

# CONVERSAS NO ESPAÇO ESCOLAR: FALAS ATRAVESSADAS E FALAS ENTRELAÇADAS

Aissi Kárita da Silva  
PPGACV/FAV/UFG

ISSN 2316-6479

## Resumo

Arquitetura e espaços desempenham um papel de simbolização na vida social e contribuem na formação dos sujeitos. O espaço escolar, lugar imediatamente identificado enquanto “educativo”, deveria ser considerado como parte do currículo pois, assim como os conteúdos expressos nos programas curriculares, exerce impacto na constituição dos sujeitos envolvidos. Além de considerar o espaço físico da escola como parte de um programa curricular, propõe-se que seu espaço seja habitado (transformado e significado) através da intervenção artística. A análise do espaço escolar e o desenvolvimento desta proposta ocorreram em uma escola estadual da região central de Goiânia.

**Palavras chave:** Arquitetura, espaço escolar, currículo, arte/educação

## Abstract

Architecture and spaces play a symbolization role on the social life and contribute on the formation of subjects. The scholastic space, a place immediately identified as “educative”, should thereby be considered as part of the curriculum for, just like the content expressed on the curriculum program, it exerts impact on the constitution of the involved subjects. Besides considering the school’s physical space as part of a curriculum program, it’s being proposed for this space to be inhabited (transformed and signified) through artistic intervention. The scholastic space assay and this proposition’s development happened in a state school on Goiânia’s central region.

**Keywords:** Architecture, scholastic space, curriculum, art/education

## 1. Introdução (Para início de conversa)

As linhas dispostas nas páginas deste artigo estão vinculadas ao desenvolvimento de uma pesquisa/projeto que leva em conta a importância do espaço escolar na constituição dos sujeitos.

Os espaços, a arquitetura e demais elementos que compõem a escola, são considerados artefatos culturais ou discursos tão importantes quanto os programas educacionais expressos nos currículos. Aliás são uma forma de currículo (FRAGO e ESCOLANO, 2001). Esses espaços podem ser alienantes às pessoas que não participaram de sua construção (SANTOS, 2006).

Assim, diante de currículos “prontos” e dissociados da escola, a pesquisa/projeto parcialmente apresentada aqui propõe a *habitação* desses espaços físicos e conceituais.

Inspirada no conceito de habitação e no Programa Ambiental de Hélio Oiticica (1986), a “proposta habitação” ou “projeto habitação” foi desenvolvido junto aos estudantes de sete turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Goiânia. Esta proposta orientou a construção do currículo de arte que estudantes e eu fomos construindo como a uma trama, o que resultou em uma estrutura rizomática.

Basicamente, a proposta consistia na “leitura” e na construção de propostas de intervenção voltadas a espaços da escola. Essas propostas foram embasadas no conceito geral de arte ambiental/parangolé do artista Hélio Oiticica, ou seja: de abertura à participação, de apropriação, de ações propositivas e do desejo de transformação do espaço e do indivíduo a partir da experiência artística.

Por tanto envolver ações propositivas, participativas e conseqüentemente, imprevistas, a pesquisa desenvolvida se abrigou sobre a metodologia da pesquisa-ação que, além desses fatores, não seguiu um método definido e visou à transformação do espaço e das pessoas nele envolvidas (THIOLLENT, 2004).

## 2. “A gente se acostuma, mas não devia<sup>1</sup>”: distinção entre “habitar” e outras “ocupações”

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas, num mundo do movimento, a realidade e a noção de residência (Husserl, Heidegger, Sartre) do homem não se esvaem. O homem mora talvez menos, ou mora muito menos tempo, mas ele mora (...). A “residência”, o lugar de trabalho, por mais breve que sejam, são quadros de vida que têm peso na produção do homem (SANTOS, 2006, p. 222-223).

Morar, residir, habitar, estanciar, alojar ou albergar é imprescindível ao ser humano. Não importa onde ou por quanto tempo, todos moramos em algum lugar. “Sem moradia literalmente morre-se” (FLUSSER, 2007, p.309).

*Poderíamos*, como Argan (2005), considerar que o mundo inteiro é habitação do homem. E *poderíamos*, considerando a dialética do interior e do exterior (BACHELARD, 1993), admitir que habitamos o mundo e o mundo habita em nós. Inclino literal e semanticamente o verbo “poder” na direção da virtualidade, por três motivos.

---

1 Trecho de “Eu sei, mas não devia”, poema de Marina Colasanti célebre na voz de Antônio Abujamra.

Em primeiro lugar, considero que “habitar”, diferente dos demais verbos que dizem respeito à “ocupação de determinado espaço”, ultrapassa esta definição. Habitar é, conforme Hélio Oiticica (1986), mais que ocupar ou estar em determinado espaço, é dar sentido a ele, é crescer e entrelaçar-se nele (com ele). Sendo assim, e em segundo lugar, considero que a alienação de que nos fala Milton Santos (op. cit.) pode ser entendida como uma “não habitação”, pois trata da presença ou ocupação “desconexa” do homem ao espaço. Porém, e em terceiro lugar, considero que a despeito da “inospitalidade” de determinados lugares, habitar é não apenas desejável, como possível.

Entre essas considerações, vale ressaltar que, ao falar em espaços, muito mais que dos espaços privados – que, em geral, é mais fácil admitir habitar – venho tratar daqueles que compartilhamos, dos espaços públicos das cidades.

Será que os habitamos “menos”? Já os habitamos “mais”? Esses advérbios de intensidade dizem respeito ao tempo de permanência, à profundidade de nossas ligações com os espaços, ou a ambos? Será que já os habitamos de todo?

Ao expor estas questões penso principalmente nos grandes centros urbanos, pois neles encontram-se maior número de questões/problemas.

Com maior concentração de pessoas, com espaços que são, cada vez mais, alvo da especulação imobiliária, com o horizonte bloqueado por construções mais verticais, com o chão coberto em tons de preto e/ou cinza cravado de veículos, e com referências espaciais e visuais inconstantes, o meio urbano de fato nos apresenta “pouco habitável”. Acredito, assim, que habitamos menos. Por menos tempo, se ponderarmos acerca das mudanças espaciais a que estamos submetidos, em razão de nossos deslocamentos – migrações diversas, de país, estado, cidade ou mesmo de “casa”, além daquelas de local de trabalho, de estudos –, ou em razão dos “deslocamentos” do próprio espaço.

Vivemos o tempo dos objetos (...). É assim que o espaço está sempre mudando em sua fisionomia, em sua fisiologia, em sua estrutura, em suas aparências e em suas relações. A celeridade das mudanças deve-se, substancialmente, à multiplicidade de vetores que o percorrem, à rapidez de sua substituição, à novidade das forças que portam e à sua incidência sobre os objetos. Estes, mesmo recentes, são rapidamente trocados, revalorizados ou desvalorizados. (SANTOS, 2006, p. 141)

E habitamos em menor intensidade. Por crescer fora da escala dos seus habitantes e com descaso quanto ao projeto dos espaços públicos para a convivência e bem estar do indivíduo, as cidades tornam-se inóspitas, até mesmo hostis.

Para Flusser (2007) que faz considerações acerca de “habitação” a partir da aproximação entre os verbos “habitar” e “habituar”, habitar é indispensável, pois:

(...) sem habitação, sem proteção para o habitual e o costumaz, tudo o que chega até nós é ruído, nada é informação, e em um mundo sem informações, no caos, não se pode nem sentir, nem pensar, nem agir. (Id. Ibid., p.309)

Diz o senso comum, a ciência, a Marina Colasanti (1996) e os autores de Best Sellers de autoajuda, que o ser humano é adaptável, que “a gente se acostuma” (COLASANTI, *ibid.*). Seguindo este princípio, nos adaptamos, então nos habituamos, logo, habitamos (?).

Flusser, ao mesmo tempo em que destaca que habitar é imprescindível, nos aponta que o hábito nos causa certa cegueira e sensação de abafamento.

O hábito cobre todos os fenômenos com cobertor de lã (...) de modo que não mais esbarro neles, mas sim passo a servi-los cegamente.

A habitação é o fundamento de uma consciência (...) mas é também uma anestesia, porque ela própria não é perceptível mas apenas sentida de maneira abafada. (Id. *Ibid.*, p.310-312).

Concordo com o autor em parte. Habitar é indispensável e o hábito, aos poucos, nos embota a percepção. Acredito que o hábito venha com a habitação, mas não creio que a habitação, necessariamente, venha com o hábito.

Neste ponto volto aos “dizeres” do senso comum, da ciência, dos autores de Best Sellers e, sobretudo, de Colasanti e digo que o que ocorre é uma adaptação. Jogamos um cobertor aqui, um *insulfilm* ali, desviamos, esquivamos, fingimos não ver. Enfim, “a gente se acostuma, mas não devia”.

Claro que uma proposta de “habitar” (estabelecer laços, impregnar de significados) os espaços não poderia abranger a todos eles. Dificilmente poderíamos habitar o mundo na mesma proporção que as redes de fast food o ocupam. Porém creio que seja essencial e urgente que habitemos aqueles espaços que tem maior importância em nossa constituição como sujeitos.

Como educadora procuro meios de habitar e fazer habitar a escola. E como arte/educadora, penso na arte como a melhor maneira de fazê-lo. Todas aquelas questões voltadas para a cidade poderiam ser também direcionadas a esse “recorte”, assim como algumas observações. Sobretudo a de Milton Santos acerca da relação do homem com o espaço que ele não ajudou a criar.

No período de minha licenciatura em artes visuais e em minha experiência como professora de arte do Estado, pude observar algumas características comuns às escolas estaduais.

Percebi que de forma semelhante ao crescimento da cidade, essas escolas parecem não ter sido prioritariamente projetadas como espaços para a convivência, aliás, sua arquitetura e disposições espaciais se configuram mais

como lugares de confinamento. A depredação, o sucateamento e o descaso público também são fatores relativamente comuns. Vale mencionar que algumas políticas educacionais podem agravar o quadro, sobretudo se caracterizadas como medidas baseadas antes em princípios mercadológicos que educacionais. Nesses casos, essas políticas reforçam a percepção de presença do Estado sem ressaltar o espaço escolar como público, pertencente à comunidade escolar e à comunidade como um todo.

Esse breve panorama teve como pontos de referência duas escolas estaduais em que atuei como professora e três como estagiária nos últimos três anos. Porém, foi a partir de uma delas – onde atuei como professora até o início desse ano – que percebi a urgência da proposição de “habitar”.

Trata-se de uma das maiores e mais antigas escolas de Goiânia. Essa escola, como muitas outras, convive com sucateamento e depredação. A reforma, que teoricamente viria sanar tais problemas, trouxe outro tanto de inconveniências e desconforto aos estudantes e professores que, por um período de quase um ano, tiveram suas aulas em locais improvisados, como refeitório e quadra de esportes. Não bastassem esses problemas, a escola ainda tem sofrido ameaças de ter seu espaço tomado: apesar de ser uma das escolas a abrigar o maior número de estudantes no estado – cerca de 2.000 – existem alvites por parte do governo estadual de desativar a escola para sediar um “centro de inteligência” e escola de formação de professores<sup>2</sup>.

Embora esses fatores pareçam dificultar uma proposta de habitação, foi devido a eles que esta ganhou força. Diante da impossibilidade de habituar-se/acostumar-se a tal situação, diante desse espaço inóspito que não ajudamos a criar, a necessidade de apropriação e (re)criação conjunta foi quase imperativa.

Antes de articular e desdobrar essa proposta, porém, foi preciso escutar as diversas falas que ecoavam no espaço.

## **2.1 - Talvez a gente não se acostume: Falas da cidade, da escola e da gente**

Santos (2006) defende que os espaços, lugares e os “objetos” neles inseridos “têm peso na produção do homem”. Argan (2005), Frago e Escolano (2001), adensando a proposição do geógrafo, chamam a atenção para as relações entre cultura e arquitetura, para esta como uma forma de “escritura no espaço” (FRAGO e ESCOLANO, *ibid.*), para seus valores estéticos, culturais e ideológicos.

---

2 Esta é uma das metas trazidas pelo Pacto pela Educação, programa do governo estadual apresentado oficialmente em 2012.

Entre arquitetura e cultura não há relação entre termos distintos (...) Por definição, é arquitetura tudo o que concerne à construção, e é com as técnicas da construção que se intui e se organiza em seu ser e em seu devir a entidade social e política que é a cidade. Não só a arquitetura lhe dá corpo e estrutura, mas também a torna significativa com o simbolismo implícito em suas formas. (ARGAN, 2005, p.242).

ISSN 2316-6479

As cidades, através das construções e elementos diversos que as compõem, “falam”. Em seu conjunto, desempenham um papel de simbolização na vida social, contribuem na formação dos sujeitos. São construções culturais que expressam e refletem determinados discursos. Lembrando que, de acordo com Foucault (1996; 2010), os discursos são tecnologias de poder que agem sobre o indivíduo, na sua formação enquanto sujeito.

Sendo as cidades e os lugares que frequentamos ambientes educativos (ARGAN, 2005), elementos que exercem impacto em quem somos, o que dizer daqueles ambientes que se projetam delas historicamente como “espaços educativos”?

Assim como seus demais programas e políticas educativas, as escolas enquanto “prédios”, também apresentam discursos. A arquitetura da escola é

(...) por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, de disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26).

Estando assim muito longe de serem espaços “neutros”, escolas e demais espaços da cidade têm muito a dizer.

Mas até aqui foram mencionadas basicamente as falas “oficiais<sup>3</sup>”, “duradouras<sup>4</sup>” e “legais<sup>5</sup>” desses espaços. Igualmente importantes são as falas opostas a uma ou mais dessas características.

Expressas sob formas associadas à violência (deprecação, destruição) ou às manifestações culturais/artísticas aceitas ou nem tanto (performances, happenings, flash mobs, grafites, etc.), as intervenções sobre esses espaços podem falar até mais alto que os discursos iniciais (e “oficiais”).

Devido a abundância e diversidade, além do anonimato característico de boa parte delas, sua leitura mais é complexa, por exemplo, que a de um prédio, um monumento. No entanto, o fato de encontrarem-se literalmente sobre os discursos oficiais não deixa de sugerir certa “conversa”, mesmo que pouco coerente, entre

3 Ligados a projetos de governo federais, estaduais ou municipais.

4 Relacionados a patrimônios públicos ou privados.

5 Dentro da legalidade, que tenham “aval” para ali se encontrarem.

espaços da cidade e intervenções, quem sabe uma “resposta” destas aos discursos instituídos. Um indicativo de que talvez a gente não se acostume...

A proposta de habitar a escola vem como uma recusa a habituar-se às “falas atravessadas” com que nos deparamos, ela prevê e incita à intervenção. Porém, ao invés de adicionar mais barulho ao cenário, propõem-se falas mais conscientes que, à maneira das intervenções culturais/artísticas, sejam capazes de articular nossas frustrações e desejos com relação ao espaço a fim de torná-lo mais significativo.

Enfim, escutamos as falas na escola, e articulamos alguns dizeres.

## 2. 2 – Falando com a escola: articulando a proposta de habitação

A proposta de habitar o espaço escolar resulta, basicamente, de um incômodo e uma possibilidade: da percepção de um cenário “hostil” na escola e do desejo de “habitar” de acordo com a concepção de Oiticica. Embora previsse apropriações/intervenções no espaço da escola com a participação criadora dos estudantes, boa parte do que se deu no “projeto habitação” foi sendo construído conforme a necessidade.

Desde o início, a proposta esteve entrelaçada com questões curriculares, e teve de lidar com currículos prontos: um relacionado ao próprio espaço da escola e outro relacionado ao programa curricular criado pela Secretaria da Educação de Goiás<sup>6</sup>.

A despeito da proposta de unificação curricular<sup>7</sup> daquele órgão, optei pela construção de um biocurrículo de arte que “conversasse” com a escola, ou seja, um currículo vivo (CORAZZA, 2012), de vida média curta (TOURINHO, 2009) que supõe um crescimento mais orgânico, rizomático (DELEUZE apud GALLO).

Essa apropriação dos currículos seguiu o mesmo princípio que caracteriza a proposta geral de habitação. Tratou-se também da recusa a um programa identificado com a lógica do aparelho estatal que tem se caracterizado pela diminuição da autonomia dos professores.

Conforme mencionado, o “projeto habitação” se deu em uma escola da rede estadual onde atuei. Apresentei a proposta às turmas de arte do 2º ano do ensino médio na primeira semana de aula, frisando que ao desenvolvimento do projeto era indispensável sua participação.

6 Não desconsidero os programas curriculares nacionais, porém as mudanças curriculares operadas no Estado de Goiás tiveram maior enfoque na pesquisa.

7 Basicamente, esta medida vem de acordo com a lógica de priorização de determinadas disciplinas – consideradas - “mais importantes” sobre outras, no caso, prioriza-se Português, Matemática e Ciências; mas também propõe igualar os conteúdos trabalhados por disciplina no Estado.

Tratou-se de uma proposta relativamente “aberta”, adaptável aos interesses dos estudantes e às situações que se apresentassem durante o desenvolvimento. No entanto manteve uma estrutura metodológica mais ou menos fixa, próxima à abordagem triangular (MAE, 1991): o espaço da escola foi posto como “imagem” a ser “apreciada”, contextualizada e (re)criada; sem, necessariamente, seguir a esta ordem e com o acréscimo da pesquisa, apreciação e análise de outras imagens (em geral associadas a intervenções no espaço urbano), utilizadas como referência.

As primeiras atividades consistiram na observação e registro fotográfico de espaços da escola: as imagens capturadas pelos alunos foram a base para desdobramentos posteriores.

Grande parte das imagens captadas e temas debatidos durante as aulas giraram em torno de aspectos relacionados a negligência dos poderes públicos com relação à escola e principalmente, às intervenções (destruições e pichações) que, de acordo com os estudantes, seriam obra de “alunos e ex-alunos da escola”.

Houve certa “indisposição” em uma das turmas quando, em tom de brincadeira, alguns estudantes começaram a “acusar-se” como autores das intervenções. A fim de evitar “censuras” e “auto-censuras” por parte dos próprios estudantes, pedi-lhes, assim como às demais turmas, que registrassem por escrito, sem a necessidade de identificar-se, suas leituras, impressões e “teorias” acerca daquelas manifestações.

Cerca de 200 alunos, de um total de 271 participaram desta etapa do projeto, grande parte considerou que as pichações se tratavam de “marcar território” e de manifestar associações a torcidas organizadas de times de futebol goianos. Alguns estudantes, no entanto, vincularam as intervenções a uma rebeldia direcionada especificamente à escola e/ou a seus dispositivos de controle.

Assim, além de retratarem aspectos relacionados à degradação natural, à depredação e à reforma da escola, me surpreendeu que os estudantes retratassem e fizessem críticas a aspectos da estrutura geral da escola. Esta etapa teve mais relevância do que a princípio lhe atribuí, pois as percepções que os estudantes manifestaram foram importantes inclusive para o alargamento da minha. Uma mostra de que quando ensinamos, ou propomos experiências de aprendizado, nós também aprendemos (FREIRE, 2011).

As etapas seguintes se voltaram para a criação e execução das propostas de intervenção voltadas para a escola. Orientei os estudantes a desenvolverem suas propostas individualmente ou em grupos. Cada estudante/grupo desenvolveria uma ou mais propostas de intervenção direcionadas a algum espaço da escola. Estas seriam entregues em forma de projetos que previssem questões de



viabilidade prática, legal e orçamentária. Cada proposta deveria ser embasada conceitualmente.

Trinta e sete propostas brotaram daí. Sua concretização, no entanto, foi limitada.

Houveram muitos entraves por parte do grupo gestor da escola que alegava haverem “impedimentos burocráticos” por parte da Secretaria da Educação ou dificuldade em ajustar as ações ao calendário escolar. Este empecilho foi frustrante, mas parte do aprendizado, afinal, as negociações com o grupo gestor, que envolveram também aos estudantes do grêmio estudantil, descortinaram relações de poder.

Acabamos por materializar muito menos que a metade das ações propostas, entretanto, a ação que encerrou o ano de 2013 tomou literalmente toda a escola.

Inicialmente, a proposta previa a formação de uma “corrente” pelos participantes da ação a partir da amarração de fitas, fios ou linhas. Seria realizada no gramado à entrada da escola e envolveria os estudantes do segundo ano do período matutino. Mas ela se deu muito pouco conforme o previsto, felizmente.

Estudantes de outras turmas, primeiros e terceiros anos, viram o movimento e começaram a sair de suas salas, as coordenadoras, a princípio, tentando mantê-los em sala, acabaram por ceder. Mais de 800 estudantes foram tomando os espaços das quadras de esporte e entorno. Mais da metade sequer tinha ideia do que ocorria. Os alunos do grêmio estudantil tomaram as rédeas da situação: montaram o equipamento de som e falaram sobre a proposta da intervenção estabelecendo ligações entre esta e situações vividas na escola – sobretudo aquela relacionada à “tomada” do espaço da escola pelo governo estadual.

Por não prevermos a participação de tantas pessoas, as “fitinhas” que levamos não foram suficientes para a participação de todos, o que não impediu que alguns estudantes improvisassem com os cadarços dos tênis, fones de ouvido, colares e outras “gambiarras”. A “corrente” foi ganhando outras formas, adquirindo por fim o formato de rede ou trama. Além de maiores dimensões: os estudantes, através do grêmio estudantil, levaram a trama aos colegas dos turnos vespertino e noturno que a fizeram crescer ainda mais. Soube da repercussão no dia seguinte.

A maneira como essa ação cresceu em proporção e em sintonia com a proposta de habitação é algo que ainda não consegui assimilar. As vozes/falas que ela condensou ainda ecoam em mim. Acredito que também tenham ecoado na escola, mas resta saber se foram capazes de sobrepor o discurso “oficial” do seu espaço e intervir de forma significativa em seu “programa”. Mais do que isso – e esta seria a forma de responder a questão anterior – resta saber como aquelas ações repercutiram nos sujeitos que envolveram.

### 3. Considerações finais (Mas não o fim da conversa)

O “projeto habitação” cresceu de um desejo compartilhado de (re)apropriação e (re)criação do espaço da escola, um espaço habitual mas não habitado.

Em linhas gerais, a proposta consistiu em “fazer habitar” o espaço escolar através da intervenção artística participativa. Habitar seria uma forma de superar a alienação que podemos sentir em relação aos espaços que não ajudamos a criar. Uma recusa a “habitar-se” a uma situação de passividade e alheamento do mundo e de si.

Durante o desenvolvimento da proposta, percebi que para habitar a escola, seria necessário considerar seus espaços materiais e conceituais, e que estes constituíam currículos.

Embora poucas ações tenham ganhado materialidade, o desenvolvimento do projeto e a repercussão da ação das fitas foram uma manifestação significativa do desejo de habitar, princípio e fim dessa proposta. Mas não “o fim”.

Como a trama construída pelos estudantes, o desenvolvimento do projeto segue orgânico, sem muito controle, entrelaçado (e entrelaçando) espaços e sujeitos. Às questões, pontas soltas deixadas nesta trama, ainda pode haver muito que amarrar.

#### Referências bibliográficas

ARGAN, G. C. *História da Arte como história da cidade*. Tradução: Píer Luigi Cabra, 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução: Antônio de Pádua Danese. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996, p.9.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: Pesquisa e vitalismo de criação. *XI ANPED Sul*. Seminário de Pesquisa em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/indauthorsview?firstName=Sandra&middleName=Mara&lastName=Corazza&affiliation=UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20DO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL&country=BR>.> Acesso em: 05/09/2013.

FLUSSER, Vilém. Habitar a casa na apatridade. (Pátria e mistério – Habitação e hábito). In: FLUSSER. *Bodenlos: Uma autobiografia filosófica*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 293-313.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso* – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Ed.: Autentica. Rio de Janeiro. 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOURINHO, Irene. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. *Vis - Revista do Programa de Pós-graduação em Arte*. Brasília: Editora Brasil, vol.8 n., p. 49-59, janeiro/junho 2009.

---

## Minicurrículo

Aissi Kárita da Silva é Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela FAV-UFG; arte/educadora na rede estadual de Goiás; professora/formadora no Grupo de Pesquisa e Produção de Artes Visuais do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte; Mestranda em Arte e Cultura Visual pela FAV-UFG.