ao conceito de lugar, que, para ele, se distingue por ser um elemento essencial da estruturação do espaço. Associa o lugar ao vivido, formando-se a trama elementar dos espaços vividos, por ele discutido, principalmente, na perspectiva regional.

Segundo o autor, o lugar abrange um espaço reduzido, que se define em algumas extensões, como a casa, o campo, a rua, a praça e, até mesmo, em grupos menores e de forte coerência, a família, a profissão, os lugares do cotidiano. A escola, como aqui enfatizada, e não citada pelo autor, poderia de forma bastante coerente ser incluída entre os espaços relacionados por Frémont, como um lugar do cotidiano e que implica as grandes “personalizações das percepções espontâneas” (1980, p.116). Cabe acrescentar ainda que, para Frémont (1980), os lugares se constituem em formas reduzidas, com um pequeno número de sujeitos, as ações mais simples e banais do cotidiano, mas que estruturam o espaço. Envolvem muitos aspectos da dimensão do vivido, abrangendo as relações sociais, os laços afetivos e emocionais, o local, um conjunto de estruturas onde a vida acontece.

A consideração da região como espaço vivido tem rendido, na atualidade, fortes críticas à obra de Frémont, principalmente, porque, hoje, as abordagens do espaço vivido estão extremamente atreladas à escala local, à concepção de lugar, especialmente. Porém, a análise da obra de Frémont gera a necessidade de algumas relativizações, sob a pena de não se atribuir a devida relevância às suas contribuições.

Entre essas relativizações pode-se destacar o fato de que a realidade das regiões francesas é muito diferente, por exemplo, da condição regional no Brasil, as regiões francesas aproximam-se mais da escala local que as brasileiras, que, dependendo do caso, podem possuir dimensões que até superam a extensão da totalidade do território francês. Outro aspecto a ser relativizado tem haver com o atrelamento entre espaço vivido e lugar, o que não está presente na obra de Frémont, mas que está na base das críticas feitas à sua obra. Por mais que Frémont argumente em favor do vivido, e que tenha muitos méritos nesse empreendimento, diversos elementos relativos ao lugar não compõem sua obra.

## O LUGAR COMO ESPAÇO VIVIDO

Garantidas as contribuições de Frémont, serão destacadas a partir desse ponto abordagens teóricas do espaço vivido que se inserem no contexto de sua vinculação ao conceito de lugar, inclusive com a utilização deste termo, quando se tratam de autores da geografia, nas obras ligadas à educação ou ao ensino é mais comum a utilização da expressão espaço vivido, sem referência direta ao lugar, mesmo que se lide com seu conteúdo, conforme a opção aqui feita.

Carlos (1996) consiste em importante exemplo de abordagem do espaço vivido no contexto do debate do conceito de lugar. Segundo ela:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 1996, p.20).

Segundo a autora, o lugar pode ser compreendido como a base da reprodução da vida, estabelecida no plano do vivido, no ato de conhecer e ser reconhecido, ou seja, nas relações cotidianas do sujeito. Essas relações constituem o lugar e a forma como o homem se apropria dele, abrangendo, por exemplo, as relações de vizinhança, as práticas de lazer, as relações de trabalho, o ir ao mercado e às compras. Todas essas práticas entram o plano dos sujeitos conhecidos/reconhecidos, sendo os afazeres mais banais do cotidiano e que vão ganhando significado pelo seu uso.

A autora destaca ainda que o vivido se refere ao processo de constituição, no plano do imediato, da vida, que pode ter múltiplas dimensões, definidas pelo sujeito, constituindo-se a partir da tríade cidadão-identidade-lugar, o que remete diretamente ao cotidiano, apesar de suas implicações não se restringirem a essa esfera. É nesse sentido que Carlos (1996, p.20) propõe o questionamento e sua resposta: “como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo”. Sendo assim, a autora aponta a necessidade de considerar o corpo, analisando que é por meio dele que o homem habita e se apropria do espaço.

De acordo com Carlos (1996, p. 20):

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 1996, p. 20).

Assim, fica evidente, na perspectiva da autora, a restrição do lugar, enquanto espaço vivido, à escala local, à esfera do cotidiano, demarcando, nesses termos, uma diferenciação significativa com relação à perspectiva de espaço vivido presente na obra de Frémont, na qual o espaço vivido é apresentado como aplicável a diversas escalas, inclusive encontrando na região sua maior expressão.



Carlos (1996) esclarece ainda que o lugar pode ser caracterizado como produto das relações humanas, estabelecido pelas relações sociais e vividas pelos sujeitos, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos indissociável da produção da vida.

Na mesma linha de interpretação, Souza (2013, p.114), ao discutir várias acepções da palavra lugar, o destaca “[...] como um espaço percebido e vivido, dotado de significado, e com base no qual desenvolvem-se e extraem-se os ‘sentidos de lugar’ e as ‘imagens de lugar’”. Ainda afirma que o lugar pode ser entendido como a interpretação do espaço “dotada de *significado*, como um *espaço vivido*”. (p. 17)

No mesmo sentido, apesar da raiz teórico-metodológica distinta, associada à fenomenologia, para Oliveira (2014, p. 03), existe uma infinidade de definições de lugar e de sentido que pode variar de acordo com as teorias e autores, “umas objetivas e outras subjetivas. O sentido de lugar implica o sentido da vida e, por sua vez, o sentido do tempo”. Logo, conhecemos o nosso lugar e cada sujeito tem o seu lugar. “Assim sendo, onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro, se tornam um lugar para nós. A própria pátria, vista como nosso lar, afetivamente se torna um lugar” (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a discussão em torno do conceito de espaço vivido, e suas múltiplas relações com o sujeito, envolve, acima de tudo, as relações com os espaços habitados, ou seja, os espaços do seu cotidiano, expressando-se “todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais e acidentais, na vida cotidiana. Revela-se como um espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido, pelo indivíduo[...]” (CARLOS, 2017, p.30). Para a autora, o uso do espaço pelo indivíduo envolve os seus sentidos, sendo por meio dele que o sujeito marca sua presença, constrói e se apropria do espaço, do mundo e da vida cotidiana.

Segundo Serpa (2019, p.81), é importante considerarmos que “sempre agimos a partir de um lugar e que as ações constituem um enredo, uma enunciação, então todos os lugares são lugares da enunciação, base para a produção do vivido e para a realização das práticas espaciais”. Desse modo, o autor explica que os “lugares” existem nas “brechas” das metrópoles, afirmando que os espaços de representação se caracterizam como os espaços percebidos e vividos dos diferentes grupos e classes sociais e, desse modo, contêm e expressam as lutas e os conflitos, sentimentos bons ou ruins, dos diferentes grupos e sujeitos pelo domínio das estratégias de concepção desses espaços vividos e percebidos.

Serpa (2019) ainda resgata as definições de espaço vivido a partir da obra pioneira de Armand Fremont, na qual o autor destaca o espaço vivido como o oposto de um espaço alienado, que significa, um esvaziamento dos espaços e seus valores, regulados pelo mecanismo da apropriação, do condicionamento e da reprodução social. Com isso, Serpa (2019) afirma que:

Uma geografia dos espaços vividos reconhece e busca revelar o papel de intermediação do cotidiano e das representações espaciais, nas relações sociedade-espaço, o cotidiano visto aqui como um conjunto de momentos e eventos espaços-temporais, que dá concretude aos processos de alienação e desalienação, revelando também os limites das análises estritamente morfológicas e/ou ecológicas em Geografia, e mediando as dimensões material e abstrata na produção do espaço. (SERPA, 2019, p.85)

Dessa forma, a configuração do espaço vivido incorpora as representações que os sujeitos possuem sobre o espaço por eles vivenciado, dito de outra forma, a materialidade do espaço não se está alheia a visão que os indivíduos e grupos constroem sobre ele. A partir desse raciocínio, Serpa (2019, p.87) argumenta que, “se os espaços de representação contêm os espaços percebidos e vividos dos diferentes grupos e classes sociais, é certo que eles contêm e expressam também as lutas e os conflitos dos diferentes grupos e classes pelo domínio das estratégias de concepção desses espaços”.

Apesar das diversas referências à obra de Frémont, o tratamento oferecido por Serpa (2019) à concepção de espaço vivido tem sua base fundamental na obra do filósofo e sociólogo marxista francês Henri Lefebvre, especialmente em sua clássica obra *A produção do Espaço*<sup>2</sup>, publicada, originalmente, em língua francesa, no ano de 1974.

## O ESPAÇO VIVIDO EM HENRI LEFEBVRE

A obra de Lefebvre também é estruturante e articula o que tem sido tratado até aqui a respeito da concepção de espaço vivido. As teorizações do autor em torno da produção do espaço estão diretamente interligadas ao espaço vivido, demarcando as suas potencialidades no âmbito da teoria social do espaço, não apenas para entender o espaço como um dado, mas articulado à atividade social, distinguindo o espaço material geométrico, do mental e do espaço social.

Em Lefebvre (2013) evidencia-se a compreensão do espaço vivido não como uma entidade mais ou menos autônoma, mas como uma dimensão do espaço social, expresso por meio da triplicidade: **Percebido, Concebido e Vivido** (quadro 2), conjunto das dimensões indissociáveis do espaço.

Lefebvre (2013, p.98) destaca que “a triplicidade: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação) perde seu alcance caso se lhe atribua o estatuto de um “modelo” abstrato. Ou ela se apodera do concreto e não do ‘imediato’”<sup>3</sup>.

2 No original: *La production de l'espace* (LEFEBVRE, 2013).

3 No original: “La tríada percibido-concebido-vivido (que en términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio-representaciones del espacio-espacios de representación) pierde su alcance si se le atribuye el estatuto de un «modelo» abstracto” (LEFEBVRE, 2013, p.99).

Quadro 2 – Dimensões do Espaço segundo Henri Lefebvre

A TRIPLICIDADE LEFEBVRIANA		
PERCEBIDO	CONCEBIDO	VIVIDO
<p>“A prática espacial de uma sociedade secreta seu espaço; ela o põe numa interação dialética: ela o produz lenta e seguramente, dominando-o e dele se apropriando. Para a análise, a prática espacial de uma sociedade é descoberta decifrando seu espaço.</p> <p>O que é prática espacial no neocapitalismo? Ela associa estreitamente, no espaço percebido, realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes religando os lugares do trabalho, da vida “privada”, dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela inclui em si a separação exarcebada entre esses lugares. A competência e a performance espaciais próprias a cada membro dessa sociedade só se examinam empiricamente. A prática espacial “Moderna” se define, portanto, pela vida cotidiana de um habitante de habitação social na periferia - um caso limitante, mas certamente significativo; o que não autoriza negligenciar as autos-estradas e a aero-política. Uma prática espacial deve possuir certa coesão, o que não quer dizer uma coerência (intelectualmente elaborada: concebida e lógica)”. (p.97)<sup>4</sup></p>	<p>“As representações do espaço, ou seja, o espaço concebido, aquele dos cientistas, dos planejadores, dos urbanistas, dos tecnocratas “retalhadores” e “agenciadores”, de certos artistas próximos da cientificidade, identificando o vivido e o percebido ao concebido (o que perpetua as sábias especulações sobre os números: o número de ouro, os módulos e “canons”). É o espaço dominante numa sociedade (um modelo de produção). As concepções do espaço tenderiam (com algumas reservas sobre as quais será preciso retornar) para um sistema de signos verbais, portanto elaborados intelectualmente”. (p.97)<sup>5</sup></p>	<p>“Os espaços de representação, ou seja, o espaço vivido através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também de certos artistas e talvez dos que descrevem e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. Trata-se do espaço dominado, portanto, submetido, que a imaginação tenta modificar e apropriar. De modo que esses espaços de representação tenderiam (feitas as mesmas reservas precedentes) para sistemas símbolos mais ou menos menos coerentes de símbolos e signos não verbais”. (p.98)<sup>6</sup></p>

Fonte: Lefebvre (2013, tradução nossa).

4 No original: “La práctica espacial de una sociedad secreta su espacio; lo postula y lo supone en una interacción dialéctica; lo produce lenta y serenamente dominándolo y apropiándose de él. Desde el punto de vista analítico, la práctica espacial de una sociedad se descubre al descifrar su espacio. ¿En qué consiste la práctica espacial bajo el neocapitalismo? Expresa una estrecha asociación en el espacio percibido entre la realidad cotidiana (el uso del tiempo) y la realidad urbana (las rutas y redes que se ligan a los lugares de trabajo, de vida «privada», de ocio). Sin duda, esta asociación es sorprendente pues incluye la separación más extrema entre los lugares que vincula. La competencia y la performance espaciales propias de cada miembro de la sociedad sólo son apreciables empíricamente. La práctica espacial «moderna» se define así por la vida cotidiana de un habitante de vivienda social en la periferia — caso límite, pero sin duda significativo —, sin que esto nos autorice a dejar de lado las autopistas o la política de transporte aéreo. Una práctica espacial debe poseer cierta cohesión, sin que esto sea equivalente a coherencia (en el sentido de intelectualmente elaborada, concebida lógicamente)”. (LEFEBVRE, 2013, p.97).

5 No original: “Las representaciones del espacio, es decir, el espacio concebido, el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la cientificidad, todos los cuales identifican lo vivido y lo percibido con lo concebido (lo que perpetúan las Arcanas especulaciones sobre los Números: el número áureo, los módulos, los cánones, etc.). Es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción). Las concepciones del espacio tenderían (con algunas excepciones sobre las que habrá que regresar) hacia un sistema de signos verbales — intelectualmente elaborados”. (LEFEBVRE, 2013, p.97).

6 No original: “Los espacios de representación, es decir, el espacio vivido a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, pues, el espacio de los «habitantes», de los «usuarios», pero también el de ciertos artistas y quizá de aquellos novelistas y filósofos que describen y sólo aspiran a describir. Se trata del espacio dominado, esto es, pasivamente experimentado, que la imaginación desea modificar y tomar. Recubre el espacio físico utilizando simbólicamente sus objetos. Por consiguiente, esos espacios de representación mostrarían una tendencia (de nuevo con las excepciones precedentes) hacia sistemas más o menos coherentes de símbolos y signos no verbales”. (LEFEBVRE, 2013, p.98).

Desse modo, o autor enfatiza o caráter dialético do espaço, ao utilizar, de forma articulada, as dimensões do vivido, do concebido e do percebido, conforme caracterização exposta no quadro 2. Essas mesmas dimensões também são, respectivamente, nomeadas por Lefebvre (2013), como espaço da representação, representação do espaço e prática espacial, configurando a sua triplicidade do espaço.

Lefebvre (2013) caracteriza o espaço percebido como a prática espacial da sociedade. Essa dimensão articula-se ao vivido e ao concebido, pois, toda prática social é vivida e geradora de conceituações. Essa expressa indissociabilidade manifesta na triplicidade teria na dimensão corporal um elemento fundamental, já que “[...] a prática social considerada globalmente supõe um uso do corpo: o emprego das mãos, dos membros, dos órgãos sensoriais, os gestos do trabalho e os das atividades exteriores ao trabalho. É o percebido (base prática da percepção do mundo exterior, no sentido dos psicólogos)”<sup>7</sup> (LEFEBVRE, 2013, p.99).

O espaço concebido ou representação do espaço, por sua vez, refere-se às relações de produção do espaço, ao planejamento e ao instituído. Alves (2019), ao analisar didaticamente a tríade lefebvriana, aponta que o espaço concebido corresponde ao:

[...] espaço planejado, instituído, aquele das normas técnicas (que são apresentadas como apolíticas), ou seja, um espaço que normatiza o que os cidadãos podem ou não fazer, que é apresentado como neutro, como se não tivesse sido planejado para garantir a realização de uma estratégia de reprodução que exige, no capitalismo, não só a manutenção da desigualdade socioespacial, como, em geral, de seu aprofundamento e, ao mesmo tempo, busca o controle social (ALVES, 2019, p.556).

Já o espaço da representação ou a dimensão do vivido, base da análise aqui empreendida, é caracterizado por Lefebvre (2013, p.100) como referente à vida cotidiana, a realidade social vivida. Para o autor, o espaço vivido é aquele onde se vive, onde se fala, se mora, onde se constituem laços afetivos.

O espaço de representação se vive, se fala; ele tem um núcleo ou centro afetivo: o ego, a cama, o quarto, a moradia ou a casa; a praça, a igreja, o cemitério. Ele contém os lugares de paixão e da ação, os das situações vividas e, portanto, implica imediatamente o tempo. De sorte que ele pode receber diversas qualificações: o direcional, o situacional, o relacional, porque ele é essencialmente qualitativo, fluido, dimanizado (LEFEBVRE, 2013, p. 100, tradução nossa)<sup>8</sup>.

7 No original: “La práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales y de los gestos del trabajo y de las actividades ajenas a éste. Se trata de la esfera de lo percibido (base práctica de la percepción del mundo exterior, en el sentido psicológico)” (LEFEBVRE 2013, p.99).

8 No original: “El espacio de representación se vive, se habla; tiene un núcleo o centro afectivo: el Ego, el lecho, el dormitorio, la vivienda o la casa; o la plaza, la iglesia, el cementerio. Contiene los lugares de la pasión y de la acción, los de las situaciones vividas y, por consiguiente, implica inmediatamente al tiempo. De

Apesar dessa última dimensão da tríade proposta por Lefebvre consistir naquela de fato enfatizada nesse texto, não se está desconsiderando o alerta do autor quanto à inseparabilidade entre vivido, percebido e concebido. No próximo tópico, voltado à discussão da escola enquanto espaço-tempo de vivências, as condicionantes relativas ao percebido e ao concebido ficarão mais evidentes. A ênfase no espaço vivido, aqui, é um meio de construir a crítica ao espaço social, nesse caso, o da escola básica, do ponto de vista de quem a vive. Crítica essa que, necessariamente, perpassa pelas dimensões do concebido e do percebido.

Ainda sobre o espaço vivido, Carlos (2017), seguindo a perspectiva teórica de Lefebvre, ressalta que as relações sociais se realizam no plano vivido, ao mesmo tempo em que o produzem. A prática social e a produção social do espaço ganham existência no espaço vivido.

[...] as relações sociais tem sua realização ligada a necessidade de um espaço aonde ganha concretude a casa enquanto universo do homem privado; a rua enquanto acessibilidade possível aos espaços públicos aonde se realizam os encontros e se dão os percursos, bem como as possibilidades de uma miríade de trocas (onde o comércio local ganha significado especial); os lugares de trabalho; os pontos de lazer, etc. - lugares aonde se realizam a vida humana num determinado tempo[...] É neste nível que espaço e tempo se articulam de modo indissociável como prática socioespacial. Esta é a implicação mais profunda da análise da produção em seu sentido lato (a realização da vida enquanto produção / apropriação dos lugares) (CARLOS, 2017, p. 30).

As considerações de Carlos (2017) sobre o espaço vivido e sua condição de *locus* da materialização das relações sociais e das práticas espaciais demonstram a relevância dessa dimensão no contexto da vida social e da produção do espaço, enquanto totalidades. Nestes termos, o espaço vivido configura-se como fundamental tanto à compreensão da realidade quanto à busca de sua transformação.

É exatamente essa condição do espaço vivido que fundamenta a sua utilização como conceito estruturante desse artigo, cujas preocupações se direcionam a um espaço em particular, o da escola básica, e a sua vivência a partir de sujeitos que nela atuam. Com isso, considera-se, aqui, com base no referencial apresentado, que a concepção de espaço vivido consiste em importante instrumento para se pensar a condição da escola básica, em sua vivência concreta, bem com conforma-se em estratégico vetor para melhorias nas relações sociais que a permeiam, muitas delas inerentes ao que Lefebvre (2013) nomeia de concebido (representação do espaço) e percebido (prática espacial).

#### 4 ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE VIVÊNCIAS

A escola, a partir de uma perspectiva mais crítica, proposta por Canário (2005), pode ser definida a partir três eixos principais e distintos, que correspondem a dimensões analíti-

---

ese modo es posible asignarle diferentes calificaciones: puede ser direccional, situacional o relacional en la medida en que es esencialmente cualitativo, fluido y dinámico” (LEFEBVRE 2013, p.100).

cas da escola: a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar, faces diversas de uma mesma realidade e que podem ser distinguidas conforme exposto no quadro 3.

Quadro 3 – Definição da escola a partir de três dimensões

AS TRÊS DIMENSÕES DA ESCOLA		
A FORMA ESCOLAR	A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	A INSTITUIÇÃO ESCOLAR
<p>“Representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente [...]. Corresponde à dimensão da pedagogia, a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constitui-se, progressivamente, como uma forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por outro lado, conferir a escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativo privou a própria forma escolar de referências exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transforma-se” (p.62).</p>	<p>“A escola corresponde, também, a uma nova organização que, possível wa transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneos (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos. A organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Contudo, apesar de definir constrangimentos que, parcialmente, determinam os modos de trabalho escolar (de professores e alunos), a dimensão organizacional da escola constitui aquela que menos debate e polemica concita[...]” (p.62).</p>	<p>“A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição a escola desempenha, do ponto de vista histórico um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (p.62).</p>

Fonte: Elaboração própria das autoras com base em Canário (2005).

Nesse sentido, Canário (2006) destaca que a escola que conhecemos atualmente advém de muitas mutações e de períodos distintos, que corresponde hoje a um modelo organizacional, de certa forma, estável, pois o principal traço desse modelo é a organização em classes hegemônicas, no que se refere a idade, aos conteúdos e aos conhecimentos abordados. Portanto, a escola representa uma invenção organizacional que permitiu passar de formas do ensino individualizado, onde um professor ensinava apenas um único aluno, para um modelo de ensino simultâneo, no qual o professor ensina a classe e a considera como uma única entidade.

Numa perspectiva crítica, Libâneo, Oliveira e Toshi (2011, p.168) afirmam que a “escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepção da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos”. Os autores destacam ainda que a vida social, assim como a escola, implica também na vivência da

educação dos educandos pelo convívio, pelas interações dos sujeitos, pelas socializações de práticas, valores, hábitos e culturas que produzem a vida humana na sociedade.

Além desses aspectos apontados pelos autores sobre a escola e a relação com o cotidiano dos alunos, por meio de suas vivências sociais, cabe enfatizar ainda que “a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSHI, 2011, p.300). Desse modo, o objetivo primordial da escola é a formação de alunos para a vida, tornando-os cidadãos ativos e participativos para a sociedade contemporânea.

A esse respeito, cabe mais uma vez enfatizar a importância da escola, como organização, assim caracterizada por Libâneo, Oliveira e Toshi (2011, p116), enquanto instituição escolar “[...] por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais”. A escola define-se, portanto, como uma unidade social que reúne diversos sujeitos que estabelecem relações entre si. Essa estruturação se faz por meio de processos, funções e normas, implicando tanto em aspectos, legais quanto pedagógicas e administrativos componentes da escola.

De acordo com Duarte (2002), a compreensão de escola pode ser analisada sob três prismas principais: estruturação formal, interação e seu interior. Estas perspectivas apresentadas pela a autora se destacam por serem importantes componentes da escola. A primeira é a sua estrutura física, que envolve, entre outros elementos, organização e distribuição dos espaços, número de turmas, recursos materiais disponíveis. A segunda é a estrutura administrativa, abrangendo direção, gestão, tomada de decisão, relação com as autoridades centrais e locais, corpo docente, funcionários, comunidades. O último componente é a estrutura social da escola: relações entre alunos, professores, funcionários, participação dos pais, cultura organizacional, clima escolar.

Essa compreensão, como enfatizado por Duarte (2002), remete à indispensabilidade da escola interagir em todas essas instâncias, estabelecendo uma construção como instituição de ensino sócio-histórica, instrucional, organizacional, grupal, individual e pulsional.

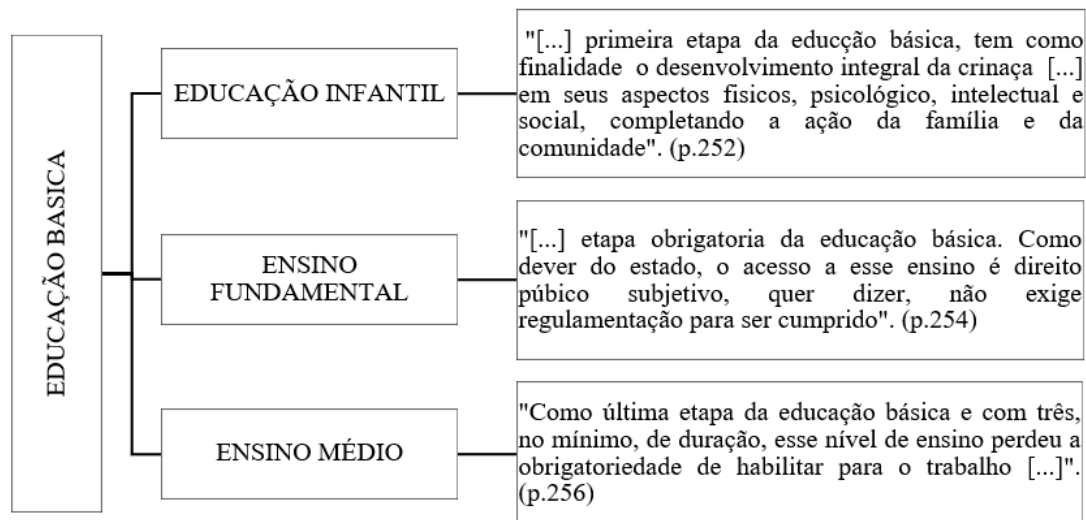
Gatti (2013, p.53) ressalta que “o papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana”. Para a autora, o desenvolvimento dessas ações, pedagógicas e sociais, deve propiciar aprendizagens afetivas para a vida dos alunos. Gatti (2013) dá ênfase para a escola como aquela que inclui, não exclui, como uma instituição social que lida com as heterogeneidades e respeita as diversas formas de aprendizagens dos alunos e que os faz cidadãos para a vida.

## A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

No que diz respeito à organização da educação escolar brasileira, ela está composta de dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)

e a educação superior. O organograma da figura 1 refere-se ao primeiro nível, a educação básica.

Figura 1 – Etapas da educação básica



Fonte: Elaboração própria das autoras com base em Libâneo, Oliveira e Toshi (2011).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toshi (2011), os Estados, por meio de seus sistemas de ensino, devem proporcionar a crianças, jovens e adultos o acesso à educação e legislar sobre ela visando o ensino de qualidade. Desse modo, os autores destacam que a legislação estadual para a educação básica, além de incorporar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, inclui a Constituição Estadual, a Legislação Ordinária do Poder Legislativo, as normas do Poder Executivo e as resoluções e pareceres Estaduais de Educação.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2011), ao tratarem das etapas da educação básica, conforme destacadas na figura 1, enfatizam que a primeira etapa, a educação infantil, aparece na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), como encargo dos municípios. Já o ensino fundamental é dever dos governos estaduais e precisa atender aos objetivos de ensino determinados pela LDB em seu art. 32, referente à formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).



O ensino médio caracteriza-se por ser a etapa final da educação básica. Para Krawczyk (2009, p.754) “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”. Segundo a autora, o ensino médio representa os três ou quatro últimos anos da educação básica, no entanto, os mais discutíveis, pois abrange grandes dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização.<sup>9</sup>

No Brasil, a escola básica vem passando por várias transformações, sejam elas políticas, econômicas ou educacionais, não necessariamente positivas, o que tem gerado grandes questionamentos quanto à qualidade da educação ofertada, especialmente em relação à escola básica pública. É nesse sentido que Libâneo, Oliveira e Toshi (2011) afirmam que a educação escolar deve ser entendida como um fator da realidade, principalmente no contexto da sociedade contemporânea, na qual a educação pública tem tripla responsabilidade: a de ser agente de mudanças, ser capaz de gerar conhecimentos e desenvolver competências e valores dos alunos.

Na compreensão de Gatti (1993), é preciso qualificar melhor a escola e adequá-la para seu uso, tornando-a apta para atender os alunos e a comunidade em geral. Porém, a autora afirma que o fortalecimento e a melhoria da escola não perpassam apenas por condições físicas e infraestruturais, incidem, sobretudo, nas condições de valorização dos professores, que precisam de melhores condições de salários e carreiras, condições pedagógicas, bons recursos materiais e uma melhor estruturação da equipe escolar.

Nesse sentido, a escola básica brasileira deve atender a um conjunto parâmetros para que se possa alcançar de fato um ensino de qualidade. Ressalta-se que “o processo educativo é uma experiência extremamente complexa que não se circunscreve à sala de aula e, mesmo nesta, não se restringe àquilo que o professor fala e o aluno ouve” (PARO, 2001, p.34). Explica o autor que é importante destacar a existência de um conjunto de aspectos complexos, que envolve desde as relações cotidianas escolares, rotinas, fatos, concepções de mundo e tudo que interfere no tipo de ensino que está sendo propiciado aos alunos.

Essa conjunção de aspectos da escola abordados até aqui, desde a sua definição, organização e problemáticas, expressa a sua condição complexa, sendo resultado de múltiplas determinações, da interação de uma diversidade de agentes situados em variadas escalas, que vão desde processos e dinâmicas próprios da sociedade capitalista atual até às ações dos sujeitos que a materializam no seu dia a dia.

---

9 Uma das polêmicas em torno do ensino médio é a recente reforma inicialmente criada por meio da Medida Provisória 746/2016 e sancionada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que caracteriza um conjunto de mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro, onde parte do currículo passa a ser obrigatória e outra parte optativa. Uma das grandes críticas realizadas à reforma do Ensino Médio diz respeito à compreensão de que ela operaria no sentido da valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, implicando, por exemplo, na desvalorização das disciplinas da área humanidades.

## O ESPAÇO ESCOLAR VIVIDO

As preocupações deste trabalho se voltam mais diretamente ao espaço da escola, concretizado nas vivências de educandos, professores, gestores, pais, entre outros. Conforme posto anteriormente, a partir de Lefebvre (2013), o espaço vivido não pode ser considerado uma realidade isolada, de fato ele se estabelece como uma dimensão do espaço, juntamente com o espaço concebido e o percebido.

Enquanto espaço vivido, a escola se insere na mesma condição, sua realidade não é fruto apenas das vivências, dinâmicas e ações dos sujeitos que a materializam cotidianamente, também resulta, por exemplo, das concepções e modelos imputados a partir de legislações e normativas nacionais, estaduais e municipais (inseridas na esfera do espaço concebido), bem como de costumes, práticas, valores, desigualdades sociais e espaciais (imersas no espaço percebido).

Contudo, isso não reduz a sua importância, já que todas essas dimensões implicam no espaço vivido, tornando-o tanto um importante objeto de análise quanto um relevante instrumento para a manifestação da crítica e da busca de melhorias.

A escola, mesmo sendo muito pouco citada ou estudada nas principais obras dedicadas à reflexão sobre o espaço vivido (ou sobre seu correlato, o lugar) possui claras propriedades a esse respeito, sendo intensamente vivida por diversos sujeitos, com destaque aos alunos, em seu cotidiano a partir de seus corpos, isto é, mediante sua presença e permanência direta no espaço escolar.

Na visão de Callai (2010, p.33), é importante compreender que os acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos precisam ser entendidos e levados em consideração na escola, que tem um papel fundamental nesse processo. Para autora, “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo”. Callai (2010, p.41) considera as abordagens da vida cotidiana dos alunos a partir de sua leitura do mundo, o mundo vivido. Para ela:

A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida. É preciso, portanto, descobrir formas capazes de articular a formação do sujeito com a construção de sua identidade, reconhecendo seu pertencimento e realizando um trabalho cognitivo capaz de situá-lo no contexto de uma produção intelectual realizada pela humanidade. (p.41)

A fim de compreender como esses elementos da vida cotidiana se relacionam com a escola, Callai (2010) ressalta a importância do conhecimento produzido pelos sujeitos em seus diversos aspectos, com suas particularidades, para que possam ser considerados

na escola. No entanto, isso exige um aparato metodológico que seja capaz de fornecer os meios necessários para a busca de explicações e motivações, para aprender e desenvolver novos conhecimentos na escola.

Freitas (1999, p.42) afirma que as “as vivências, as expectativas, os interesses, entre os outros, são fatores relacionados aos ciclos de formação do indivíduo que, quando desconsiderados, acabam por constituir-se em processos de exclusões”. Segundo a autora, a escola, ao desconsiderar essas peculiaridades na formação do aluno, acaba deixando de construir boas relações e, desse modo, é vista como “enfadonha” e “desinteressante” para os alunos.

Nesses termos, é evidente a importância do espaço vivido dos alunos na composição dos mecanismos de aprendizagem que marcam a escola. Contudo, muitas vezes, mesmo nas abordagens que tratam tão importante ênfase, a condição da própria escola enquanto espaço vivido dos discentes é esquecida ou relegada a segundo plano, para se dar destaque, por exemplo, a casa, à rua, à praça, ao bairro etc. Raramente, a própria escola é lembrada enquanto espaço vivido.

Na visão de Carlos (1996, p.21) os lugares, ou como aqui preferido, os espaços vividos, são aqueles “[...] que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso”. É nesse sentido que a escola se faz presente na vida dos sujeitos, como um lugar de pertencimento e de vivências, sejam elas sociais ou educativas.

Carlos (1996) ressalta ainda que os sujeitos pertencentes aos lugares estão diretamente ligados à produção da vida, ou seja, é no lugar, no espaço vivido, que se estabelecem a vida social e cada sujeito se situa num espaço real e concreto, se reconhece, se sente pertencente ou não, mas, acima de tudo, usufrui e modifica esse lugar. Desse modo, é importante destacar que

[...] lugar envolve a idéia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem — lugar, que no plano do vivido vincula-se ao conhecido — reconhecido. (CARLOS, 1996, p.30)

As vivências do espaço escolar, isto é, a sua materialização enquanto espaço vivido, se estabelecem de modos diversos, uma vez que existe grande variação das características do espaço escolar, bem como cada sujeito estabelece uma relação particular com o espaço. É por meio dessas relações na escola que o educando vai interagindo com a realidade em que está inserido e construindo a sua caminhada escolar, seja ela, do seu ponto de vista, marcada por aspectos positivos ou negativos.

Nesse contexto, Viñao Frago (2001, p.77) ressalta que “a escola é espaço e lugar” e se caracteriza por ser física e material, mas também uma construção cultural, onde se estabelecem as relações. Essas conjunções sobre o espaço da escola, mais especificamente o espaço material, também devem ser levadas em consideração, visto que é nesses espaços que o educando passa parte de sua vida, um espaço social, tanto físico quanto repleto de simbologias.

Contribuindo para esta análise, Carpinteiro e Almeida (2008, p. 46), consideram que o ambiente escolar, consiste no

[...] conjunto formado por atividades (aula, estudo, prática esportiva, limpeza etc.) e espaços (salas, laboratórios, quadras etc.). Atividade significa ação efetivada pelo professor, estudante, funcionário, entre outros, em determinados ambientes escolares, como salas, pátios, jardins e quadras. Entretanto, a atividade aula, uma das atividades corriqueiras da escola, poderá ocorrer tanto numa sala, quanto num auditório ou, ainda, num pátio aberto. Dessa forma, as atividades estão associadas a espaços, quase sempre ambientes construídos, que são os prédios escolares ou as demais edificações onde ocorre o processo educativo (CARPINTEIRO E ALMEIDA, 2008, p. 46).

Para os autores, a escola ganha um papel fundamental na vida das pessoas, pois, além de ser um lugar que abriga as atividades escolares como um todo, torna-se também um lugar de referência aos sujeitos, assumindo um papel de grande importância e destaque, que se associa aos momentos vividos por professores, funcionários, educandos, pais e comunidade.

Em consonância com essa linha de raciocínio, Ribeiro (2004, p.105) afirma que o espaço escolar deve compor, de certa forma, um todo, envolvendo nele elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. A autora ressalta que o espaço escolar pode se constituir de possibilidades ou de limites, e “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”.

Desse modo, Ribeiro (2004, p.114) afirma ainda, que os espaços de vivência, como a casa, a escola, o bairro, representam para os sujeitos ou grupos experiências únicas, sendo imprescindível que estes espaços sejam acolhedores e significativos, pois deixam marcas substanciais na vida desses sujeitos.

Ainda de acordo com o exposto, cabe destacar a abordagem de Viñao Frago (2001, p.63), sobre o espaço da escola, na qual o considera de grande relevância na vida daqueles que o usufruem. O autor ressalta que a “posse do espaço vivido, é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”. Isto significa que os espaços escolares são repletos de significados e aprendizagem e são ca-

pazes de deixar marcas profundas na vida dos alunos e de todos que fazem parte desse espaço.

Muito importante se faz também considerar as análises e contribuições de Vicent, Lahire e Thin (2001) que fazem a leitura da escola como um espaço específico, um espaço onde se aprende, em um determinado tempo, porém sujeito a conflitos e mudanças constantes. Os autores discutem o espaço escolar a partir de aspectos relacionados à “forma escolar”, realçando “[...] a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época [...]” (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.9-10).

Nessa perspectiva, os espaços escolares possibilitam aos alunos relações que fazem parte de seu cotidiano, do seu vivido. Nesses espaços, são construídas aprendizagens, laços afetivos, ideias, amizades, conflitos, exclusão ou inclusão, ou seja, uma série de elementos inerentes à forma escolar presente no espaço vivido dos educandos. Essa realidade atribui à escola enquanto espaço de vivências uma grande relevância e, por conseguinte, fornece à concepção de espaço vivido considerável importância teórica, podendo colaborar para pensar e/ou transformar a escola, ao pôr em evidência os sujeitos que a fornecem concretude e que, ao mesmo tempo, dela necessitam.

A análise do espaço vivido é indispensável ao reconhecimento das problemáticas vivenciadas no dia a dia educacional e, por conseguinte, serve à busca por igualdade e pelo direito à educação. É justamente aí que entra a indispensabilidade da análise do espaço vivido, pois somente a partir do ponto de vista dos sujeitos inseridos concretamente na realidade se pode compreender as diversas situações que ali ocorrem e a partir disso, buscar soluções eficazes para esse contexto.

Com isso, abre-se oportunidade para a produção de uma escola mais adequada ao seu uso diverso, mais justa, inclusiva e significativa para os sujeitos que a fazem no dia a dia, aqueles que mais entendem o que necessitam e esperam dela.

## 5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Com base no debate apresentado nas duas seções principais desse artigo já é possível oferecer resposta à questão exposta na introdução (como a perspectiva crítica do conceito de espaço vivido pode atribuir valor e colaborar para a compreensão da realidade da escola básica?). Cabe enfatizar que o espaço vivido, como já mencionado, consiste numa dimensão do espaço social, composto ainda pelo percebido e concebido, possuindo as três a mesma importância, uma dependendo da outra.

Sendo assim, o vivido, que aqui se destaca, tem sua compreensão condicionada à leitura também das outras dimensões espaciais. Com isso, os sujeitos que compõem o espaço de vivência o produzem em seu cotidiano, contudo, seus contornos não se referem apenas às suas ações, mas também contém elementos e condicionantes das outras dimensões e relativos a sujeitos não imersos no cotidiano.

A utilização da concepção de espaço vivido (espaços de representação), nesses termos, favorece a análise crítica da realidade ao centra-se na experiência dos sujeitos concretos e ao oportunizar as articulações com as demais dimensões do espaço. Desse modo, os espaços de representação, ou espaços vividos, são aqueles dos habitantes, ou seja, onde as transformações ocorrem e os conflitos estão presentes. São nos espaços vividos que emergem os conflitos, as dinâmicas, as angústias, as alegrias, tristezas, sentimentos de pertencimento, sentimentos bons ou ruins do grupo social que ali vive. Por conseguinte, as transformações ou melhorias nesse espaço, se se pretende favorecer os diretamente interessados e necessitados delas, precisam se estabelecer com base nessas vivências concretas. Isso faz do espaço vivido um valioso instrumento da crítica e da mudança.

Também ficou evidente ao longo do texto que o conceito de espaço vivido demonstra grande aplicabilidade nos estudos educacionais, principalmente por possibilitar a análise de aspectos relativos à vida cotidiana dos alunos na escola.

A escola enquanto espaço vivido se estabelece dos modos mais diversos, uma vez que existe grande variação das características do espaço escolar, bem como cada sujeito estabelece uma relação particular com o espaço. As dinâmicas e vivências da escola se dão, por exemplo, a partir dos rotineiros usos da sala de aula e dos espaços de convivência e recreação, que ganham vida nos intervalos das aulas. Também nas interações entre educandos, docentes, gestores e demais funcionários nos mais variados subespaços da escola. Tudo isso compondo o cotidiano que define o espaço vivido escolar.

Mediante estes postulados, é possível, com segurança, atestar que a escola consiste em um espaço vivido por excelência, constituído por uma diversidade de sujeitos e possuindo grande relevância para a vida deles, especialmente dos discentes, tanto a partir da constituição de aspectos positivos quanto negativos para suas vidas. Assim, também é fundamental para se pensar questões como o currículo escolar, a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, as condições de infraestrutura e a inclusão dos alunos no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gloria da Assunção. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. **Geosp – Espaço e tempo (Online)**, v 23, n. 3, p. 551-563, dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/issue/view/11278>. Acesso em: 27/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CANÁRIO, Ruí. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: MARGARIDA, Marísia; BUITONI, Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino v. 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capacapa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capacapa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10/08/2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Espaço-Tempo da vida cotidiana na metrópole**. 2 ed. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CARPINTEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, Jaime Gonçalves. **Teorias do espaço educativo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10\\_espaco.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_espaco.pdf). Acesso em: 15/07/2020.

DUARTE, Maria Beatriz Balena. A escola como organização. **Revista de ciências sociais**. Fortaleza, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/laris/Downloads/33953-Texto%20do%20artigo-101551-1-10-20181017.pdf>. Acesso em: 20/07/2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção escolar” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petropolis: Vozes, 1999.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1980.

GATTI, Bernardete A. **Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/946/950>. Acesso em: 27/11/2020.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

A escola enquanto espaço vivido...

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **La produccion del espacio**. Madrid/ES: Capitán Swing, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf?origin=publication\\_detail](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf?origin=publication_detail). Acesso em: 24/09/2020.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar. In: MARALONA, Eduardo Júnior; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenológica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.